

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

На правах рукописи



ГОЛОЮС ЕЛЕНА АНДРЕЕВНА

**Психолого-педагогические факторы формирования нравственных
установок дошкольников**

19.00.07 – Педагогическая психология
(психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
Доктор психологических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна

Саратов 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ УСТАНОВОК ДОШКОЛЬНИКОВ	17
1.1. Феномен нравственной установки в отечественной и зарубежной психологии.....	17
1.2. Специфика нравственной сферы ребенка дошкольного возраста.....	37
1.3. Механизмы формирования нравственных установок у детей дошкольного возраста.....	56
1.4. Психолого-педагогические факторы формирования нравственных установок современных дошкольников.....	72
Выводы по 1 главе.....	98
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НРАВСТВЕННЫХ УСТАНОВОК ДОШКОЛЬНИКОВ И ФАКТОРОВ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ.....	101
2.1. Методологические основания, организация и методы исследования...	101
2.2. Результаты диагностики компонентов нравственных установок дошкольников.....	112
2.3. Выявление психолого-педагогических факторов формирования нравственных установок дошкольников.....	135
2.3.1 Особенности родительского отношения матерей к детям и нравственные установки дошкольников.....	138
2.3.2 Организация просмотра мультипликационной продукции как фактор формирования нравственных установок дошкольников.....	153
2.3.3. Взаимосвязь характеристик досуговой деятельности и нравственных установок дошкольников.....	167
2.3.4 Особенности нравственной сферы воспитателя ДОО как фактор формирования нравственных установок дошкольников.....	174
2.4. Сравнительный анализ нравственных установок современных дошкольников и дошкольников 1990-х и 2000-х гг.....	191
2.5. Рекомендации по актуализации психолого-педагогических факторов формирования нравственных установок дошкольников.....	195
Выводы по 2 главе.....	205
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	209
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	213
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	230

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современными учеными-психологами обосновывается тезис о том, что сейчас наша страна переживает один из самых трудных в нравственном отношении периодов в своей истории. А.В. Юревич, указывая на то, что планка нравственно приемлемого в обществе постоянно опускается, обращается к выражению Э. Гидденса «испарение моральности» для обозначения нравственного состояния современного российского общества [108]. Очевидно, что такое состояние в наибольшей мере оказывает влияние на членов общества, чьи нравственные нормы находятся в начале или процессе своего становления - детей.

Дошкольный возраст является временем «первоначального фактического складывания» личности [86]. Именно в эти годы происходит становление базовых личностных, в том числе нравственных, образований. В большинстве исследований дошкольный возраст характеризуется как сензитивный для возникновения социально одобряемых способов поведения личности. По мысли Л.С. Выготского, в этом возрасте возникают «внутренние этические инстанции» благодаря освоению социальных норм поведения [39]. Зарубежные исследователи также считают именно этот возраст наиболее благоприятным для нравственного развития ребенка [183, 184, 187]. Несмотря на наличие большого количества исследований, посвященных разным вопросам развития дошкольников [22, 34, 35, 39, 52, 87, 107, 111, 157, 173, 175 и мн. др.], явно недостаточно работ, раскрывающих специфику нравственного развития современных дошкольников, находящихся в совершенно новой социальной ситуации развития. Сегодняшние дошкольники по большей части воспитываются родителями, чье нравственное развитие происходило в 90-е годы XX в., в кризисный для России период, в том числе в духовно-нравственной сфере, что проявлялось диффузией нравственных норм. Кроме того, нынешние дошкольники родились в динамичный мир перенасыщенного и

неконтролируемого информационного пространства, которое осваивается ими посредством множества гаджетов. Публикации последних лет, посвященные специфике развития детей XXI века, наряду с множеством позитивных характеристик, присущих детям интернет-поколения («поколения Z»), свидетельствуют о снижении, по сравнению со сверстниками 10-15 летней давности, устойчивости внимания и росте случаев гиперактивности. Это не может не сказываться на снижении уровня саморегуляции, в том числе нравственной саморегуляции. Кроме того, исследователи во всем мире констатируют такие тенденции в развитии новых поколений, как инфантилизация и рост индивидуализма.

Однако в психологии обращается недостаточно внимания изучению влияния изменившегося контекста детства на характер формирования основ нравственности у дошкольников. Мало изученными являются психолого-педагогические факторы формирования нравственных установок дошкольника.

В отечественной и зарубежной психологии проблемы развития нравственной сферы личности исследовались представителями разных психологических школ [1, 3, 4, 5, 10, 14, 26, 36, 40, 57, 59, 67, 76, 95, 108, 123, 133, 134, 139, 159, 160, 161 и др.]. В этих работах разработаны категории нравственного сознания, нравственных чувств, нравственного поведения, нравственных отношений, нравственных убеждений, нравственных качеств личности. Проблемы содержания, динамики и компонентов нравственной сферы детей дошкольного возраста поднимались и исследовались в работах Л.И. Божович [22], Н.Е. Вераксы [35], Л.С. Выготского [39], А.В. Запорожца [52], А.В. Зосимовского [58], Р.Р. Калининой [60], М.В. Корепановой [72], С.А. Курносой [82], М.И. Лисиной [87], А.А. Люблинской [90], Н.В. Мельниковой [97], В.С. Мухиной [107], Р.В. Овчаровой [111], Н.Н. Поддъякова [125], Е.В. Субботского [148], И.В. Сушковой [150], Г.А. Урунтаевой [157], Д.Б. Эльконина [173], С.Г. Якобсон [175] и др. В

разработках названных авторов нравственная сфера личности и ее составляющие, в том числе нравственные установки, предстают как единство трех компонентов – когнитивного, эмоционального и поведенческого, а их сформированность обуславливает формирование нравственных установок.

Анализ работ, посвященных исследованию нравственной установки, показал, что она относится по своему содержанию к разряду социальных смысловых установок личности, что обосновывается в работах Д.Н. Узнадзе [155], А.Г. Асмолова [13], Л.П. Бразговки [25], Н.А. Корниенко [73], Р.В. Овчаровой [111], Г. Олпорта [115], А.Ф. Терёшкина [151], В.Э. Чудновского [164] и др. Исследований, посвященных состоянию нравственных установок детей дошкольного возраста, нами не обнаружено. Вместе с тем, правомерность выделения в нравственной сфере старшего дошкольника нравственных установок и их компонентов, подтверждается исследованиями Н.В. Мельниковой [97], Е.Н. Персиянцевой [122], П.В. Андреевым [8], М.В. Корепановой [72]. Старший дошкольник имеет общие представления о добре и зле [60, 74], эти представления сопровождаются определенным эмоциональным отношением [60], ребенок в этом возрасте готов действовать в соответствии с этими представлениями [8]. Разумеется, нравственные установки у старшего дошкольника динамичны и подвержены влиянию социального окружения, но уже могут существовать как самостоятельное личностное образование. Нравственные установки ребенка в дошкольном возрасте являются той психологической основой, на которой базируется нравственное развитие на последующих этапах образования и воспитания.

Формирование нравственных установок детерминируется внешними и внутренними факторами. В данном исследовании в большей степени исследовались внешние факторы, поскольку влияние внутренних факторов (достаточный уровень субъектности, зрелая рефлексия, целостная идентичность и др.) не является значимым в дошкольном возрасте. Опираясь

на работы Л.С. Выготского, согласно которому нравственное развитие есть продукт интериоризации нравственных норм, свойственных данной социальной среде [39], мы включили в исследовательское поле такие психолого-педагогические факторы, которые непосредственно касаются жизнедеятельности и целенаправленного образования и воспитания ребенка (относящиеся к микрофакторам в концепции А.В. Мудрика [105]), и в наибольшей мере влияющие, по мнению большинства ученых, на формирование нравственных установок ребенка. Из множества психолого-педагогических факторов формирования нравственных установок дошкольника нами, по итогам анализа научной литературы и опыта практической деятельности педагогов-психологов и воспитателей ДОО, были определены как важнейшие и избраны для исследования: особенности родительского отношения матерей к детям, организация просмотра детьми мультфильмов, виды досуговой деятельности дошкольника, особенности нравственной сферы воспитателя ДОО.

Влияние детско-родительских отношений на развитие нравственной сферы ребенка-дошкольника, бесспорно, и упоминается в работах Л.Н. Антилоговой [10], К.Н. Белогай [19], Т.В. Белых [19], А.Я. Варга [30], Н.Е. Вераксы [35], Р.Р. Калининой [60], А.В. Мудрика [105], О.А. Карабановой [62], М.И. Лисиной [87], Н.В. Мельниковой [97], В.М. Миниярова [101], В.Г. Морогина [104], А.С. Спиваковской [146], В.В. Столина [31], В.М. Холмогоровой [162] и др.

В психологии накоплены определенные сведения о включении в жизнь современного дошкольника экранной культуры, изучены некоторые вопросы воздействия теле- и мультпродукции на детей [2, 12, 43, 72, 85, 92, 93, 94, 96, 119, 127, 143, 144, 166].

Досуговое времяпрепровождение дошкольника, его функции, изучались В.В. Абраменковой [2], Л.Ф. Данг [46], М.Б. Зацепиной [54], М.В. Крулехт [77], К.Н. Поливановой [127], Е.В. Сазоновой, К.Н. [127]

Скобельщиной [140], М.В. Созиновой [145], Б.А. Титовым [153], М.А. Шакаровой [166], Д.Б. Элькониным [175] и др.

Образовательная среда как система влияний и условий субъективного благополучия личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, являлась предметом исследований Е.А. Александровой [6], Н.Е. Вераксы [35], М.В. Григорьевой [42], А.В. Запорожца [52], Н.В. Калининой [60], Н.А. Коваль [67], Ю.В. Лебедевой [84], В.И. Слободчикова [141], Т.В. Черниковой [142], Р.М. Шамионова [167], В.А. Ясвина [177] и др. Влияние особенностей личности воспитателей, специфики их нравственной сферы, на развитие детей дошкольного возраста отражены в работах А.В. Бездухова [17], Н.М. Борытко [23], И.А. Колесниковой [69], А.К. Марковой [92, 93, 94], Н.В. Мельниковой [97], Е.Д. Окладновой [113], А.Б. Орлова [117], О.К. Поздняковой [126], Ю.В. Селезневой [137], И.В. Сушковой [150], О.И. Шороховой [172] и др.

Проблему исследования составляет поиск путей разрешения сложившихся противоречий между имеющимся психолого-педагогическим знанием о различных аспектах нравственного развития старших дошкольников и отсутствием научных разработок по проблеме формирования их нравственных установок; необходимостью психолого-педагогического сопровождения формирования нравственных установок дошкольников и недостатком научных знаний о влиянии современного социокультурного, в том числе медиакультурного контекста, на нравственную сферу детей; необходимостью учета психолого-педагогических факторов формирования нравственных установок современных дошкольников и недостаточностью исследовательских данных о характере и механизмах развивающего влияния этих факторов; необходимостью фиксации специфических характеристик нравственного развития современных детей-дошкольников и недостатком сравнительных данных с использованием результатов ранее выполненных исследований.

Таким образом, назревшая потребность исследования психолого-педагогических факторов формирования нравственных установок современных детей дошкольного возраста, определила **проблему исследования**: каков характер влияния психолого-педагогических факторов (особенности родительского (материнского) отношения к детям, нравственной сферы воспитателей ДОО, организация просмотра детьми мультфильмов, вид досуговых занятий дошкольника) на формирование нравственных установок дошкольников в современных социокультурных условиях?

Цель исследования изучение психолого-педагогических факторов формирования нравственных установок дошкольников.

Объект исследования: нравственные установки дошкольников.

Предмет исследования: психолого-педагогические факторы формирования нравственных установок дошкольников.

Общая гипотеза исследования:

Формирование нравственных установок старшего дошкольника обусловлено рядом психолого-педагогических факторов: особенностями родительского отношения матерей к детям, особенностями нравственной сферы воспитателя ДОО, видом досуговых занятий детей, жанром предпочитаемых ими мультфильмов, при этом влияние каждого фактора имеет разный вес в отношении когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственных установок.

Частные гипотезы исследования:

1. Тип родительского отношения матерей к детям обуславливает разный уровень формирования компонентов нравственных установок старших дошкольников.

2. Гуманистическая нравственная ориентация личности воспитателей ДОО коррелирует с уровнями развития всех компонентов нравственных установок старших дошкольников.

3. Творческие виды досуговых занятий дошкольников связаны с высокими уровнями когнитивного и поведенческого компонента их нравственных установок.

4. Каждый из компонентов нравственных установок старших дошкольников обусловлен просмотром ими мультфильмов с определенными контентом и жанром.

В соответствии с указанной целью и гипотезой были определены **задачи исследования.**

Теоретические задачи:

– на основе теоретического анализа проблемы раскрыть содержание понятия «нравственные установки дошкольника», определить их структуру и психолого-педагогические факторы, детерминирующие их формирование.

Методические задачи:

– разработать диагностический инструментарий, позволяющий изучить нравственные установки старших дошкольников и психолого-педагогические факторы, детерминирующие их формирование;

– с учетом результатов сравнительного анализа и выявленной специфики взаимосвязи разработать рекомендации для психологов и педагогов по актуализации психолого-педагогических факторов формирования компонентов нравственных установок старших дошкольников.

Эмпирические задачи:

– методом экспертных оценок выявить психолого-педагогические факторы формирования нравственных установок старших дошкольников;

– определить уровень развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственных установок у дошкольников;

– выявить взаимосвязи между компонентами нравственных установок и особенностями родительского отношения матерей к детям, жанром предпочитаемых детьми мультфильмов, видом досуговых занятий дошкольников, особенностями нравственной сферы воспитателя ДОО,

определить степень влияния психолого-педагогических факторов на компоненты нравственных установок старших дошкольников.

Теоретико-методологические основы исследования:

- совокупность ряда общеметодологических принципов психологии: социально-исторической обусловленности психики человека; детерминизма; развития психики; единства сознания и деятельности; системности;

- базовые положения психологии развития личности дошкольника [2, 39, 52, 87, 107, 157, 125, 173, 174 и др.];

- концепции нравственного развития детей дошкольного возраста [60, 76, 90, 97, 111, 123, 148, 150, 175 и др.];

- теория установки [155] и исследования, описывающие феномен нравственной установки [13, 73, 115, 151, 164 и др.];

- исследовательские подходы к проблеме детско-родительских отношений [10, 19, 20, 30, 62, 101, 146, 31, 162 и др.];

- исследования воздействия телепродукции на детей [12, 85, 119, 144 и др.] и целенаправленной организации просмотра телепродукции детьми [96, 43, 52, 72 и др.];

- работы в области психологии и педагогики детского досуга [46, 54, 77, 127, 153 и др.];

- современные концепции образовательной среды [6, 35, 42, 67, 84, 141, 142, 177 и др.] и исследования влияния личности педагогов ДОО на развитие личности воспитанников [17, 23, 35, 69, 92, 93, 94, 113, 116, 150, 172 и др.].

Методы исследования: теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы, обобщение, систематизация научных идей; наблюдение; праксиметрические (анализ продуктов деятельности детей, метод экспертных оценок, изучение и обобщение работы педагогов и психологов ДОО); психодиагностические методы: стандартизированная беседа, тестирование; методы статистической обработки эмпирических данных (критерий Манна-Уитни, t-критерий

Стьюдента, критерий χ^2 Пирсона, корреляционный анализ, линейный регрессионный анализ).

Эмпирическое исследование проведено с использованием следующих **методик**: методики «Сюжетные картинки», «Закончи историю», «Подели игрушки» [60], «Опросник родительского отношения» [30, 31], «Метод оценки нравственного развития личности» [81], методика «Нравственное самоопределение личности» [81]; три стандартизированных беседы (для детей, их родителей, воспитателей ДОО).

Этапы исследования:

I этап (2012-2013 гг.) – поисковый включал в себя изучение состояния проблемы исследования и подтверждение ее актуальности; определение теоретико-методологических оснований исследования; формулирование категориального аппарата, целей, гипотезы, задач исследования.

II этап (2013-2015 гг.) – эмпирический заключался в подготовке и проведении исследования; выявлении и уточнении критериально-уровневого оценивания компонентов нравственных установок дошкольников и степени влияния на них изучаемых факторов.

III этап (2016-2018 гг.) – аналитический состоял в количественной и качественной обработке результатов эмпирического исследования, их систематизации, проверке гипотез, формулировке выводов, оформлении текста диссертации и автореферата.

Эмпирическую базу исследования составили 320 человек, из них 160 человек - дети в возрасте 5-6,5 лет; 80 человек – их родители (матери), средний возраст которых составил 32 ± 6 ; 60 человек – воспитатели, средний возраст - 38 ± 12 , стаж работы в ДОО от 1 до 10 лет; 20 человек – эксперты, практикующие педагоги-психологи.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечены теоретико-методологической обоснованностью исходных положений; репрезентативностью выборки; использованием комплекса методов, релевантных психологической сущности изучаемых явлений, целям

и задачам исследования; эмпирической проверкой гипотез; количественно-качественным анализом эмпирических данных; апробацией и обсуждением результатов исследования на научных конференциях разного уровня.

Научная новизна исследования:

- раскрыто понятие «нравственные установки дошкольника» как разновидности социальных установок, проявляющихся в готовности добровольно (независимо от внешних указаний и оценок) действовать в соответствии с заданными обществом категориями добра и зла, готовности проявления доброты, помощи, поддержки и толерантности;

- посредством метода экспертных оценок показано, что среди множества психолого-педагогических факторов, детерминирующих формирование нравственных установок детей старшего дошкольного возраста, важнейшими являются особенности родительского отношения матерей, нравственное самоопределение воспитателя ДОО, досуговая занятость дошкольников, жанр предпочитаемых детьми мультфильмов;

- установлено, что высокий уровень сформированности всех компонентов нравственных установок старших дошкольников чаще соотносится с типами родительского (материнского) отношения «принятие» и «кооперация», низкий уровень - с типами родительского (материнского) отношения «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник»;

- выявлено, что пассивные виды занятий дошкольников способствуют формированию низкого уровня поведенческого компонента нравственных установок, творческие виды занятий - высокому уровню поведенческого компонента нравственных установок;

- обнаружена положительная корреляция когнитивного и эмоционального компонентов нравственных установок дошкольников с частотой просмотра мультфильмов фантастического жанра, отрицательная – с частотой просмотра мультфильмов юмористического и дидактического жанров;

- определена связь между показателями нравственной сферы воспитателя ДОО и уровнями развития компонентов нравственных установок дошкольников (гуманистическая и миротворческая ориентация нравственного самоопределения положительно связаны с формированием эмоционального компонента нравственных установок дошкольников);

- определена степень влияния, выделенных в ходе эмпирического изучения, психолого-педагогических факторов на формирование нравственных установок старших дошкольников;

- в сравнительном анализе полученных эмпирических данных с результатами аналогичных исследований 1998 и 2007 гг. выявлена тенденция увеличения доли когнитивного компонента в развитии нравственных установок старших дошкольников и снижения уровня развития поведенческого компонента, показатели эмоционального компонента смещались от преобладания высокого (1998г.) к низкому (2007г.), и среднему (2016г.).

Теоретическая значимость исследования. В результате исследования углублены, систематизированы и конкретизированы научные знания о понятии нравственных установок дошкольников и психолого-педагогических факторах формирования нравственных установок детей старшего дошкольного возраста. Расширены научные представления о динамике формирования когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственных установок современных дошкольников под влиянием важнейших психолого-педагогических факторов, чем внесен вклад в дальнейшую разработку методологических принципов педагогической психологии – принципа социально-исторической обусловленности развития психики и принципа развития. Результаты исследования углубляют научные представления о психологических механизмах и психолого-педагогических факторах формирования компонентов нравственной сферы современных детей старшего дошкольного возраста, чья социализация происходит в значительно изменившемся социокультурном контексте.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов для гармонизации процесса формирования нравственных установок современных детей старшего дошкольного возраста, синхронизации развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов установок через психолого-педагогически выверенное влияние на этот процесс посредством управления исследованными в работе факторами. Материалы исследования позволяют выявить возможные психолого-педагогические проблемы в генезисе нравственных установок дошкольников и могут учитываться в консультативной и профилактической работе с дошкольниками, их родителями и педагогами. Сформулированные на основе результатов исследования рекомендации по актуализации психолого-педагогических факторов формирования когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственных установок дошкольников способствуют повышению уровня сформированности как нравственных установок, так и других компонентов их нравственной сферы. Выводы и обобщения, полученные в результате исследования, могут быть использованы при организации целостного психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников в воспитательно-образовательном процессе ДОО. Материалы, полученные в диссертационном исследовании, используются при разработке и проведении лекционных и практических курсов «Психология развития», «Педагогическая психология», «Психолого-педагогический практикум» в ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского» и «Психология дошкольного возраста», «Педагогическая психология», «Психология развития», «Образовательные программы для детей дошкольного возраста», «Психологическая диагностика детей дошкольного возраста», «Психологические особенности развития ребенка в современном информационном обществе», «Развитие и психокоррекция личности» бакалавриата и магистратуры направления «Психолого-педагогическое образование» в Пензенском государственном университете.

Положения, выносимые на защиту.

1. Феномен «нравственные установки дошкольника» понимается как разновидность социальных установок, проявляющихся в готовности добровольно (независимо от внешних указаний и оценок) действовать в соответствии с заданными обществом категориями добра и зла, готовности проявления доброты, помощи, поддержки и толерантности. Нравственные установки, будучи структурным компонентом нравственной сферы личности, сами представляют структурное единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

2. Уровень сформированности компонентов нравственных установок соотносится с типами родительского отношения: высокий уровень сформированности всех компонентов нравственных установок старших дошкольников чаще соотносится с типами родительского (материнского) отношения «принятие» и «кооперация», низкий уровень - с типами родительского (материнского) отношения «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник».

3. Формирование компонентов нравственных установок связано с жанрами предпочитаемых мультфильмов и видами досуговых занятий. Формированию когнитивного и эмоционального компонентов нравственных установок старших дошкольников способствует просмотр мультфильмов фантастического жанра; не способствует – просмотр мультфильмов юмористического и дидактического жанров. Поведенческий компонент нравственных установок старших дошкольников положительно связан с творческими видами досуговых занятий, отрицательно – с пассивными видами досуговых занятий.

4. Нравственное самоопределение воспитателей дошкольной образовательной организации (ДОО) связано с формированием эмоционального компонента нравственных установок их воспитанников: гуманистическая и мирозидательная ориентации нравственного самоопределения воспитателей ДОО способствует правильному

распознаванию старшими дошкольниками эмоциональных состояний других людей, адекватным эмоциям при восприятии нравственных и безнравственных поступков.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы и промежуточные результаты работы были представлены на заседаниях кафедры «Прикладная психология» Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. Результаты исследования опубликованы в пяти журналах ВАК, а также на XXXI Международной научно-практической конференции «Пути преодоления кризисных явлений в педагогике, психологии и языкознании» (Лондон, 2012г), Всероссийских научно-практической конференциях в г. Пенза (2012 г.), Международных научно-практических конференциях в г. Прага (2014г.), научно-практических конференциях с международным участием в г. Ульяновск (2014г, 2015г.), Пенза (2014г., 2015г.), XX Международной научно-методической конференции (Пенза, 2016г.), Международной научно-практической конференции «Российская наука: тенденции и возможности» (г. Москва, 2018).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка литературы, включающего 188 источников, 10 из которых на иностранном языке и 2-х приложений. Основное содержание диссертации изложено на 229 страницах, содержит 26 таблиц и 6 диаграмм.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРАВСТВЕННЫХ УСТАНОВОК ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Феномен нравственной установки в отечественной и зарубежной психологии

Этические проблемы в контексте глобального цифрового общества выходят на первый план исследований в гуманитарном научном знании. В психологии это отразилось, в частности, в попытках конструирования новой дисциплины - этической психологии, предметом которой называют нравственно-детерминированное поведение личности [128], психологические феномены и закономерности, связанные с формированием и функционированием целостной системы воззрений на социальную жизнь, сущность человека и его бытия, оцениваемых в категориях добра и зла [81].

Нравственность определяется как принципы или модели поведения, которые являются проявлениями принципов, оцениваемые с точки зрения их правильности или неправильности [114]; система неписаных правил, регламентирующих поведение людей в отношениях между собой и опирающихся на более или менее осмысленные эмоции (чувство стыда, совести и чести, жалость, сострадание, милосердие и т.п.) [64]; сложное, комплексное личностное образование, которое включает осознание и реализацию принятых в обществе моральных законов, норм и правил поведения, взаимоотношений между людьми, их моральные переживания [111]. Последнее определение, предложенное Р.В. Овчаровой, выбрано в качестве рабочей дефиниции нравственности в нашем исследовании.

Полемичным остается вопрос о соотношении категорий «мораль» и «нравственность». В ряде исследований предлагается их синонимичное употребление [48; 60; 148; 162], в большинстве других их разводят по основанию внешнее/внутреннее (объективное/субъективное). Со ссылками на традицию, заложенную Г. Гегелем, постулируется, что мораль - это субъективный аспект соответствующих поступков, а нравственность - сами

поступки в их объективно развернутой полноте [45]. В большинстве других работ, напротив, нравственность трактуется как индивидуальное свойство, а мораль – как свод общественных норм [10; 81; 97; 111; 114]. Разделяя эту позицию, мы все же будем вынуждены оперировать терминами «нравственность» и «мораль» иногда в синонимичном виде из-за такого их употребления в интересующих нас исследованиях.

Нравственность нельзя сводить лишь к выполнению моральной нормы - согласно С.Л. Рубинштейну, поведение, которое соответствует моральным стандартам только по своим результатам, не затрагивая внутреннего мира личности, не считается нравственным [134]. «Этическое для нас никак не сводится к морали в смысле морализирования, в смысле нравоучения со стороны; проблема этического - проблема самой сущности человека в его отношении к другим людям», - пишет он [134, с.78]. Ему же принадлежит идея разделения морали на «бытовую» и «бытийную». Первая заключается в ориентации человека на нормы непосредственного окружения, в отношении второй С.Л. Рубинштейн сближается с воззрениями экзистенциалистов (Ж. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса) и рассуждает о ее относительности и абсолютности, ее обобщенном характере отношения к жизни в целом. Нравственное сознание, в отличие от морального сознания, считает И.В. Сушкова, является активным процессом отражения человеком своих нравственных отношений, состояний. «Нравственное переживание, мучения совести порождаются единством чувственных состояний, отраженных в сознании, и их осмыслением, оценкой, нравственным мышлением» [150, с.112]. Совесть же определяют как самооценку, призванную соразмерить поведение человека с общепринятыми этическими нормами [64].

В.М. Холмогорова, подытоживая в своей работе анализ научной дискуссии о противопоставлении морали и нравственности, указывает, что они описывают единое этическое начало человека. Соответственно, этическое развитие ребенка есть морально-нравственное развитие [162].

Несмотря на долгую историю изучения морали и нравственности в

философии и этике, в наследующей им психологии феномены, связанные с нравственностью личности, остаются не очень разработанными и малооперационализированными. Не в последнюю очередь это связано с различием психологических концепций, в русле которых они изучаются.

Множество научных обзоров посвящено подходам к исследованию нравственного развития личности в зарубежной психологии [63; 81; 97; 103; 111; 151; 162]. Их анализ показал, что при описании генезиса и факторов нравственности традиционно выделяются три основных психологических направления - психоаналитическое, бихевиористское и когнитивное.

По З. Фрейду, источником внутренних нравственных требований выступает Суперэго, выполняющее функцию самонаблюдения и вынесения суждений в форме самоодобрения или самокритики, то есть, по сути, играющее роль совести [160]. Моральные нормы поведения являются одним из средств постепенной замены принципа удовольствия принципом реальности. Тесно связана с нравственностью категория «социальный интерес» (врожденная способность человека идентифицироваться с другими и разделять их чувства) в теории А. Адлера [4]. Это качество, хоть и врожденное, развивается только в социальном контексте, особенно в раннем взаимодействии младенца с родителями. Одно из центральных понятий психологической концепции Э. Фромма - «свобода», именно в связи с ней рассматриваются два способа формирования моральных установок человека: 1) некритичное усвоение мнений внешних авторитетных фигур (родителей, государства, системы социальных норм) полное подчинение авторитету, конформизм; 2) принятие личной ответственности, осмысленное выполнение нравственных норм уже не как внешних требований, а как своих собственных. Собственно решение моральной проблемы и состоит в том, какой способ предпочесть, как распорядиться своей свободой [161].

В бихевиористском направлении акцент переносится с внутренних психических процессов на формирующую роль среды.

Г. Айзенк относит нравственное поведение к разряду условных

рефлексов, где стимулом является страх на определенные действия и ситуации. Этот страх закрепляется в раннем опыте ребенка вследствие наказания за нарушение им социально одобряемых норм. Этот условный рефлекс удерживает ребенка от нарушения нравственных норм даже при отсутствии непосредственного наказания [5].

По Б. Скиннеру, нравственное поведение, как любое другое, - это результат научения на основе оперантного обусловливания, при помощи подкрепления. Выполнение конвенциональных норм, т.е. нравственное поведение индивида, может подкрепляться социальными стимулами (похвала, внимание, привязанность) и социальным одобрением. Таким образом, управление поведением, в том числе нравственным, должно происходить посредством изменения среды. Б. Скиннер пренебрегал такими внутренними факторами как «свобода» и «достоинство», называя их фикциями, не раскрывающими механизмов поведения, и указывал на «парциальность», частичность морального развития человека [139].

В своей теории социального научения А. Бандура обосновывает роль научения путем наблюдения в приобретении навыков поведения. В отличие от Б. Скиннера, он не ограничивался в объяснении поведения человека лишь внешними событиями, указывая на сложное взаимодействие внутренних процессов (вера, ожидание, самовосприятие) и факторов среды. При этом усвоение нравственных норм и формирование просоциального поведения проходит через стадии имитации и моделирования [14].

В когнитивном направлении наибольший вклад в изучение психологии нравственности принадлежит Ж. Пиаже и Л. Кольбергу.

Для Ж. Пиаже центральным объектом исследований стало развитие детского интеллекта, и именно в связи с этим развитием рассматривался генезис нравственных суждений ребенка, которые отражают меру овладения содержанием нравственного сознания общества. Стадии развития нравственного сознания параллельны стадиям развития интеллекта. В разработанном им методе клинической беседы дети ставились перед

необходимостью разрешать моральные дилеммы, фиксируемые при этом нравственные суждения детей квалифицировались Ж. Пиаже на основе его общих идей о структуре интеллекта. Им предложена стадильность развития нравственного сознания: нравственный реализм или стадия гетерономной морали (следование этике принуждения) и стадия автономной морали (этика сотрудничества, кооперации) [123]. Первая стадия соответствует дошкольному возрасту и связана с отношениями принуждения, т.е. обязательность правила исходит извне, от авторитетных взрослых. «Нравственный реализм» выражается в том, что «ребенок не учитывает в оценке поступка внутреннее намерение и судит о поступке только по внешнему эффекту, по материальному результату» [109, с.128]. С развитием морального сознания, по Ж. Пиаже, роль операционального мышления возрастает, что продвигает ребенка от объективной ответственности к субъективной и ребенок начинает считать мотивы или намерения более важными, чем последствия поступка.

Л. Кольберг продолжил общую стратегию исследований Ж. Пиаже. Его когнитивно-генетическая теория морального развития личности охватывает весь жизненный путь, на протяжении которого человек может пройти три уровня (6 стадий) нравственного развития. Смену стадий, как и Ж. Пиаже, он связывает с общим когнитивным развитием ребенка, и прежде всего с развивающейся у него децентрацией. При этом Л. Кольберг декларирует, что уровень умственного развития является необходимым, но недостаточным условием достижения высокого уровня нравственности [76]. Н.В. Мельникова критикует концепцию Л. Кольберга в том плане, что в ней интерпретация сути морального выбора сводится лишь к определению ведущего мотива ребенка: страха, стыда, эгоизма, альтруизма, другие компоненты нравственного развития остаются за рамками исследования [97].

Л. Кольберг, как и Ж. Пиаже, говорит о социальной детерминации нравственности. Одним из расхождений в их концепциях является то, что первый считает возрастом достижения моральной зрелости 12 лет

(возникновение независимых умозаключений), а второй полагает, что эта зрелость может быть достигнута только взрослыми людьми. По-видимому, правота за Л. Кольбергом, который подтверждал свои гипотезы в 20-летнем лонгитюдном исследовании, каждые 4 года интервьюируя участников эксперимента с целью определения уровня их моральных суждений.

Ученица Л. Кольберга К. Гиллиган, протестуя против ориентации психологов на маскулинную модель развития в моральном развитии, говорит о детерминации течения духовной жизни женщин такими признаками, как нежелание выносить суждения о поступках других людей, релятивностью суждений в их ситуативной и эмоциональной обусловленности. В отказе от абсолютных суждений К. Гиллиган видит моральную силу женщин, их способность быть чуткими, внимательными к потребностям людей, с которыми они непосредственно связаны, что и обуславливает релятивность их суждений [40, с.149]. В силу специфики половой идентификации девочек мир бытия женщин - сеть взаимоотношений, а главная моральная проблема - сохранение взаимоотношений, расширение и укрепление взаимозависимости через включение как можно большего количества людей в сферу своей заботы. По словам С.В. Молчанова, «эмпатический подход» К. Гиллиган, основным принципом которого является принцип заботы, эмпатическая ориентация на чувства других и их нужды, является альтернативой когнитивному подходу [103].

Как известно, К. Гиллиган выделяет три стадии развития «морали заботы» (женской нравственности): 1) концентрация женщины на себе (стадия самоозабоченности); 2) ответственность и забота о других с полным подчинением потребностям другого (стадия самопожертвования); 3) осознание ответственности не только за заботу о другом, но и за реализацию своей самости (стадия самоуважения). По ее мнению, восхождение на высшие ступени и мужского, и женского развития приводит к сближению двух типов морали, и тогда осознание женщинами своих прав сдерживает саморазрушительный потенциал жертвенной морали, а осознание

мужчинами своей ответственности перед близкими корректирует потенциал безразличия морали справедливости [40]. Теория К. Гиллиган представляет особый интерес для данного исследования, так как один из изучаемых нами факторов развития нравственных установок дошкольников - нравственная сфера педагогов ДОО, тотально относящихся к женскому полу.

Нельзя не сказать и о вкладе психологов гуманистического направления в трактовку природы нравственного в человеке. Представители этого направления (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Р. Мэй) полагают, что индивид, имея врожденные тенденции к реализации своих творческих потенций (самоактуализации), сам определяет свое нравственное развитие. Для человеческой природы нравственное поведение является нормой.

К. Роджерс акцентировался на ценностях, которые у каждого формируются в процессе переживания, и, в конечном счете, они, а не внешние правила, определяют экзистенциальный выбор. Он протестовал против выводов из теории З. Фрейда о том, что люди иррациональны, эгоистичны и деструктивны. У человека иногда бывают разрушительные чувства и аномальные импульсы, когда он ведет себя не в соответствии со своей истинной внутренней природой. Когда же человек функционирует полностью и ничто не мешает ему проявлять свою внутреннюю природу, он живет в гармонии с собой и другими. К. Роджерс утверждал, что все человечество обладает естественной потенцией развиваться в направлении социальной ответственности и зрелости [133].

А. Маслоу также фокусируется на человеческих ценностях. В ряду характеристик самоактуализирующейся личности он указывает и такие, как «чувство сопричастности, единения с другими», «различение средств и целей, добра и зла», соответствующие этическим ценностям [95]. Возражая З. Фрейду в его постулате о неизбежности конфликта между требованиями Эго и культуры, А. Маслоу утверждает, что по своей сути люди добры и готовы прийти на помощь, а роль общества в развитии нравственности заключается лишь в способствовании или препятствовании этому процессу.

В. Франкл, описывая нравственность как исключительно человеческий атрибут, относил все ее феномены к области бессознательного, считал нравственные выборы, поступки интуитивными и не рефлекслируемыми. Нравственность человека формируется в контексте его «сопричастности миру» и в ходе перестройки смысловых структур, изменяющихся вместе с изменениями положения человека [159].

В отечественной психологии проблемы нравственности личности изучались преимущественно на базе культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Практически все советские исследователи проблемы нравственного развития человека (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон и др.) указывали на культурно-историческую детерминацию этого процесса. По Л.С. Выготскому, нравственное развитие есть продукт интериоризации нравственных норм, свойственных данной социальной среде [39].

С.Л. Рубинштейн считал источником нравственного развития личности деятельность, в которой главным является отношение к моральным нормам. Он подчеркивал высокий статус моральных чувств, которые имеют глубоко личностную окраску, дают человеку удовлетворение от благородного поступка или намерения, вызывают угрызения совести при нарушении нравственных норм [134, с.551]. А.Н. Леонтьев фокусировался на отношениях между структурой деятельности и структурой сознания, а также на различении значения и личностного смысла тех событий, которые переживаются субъектом [86].

Л.И. Божович рассматривала нравственные качества как формы поведения, направляемые определенными нравственными мотивами и ставшие привычными в результате «упражнения». Подлинно нравственный поступок, по ее мнению, не связан с волевым актом, а является результатом морального чувства и моральной привычки. Отдельное внимание в ее исследованиях уделено феноменам «нравственные убеждения» и «нравственная устойчивость» [22]. Б.С. Братусь акцентировался на том, что

для нравственной характеристики личности необходимо использовать ее преобладающий способ отношения к другому человеку [26].

Исследователи исторического аспекта изучения проблемы нравственности в отечественной психологии [37; 63; 111] выделяют в нем два периода: 1) элементаристский подход (1960 - 1980-е гг.) - нравственность дробилась на отдельные компоненты, происходило самостоятельное изучение когнитивного компонента нравственного сознания (нравственные знания, представления, понятия, суждения), эмоционального компонента нравственного сознания (нравственные эмоции и чувства), нравственных ценностей, нравственных качеств, нравственного поведения, нравственного развития личности; 2) системный подход (1980 - 1990-е гг.) - нравственность начала изучаться как интегративное личностное образование.

В эпоху элементаристского подхода особого внимания исследователей удостоились ценности и ценностные ориентации как основной элемент нравственного сознания личности (Б.С. Братусь, С.Л. Рубинштейн, А.И. Титаренко, С.Г. Якобсон). По С.Г. Якобсон, система ценностей определяет содержание тех моральных проблем, которые человеку приходится решать [175]. Если нравственные нормы становятся ценностями, это говорит о зрелости личности. Кроме того, в тот период активно разрабатывалось понятие «нравственные качества личности» (В.А. Блюмкин, Л.И. Божович, Ю.В. Медведев, К.К. Платонов, И.Ф. Харламов, В.Н. Шердаков и др.) Р.В. Овчарова, проанализировав подходы названных авторов к классификации нравственных качеств личности, выделила общее - нравственные качества как структурный компонент нравственной сферы личности выступают внутренним механизмом, лежащим в основе саморегуляции поведения, определяют уровень социальной активности и личностной зрелости [111].

Системный подход к изучению нравственности (с середины 80-х гг.) ознаменовался попытками создания целостных психологических моделей нравственности человека, исследования не отдельных компонентов, а

множества связей и отношений как внутри самой нравственной сферы личности, так и ее взаимоотношений со средой. Приоритет в этот период приобрела категория «нравственное сознание». В одном из первых фундаментальных его исследований (Л.Н. Антилогова) дается следующая дефиниция: «нравственное сознание - интегральное личностное образование, включающее в себя эмоционально-чувственную, рациональную и волевую сферы, отражающее с позиций добра и зла мир моральных ценностей, регулирующее поведение человека на основе общепринятых и интериоризованных им моральных норм с помощью долга и совести, обладающее свойствами целеполагания, направленности, рефлексивности, активности, ориентирующее индивида на гуманное отношение к людям, способствующее свободному и ответственному выбору субъектом своих поступков, подвергающее их анализу и оценке» [10, с.12].

Интересна с позиций системного подхода предложенная Р.В. Овчаровой и Н.В. Мельниковой модель содержательной структуры нравственной сферы личности, которую они определяют как «интегральное взаимодействие когнитивного (нравственное сознание, нравственный смысл, нравственные ценности, нравственные нормы), эмоционального (нравственные чувства, эмпатические проявления в нравственных отношениях), поведенческого компонентов (нравственное поведение, поступки в их мотивационной направленности), обеспечивающее единство нравственного сознания и поведения» на основе свободного выбора [112, с. 36].

Такое трехкомпонентное строение нравственной сферы, а также ее отдельных компонентов, в том числе нравственной установки, было (А.В. Запорожец, Е.В. Субботский, Р.К. Терещук, С.Г. Якобсон и мн. др.) и остается традиционным. В современных исследованиях когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты выделяют при описании нравственной сферы (Н.В. Мельникова [97]); нравственных ценностных ориентаций (Н.В. Космачева [74]); начал нравственного сознания у детей (И.В. Сушкова [150]); эмоциональной отзывчивости (С.А. Курносова [82]);

смысловой установки (С.Ю. Головин [41]); духовно-нравственной установки (Ю.А. Сильнова [138]); моральной установки (А.Ф. Терёшкин [151]).

Придерживаясь такого же мнения о структурном строении нравственной установки (когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты), обратимся к подходам ее изучения как особого психологического феномена, развивающегося в ходе онтогенеза.

Явление установки открыто Л. Ланге в 1888г., а термин «установка» введен в 1889 г. немецкими психологами Г. Мюллером и Т. Шуманом для обозначения обусловленного прошлым опытом фактора готовности действовать тем или иным образом, определяющего скорость реагирования на ситуацию и некоторые иллюзии восприятия. В 1901 г. Г. Майер и И. Орт показали, что есть психические процессы, не описываемые феноменологически и не попадающие в классы ощущений, образов или чувств. Они проявляются в ожиданиях, сомнениях или уверенности, что в решении задачи найден правильный путь. Эти процессы были названы состояниями сознания (Bewusstseinzustand), при переводе на английский появилось название «установки сознания» [130]. Позднее (1918г.) У. Томас и Ф. Знанецкий ввели понятие социальной установки (аттитюда), которое трактовалось как субъективные ориентации индивидов как членов группы (или общества) на те или иные ценности, предписывающие индивидам определенные способы поведения. Они утверждали, что «аттитюд есть индивидуальный двойник социальной ценности» [цит. по 15].

В дальнейшем разработкой проблемы установки занимался Г. Олпорт (1935), трактуя ее как «душевное и нервное состояние готовности к ответу, организованное посредством опыта и оказывающее направляющее и/или динамическое влияние на поведение» [115, с.182]. Эта трактовка, с небольшими уточнениями, остается принятой в зарубежной психологии. Г. Олпорт разработал «Шкалу для описания поведенческого компонента предубеждений» - одну из первых методик для диагностики установок.

В советской психологии исследование установки связывают прежде всего с грузинской психологической школой и ее лидером Д.Н. Узнадзе, который трактовал установку как готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении; она обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности, служит основой избирательной активности человека. Д.Н. Узнадзе описывает установку «как то опосредующее образование между влиянием среды и психическими процессами, которое объясняет поведение человека, его эмоциональные и волевые процессы, то есть выступает детерминантом любой активности организма» [155, с.179]. Он специально оговаривал, что социальность человека влияет на это «опосредующее образование» в виде нравственности, морали, законов, «формирования разумных потребностей». Большой вклад в психологическую теорию установки внесли также А.Г. Асмолов, Н.А. Корниенко, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Ф. Терёшкин, В.Э. Чудновский.

В работах С.Л. Рубинштейна понятие установки рассматривается в связи с бессознательными психическими процессами и трактуется как «занятая личностью позиция, которая заключается в избирательном отношении к стоящим перед ней целями» [134]. А.Г. Асмолов, синтезируя теорию деятельности А.Н. Леонтьева и теорию установки Д.Н. Узнадзе, говорит о сущности установки как многоуровневом образовании, играющем роль «стабилизатора деятельности», «фактора инерции поведения» [13].

Установка в психологической словарной литературе определяется как: «готовность, предрасположенность к определенным действиям или реакциям на конкретные стимулы» [131]; «готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту» [130]; «готовность воспринимать и действовать, понимать и трактовать объект восприятия, мышления или будущих событий определенным образом» [99]. Таким

образом, вслед за Д.Н. Узнадзе, установку в современных текстах рассматривают через категории «готовность», «предрасположенность». Термин «установка» обычно используется с коннотацией «временный» (хотя потенциально повторяемый) феномен, чтобы отграничить его от терминов «привычка» и «черта», которые относятся к длительным диспозициям, а также от термина «план», используемого для обозначения более общей ориентации в ситуации [114].

Выделяют функции установки в регуляции деятельности: 1) она определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания деятельности, выступает как механизм стабилизации, позволяющий сохранить ее направленность в изменяющихся ситуациях; 2) освобождает субъекта от необходимости принимать решения и произвольно контролировать протекание деятельности в стандартных, встречавшихся ситуациях; 3) может обусловить инертность, косность деятельности, затруднить приспособление к новым ситуациям [99; 130]. Очевидна отрицательная роль установки при актуализации последней функции.

Установки складываются в результате жизненного опыта человека [41; 73; 99]. Указывается, что они регулируют осознаваемые и неосознаваемые формы психической активности в мотивационной, когнитивной, эмоциональной сферах. В психологии известны и описаны: установка внимания, установка восприятия, установка на решение задачи и «функциональная фиксированность». А.Г. Асмолов выделяет уровни смысловой, целевой и операциональной установок. «Ведущим уровнем установочной регуляции деятельности является смысловая установка. Она актуализируется мотивом и выступает в форме вызванного мотивом отношения субъекта к цели действия. В плане сознания содержание этого отношения представлено личностным смыслом. Смысловая установка и есть не что иное, как форма выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенной деятельности» [13, с.44]. Смысловая установка обладает фильтрующей функцией по отношению к установкам низлежащих

уровней: она блокирует не соответствующие ей операциональные установки и извлекает из прошлого опыта релевантные ей установки и стереотипы поведения. Н.Г. Милорадова, вслед за А.Г. Асмоловым, выделяет три типа названных им установок и поясняет, что операциональные связаны со способами деятельности – «как делаю», целевые с тем, «что делаю» и смысловые отвечают на вопрос «зачем делаю?». Она отмечает, что операциональные формируются быстрее и изменяются легче, чем целевые или смысловые. Наиболее трудны для корректировки смысловые установки, являющие собой ответы на вопросы о том, «как надо правильно делать, думать, жить...» [99, с.221]. В процессе жизни смысловые установки превращаются в черты личности.

По происхождению смысловые установки производны от установок социальных, считает С.Ю. Головин, и выделяет в них: 1) информационную компоненту - взгляды на мир и образ того, к чему человек стремится; 2) компоненту эмоционально-оценочную - антипатии и симпатии к значимым объектам; 3) компоненту поведенческую - готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл [41]. Функции смысловых установок: 1) инструментальная - с их помощью индивид приобщается к системе норм и ценностей социальной среды; 2) самозащиты - они помогают сохранить статус-кво личности в напряженных ситуациях; 3) ценностно-экспрессивная - они способствуют самоутверждению личности; 4) познавательная - они выражаются в стремлении личности привести в систему содержащиеся в них смыслы личностных знаний, норм и ценностей [там же].

В социальной психологии установка интересует исследователей в связи с: отношениями личности как члена сообщества к определенным социальным объектам; процессами социализации личности; механизмами саморегуляции и устойчивости разных форм социального поведения; прогнозированием поведения человека. А.Г. Асмолов возражал против неоправданного смешения ключевого понятия теории Д.Н. Узнадзе – понятия первичной установки (предваряющей и определяющей развертывание любых форм

психической активности) с понятием социальной установки [13], имеющей более высокий иерархический статус в структуре деятельности человека.

Социальные установки, или аттитюды, чаще всего трактуют как диспозиции реагировать позитивно или негативно на определенные психологические объекты. При этом общее оценочное отношение к объекту отражается в когнитивных (понимание объекта, мнение о нем, убеждения в его отношении), эмоциональных (чувства, которые объект вызывает у субъекта) и конативных (поведенческие наклонности, интенции, обязательства и действия по отношению к объекту) реакциях.

Очевидно, что нравственные установки относятся к разряду социальных установок, а по классификации А.Г. Асмолова – к смысловым установкам. В самом общем виде нравственная установка определяется как готовность личности действовать в соответствии с определенными моральными нормами, принципами, представлениями о добре и зле. На протяжении жизни человек постоянно является субъектом нравственного выбора, который связан с его внутренней позицией, содержанием которой по большей части являются нравственные установки. А.В. Брушлинский и Л.В. Темнова, изучая, подобно Ж. Пиаже и Л. Кольбергу, решение нравственных дилемм на российской выборке, показали, что при их решении человек опирается на свои моральные установки и нравственный опыт [27].

По мнению А.Ф. Терёшкина, «специфический характер моральных аттитюдов связан со свойствами морали - долженствованием, ценностью, всеобщностью, внесубъектностью, личной ответственностью. Моральные нормы выступают как всеобщее предписание, какие действия необходимо либо недопустимо предпринимать социальному субъекту» [151, с.24]. Он понимает моральный аттитюд как благоприятное либо неблагоприятное отношение к морали и моральным требованиям (нормам, установлениям, законам и ценностям) и структурно представляет его как многомерный конструкт, состоящий из когниции, аффекта и поведения [с.22]. Иными словами, в моральной установке присутствуют: 1) понимание морали и

моральных норм в форме мнений, убеждений, представлений; 2) определенное аффективное отношение к тому, что субъект понял о морали и ее составляющих; 3) готовность следовать требованиям, вызывающим позитивное отношение. Указывая на то, что традиционно наиболее ассоциированной с моральной проблематикой является категория ценностей, А.Ф. Терёшкин пишет: «как потребности опредмечиваются в мотивах, так и ценности опредмечиваются в аттитюдах, находят в них свое предметное воплощение по отношению к различным объектам и явлениям социальной реальности» [151, с.47]. Он утверждает также, что моральный аттитюд оказывается результирующим всего миропонимания и мироотношения субъекта. И далее, после множества умозаключений, приходит к окончательному выводу о природе моральных установок – они «представляют собой сложно организованное интегральное образование, имеющее в основе систему связей субъективных ценностей с усвоенными моральными требованиями. В деятельности и поведении моральные установки проявляются через посредство своей интегрированности в систему отношений субъекта» [там же, с.60]. Последнее утверждение представляется нам принципиальным, в эмпирическом исследовании именно через систему отношений мы выявляли нравственные установки дошкольников.

Г.Д. Сундуй представляет нравственную установку как осознанное действие при определенной задаче, нацеленное на соблюдение нравственных норм, реализующееся мотивом ценностно-ориентировочной деятельности, проявляющейся на основе нравственного опыта [149]. Ю.А. Сильнова в отношении младшего школьника использует термин «духовно-нравственная установка» и трактует ее как выражение готовности к проявлению равноправия, чести, совести, личного достоинства, заботы, поддержки, понимания, веры в добро, человеколюбия на основе личностного смысла [138]. Н.А. Корниенко оперирует понятием «эмоционально-нравственная установка», полагая ее высшим уровнем эмоциональных переживаний, и указывая, что благодаря ей в разных ситуациях человек активно выступает с

определенных нравственных позиций, не только осознавая эти ситуации, но и переживая их и эмоционально реагируя на них [73]. Л.П. Бразговка предлагает считать нравственную установку выражением ценностного личностного смысла поведения, готовности к проявлению гуманности, чувства собственного достоинства, ответственности, совестливости [25]. В.И. Загвязинский, отмечая, что только благодаря опыту человек вырабатывает нравственные установки, считает их основой для специфического нравственного переживания - совести - закона внутри себя [51].

Не обнаружив в научной литературе дефиниций нравственной установки применительно к детям дошкольного возраста, мы приняли за ориентир два определения нравственных установок, сформулированных в отношении младшего школьного возраста (онтогенетически близкого к дошкольному). О.В. Канашкина рассматривает нравственные установки как «внутренние установки ребенка действовать согласно своей совести и свободной воле. Они обеспечивают добровольное соблюдение правил, норм и принципов поведения» [61, с.39]. Т.Б. Сандабкина полагает, что нравственная установка – это готовность младшего школьника к проявлению доброты, поддержки, уважения и толерантности к окружающим его людям, готовность действовать согласно представлениям о добре и зле, моральным нормам [136, с.120]. В первом определении нам представляется ценным указание на факт связи нравственных установок детей с добровольностью соблюдения ими правил поведения. Второе определение содержательно с точки зрения указания на конкретные поведенческие проявления ребенка в связи с наличием у него нравственных установок. Синтезируя эти дефиниции, можно представить *нравственные установки дошкольника* как как разновидности социальных установок, проявляющихся в готовности добровольно (независимо от внешних указаний и оценок) действовать в соответствии с заданными обществом категориями добра и зла, готовности проявления доброты, помощи, поддержки и толерантности.

В педагогических исследованиях отмечается, что установка влияет на формирование ценностных ориентаций личности, на моральную мотивацию поведения, связывает нравственное сознание и поведение, является фактором целенаправленного нравственного воспитания. Л.П. Бразговка в исследовании на выборке подростков обосновала определяющую роль нравственной установки как ценностно-смыслового образования в формировании нравственной направленности поведения и общения подростка, нравственной устойчивости, способности к нравственному выбору [25]. Она замечает, что установка может стать фактором сопротивления изменениям, поскольку уже в детском возрасте у человека возникает определенное отношение к основным жизненным ценностям.

В качестве наиболее обобщенных моральных установок выделяют установки по отношению к основаниям морального/аморального выбора. Они соответствуют субъективному ответу на вопрос, почему нужно поступать морально, либо можно поступать аморально, и подводят общее основание для конкретных оценок и решений в различных ситуациях [151]. К конкретным нравственным установкам, наиболее значимым с точки зрения формирования подрастающих поколений относят отзывчивость, готовность помочь, готовность любить, готовность дружить [136]. А.Ф. Терёшкин изучал ряд моральных установок: нормативность, благополучие/социальная ответственность, справедливость, взаимность, самоуважение/внутренний долг, тревожность/совестливость, альтруизм/любовь к добру, прагматизм, религиозность, моральная автономия, релятивизм, конформность, цинизм, макиавеллизм, конвенционализм, честность, преданность/верность, ответственность, моральное мужество, дружелюбие/готовность помочь [151]. Не все составляющие этого ряда, по понятным причинам, могут быть сформированы у дошкольника, однако такие, как нормативность, справедливость, взаимность, честность, дружелюбие, готовность помочь вполне «доступны» для освоения на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровне детьми этого возраста.

Приведенный выше ряд дефиниций категории «нравственные установки» демонстрирует, кроме прочего, связь этой категории с психологическим феноменом «совесть». В.В. Зеньковский писал, что нравственное воспитание должно быть ориентировано на «пробуждение нравственного сознания ребенка, культивирование у него потребности руководствоваться в своем поведении совестью» [55, с.178]. По мнению Г. Куртуа, «до тех пор, пока дети не придут к личной концепции нравственной жизни и ее требований, родители являются их внешней совестью» [83, с.131], при этом, «способствуя развитию совести ребенка, необходимо подвести его к намерению, так как именно в нем более, нежели в самом поступке и в последствиях одного, заключается нравственность поступка» [там же].

Поскольку начала совести как внутренней инстанции закладываются на ранних этапах онтогенеза, коротко рассмотрим подходы к ее трактовке.

Разнообразие трактовок совести обусловлено ее феноменальной сложностью: уже в античном афоризме совесть представлена как «основа, зритель и судья добродетели», что указывает на онтологические, гносеологические и аксиологические аспекты данного феномена [16]. В понимании С.Л. Рубинштейна, «смысл человеческой жизни - быть сознанием Вселенной и совестью человечества» [134, с.232]. По К.К. Платонову, совесть – это убежденность в том, что есть добро и зло, чувство ответственности человека за свое поведение. Эмоционально совесть переживается в форме вины или гордости за свои поступки [цит. по 59]. А.Г. Ковалев считал совесть эмоционально-оценочным отношением человека к своему поведению и выделял два ее уровня: 1) совесть связана с конкретным проступком и выступает в форме страха и стыда перед окружающими; 2) зрелая совесть при отклонении человека от нравственных норм вызывает у него чувство стыда перед собой, самоосуждение [66, с. 159]. Очевидно, на наш взгляд, что у дошкольника в силу незрелости личностных структур можно зафиксировать лишь первый из названных уровней совести.

В.В. Знаков называет совесть «вторичной рефлексией», фундаментальным качеством нравственного самосознания личности, психологическим регулятором поиска смысла нравственных проблем [57, с.141]. С.А. Барсукова определяет совесть как психологически сложное образование, выраженное в форме нравственного отношения и нравственного чувства [16]. В.В. Комаров понимает совесть как меру значимости нравственной ценности в ситуации морального выбора [70]. Л.Н. Антилогова выделяет совесть наряду с общественными нормами в качестве основного регулятора нравственного поведения человека [10].

Е.П. Ильин трактует качество «совестливость» как склонность испытывать чувство вины [59]. В.В. Мельников и Л.Т. Ямпольский сконструировали методику «Шкала совестливости», понимая последнюю как степень уважения к социальным нормам и этическим требованиям. По нашему мнению, в отличие от совестливости как личностного качества, совесть является феноменом, который можно назвать глубинной (возможно, стержневой) нравственной установкой личности. Частным аргументом в пользу этого является то, что в категории «совесть» легко можно выделить три компонента, присущих моральной установке – когнитивный (понимание дихотомии совестный/бессовестный), эмоциональный («спокойная совесть» или «муки совести»), конативный (поступать по совести). Начала этой глубинной нравственной установки, как и других базовых личностных свойств, закладываются в интересующем нас дошкольном возрасте.

Таким образом, в первом параграфе мы рассмотрели взгляды зарубежных и отечественных психологов на природу нравственности, морали, нравственной сферы, нравственной установки. Предложена, на основе анализа и синтеза, следующая дефиниция: нравственные установки дошкольника – разновидность социальных установок, проявляющиеся в готовности добровольно (независимо от внешних указаний и оценок) действовать в соответствии с заданными обществом категориями добра и зла, готовности проявления доброты, помощи, поддержки и толерантности.

1.2. Специфика нравственной сферы ребенка дошкольного возраста

В рамках возрастной психологии показано, что в дошкольном возрасте закладываются все базовые личностные структуры, происходят активные процессы социализации ребенка, появляется его эмоциональное отношение к моральным нормам, формируется правилосообразное поведение (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л. С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Р.В. Овчарова, Г.А. Урунтаева, Д.Б. Эльконин, С.Г. Якобсон и др.).

В числе наиболее значимых новаций дошкольного детства выделяют появление: наглядно-образного мышления, воображения, соподчинения мотивов, элементов произвольности и рефлексии. Возникновение в 3-х летнем возрасте позиции «Я сам» дает начало важным новообразованиям в психическом строе старшего дошкольника - самооценки и самосознания, обеспечивающих новую активную позицию ребёнка, определяемую реальным началом становления его «Я». Ребёнок-дошкольник впервые открывает своё «Я», отделяясь от взрослого [53]. В эпигенетической теории развития Э. Эриксона показано, что к концу дошкольного возраста в базовой идентичности ребенка сформированы три позитивных компонента: базовое доверие к миру, личностная автономия и инициатива на основе упорства в достижении к цели [174]. По М.И. Лисиной, самооценка и самопознание формируются у ребенка в общении (сперва внеситуативно-познавательном, затем - внеситуативно-личностном) через сравнение с идеалом, образцом, в качестве которого выступает взрослый, а также через сравнение с равным себе существом - сверстником [87]. Отмечается также, что эмоционально положительное отношение к самому себе, свойственное дошкольнику, ориентирует его на соответствие положительному этическому эталону [150].

В целом функциональная нагрузка этого этапа онтогенеза состоит в бурном развитии ребенка в умственном, мотивационном, эмоциональном, нравственном, волевом отношении. Игра и усложняющиеся формы общения способствуют существенным преобразованиям в коммуникативной сфере. Формирующаяся произвольность психических процессов и поведения

корреспондируется со снижением доли спонтанных реакций на ситуацию, с соподчинением мотивов, с опосредованностью поведения моральными нормами. Особую роль при этом выполняют эмоции, помогая ребенку предвосхищать возможные последствия определенного намерения (А.В. Запорожец назвал это «эмоциональным воображением»). Появляются опосредованные потребности, связанные с феноменом «принятого намерения» (Л.И. Божович), что чрезвычайно важно в развитии нравственной сферы личности. «Возникновение произвольного поведения - необходимая, но недостаточная предпосылка формирования индивидуального нравственного сознания, так как следование нравственным требованиям обусловлено, прежде всего, потребностью в одобрении», - справедливо замечает И.В. Сушкова [150, с.58]. Об этом же говорила Л.И. Божович, считая одобрение взрослых одним из первых мотивов, побуждающих ребенка к моральному поведению. В дальнейшем дошкольник может поступать нравственно в соответствии с представленным в зачаточной форме чувством долга – основным, по Л.И. Божович, моральным мотивом [22]. В современных исследованиях выделяются компоненты, составляющие мотивационную направленность нравственного поведения дошкольника: нравственные потребности и мотивы, моральное самосознание и самооценка, чувства и переживания, социальные эмоции [97].

В большинстве исследований дошкольный возраст характеризуется как сензитивный для возникновения социально одобряемых способов поведения личности. По мысли Л.С. Выготского, в этом возрасте возникают «внутренние этические инстанции». Зарубежные исследователи также считают именно этот возраст наиболее благоприятным для нравственного развития ребенка [184; 187]. А.В. Зосимовский, изучая динамику нравственного развития ребенка от младенчества до семи лет, описал изменение способов контроля поведения ребенка: от реактивности – к самоограничению, от осознанности - к произвольности [58].

Исключительность дошкольного периода заключается в необычайно высоких темпах постижения детьми окружающего мира, большой эмоциональности и восприимчивости к усвоению образцов поведения. А.В. Запорожец указывал на особую чувствительность этого возраста к воспитательным воздействиям [52]. По мнению Н.В. Космачевой, способность дошкольников «запечатлеть» нравственные нормы и ценности, а также отношение к ним, проявляющееся в поведении взрослых, открывает возможности для осуществления работы по формированию нравственных ценностных ориентаций у детей, начиная с раннего возраста [74]. На то, что дошкольное детство является периодом особой открытости определенным воздействиям и внутренней готовности к их принятию, обращает внимание и И.В. Сушкова, утверждая, что у дошкольников формируется способность осуществлять нравственный выбор на основе развивающейся нравственно-оценочной деятельности сознания, которая, в свою очередь, обусловлена их потребностью в одобрении и признании [150]. О.В. Куниченко использует категорию «образ нравственного Я» дошкольника. Этот образ включает в себя представления о собственных нравственных качествах, возможностях, проявлениях, личное отношение к ним и предопределяет стремление ребёнка к выбору и совершению нравственного поступка [80].

По мнению В.И. Слободчикова и Т.В. Черниковой нравственная сфера дошкольников в большей степени подвержена влиянию социального окружения и в меньшей степени осознаваема, чем «некритическая репродукция воспринятых ... мало осмысленных норм, правил, компетенций» в младшем школьном возрасте, но может быть психологической основой формирования нравственных качеств на основе уже возможного в дошкольном возрасте волевого усилия [142].

Е.Н. Персиянцева утверждает, что дошкольное детство выступает ключевым, базовым периодом формирования субъектности как интегральной структуры, включающей ее базовые атрибуты автономности, целостности,

самоценности, опосредованности, активности, креативности [122] (отметим, что субъектность является важнейшей детерминантой развития зрелой осознанной нравственности – *Е.Г.*). Правда, по ее мнению, субъектность дошкольника имеет парциальный характер. Ю.А. Варёнова считает, что субъектность дошкольника на феноменологическом уровне проявляется в согласованности эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа «Я» [32]. Мы, однако, выражаем сомнение в наличии у ребенка дошкольного возраста такого феномена как субъектность, поскольку она, несомненно, соотносится с высоким уровнем личностной зрелости, и солидаризируемся с Я.В. Пашковой, полагающей, что в дошкольном возрасте не может проявляться такой уровень активности как субъектность. Она предлагает в приложении к дошкольнику вести речь о социально ориентированном поведении и начальной социальной компетентности как предпосылках субъектности [121].

С.Г. Якобсон, изучавшая развитие нравственных представлений у старших дошкольников, показала, что ребенок осознаёт себя скорее в мире вещей и непосредственных ощущений, чем в мире людей и их отношений друг с другом. «Его гораздо больше волнует, чтобы в результате раздела кукольной одежды его кукла не осталась «голой», чем всякая допущенная несправедливость. Непосредственная эмоция - довольство или недовольство предметным содержанием ситуации, возможностью или невозможностью удовлетворить своё сиюминутное желание, вытесняет из его сознания моральные причины и нормы... Подняться над потолком конкретных ситуаций, эмоций и желаний, увидеть в них общие законы человеческих отношений и сознательно им подчиняться сам ребёнок не может» [176, с.53]. О «парциальности» (отсутствии обобщенности) и скованности моральных суждений внешней стороной вещей, свойственных детям от 2 до 7 лет, говорил и Ж. Пиаже. В его опытах было обнаружено, что вербально проявляемое знание правил не всегда совпадает с соблюдением этих правил в игре. Скачок в развитии ребенка, по его мнению, наступает около 7-8 лет,

когда ребенок овладевает нормами поведения и мышления благодаря отношениям кооперации (в первую очередь со сверстниками) [123]. Эти суждения приводят нас к выводу, что скорее можно говорить о началах нравственности у дошкольника, а не о ее сформированности. Очевидно, что освоение детьми нормативного содержания морали может происходить только на уровне, адекватном дошкольному возрасту, с такими его атрибутами как ситуативность восприятия и эмоций, сугубая конкретность мышления, проявляющиеся, в частности, в том, что, давая этическую оценку, дошкольник способен квалифицировать определенные поступки только как «хорошие» или «плохие».

В этом смысле корректно высказывается Г.А. Урунтаева, перечисляя особенности нравственного развития детей в дошкольном возрасте: 1) у детей складываются первые моральные суждения и оценки, первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы; 2) возрастает действенность нравственных представлений; 3) возникает сознательная нравственность, то есть поведение ребенка *начинает* (курсив наш – Е.Г.) опосредоваться нравственной нормой [157]. В этом же ключе И.В. Сушкова очень содержательно говорит о формировании «начал нравственного сознания» у детей 6-7 лет, выделяя ряд специфических особенностей этого процесса: характерный для этого возраста относительно низкий уровень развития процессов обобщения при наличии высокой способности к аккумулярованию огромного количества информации, фактов в области взаимоотношений людей; высокая потребность ребенка в общении с детьми и взрослыми, положительной оценке, одобрении со стороны взрослых и признании сверстниками; быстрые темпы развития в целом (в том числе социально-нравственного) и в то же время – индивидуально разные сроки созревания (интеллектуального, эмоционального и др.) у разных детей; «привязка» детей к моральным ценностям, традициям, установкам и ментальности семьи [150]. По данным Л. Кольберга, все дошкольники и большинство 7-летних детей (около 70%), находятся на низшем уровне

развития морального сознания - доморальном, он сохраняется у 30% детей и в десятилетнем возрасте [цит. по 109]. Это согласуется с исследованием С.Г. Якобсон, свидетельствующим, что дети старше 5 лет способны отказаться от того, что им приятно, интересно, ради соблюдения понятного и принятого морального принципа. Таких детей не более 20-30% [175].

В исследовании Н.В. Мельниковой, одном из самых масштабных в отношении нравственной сферы дошкольника, показано, что нравственное поведение ребенка от 4 к 7 годам развивается через усиление роли нравственных норм, требований и образцов; повышение адекватности оценки собственных и чужих действий и поступков на основе нравственных знаний. Динамика нравственной сферы личности дошкольника имеет, по ее мнению, восходящий характер (доминирование нравственных чувств → конкуренция нравственного сознания и нравственных чувств → повышение роли нравственного сознания). К концу дошкольного возраста оформляется только ее первичная трехкомпонентная структура (интегральное единство и взаимодействие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов) и основные внутрикомпонентные связи. При этом на протяжении возраста сохраняется разрыв между элементами нравственного поведения (способность совершать нравственные действия и поступки, выражать к ним адекватное отношение и адекватно их переживать)[97]. Не явился неожиданным с точки зрения закономерностей, утвердившихся в психологии развития, и выявленный Н.В. Мельниковой факт более высокого уровня развития нравственных чувств и нравственного сознания у девочек дошкольного возраста. Они, в отличие от мальчиков, способны испытывать переживания, связанные с выполнением или нарушением нравственных норм, независимо от одобрения или неодобрения окружающих. Нравственные переживания мальчиков в большей степени связаны с оценками и контролем взрослых [там же]. В целом же, уровень развития и тип мышления дошкольников не позволяют в достаточной мере овладеть

нравственными понятиями и предполагают их освоение в наглядно-практической форме.

Достаточно подробно описывает нравственное развитие дошкольника Г.А. Урунтаева. В когнитивной сфере дети обретают понимание моральных требований, критериев моральной оценки. В поведенческой сфере ребенок учится добровольно следовать нормам морали, даже если ее нарушение связано с личной выгодой и малыш уверен в безнаказанности. В сфере моральных переживаний у ребенка складываются морально одобряемые отношения к другим людям, формируются гуманистические, альтруистские чувства и отношения, а также переживание вины при нарушении норм [157]. Закрепляющиеся нравственные способы поведения дошкольники комментируют: «Нельзя обманывать взрослых», «Нельзя обижать маленьких» и пр., т.е. дети мыслят дихотомией можно/нельзя. Но, подчеркивает Г.А. Урунтаева, о сформированности понимания нравственной нормы можно говорить в том случае, если ребенок объясняет, почему норму необходимо соблюдать. Чем младше ребенок, тем чаще он объясняет необходимость выполнения нормы возможными последствиями для себя или требованиями взрослых («Надо говорить правду, а то узнают и накажут», «Надо делиться игрушками. А потом кто-нибудь тебе тоже даст»). В 5-7 лет ребенок понимает общественный смысл нравственной нормы, осознает ее объективную необходимость для регуляции взаимоотношений. Все большую роль начинают играть интересы, желания другого человека [157].

В диссертации Н.В. Космачевой исследуется процесс формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников, являющихся ядром аксиосферы личности и трактуемых автором как присвоенные субъектом моральные ценности, определяющие избирательность его отношения, поведения и деятельности. С нашей точки зрения, ценностные ориентации являются психическим продуктом более поздних этапов онтогенеза, и говорить об их наличии у дошкольника не вполне корректно. Однако представляет интерес охарактеризованная в этой работе специфика

дошкольного детства в процессе формирования нравственной сферы: сохранение некоторых натуральных форм психики (в частности, возможность непосредственно запечатлевать нравственные нормы и ценности для ориентировки в окружающем); преобладающая роль эмоционально-чувственной сферы в регуляции поведения; подражание как инстинктивный процесс усвоения социального опыта; опора на оценочные суждения взрослого; использование продуктивного воображения для компенсации недостаточных возможностей ребенка; наличие базовых потребностей (контактировать с близким взрослым, получать новые впечатления и др.), определяющих стремление к социальному общению [74]. В дошкольном возрасте складывается предпочитаемый образ миродействия и аффективно-образное отношение к миру [56]. Старший дошкольник может не только понимать нравственный смысл некоторых действий, но и эмоционально к ним относиться, а также выражать свое внутреннее состояние и распознавать состояние сверстников. Эмотивный компонент нравственных ценностных ориентаций старших дошкольников проявляется в эмоциях сочувствия, сопереживания, радостного предвосхищения результатов поведения. «Если раньше ребенок выполнял нравственную норму, чтобы заслужить положительную оценку, то теперь он ее выполняет, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку», - пишет Н.В. Космачева [74, с.48]. В целом, большинство исследователей указывают на особую значимость эмоционального компонента, возникающего комплекса нравственных чувств и эмоций, в развитии нравственности дошкольника.

Р.Р. Калинина сопоставила этапы развития трех компонентов нравственной сферы дошкольника - когнитивного, эмоционального и поведенческого. Корреляционные зависимости обнаружены в ее исследовании между уровнями развития когнитивного и эмоционального компонентов, а также между уровнями развития эмоционального и поведенческого компонентов. Один из выводов автора на основе этих данных:

высокий уровень знания и понимания нравственных норм стимулирует развитие адекватного эмоционального к ним отношения. В то же время, яркое переживание нравственных и безнравственных поступков способствует их более глубокому пониманию и приводит к устойчивой реализации норм нравственности в поведении [60].

Вместе с тем, большинство исследователей склонны полагать, что наличие моральных знаний у детей не коррелирует напрямую с их поведением. Многие, даже старшие, дошкольники в ситуациях нравственного выбора предпочитают отклониться от выполнения известных им правил. Е.В. Субботский показал, что уже на 4-м году жизни поведение детей в вербальном плане в большинстве случаев соответствует нормам, а в реальном поведении при отсутствии внешнего контроля преобладает подчинение эгоистическим нормам. Он пишет, что ребенок этого возраста «некритично принимает все требования взрослых как неизменные и неприкосновенные... сами моральные законы еще не выделяются ребенком как самостоятельное целое» [148, с.153]. О том же говорит Л. Кольберг, описывая специфику поведения в соотношении с этическими представлениями о правилах поведения у детей дошкольного возраста. На вопрос: «Что значит вести себя правильно» дети разных лет отвечают следующим образом: в 4 года – «вести себя как хочется», «вести себя правильно, чтобы похвалили (не наказали)»; 5-6 лет – «делать то, что велят взрослые, чтобы не было неприятностей»; 6-8 лет – «вести себя с другими так, как они ко мне относятся, это выгодно» [цит. по 109]. Тем самым подтверждается приведенный выше тезис Л. Кольберга о нахождении ребенка дошкольного возраста на доконвенциональном уровне развития нравственности. Иное мнение принадлежит И.В. Сушковой: «Диапазон мотивов нравственно-направленных действий и поступков ребенка 6-7-го года жизни достаточно широк - от желания похвалы и одобрения, подчинения внешним требованиям со стороны взрослого и простого подражания, до добровольного желания совершить благо для другого в ситуации отказа от личных желаний и

потребностей и осуществления свободного морального выбора» [150, с.121]. Автор не упоминает при этом, какова доля дошкольников, руководствующихся «благом для другого». По-видимому, такая мотивация реального нравственного поведения дошкольника (именно поведения, а не высказываемых суждений) возможна, но она не является правилом. Нравственные суждения дошкольников изучались В.М. Холмогоровой, на основе чего она выделила разные типы этического развития, в основе которых лежат разные мотивационные установки старшего дошкольника: на себя; на моральную норму; на другого [162].

Нарушение нравственных норм дошкольником, по мнению многих авторов, обуславливается двумя вариантами поведения: 1) нарушение происходит неосознанно, ребенок действует под влиянием ситуативных желаний, не задумываясь о последствиях (возрастная особенность - несформированность механизмов произвольного поведения); 2) ребенок осознает противоречия между своим поведением и социально одобряемым образцом, но нарушает норму, что квалифицируется как проступок. И.В. Сушкова полагает, что особенностью морального сознания старших дошкольников является не только рассогласование между знанием моральных норм и реальным поведением, но также и расхождение между знанием норм и личным отношением к их соблюдению и нарушению. То есть, если поступок другого отражается на личных интересах ребенка, то в этом случае этот поступок большинством детей оценивается в зависимости от этих интересов, а не от его объективной моральной ценности [150]. Если взрослого человека от аморальных поступков удерживает чаще всего стремление сохранить позитивное самоотношение, то, в силу недостаточной сформированности структур самосознания, дошкольники «тормозятся» перспективой порицания со стороны взрослого.

Т.Р. Мустафин вводит новый теоретический концепт «культурная конгруэнтность» как показатель соответствия поведения правилам нормативной ситуации, характерным для социальной ситуации развития

дошкольника. Культурная конгруэнтность определяется четырьмя параметрами: соответствие поведения правилам безопасности, правилам самоконтроля, правилам послушности и соответствия ожиданиям взрослых и правилам гигиены [106]. В его исследовании показано, что при разном уровне культурной конгруэнтности у старших дошкольников различаются формально-логическое и диалектическое мышление. При наличии понимания постоянства свойств объектов, ключевом показателе формально-логического мышления, уровень культурной конгруэнтности выше. Обнаружена также обратная связь между уровнем диалектических умственных действий и соответствием поведения старшего дошкольника правилам нормативной ситуации. При этом для старших дошкольников с высоким уровнем соответствия правилам характерны сформированность формально-логических операций обобщения и сравнения, способность устанавливать причинно-следственные связи [там же]. Диалектическое мышление – это мышление, характеризующееся стремлением к интеграции противоположных или конфликтующих мыслей или наблюдений [76]. Н.Е. Веракса указывает, что этот тип мышления, позволяющий оперировать отношениями оппозиции, складывается уже в дошкольном возрасте. Структуры диалектического мышления, возникающие у дошкольников, продолжают функционировать в школьном возрасте и у взрослых субъектов в ситуациях, предполагающих творческое решение задач в различных сферах: науке, технике и искусстве [35]. То есть, данные, полученные Т.Р. Мустафиным, свидетельствуют о том, что нормативность поведения («культурная конгруэнтность») ребенка-дошкольника не соотносится с его креативностью, творческими способностями. То, что «нормативность» и «креативность» часто находятся в оппозиции в ходе онтогенеза, неоднократно подтверждалось в исследованиях и в отношении последующих возрастных стадий.

Ряд исследований в последние годы был посвящен такому феномену на пересечении эмоциональной и нравственной сфер дошкольника, как «эмоциональная отзывчивость».

Ю.В. Лебедева, проведя ретроспективный анализ исследований, констатирует, что эмоциональная отзывчивость рассматривалась как: одно из качеств в системе средств понимания людьми друг друга; компонент эмоционально-нравственного развития личности; эмоциональная реакция ребенка на состояние другого; структурный компонент эмпатии; показатель развития гуманных чувств и коллективистских отношений; главная эмоциональная единица, проявляющаяся в отношениях между людьми. Сама Ю.В. Лебедева предлагает следующую дефиницию: «эмоциональная отзывчивость представляет собой психологический феномен, отличающийся от других феноменов, обозначаемых близкими понятиями («эмоциональный отклик», «эмпатия», «симпатия», «эмоциональный интеллект», «аттракция», «социальный интеллект» и т.д.), проявляется в форме позитивного переживания избирательного отношения человека к людям и событиям, и выражается в готовности в процессе взаимодействия откликнуться на состояния другого человека в форме содействия [84]. Дошкольный возраст сензитивен для развития эмоциональной отзывчивости.

С.А. Курносова, напротив, включает эмпатию в число компонентов-механизмов эмоциональной отзывчивости наряду с механизмами социальной перцепции, проекции, идентификации и децентрации, и определяет ее как характеристику индивида, предполагающую понимание Другого, умение почувствовать его состояние, сопереживать происходящее с ним как собственное, принимать его роль, преобразовывать собственные смыслы, оценивать себя. Кроме того, эмоциональная отзывчивость – это «помогающее поведение» (действия, которые направлены на благо других и за которые не предусматривается внешних вознаграждений) [82].

Соглашаясь с Ю.В. Лебедевой в том, что эмоциональная отзывчивость является готовностью человека откликнуться на состояния другого, мы склонны трактовать ее как вид нравственной установки, поскольку, как было указано выше, установка – не что иное, как готовность (диспозиция)

личности реагировать определенным образом. В данном случае – откликом на эмоциональное состояние других людей.

Эмоциональная отзывчивость коррелирует с таким феноменом, как «готовность к взаимопомощи», исследованию которой у дошкольников посвящена работа П.В. Андреева. Указывая в аналитическом обзоре, что взаимопомощь понимают: как норму морального поведения, как результат эмпатии – содействие, как действенную эмоциональную групповую идентификацию, он предлагает следующее ее толкование: взаимопомощь есть содействие детей, при котором действия одного ребенка направлены на стимуляцию, поддержание и облегчение действий другого ребенка [8]. При этом психологический статус готовности к взаимопомощи П.В. Андреев определяет как установку с традиционным выделением когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов. Уровнями развития этой установки у дошкольников являются: 1) уровень прагматической готовности - недостаточная развитость представлений о взаимопомощи, эгоистическая направленность мотива оказания помощи, действия оказания помощи при руководстве взрослого; 2) уровень формально-ролевой готовности - развитость представлений, связанных с хозяйственно-бытовыми поступками, нормативная направленность мотива оказания помощи, действия оказания помощи после наблюдения помогающего поведения взрослого; 3) уровень действенной готовности - развитость моральных представлений, бескорыстная направленность мотива оказания помощи, эмоциональное побуждение к содействию, самостоятельные действия оказания помощи [8].

Разработано также понятие «основы толерантности» в отношении старших дошкольников. Это совокупность устойчивых алгоритмов поведения детей на основе позитивных ценностей, открытости к диалогу со сверстниками, доброжелательности, готовности к компромиссу, умению играть с другими детьми в малых группах и продуктивно взаимодействовать в «больших» коллективах при решении совместных задач [132]. Нам представляется, что толерантность в дошкольном возрасте еще не может

быть квалифицирована как личностное качество, однако вполне может являться интериоризованной в соответствующем микросоциуме установкой. Толерантные установки, свойственные значимым для ребенка взрослым, задают ребенку модели поведения и стратегии реагирования в ситуации контакта с «не похожими», «иными».

Пристальное внимание в исследованиях разных авторов уделялось разработке критериев нравственного развития ребенка.

Н.В. Мельникова предлагает критерии, признаки которых отражают степень единства нравственного сознания, чувств и переживаний ребенка, и, соответственно, выделяет: 1) критерий нравственного знания (знание и понимание базисных этических понятий, нравственных норм, нравственных качеств, правил нравственного поведения и отношений, представление об ответственности за свои поступки); 2) критерий нравственных отношений (адекватное восприятие действительности, принятие себя и других, искренний интерес к другому человеку, свежее восприятие мира с акцентом на позитивных сторонах; отношение к взрослым и сверстникам, основанное на доброжелательности, отзывчивости, чуткости, терпимости, вежливости и уважении); 3) критерий нравственного поведения (способность выполнять нравственные нормы, совершать нужные, полезные, одобряемые действия; умение противостоять искушению нарушать правила; способность решать моральные дилеммы и делать моральный выбор); 4) критерий морального переживания (способность доверять своим ощущениям и рассматривать их как основу для выбора поведения; поступая нравственно, испытывать позитивные чувства; при нарушении норм и правил переживать чувства стыда, вины, желание измениться). Общий критерий морального развития, по В.Н. Мельниковой, характеризуется единством и позитивной модальностью всех перечисленных выше признаков [97].

В целом относясь с пиететом к этому стройному и обоснованному ряду критериев, и беря его за основу в ходе нашего эмпирического исследования, выскажем сомнение в возможности сформированности у дошкольников

таких свойств как «способность доверять своим ощущениям и рассматривать их как основу для выбора поведения» и «желания измениться». Представляется, что для наличия этих свойств у дошкольника еще недостаточно рефлексивных ресурсов. Известно, что в дошкольном возрасте формируются лишь элементы рефлексии, а для «доверия своим ощущениям», например, требуется зрелый и чутко настроенный рефлексивный механизм (не каждый взрослый может с уверенностью сказать, что он действовал не просто реактивно, а на основе доверия своим ощущениям).

Н.В. Космачева предлагает критерии и показатели развития нравственных ценностных ориентаций у дошкольников, соотнесенные с тремя компонентами нравственной сферы личности: когнитивный (знание и понимание нравственных качеств личности, выступающих ценностями - доброта, честность, справедливость, щедрость, трудолюбие; осознание и оценка нравственных норм; направленность на нравственные идеалы); эмотивный (распознавание эмоциональных состояний другого человека; адекватное эмоциональное отношение к нравственным нормам и их принятие; проявление соответствующих эмоциональных реакций в ситуациях нравственных и безнравственных поступков); поведенческий (способность к действию и установлению межличностного взаимодействия в соответствии с нравственными нормами-ценностями, стремление к оказанию действенной помощи, положительная направленность в поведении) [74, С.108-109]. В этом перечне показателей нам видится один, который также не вполне возрастосообразен - «направленность на нравственные идеалы». Категория «идеал» соотносится со способностью человека к абстрагированию, которая у дошкольника может наличествовать лишь в зачаточной форме.

Я.В. Пашкова выделяет критерии социально ориентированного поведения (сопряженного, отметим, с освоением моральных норм) старших дошкольников: личностный, мотивационный, операциональный, коммуникативный, эмоциональный [121]. Ю.А. Сильнова описывает критерии сформированности духовно-нравственной установки младших

школьников: ориентационно-когнитивный, мотивационно-ценностный, морально-деятельностный [138]. Видно, что традиционный для установки эмоциональный компонент в данном перечне критериев отсутствует, но, как было сказано выше, для ребенка-дошкольника этот компонент установки является ключевым в плане ее формирования и проявления. Поэтому мы не можем солидаризироваться в этом вопросе с Ю.А. Сильновой.

Отметим, что при разработке критериев и показателей развития нравственной сферы дошкольника практически все исследователи ставят проблему недостаточности психодиагностических средств, связанную в первую очередь с возрастными особенностями детей этого возраста. Решение этой проблемы находят, как правило, в составлении массивных диагностических комплексов с ориентацией каждой из входящих в него методик на один из компонентов нравственного развития – когнитивный, эмоциональный или конативный. На основе полученных таким образом данных учеными выявляются уровни разных аспектов нравственного развития детей-дошкольников.

Р.В. Овчарова и Н.В. Мельникова, взяв частично на вооружение терминологию Л. Кольберга, выделяют следующие уровни нравственного развития дошкольника: 1) уровень единства нравственного сознания, чувств и поведения (поведение, основанное на понимании и принятии нравственных категорий и норм в соответствии с высшим законом, соответствующим интересам большинства, сопровождающееся позитивными переживаниями при их выполнении); 2) уровень автономной морали (поведение, основанное на понимании и принятии нравственных категорий, норм и правил в соответствии с принципом полезности с отдельными случаями негативных переживаний их выполнения); 3) конвенциональный уровень (поведение, основанное на недостаточном понимании и принятии нравственных категорий и норм, реализующихся при наличии одобрения и контроля со стороны взрослых); 4) доморальный уровень (поведение, основанное на непонимании или непринятии нравственных категорий и норм, которые

выполняются ребенком, чтобы избежать наказания); 5) неморальный (аморальный) уровень (поведение, основанное на непонимании или неприятии нравственных категорий, норм и правил, которые часто нарушаются ребенком, при этом он не испытывает негативных переживаний). Уровни с помощью кластерного анализа группируются в три типа: 1) нравственно воспитанные - уровень автономной морали и уровень единства нравственного сознания, чувств и поведения; 2) нравственно послушные - конвенциональный уровень; 3) нравственно неустойчивые - доморальный и неморальный уровни [112, с.157-158].

Н.В. Космачева указывает на три уровня развития нравственных ценностных ориентаций у старших дошкольников: 1) пропедевтический (начальный) - частичные представления о нравственных качествах и нормах, правильным считается то, что привлекательно, в поведении руководствуется желаниями; 2) идентификационный (средний) - неполные представления о нравственных качествах и нормах, адекватные, но слабо выраженные эмоциональные реакции на нравственные и безнравственные поступки, идентификация с привлекательным примером; 3) рефлексивный (высокий) - полные представления о нравственных качествах и нормах, яркие адекватные эмоциональные реакции на нравственные и безнравственные поступки, способность критического осмысления своих поступков, стремление к оказанию помощи [74]. В данном случае можно усомниться в наличии у ребенка-дошкольника «полных представлений о нравственных качествах и нормах», однако в целом содержание выделенных Н.В. Космачевой уровней представляется нам обоснованным и поддающимся диагностическим процедурам.

Очень реалистичной представляется выявленная О.В. Куниченко уровневость нравственного поведения старших дошкольников: уровень эгоцентрического поведения - оно обуславливается детским эгоцентризмом, прагматическими и ситуативными смыслами; уровень эмоционально-ситуативного поведения - определяется характером эмоциональных связей и

предпочтений, симпатий/антипатий, имеет ситуативный характер; уровень функционально-ролевого поведения - в основе поведения лежит ситуация долженствования, что может расходиться с личными устремлениями ребёнка; уровень личностно-смыслового поведения - реальное бескорыстное взаимодействие детей, независимо от эмоциональных связей, предпочтений, характера ситуаций, контроля со стороны [80].

Р.Р. Калинина выделяет уровни нравственного развития на основе выявления уровней развития компонентов нравственности дошкольников (мы опирались на ее разработки в эмпирическом исследовании). Она показала, что в старшем дошкольном возрасте усиливается разноуровневость нравственного развития, при этом эмоциональный компонент имеет более высокий уровень развития (3-й уровень имеют 37% детей) [60], что, как будет показано ниже, не согласуется с данными нашего исследования.

В заключение параграфа, со ссылкой на В.Н. Мельникову, данные исследования которой представляются нам наиболее убедительными, приведем возрастную динамику развития нравственной сферы детей того возрастного диапазона, с которым мы имели дело при организации наших исследовательских акций.

5-летние дети. Имеют более или менее адекватное представление о хорошем и плохом поведении, но не осознают его последствий. Начинают понимать, к чему ведет нарушение норм. Часто неадекватная эмоциональная оценка базисных этических понятий, что объясняется слабой развитостью понятийного мышления.

6-летние дети. Не полностью адекватны в своих представлениях и оценках поведения. 40% детей не точно выражают отношение к этическим понятиям, у 22,4 % - неадекватность эмоциональной оценки. Формируются нравственные чувства по отношению к воспитателям, а чувство долга перед сверстниками конкурирует с таковым по отношению к взрослым. На основе соподчинения мотивов и развития доминирующих установок повышается

общий уровень нравственного поведения, которое строится на основе интериоризации норм и образцов, выраженных в этических понятиях.

7-летние андреевдети. Правильно определяют характер нравственных действий на основе использования этических эталонов, но 30% детей затрудняются в толковании сущности базисных этических понятий. На основе взаимодействия сознания и поведения значительно повышается уровень нравственного поведения. Теперь не только нравственные чувства ребенка обуславливают его поведение, но и нравственное сознание. В поведении активно развивается элемент нравственных переживаний. Самоконтроль поведения реализуется на основе чувства долга и эмпатии. [97]

Эта довольно подробная характеристика диалектики развития разных компонентов нравственной сферы дошкольников содержит, кроме прочего, ценное для нас указание на примерное время появления нравственных установок – в явном виде они есть уже у 6-летнего ребенка. Можно предположить, имея в виду индивидуальные различия, что у части детей нравственные установки могут быть сформированы и в 5 лет. Это следует, в частности из того, что в операциональном плане моральный аттитюд – это субъективное обоснование того, почему необходимо поступать морально, логическая форма моральной установки: «нужно делать так-то потому что...» [151, с.58]. Можно сослаться и на М.В. Корепанову и О.В. Куниченко, характеризующих нравственное поведение старших дошкольников как апробированную в собственной практике «совокупность сознательных добровольных действенно-поступочных, преднамеренных и спонтанных проявлений и реакций по отношению к окружающим, основанную на готовности действовать во благо другого человека» [72]. Мы полагаем, что указание на «готовность действовать во благо» говорит, по сути, о детерминации нравственного поведения дошкольника именно нравственной установкой.

Таким образом, проведенный анализ позволил заключить, что дошкольный возраст является сензитивным для возникновения базовых компонентов нравственной сферы личности. Из установок разного уровня обобщенности - по отношению к моральным принципам, моральным качествам и моральным нормам, у дошкольника могут быть сформированы нравственные установки к моральным нормам (в дихотомии «хороший–плохой») и, частично, к моральным качествам («добрый – злой»). Тому, какими механизмами детерминируется процесс развития нравственных установок у детей-дошкольников, посвящена следующая часть работы.

1.3. Механизмы формирования нравственных установок у детей дошкольного возраста

Выделяют моральные установки различного уровня обобщенности - по отношению к моральным требованиям различного уровня (моральным принципам, моральным качествам и моральным нормам) [151]. Если следовать концепции Л. Кольберга, только в подростковом и юношеском возрасте человек может, на основе моральной социализации, приблизиться к моральным суждениям на основе универсальных моральных принципов. Логично в этой связи предположить, что у ребенка дошкольного возраста могут быть сформированы только нравственные установки к моральным нормам (преимущественно в контексте дихотомии «хороший поступок – плохой поступок») и, частично, к моральным качествам («добрый человек – злой человек»). При этом первоначальный этап нравственного становления личности (4-5-летние дети) характеризуется поверхностным овладением внешними механизмами моральной регуляции. Ребенок, руководствуясь внешними санкциями, не сразу вникает в освоение моральных требований [60]. Для дошкольника стремление следовать требованиям, правилам и нормам выступает в форме обобщенной категории «надо». Появление мотива «так надо» означает становление смысловых образований нравственного

сознания, хотя содержание самих предписаний, требований, норм остается зачастую недостаточно осознанным [150].

Нравственные установки, будучи структурной единицей нравственной сферы личности, наряду с нравственными качествами, нравственными чувствами, нравственным поведением, развиваются в дошкольном детстве по тем же закономерностям и посредством тех же механизмов, что и нравственная сфера в целом. Центральный механизм развития нравственной сферы – универсальный процесс интериоризации, открытый Л.С. Выготским. Аксиоматичным для психологии стало его положение о том, что «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах - сперва социальном, потом - психологическом» [39, с.282].

Вслед за Л.С. Выготским А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин [86; 173], рассматривая проблемы социальной детерминации индивидуального сознания, подробно обосновали, что формирование высших психических инстанций осуществляется в ходе усвоения ребенком социальных ценностей, требований и норм, которые становятся его внутренним достоянием, мотивами его поведения. В процессе интериоризации ребенок обретает систему ценностных эталонов, с которыми соотносит жизненные явления, оценивая их как красивые или безобразные, добрые или злые. Роль близкого взрослого для этого процесса первостепенна: «при помощи механизма отраженной субъектности, представленности в другом, транслирования взрослым субъектных характеристик ребенок осваивает смыслы, ценности, когнитивные и поведенческие модели взаимоотношения с миром» [172, с.91].

Соответственно, нравственное развитие ребенка рассматривается как усвоение заданных микросоциумом образцов нравственного поведения, интериоризация их через осознание и чувства, в результате чего эти образцы становятся регуляторами поведения ребенка. По образному выражению Л.М. Аболина, происходит «свертывание» существующего социокультурного пространства в пространство личности, своеобразное «вращивание» и упаковка с изменением его размерности в малом духовно-

нравственном мире человека [1]. Внутри личности формируется «инстанция», которая начинает «требовать» то, что раньше требовалось извне. Ребенок с определенного момента начинает действовать не ради получения одобрения, а ради соблюдения самой нормы как принципа взаимоотношений [60; 97; 150; 169].

Н.В. Мельникова, со ссылками на Л.С. Выготского, пишет, что «переход от внешней идеальной формы нравственности к внутренней индивидуальной происходит через посредников-медиаторов: взрослого, знака и слова, символа, смысла и мифа» [97, с.22]. Она полагает, согласуясь с идеями о слове, символе и их значении как посредников, что базисные этические понятия и являются психологическим орудием нравственного развития личности. В то же время, «усвоенные нравственные понятия, нормы и образцы закрепляются в нравственном опыте, переносятся на все новые нравственные ситуации, и начинают определять направленность поведения и отношений ребенка. Механизм экстерииоризации позволяет включать внутренние стимулы и мотиваторы нравственного поведения, нравственные оценки, чувства и переживания в процесс нравственного развития» [там же]. Таким образом, развитие нравственной сферы представлено Н.В. Мельниковой как процесс усвоения доступных ребенку базисных этических понятий: хорошо-плохо, можно-нельзя, вежливость-грубость, правда-ложь, сострадание-равнодушие, терпимость-нетерпимость, отзывчивость-черствость, щедрость-жадность, добро-зло, милосердие-жестокость [там же].

Процесс интериоризации, перевода внешних по отношению к ребенку нравственных требований в его внутренние этические инстанции обусловлен: 1) представленностью определенного нравственного содержания ребенку 2) раскрытием нравственного смысла, подразумевающим умение выделять переживания другого человека и ориентироваться на них в своем поведении, 3) переходом имеющихся у ребенка нравственных знаний в нравственные мотивы поведения, путем выполнения нравственной нормы в конкретно

значимой ситуации [60]. До тех пор, считает Р.Р. Калинина, пока требования среды не войдут в структуру потребностей ребенка, они не станут факторами его развития. Потребность же выполнить требование возникает у ребенка лишь в том случае, если его выполнение дает возможность занять то положение среди окружающих, к которому он стремится, то есть удовлетворяет его внутреннюю позицию [60]. Задача взрослых при этом, формулирует Н.В. Космачева, - целенаправленная деятельность по трансформации (культурации) натуральных, врожденных форм психики детей (инстинкты, потребности, безусловные рефлексы, эмоции) в высшие психические формы (чувства, понятия, отношения, мотивы, потребности и др.), имеющие нравственное содержание. Переход к высшим формам психики, имеющим нравственное содержание, происходит в ходе предъявления и присвоения детьми образцов деятельности, отношения, мышления, поведения, основанных на базовых нравственных ценностях. Психологическими механизмами указанного присвоения выступают интериоризация, оценка, выбор и экстериоризация ребенком устойчивых общечеловеческих ценностей, имеющих нравственное содержание и доступных для восприятия дошкольников [74]. Н.Г. Милорадова рассуждает об интериоризации в контексте психологических установок, которые формируются в процессе воспитания и усвоения человеком социальных эталонов. Она выражает это так: эталоны и правила - явление социальное, а личные установки человека - их психологическая копия [99].

Очевидно, что процессу интериоризации нравственных норм благоприятствуют возрастные особенности дошкольников с их характерной податливостью воздействиям внешней среды. В.Э. Чудновский указывает на особенную чувствительность ребенка дошкольного возраста к внешним воздействиям, которая особенно ярко проявляется в феномене импринтинга - запечатлевания, происходящего чрезвычайно быстро и фактически без обучения [164]. Это относится и к «нравственному импринтингу».

В психологии в связи с механизмами интериоризации/экстериоризации

заметное место занимает проблема социализации и индивидуализации. Взаимодетерминация двух этих масштабных процессов сегодня не оспаривается и в их единстве означает «процесс усвоения и воспроизводства культуры общества». Н.Е. Веракса трактует культуру как систему нормативных ситуаций, и определяет их как сочетание обстоятельств, правил, предписывающих субъекту определенные действия [35]. За субъектом остается выбор меры подчинения этим предписаниям.

Это, в приложении к диалектике социального и индивидуального в формировании нравственного сознания, порождает ряд противоречий: между сущим и должным в сознании человека; между морально нормативным и отклонением от нормы в поведении; между общечеловечески ценным и национально-значимым или индивидуально-значимым в морали; между моральными требованиями и свободой выбора человека; между общественными и семейными целями нравственного воспитания и др. [150] Эти противоречия, исходя из открытых в философии закономерностей, способствуют развитию индивидуальной нравственности, т.е. также могут быть отнесены к механизмам ее развития. Так, например, доказано что динамика нравственной сферы дошкольника связана с противоречием между его стремлением сохранить положительный «образ себя» и представлениями о своем реальном «Я» [97]; между положительным образом себя (эталонном поведении) и отрицательным образом собственных поступков [175].

Моральные установки формируются в процессе моральной социализации, которую А.Ф. Терёшкин понимает как сложное интегральное явление ассимиляции индивидуальным сознанием в релевантные структуры моральных представлений, норм и ценностей общественного сознания (общекультурного и субкультурного) и аккомодации этих структур под влиянием ассимилированного содержания [151]. То есть, он, вслед за Ж. Пиаже, считает двумя центральными механизмами формирования и развития нравственных установок ассимиляцию и аккомодацию. Правда, Ж. Пиаже описал эти механизмы в отношении когнитивных структур ребенка.

Обратимся к более частным по отношению к «интериоризации-экстериоризации» механизмам развития нравственной сферы ребенка, описанным разными авторами.

Довольно поэтично в начале прошлого столетия высказался об обретении личностью нравственности В.В. Зеньковский: «Стыд, любовь к другим людям, работа совести - это как бы три окна, сквозь которые льется в душу нашу моральный опыт. Благодаря тому свету, который льется в душу через эти чувства, перед нами выступают три объекта моральной оценки, три сферы нашей моральной активности: наша личность, другие люди, культура, как продукт нашей совместной деятельности» [55, с.161].

Механизмы появления у детей нравственного поведения рассматривала Л.И. Божович. В ее понимании, дошкольники соподчиняют мотивы, выбирая нравственный мотив из-за стремления соответствовать требованиям и ожиданиям взрослых. Выполнение нравственной нормы, одобренное взрослым, связывается с положительными переживаниями ребенка, вследствие чего у него возникает положительный смысл этого выполнения. При этом, «наличие одновременно существующих сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций (делать согласно собственному желанию и соответствовать требованиям взрослых) создает у ребенка неизбежный внутренний конфликт и тем самым усложняет его внутреннюю психическую жизнь» [22, с.172]. Отметим, что «усложнение» в данном случае, по-видимому, синонимично «развитию».

На обостренную потребность дошкольника в одобрении со стороны взрослого как первопричину генезиса нравственной сферы ребенка, на то, что нравственное сознание ребенка «вырастает» из социальной потребности в одобрении, указывают и другие исследователи [74; 87; 97; 121;150]. М.И. Лисина поясняла: «в основе потребности в общении лежит стремление детей к доброжелательному вниманию, к сотрудничеству, уважению, к общности мнений. Удовлетворение этих потребностей позволяет ребенку оценивать свои успехи и недостатки с помощью окружающих» [87, с.224]. В том числе,

добавим, – оценивать себя в категориях нравственности.

К такой трактовке первопричин близка и бихевиористская традиция в психологии, связывающая формирование нравственных паттернов у человека с подкреплениями. Б. Скиннер уверен, что, поощряя или наказывая, можно сформировать определенный стереотип поведения, в частности нравственный, моральный [139]. Бихевиористы указывают и на второй механизм формирования нравственного поведения - научение на социальных моделях. По мнению А. Бандуры, поведение взрослых людей выступает моделью для подражания и имитации, при этом повторение ребенком поведения взрослых может происходить в отсутствии прямого подкрепления и зависит от отношения ребенка к модели [14]. С. Дж. Дю Туа и Н. Крюгер указывают, что при положительном влиянии родителей у ребенка к 5-ти годам формируется понимание общественной значимости нравственных норм [184]. Здесь уместно привести распространенную точку зрения о том, что «модели поведения, реагирования на определенные воздействия извне, способы взаимодействия с окружающими ... в своей основе содержат модели, имевшие место в детстве» [171, с.43]. В целом для сторонников теории социального научения нравственное развитие - это рост поведенческой и эмоциональной конформности к моральным требованиям социума. А базовая мотивация морального выбора в каждый момент индивидуального развития кроется либо в биологических потребностях, либо в стремлении к поощрению (избегании наказания).

Таким образом, развитие нравственной установки предполагает предоставление ребенку модели, образца, эталона. Образцом поведения (отношения) может быть взрослый, которому ребенок стремится подражать, а могут быть персонажи сказок, рассказов, мультфильмов. Еще в экспериментах С.Г. Якобсон, где дети соотносили себя с положительным (Буратино) и отрицательным (Карабас) эталоном, было показано, что это соотнесение приводит к противоречию между положительным образом себя как целостной личности и отрицательным образом своего частного

поведения. Устранение этого противоречия за счет преодоления ребенком отрицательных форм поведения и есть, по С.Г. Якобсон, психологический механизм нравственного развития [176].

В психоанализе акцентируется развитие внутриспсихических инстанций в развитии нравственности, которое происходит через разрешение внутриличностного конфликта между влечением и долгом. Однако большинство неопределенных соглашается с идеей теории социального научения о том, что усвоение морали происходит и в ходе интериоризации культурных и родительских норм. Очень важными для становления базовых личностных инстанций в психодинамическом направлении считаются фигуры значимых для ребенка взрослых, идентификация с которыми во многом определяет «сценарий» жизни (по Э. Берну), включающий центральные жизненные смыслы, ценности, установки.

В когнитивном направлении, как уже упоминалось, делался акцент на связи нравственного развития с развитием мышления. По Ж. Пиаже, нравственные чувства возникают у детей из взаимодействия между их развивающимися когнитивными структурами и постепенно расширяющимся социальным опытом [123]. По его представлениям, в основе развития познавательной и аффективной сфер лежит изменение схем поведения в определенной ситуации, воспроизводимое на других типичных ситуациях. Он описал схемы действий ребенка в отношении предметного мира и схемы действий в отношении людей. Вторые и составляют когнитивные структуры, определяющие генезис моральных суждений и содержание морального сознания дошкольника, соответствующее стадии гетерономной морали, когда понимание морали имеет абсолютный характер, правила неизменны, а наказание неизбежно. Такой уровень морали Ж. Пиаже объясняет эгоцентризмом мышления ребенка. Постепенно дети выясняют, что правила не абсолютны и их можно изменить, согласовав с другими. Это приводит к пониманию, что в мире нет абсолютно правильного или неправильного и что нравственность поступка связана не столько с его последствиями, сколько с

намерениями совершающего его человека. Постепенно правила начинают выполняться добровольно, а оценка моральности поступков осуществляется на основе понимания мотивов другого, благодаря децентрации мышления.

А.В. Запорожец в этой связи полагал, что способность сочувствовать другим, переживать чужие нужды как свои возникает у детей под влиянием коллективной деятельности, например, сложно организованной игры. В процессе переживания за другого в игре-драматизации происходит переход ребенка от эгоистического состояния к нравственной личности[52]. Сюжетно-ролевую игру многие считают важным источником развития нравственной саморегуляции. Игра, обеспечивая единство эмоций и интеллекта благодаря тесной связи воображаемого сюжета и близкой ребёнку реальной действительности, имеет для него личностный смысл. Поскольку в ней на первый план выступают отношения между людьми, то, выполняя роли, ребенок учится действовать в соответствии с нравственными нормами (ребенку этого возраста, например, доступны концепты типа «честная игра»). То есть, еще один механизм развития нравственных установок у дошкольника – игра и ролевое проигрывание нравственных (безнравственных) стратегий поведения, предусмотренных сюжетом игры.

Л.С. Выготский показал, что «в меру того, как развивается общение ребенка с взрослым, расширяется и детское обобщение, и наоборот» [39]. Можно предположить, что обобщение нравственных понятий и представлений, их кристаллизация приводит к интегральным образованиям в психике ребенка, в том числе нравственным установкам. Диалектика психического развития заключается, однако, в том, что наряду с обобщением у ребенка развивается и процесс дифференциации понятий. Логика нравственно-познавательного развития ребенка состоит в постепенном переходе от эмпирического к «понятийно-структурированному» познанию нравственных отношений и поведения посредством механизма смены отражения нравственных отношений через универсальные понятия морали - «добро» и «зло» на отражение этих отношений через специфические, тонко

дифференцированные представления и понятия [150]. Из этого мы заключаем, что если появление нравственных установок в ранних периодах онтогенеза связано в основном с появлением у ребенка способности к обобщению, то их количественное увеличение и рост степени зависимости от личностных ценностей – с возрастающей тенденцией дифференциации понятий в детском мышлении. Примечательно, что освоение этических понятий также предлагается рассматривать как обобщение и дифференциацию нравственного поведения и нравственных чувств [97]. Обобщение и дифференциация, таким образом, тоже относятся к механизмам формирования нравственных установок.

Распространена точка зрения, что формирование нравственной сферы происходит как стихийно (эмоционально-чувственное восприятие ребенка позволяет, минуя рассудок, на рефлекторном уровне формировать систему нравственных представлений) или по подражанию (ребенок, не отдавая себе отчета, перенимает поведение окружающих), так и сознательно - в процессе обучения и воспитания [60; 74]. И.Ю. Кулагина говорит о двух путях формирования нравственной саморегуляции. Первый связан со стихийным накоплением нравственного опыта, когда дети незаметно для себя овладевают некоторыми нравственными нормами, у них развиваются нравственные чувства, закрепляются определенные формы поведения, формируются «нравственные привычки», подлинный смысл которых осознается ими значительно позже. Этот путь приводит к закреплению элементарных норм и создает почву для усвоения более сложных моральных требований, которое осуществляется уже по второму пути: первоначально произвольно, под личным контролем, вопреки другим желаниям, а затем непосредственно. Именно на этом этапе происходит становление нравственной саморегуляции [79, с.158]. Таким образом, по мнению этого автора, формирование нравственной сферы личности происходит благодаря освоению ребенком базовых этических инстанций и развитию произвольности всех психических процессов.

Г.А. Урунтаева отмечает, что даже хорошо известные ребенку нравственные нормы не сразу начинают управлять его поведением. Сначала они выполняются только по требованию взрослого, легко нарушаются ребенком, который может не замечать нарушения и, отрицательно оценивая подобное поведение в целом, к себе отрицательную оценку не относит. Стремление ребенка утвердиться в знании нравственной нормы приводит к появлению «жалоб-заявлений» в адрес взрослых - сообщений о нарушении правил кем-то из сверстников. Постепенно, оценивая сверстника, сравнивая себя с ним, прислушиваясь к оценке своих поступков другими, ребенок подходит к реальной самооценке [157]. Это соотносится с выделением И.Ю. Запорожец трех уровней развития самости ребенка в рамках позиции «Я – сам» на дистанции дошкольного этапа онтогенеза: «Я – сам» как отделение себя от другого, «Я» в соотношении себя с другими, «Я» – определение себя среди других [53]. Н.В. Мельникова несколько иначе излагает ту же мысль: «при сохранении зависимости поведения ребенка от стимулирования взрослых и связанных с ним нравственных переживаний, роль субъектности ребенка постепенно повышается» [97, с.181].

Общую логику механизма развития нравственной сферы дошкольника Р.В. Овчарова и Н.В. Мельникова предлагают в виде следующих положений:

- если выполнение этических норм сопряжено с позитивными переживаниями, нравственное поведение ребенка будет адекватным;

- нравственное поведение и позитивные моральные переживания способствуют сохранению стойкого позитивного эмоционального отношения в процессе общения с окружающими, которые поощряют такое поведение;

- нравственное поведение, позитивные переживания и отношения при соблюдении нравственных требований вновь стимулируют позитивное к ним отношение и влекут за собой новые нравственные действия;

- на этой основе у ребенка вырабатываются устойчивые нравственные действия, уже не связанные с внешним стимулированием, а обусловленные его собственными нравственными отношениями, оценками и самооценкой;

- постепенно формируются высшие нравственные чувства и прежде всего чувство долга перед взрослыми, стремление соответствовать их моральным требованиям не из-за угрозы наказания, а из-за долженствования;

- разные свойства нравственной сферы личности, относящиеся к различным компонентам (когнитивный, эмоциональный и поведенческий), объединяются в нравственные качества ребенка [112].

По нашему мнению, этот последовательный перечень элементов механизма развития нравственной сферы дошкольника вполне обоснован и убедителен. Обладая универсальностью, поскольку описан по отношению к нравственной сфере дошкольника в целом, он может быть принят в качестве пошагового механизма развития нравственных установок как структурного компонента нравственной сферы личности.

И.В. Сушкова рассуждает о необходимости поддержания равновесия структуры нравственного сознания у дошкольников, ее составляющих и описывает содержание их развития: 1) эмотивная составляющая развивается в плане формирования у детей гуманных чувств и эмоций; б) когнитивная, на основе интеграции нравственных представлений в понятия, а также дифференциации базисных понятий «добро» и «зло», превращается в систему этических знаний о нормативности в ее фундаментальном и частно-бытовом проявлениях; в) конативная состоит в развитии совокупности нравственно-направленных действий, рассматривающихся моралью как благодеяния [150]. И в других научных работах звучит тема необходимости формирования в единстве трех составляющих нравственности. Так, А.А. Люблинская категорично утверждает, что, если нет органической связи знаний (моральных понятий), оценочного отношения (хорошо - плохо) и поступка, ни о каком нравственном воспитании личности говорить не приходится [90, с.77]. Г. Олпорт полагал, что «моральная интегрированность имеет под собой эмоционально непреодолимый смысл себя, уважение к себе, которое предотвращает определенные действия. Слабость смысла себя на низших моральных уровнях служит причиной того, что поведение многих

людей оказывается существенно различным в условиях контроля и без него» [115, с.84]. Г.А. Урунтаева указывает на механизм установления единства нравственного сознания и поведения - упражнение ребенка в нравственных поступках, помещение его в ситуацию морального выбора [157].

Множество авторов указывают в качестве источника нравственного развития расширяющийся круг общения ребёнка, что, на наш взгляд, естественным образом увеличивает количество «модельных образцов» нравственного/безнравственного поведения, а также коммуникативных ситуаций, вызывающих у ребенка нравственные чувства или содержащих в себе необходимость моральных выборов. В этой связи необходимо упомянуть о внимании исследователей к такому общему механизму развития нравственной сферы, как накопление нравственного опыта [25; 38; 97; 151]. А.В. Запорожец писал: «эгоизм ребенка не является неизбежной особенностью возраста, а есть, в значительной мере, следствие бедности и ограниченности социально-нравственного опыта ребенка» [52, с.17]. Мы полагаем, что удельный вес значимости нравственного опыта в появлении и развитии у ребенка нравственных установок превышает те воспитательные акции вербально-информационного плана, которые адресованы к его интеллектуальной сфере, акцентированы только на формировании представлений. Реальная ситуация нравственного толка (спонтанно возникшая или организованная в воспитательных целях) вызывает у ребенка гораздо большую эмоциональную реакцию, которая включается в его эмоциональный опыт и начинает быть одним из источников появления таких устойчивых психических образований, как нравственная установка.

Эмоциональный опыт, эмоциональная вовлеченность ребенка в жизненные ситуации с нравственным контентом очень важны, поскольку доказано, что: динамика нравственной сферы дошкольника от 4 до 7 лет опосредована чувствами ребенка [97]; осмысление нравственного значения невозможно без его эмоционального сопереживания [150]; «без эмоциональной составляющей невозможно формирование нравственного

сознания, поскольку необходимо осмысление и эмоциональное принятие личностью нравственных знаний и норм» [72, с.66]. Собственный опыт эмоциональных переживаний включают также в структуру обсужденного выше феномена «эмоциональная отзывчивость» дошкольника [84]. В работах В.К. Котырло рассматривается не просто способность дошкольников к небезучастности, но способность к гуманному отношению к людям [38], что, по нашему мнению, можно трактовать не только как эмоциональный отклик на происходящее (могущий иметь и позитивную, и негативную модальность), но и способность к жалости, сочувствию. Очевидно, что эмпатические переживания становятся мотивами гуманных поступков и психологическим механизмом развития гуманных установок ребенка.

Е.В. Субботский показал, что в дошкольном возрасте формируются прагматические или бескорыстные нравственные нормативы, что связано с характером преобладающего общения с ребенком - прагматического, на основе реципрокности («добро за добро», «зло за зло»), или альтруистического, когда одна или обе стороны бескорыстно удовлетворяют потребности партнера. Ребенок, находящийся в контексте альтруистического стиля общения со стороны взрослых, начинает оценивать его как доверие, добро. Потребность в сохранении чувства «приобщенности» порождает потребность в положительной нравственно-нормативной самооценке. Появление этой самооценки приводит к появлению у ребенка первых форм нравственно-бескорыстного поведения [148]. По данным Г.А. Урунтаевой, в возрасте 5-7 лет у дошкольников все чаще наблюдается не прагматическое, а бескорыстное нравственное поведение [157]. Л.Н. Антилоговой экспериментально проверена действенность базового альтруистического механизма и связанных с ним частных механизмов: эмпатии, идентификации, принятия и освоения ролей, адаптации, самооценки, активизирующих развитие нравственного сознания [10]. А Е.С. Шамухаметова показала в своем исследовании возможность актуализации у старших дошкольников всех компонентов со-

переживательных чувств: со-понимания, со-участия, со-действия, со-доверия, со-чувствия, со-радости, со-страдания, со-жаления, со-терпимости [169].

В целом анализ научной литературы показал, что частными психологическими механизмами развития нравственной сферы дошкольника называют: усвоение ребенком общественных норм посредством отраженной в нормах морали системы определенных разрешений и запретов («можно», «нужно», «должно» - «нельзя», «не нужно», «не должно»), моральных оценок [150]; удовлетворение потребностей в самоуважении, в ласке, в установлении положительных взаимоотношений с взрослыми и сверстниками [74; 156]; развитие самосознания, освоение разнообразных конвенциональных ролей в игровых, реальных отношениях и моральных переживаниях, связанных с ними [97]; подчинение своих действий общественным нормам из-за стремления стать взрослым [157]; отношения с близким взрослым и приобретаемые в этих отношениях знания, самооценка, выбор способов поведения [91]; наблюдение за конкретными действиями и поступками человека [90]. Частными механизмами развития нравственной сферы дошкольника, по мнению Р.В. Овчаровой и Н.В. Мельниковой, и в этой части своих рассуждений убедительных, являются: идентификация с носителями моральных норм и ценностей, подражание нравственным образцам, внешняя (оценка взрослых) и внутренняя оценка нравственного поведения и отношений ребенка (самооценка). Подражание и имитация выполняют функцию научения через построение исходного ориентировочного образа. А механизмы внутренней и внешней оценки содействуют подражанию-имитации-идентификации [112].

Механизм идентификации мы тоже считаем важнейшим в ходе развития нравственных установок дошкольников. Отметим в этой связи, что наряду с традиционно выделяемыми в психологии личностной и социальной идентичностью предлагается понятие «моральной идентичности» как знания человека о том, что он представляет собой в моральном отношении и эмоциональной значимости для него этого знания. А.Ф. Терёшкин призывает

не только признать самостоятельный статус моральной идентификации, но и выделить ее организующую и интегрирующую роль в общем процессе идентификации социального субъекта. Моральная идентичность, по его мнению, является высшим по отношению к личностной и социальной идентичности уровнем. В то же время он говорит о моральной идентичности как об одной из форм или сторон моральных аттитюдов: «приписывание себе определенных моральных качеств и побуждений и оценочное отношение к сформировавшемуся образу означает готовность следовать соответствующим поведенческим сценариям, реализовывать определенные способы взаимодействия с окружающим миром.[151, с. 42-43]

В другой части своей работы А.Ф. Терёшкин фактически отождествляет моральные установки и ценности личности: «ценности, в том числе моральные, при всей их значимости как регулятора поведения, проявляются вовне через аттитюды и только в них оказываются явлены внешнему наблюдателю. Оценивания или ранжируя ценности, как, например, в популярной методике М. Рокича, субъект, по существу, выражает свои аттитюды по отношению к различным ценностям» [151, с.37]. Мы заключаем таким образом, что, по мнению А.Ф. Терёшкина, механизм формирования ценностной сферы ребенка есть в то же время механизм формирования его нравственных установок; второй, по-видимому, закрепляющий устойчивость нравственных установок механизм состоит в появлении у ребенка ассоциативных связей между его моральными представлениями и ценностями. Несмотря на стройность концептуальных выкладок А.Ф. Терёшкина, они не в полной мере могут быть отнесены к детям дошкольного возраста (автор, собственно, на это и не претендовал), поскольку личностные ценности являются более поздним онтогенетическим образованием, о чем свидетельствуют исследования в рамках возрастной психологии.

Хотя нельзя не согласиться с тем, что личностные ценности и установки - явления предельно близкие, и что базовые ценности, не

осознаваемые ребенком как таковые, закладываются в дошкольном возрасте. И в этом смысле развитие нравственных ценностей дошкольника есть важный механизм, инструмент развития его нравственных установок. Т.Б. Сандабкина, например, предлагает этот механизм в отношении младшего школьника, указывая, что преобразование основополагающих ценностей в нравственные установки требует активного включения ребенка в процесс раскрытия для себя смыслового значения ценности, формирования собственного отношения к ней, приобретения опыта ее практической реализации [136]. Л.П. Бразговка изучала формирование нравственной установки у младших подростков и показала, что оно начинается с актуализации потребности быть принятым в коллективе сверстников [25]. К сожалению, в отношении дошкольников специальных исследований о механизмах формирования нравственных установок нами не обнаружено.

Таким образом, в этом параграфе рассмотрены основные и частные механизмы формирования нравственных установок, показано, что основным механизмом является универсальный процесс интериоризации.

1.4. Психолого-педагогические факторы формирования нравственных установок современных дошкольников

Важным основанием при исследовании факторов формирования нравственной сферы ребенка для нас явилась концепция социализации А.В. Мудрика[105], в которой выделяются ее факторы 4-х уровней: мегафакторы (космос, планета, мир), макрофакторы (страна, этнос, общество, государство), мезофакторы (местность и вид поселения, принадлежность к субкультурам) и микрофакторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют (семья и семейное воспитание, группы сверстников, воспитательные, религиозные общественные, контркультурные организации и др.). Влияние мега- и макрофакторов является естественным, всеохватывающим и всепроникающим. Они, также, как мезофакторы, влияют на социализацию человека как прямо, так и

опосредствованно через четвертую группу – микрофакторы. Таким образом, наиболее действенными, влиятельными, являются факторы социализации (и ее важной части – нравственного развития), с которыми индивид взаимодействует в повседневности, которые составляют его микросоциум.

Анализ научных источников показал, что к факторам развития нравственной сферы ребенка разные авторы относят: общение с взрослыми и сверстниками, позитивное подкрепление от взрослого и других детей [82; 87; 97; 121; 150]; наличие авторитетных примеров (семья, воспитатель) [8; 132]; игра (особенно ролевая и фабульная) [8; 52; 53; 173]; упражнение ребенка в нравственных поступках, наличие ситуаций морального выбора [25; 150; 157]; восприятие детьми художественных произведений (прежде всего, сказки) [147; 157]; тренировка понимания своих и чужих эмоций [147]; игры и занятия, направленные на преодоление конкурентности и демонстративности [162]; индивидуальный опыт гуманистических, эмоционально-эстетических и эмоционально-этических отношений, заботы [82]; психологически безопасная комфортная среда [121]; групповые действия в пересечении трех пространств отношений (ребенок – сверстники, ребенок – родители, ребенок – воспитатели) [52]; включение в отношения сотрудничества на условиях равенства [123; 148].

Отдельно надо сказать о последнем из названных факторов, поскольку он, как правило, вытесняется из поля рассмотрения из-за явной приоритетности фактора «общение с взрослым». Но Ж. Пиаже подчеркивал, что в отличие от иерархичных и несимметричных отношений «ребенок - взрослый», отношения со сверстниками равноправны и симметричны, поэтому именно в них развиваются такие качества, как критичность, терпимость, эмпатийность. Только благодаря разделению точек зрения равных ребенку лиц, сначала других детей, а позднее и взрослых, подлинная нравственность заменяет присущий ребенку эгоцентризм [123]. Можно, по-видимому, говорить о большей доступности фактора «сотрудничество со сверстниками» для детей, посещающих ДОО. Вопрос лишь в том, как

актуализируется и отслеживается этот фактор педагогами.

По утверждению Н.В. Мельниковой, факторами развития нравственной сферы дошкольника являются: нравственные чувства и переживания ребенка, осознание им нравственных норм и отношение к ним, адекватность эмоциональных отношений, переживаний и поведения в их выполнении, нравственное сознание и чувство нравственного долга, нравственная оценка и самооценка [97]. На наш взгляд, этот перечень отражает скорее не факторы развития, а структурные составляющие нравственной сферы дошкольника, для формирования и развития которых необходимы определенные факторы.

Среди многочисленных психолого-педагогических факторов развития нравственной сферы и, значит, нравственных установок дошкольников нами для эмпирического исследования выбраны: особенности родительского отношения к детям, специфика досуговой деятельности дошкольников, просмотр мультипликационных фильмов и особенности нравственной сферы воспитателей ДОО.

Выше отмечалась обостренность потребности дошкольника в одобрении взрослыми, благодаря оценке которых ребенок начинает ориентироваться в содержании хороших и плохих поступков, стремится действовать с ориентацией на позитивную оценку взрослого. Отмечается, что со-бытийное пространство взаимодействия ребенка с взрослым обладает коммуникативным, интерактивным, социально-перцептивным ресурсом психологического развития дошкольника [172]. Референтными взрослыми, чьи оценки и пример являются ведущими факторами развития нравственных установок дошкольников, априори являются родители и воспитатель ДОО.

Понятно, что для социализации дошкольника прежде всего родитель является посредником, несущим нравственные смыслы общественных отношений. Отталкиваясь от формулы В.А. Сухомлинского «ребенок - это зеркало нравственной жизни родителей», Г.А. Урунтаева акцентирует внимание на поведении взрослого как примере для нравственного поведения ребенка. При этом нравственная норма, которая только декларируется, но не

соблюдается взрослым, не будет влиять на реальное поведение ребенка. «Более того, он сделает вывод о необязательности выполнения нравственных норм и не будет испытывать чувства вины при их нарушении» [157, с.202].

Множество исследований свидетельствуют о решающем влиянии семьи, супружеских и детско-родительских отношений на становление базовых личностных качеств ребенка, в том числе всех компонентов его нравственной сферы [18; 21; 62; 100; 102; 146; 163; 165; 179; 180 и др.]. В семье удовлетворяются витальные потребности ребенка в безопасности и любви, приобретает первый опыт социально-эмоционального взаимодействия, формируются, через взаимодействие с близкими, структурные компоненты образа «Я». Разные исследователи подчеркивают, что стратегия социального поведения личности и сопутствующие ему нравственные нормы закладываются достаточно рано прежде всего в семье и сохраняются в основной своей стилистике практически пожизненно. Показано, что первично нравственные чувства ребенка формируются в семье по отношению к отцу и матери, сиблингам, затем экстраполируются на взрослых, прежде всего, воспитателей [97].

Согласно психосоциальному подходу, уровень развития и отклонения в нравственной сфере ребенка-дошкольника связан, прежде всего, с уровнем нравственности ближайшего окружения [1; 118]. Психологи когнитивного направления указывают на зависимость моральной регуляции поведения ребенка от степени зрелости нравственных установок родителей. С. Дж. Туа и Дж. Эллиот указывают, что самым эффективным является воспитание родительским примером, поскольку ребенок идентифицирует себя с родителями, принимает их ценности, личностные качества и убеждения как свои собственные [184; 185]. Однако Г.Б. Черевач установлено, что система ценностей родителей влияет на ценностно-потребностную сферу дошкольника не напрямую, не через копирование детьми родительской структуры ценностей, а опосредованно, через родительское отношение [163].

Детско-родительские отношения - это система родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятия его родителем и способов поведения с ним, обуславливающих собственную родительскую позицию [165]. При анализе родительского отношения исследователи чаще других используют два параметра: степень эмоциональной близости родителей к ребенку и уровень родительского контроля. Особая роль в этих отношениях традиционно принадлежит матери, имеющей ключевое значение для ребенка на первых стадиях детства. Исследователи указывают на личностные характеристики матери, ее эмоциональное состояние, стиль материнства как ведущие факторы личностного благополучия/неблагополучия ребенка. В отечественной и зарубежной психологии установлено, что от родительских установок матери зависит формирование у ребенка доверия к миру и к себе, переживание психологической безопасности, автономности, уверенности, креативности, ответственности, способности к эмоциональному резонансу. Е.Н. Персиянцева выявила, в частности, что осознанности ребенком моральных норм, внутренней мотивации морального выбора способствует высокий уровень психологического благополучия матери; низкий его уровень вызывает преобладание у ребенка внешней мотивации морального выбора, сниженный уровень эмпатии [122]. Она обнаружила корреляцию трех переменных - психологического благополучия матери, характера материнского отношения и гармоничного нравственного развития ребенка.

Наряду с общим феноменом «детско-родительские отношения», имеющим двухсубъектное содержание, отечественными психологами применяются (иногда как синонимичные) категории, акцентирующие роль взрослого: «родительское отношение», «родительская позиция», «родительская установка», «стиль семейного воспитания». Наиболее часто употребляемой является последняя. По О.А. Карабановой, стиль семейного воспитания проявляется в характере эмоционального принятия ребенка, количестве и содержании требований и запретов, способе контроля, уровне протекции, способах разрешения конфликтов [62].

В нашем исследовании предпочтение отдано категории «родительское отношение», что связано с воззрениями авторов методики, использованной нами в исследовании - теста-опросника родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина. Они трактуют родительское отношение как субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых при общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков [31]. В определении К.Н. Белогай, родительское отношение представляет собой «избирательную в эмоциональном и оценочном плане психологическую связь родителя с ребенком, выражающуюся в переживаниях, действиях, реакциях и возникающую под влиянием культурных моделей родительского поведения, собственной жизненной истории и личностных особенностей родителя» [19, с.14]. Второе определение нам представляется более содержательным, отражающим, кроме сути родительского отношения, его генезис.

«Опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варги и В.В. Столина содержит 5 шкал: «принятие/отвержение», «кооперация», «симбиоз», «контроль», «отношение к неудачам ребенка». О.А. Белобрыкина, используя методику ОРО, выяснила, что чистые типы родительского отношения встречаются редко, «в большинстве случаев встречается высокий процентильный ранг по нескольким шкалам, что свидетельствует о смешанной тактике воспитания ребенка» [18, с. 251].

В структуру родительского отношения А.Я. Варга включает компоненты: 1) интегральное принятие или отвержение ребенка, 2) межличностная дистанция, степень близости родителя и ребенка, 3) формы и направления родительского контроля, 4) социальная желательность для родителя поведения ребенка [30]. В видении К.Н. Белогай, эта структура содержит 5 компонентов: потребностно-мотивационный - потребности и мотивы, побуждающие к рождению ребенка; эмоциональный - чувства по отношению к ребенку и к себе как к родителю; поведенческий - стиль

воспитания, реальное поведение и операции, связанные с уходом за ребенком и общением с ним; оценочный - оценка себя как родителя, оценка своего партнера как родителя и оценка ребенка; ценностно-смысловой - ценность ребенка и ценность состояния «быть отцом» (матерью). При этом в структуре материнского отношения системообразующим компонентом является эмоциональный, в структуре отцовского отношения - поведенческий. Различаются, по данным К.Н. Белогай, и оценки ребенка родителями разного пола: отцы оценивают ребенка более позитивно, чем матери, но при этом эмоционально и физически дистанцированы от него [19].

М.Н. Поветьева выявила типичные сочетания акцентуаций характера родителя и типа родительского отношения: дистимно-тревожная акцентуация - эмоциональное отвержение, педантичность - опекающий тип родительского отношения, застревающий тип акцентуации - «симбиоз» [124].

М.В. Зиновьева, продолжив разработку понятия «миродействие» (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), предлагает считать предпочитаемый образ миродействия ребенка (действия ребенка, выражающие его общее отношение к миру) психологической базой мировоззрения взрослого человека. Она выяснила, что предпочитаемый образ миродействия дошкольника зависит от таких параметров стиля родительского воспитания, как: уровень опеки, уровень запретов и санкций, характер удовлетворения желаний ребенка, уровень родительской тревоги и отношение матери к полу ребенка [56]. Трактовка М.В. Зиновьевой миродействия как позиции ребенка во взаимодействии с миром позволяет нам считать этот феномен родственным феномену «установка» и экстраполировать выявленные ею параметры стиля воспитания, влияющие на формирование миродействия ребенка, значимыми с точки зрения формирования нравственных установок дошкольника.

Очевидно, что на нравственное развитие ребенка влияет и то, как ребенок воспринимает семейную ситуацию, тот образ семьи, который у него сложился. Т.Ю. Загвоздкина выявила типы образа семьи у дошкольника - «благополучная семья», «неустойчивая семья», «дистантная семья»,

«конфликтная семья» и «неблагополучная семья». Образ «благополучная семья» соотносится с переживанием семейной сплоченности, ориентацией на помощь со стороны семьи, позитивной эмоциональной окрашенностью взаимоотношений, отсутствием у ребенка тревоги и страха в ситуациях семейного взаимодействия, ориентацией на конструктивный выход из конфликта во взаимодействии с семейным окружением [50]. Понятно, что такое восприятие ребенком семейных отношений может квалифицироваться как благоприятный контекст/фактор развития его нравственных установок.

Л.В. Осипова, резюмируя анализ публикаций американских ученых, отмечает, что всеми признается важность нравственного развития ребенка с раннего возраста в семье. Нравственное воспитание определяется при этом как «сознательное, целенаправленное участие взрослого в жизни ребенка, чтобы помочь ему достичь моральной независимости и ответственности за свои действия» [188, с.32], как педагогическая помощь «в виде положительного влияния взрослого на ребенка с конкретной целью осуществления ненасильственного сопровождения в развитии у него нравственных качеств» [184, с. 324]. Ученые обращают внимание родителей на следующие моменты: учет, при толковании смысла нравственных понятий, уровня интеллектуального развития ребенка; использование личного примера при соблюдении нравственных норм, которые должен усвоить ребенок; грамотная нравственная оценка поведения ребенка; привлечение к участию в жизни ребенка всех членов семьи для поддержания домашней атмосферы, укрепляющей в сознании ребенка понятие дома; вовлечение ребенка в совместную деятельность, чтобы обеспечить его в будущем счастливыми семейными воспоминаниями детства [118]. Особо подчеркивается [188], что наказания в виде порки, лишения каких-либо привилегий и грубые слова могут оказать только негативное воздействие.

Таким образом, именно семья, в силу длительности и эмоциональности воспитательных влияний, постоянству механизма подкрепления, закладывает фундамент нравственных установок ребёнка. Между тем, в современных

исследованиях продолжается констатация кризиса семьи. Отмечается изменение аксиологических приоритетов семейного воспитания в России - инструментально-прагматические ценности вытесняют базовые ценности, что объясняется недостаточностью их сформированности у многих родителей, чье взросление пришлось на период перестройки [102; 170]. Такие родители не всегда готовы к разрешению дилеммы: какие качества воспитывать у ребенка - честность, порядочность, великодушие или, сообразно времени, выживаемость, стоицизм, практическую хватку. По данным И.В. Сушковой, около 20% родителей, прогнозируя жизнь своих детей, не связывают высокий уровень нравственного развития ребенка с его успешностью в дальнейшей жизни [150].

Некоторый оптимизм вызывает кросс-культурное (Россия и Швейцария) исследование К.М. Орловой, показавшее, что специфическими составляющими российского семейного воспитания выступают нацеленность на профессиональное самоопределение, *воспитание морально-нравственных качеств* (выделено нами – Е.Г.), успешность ребенка в будущем. Швейцарские родители считают важнейшими для ребенка социальную интеграцию, уважение к человеку, открытость к миру, критическое мышление. Выявлены различия в целях морально-нравственного воспитания: в Москве - «приучить к доброте и отзывчивости», в Женеве - «научить уважению к миру и людям», «вежливости» в отношениях [117]. Формулировка московских родителей нами расценивается как более приближенная к сущности нравственных отношений, чем целевые ориентиры в нравственном воспитании детей жителей Женевы.

Следующий фактор формирования нравственных установок дошкольников, привлечший наше внимание – организация просмотра мультипликационных фильмов. В жизненном пространстве современного дошкольника с самого начала присутствует не только телевидение, но и Интернет, облегчающий поиск и просмотр мультфильмов. Мультфильм как произведение искусства - это образное представление окружающего мира,

усиливающее его воспитательный потенциал за счет: смешения фантастического и реального; метафоричности, яркости и выразительности художественных образов; простоты и доступности сюжета; идентичности сюжетной линии личному опыту и жизни дошкольника; наличия нравственных замыслов и идей в содержании мультфильмов [80]. Он предоставляет широкие возможности для расширения знаний о мире, в том числе мире нравственных отношений.

Традиционно мультфильм, также, как сказка, в его развивающей функции соотносится с дошкольным возрастом. В.С. Собкин, признавая, что мультипликация воспринимается как специфически детский вид искусства, отмечает, что подавляющее большинство мультфильмов, транслируемых по ТВ и в интернете, не рассчитаны на дошкольную аудиторию, однако даже самые маленькие дети активно смотрят их в силу специфики художественной формы [144]. Новейшие исследования показывают, что ежедневно дошкольник тратит 1-1,5 часов на просмотр телевизора, в том числе мультфильмов. Но это не гарантирует качественного восприятия происходящего на экране, понимания его подлинного смысла. По данным О.В. Куниченко, только 10% детей самостоятельно выделяют замысел, нравственную идею мультфильма, дают ему развёрнутую оценку [80].

Описаны функции мультфильмов по отношению к дошкольникам: 1) социально-компенсаторная: восполняют недостающее для удовлетворения потребностей ребенка (в общении, познании, эмоциональной насыщенности и пр.); 2) гедонистическая: помогают детям увидеть и почувствовать красоту окружающей жизни, вызывая радость и удовольствие; 3) воспитательная: ребенок учится анализировать, оценивать явления и факты; происходит воспитание его чувств, характера; 4) эвристическая: развивают воображение, фантазию, стимулируют творческие способности ребенка [96]. Таким образом, восприятие мультфильма воздействует на познавательный, эмоциональный и этический аспекты развития ребенка.

Известно, что восприятие дошкольника нуждается во внешних, наглядных опорах. А.В. Запорожец указывал на одну из особенностей такого восприятия - наличие «содействия», когда ребенок становится на место персонажа, пытается решить вместе с ним трудности и проблемы [52]. При повторном восприятии мультфильма ребенок, предвидя кульминационные моменты, начинает сопереживать и содействовать персонажу заранее [80]. Способность вызывать у ребенка чувство сопереживания называют важнейшей этической характеристикой мультипликации. При восприятии мультфильма наиболее важной, по мнению Е.О. Смирновой и М.В. Соколовой, является возможность преломления ребенком своего опыта через события фильма, узнавание чего-то «своего в другом», при этом возникает эмоциональный отклик на события фильма, ребенок, сопереживая героям, лучше осознает свои переживания и потребности. Развивающий потенциал мультфильма связан с тем, что он может отображать, усиливать и возвращать самоощущение, т.е. становится своеобразным средством «самостояния» и саморазвития ребенка [143].

Герой мультфильма часто становится участником личной жизни ребенка, но для этого он должен обладать определенными характеристиками: узнаваемость и психологическая близость, динамика его изменения на протяжении фильма, открытость мотивов его поступков [143]. Именно такой персонаж может стать носителем моральных эталонов, наличие которых В.С. Собкин считает ресурсом морального развития детей [144]. Важно при этом, чтобы положительные персонажи демонстрировали конструктивные способы разрешения конфликтов, давали детям пример уважения к другим.

Мультфильм по сообразности дошкольному возрасту и развивающим функциям родственен сказке, поэтому психологические эффекты от восприятия сказки могут быть отнесены и к мультфильмам. Л.П. Стрелкова пишет, что в процессе восприятия сказки происходит: перенос ребенком эмоций по поводу происходящего в сказке в реальные жизненные ситуации; обучение видеть состояние другого; развитие способности обнаруживать в

жизни ситуации, аналогичные сказочным по своей нравственной сути; выбор персонажа, которому можно подражать в жизненных ситуациях [147]. Одна из психологических функций сказки – усвоение базовых нравственных норм. В исследованиях восприятия сказки дошкольниками А.В. Запорожец, С.Г. Якобсон показали [52; 175], что для ребенка важна четкость моральных оценок, ему не нравится, когда неизвестно, кто хороший, а кто плохой. Дети сразу же идентифицируются с положительными героями и отрицательно относятся к их соперникам. Сегодня знакомство с литературным произведением, в том числе сказкой, зачастую происходит у дошкольника в мультипликационной версии. По мнению И.А. Гриневой, если первое знакомство юного зрителя с произведением происходит при помощи мультфильма, то у ребенка в сознании появляется уже сформированный, готовый образ, что сужает возможности развития воображения, фантазии, творческого мышления [43].

Ж.В. Мацкевич полагает, что основанием к отбору фильмов для дошкольников являются гуманно-эстетическое содержание, ясность изображения замысла и композиции, красочность, простота и доступность речи героев [96]. О.В. Куниченко выявила критерии отбора мультфильмов с точки зрения реализации их педагогического потенциала в воспитании нравственного поведения дошкольников:

- требования к видеоряду мультфильма – соответствие возможностям детского восприятия (умеренная скорость предъявления видеоматериала; умеренная яркость красок, гармония цвета);

- требованиям к аудиоряду – соответствие возрастным возможностям (соответствующая словарному запасу лексика; умеренная «загруженность» видеоряда вербальным сопровождением; эмоционально окрашенная речь героев, усиливающая смысловую, чувственную нагрузку фильма);

- требования к сюжетной линии – чёткость, простота и доступность сюжета (динамичное, экспрессивное развитие сюжета, увлекающее ребёнка событиями, происходящими на экране);

- требования к образу персонажей – красочность, оригинальность, экспрессивность, типичность и индивидуальность; яркость характера; убедительная демонстрация полезных привычек, необходимости выполнения норм поведения; благородство, отвага, харизматичность положительных героев как стимулирование желания дошкольника подражать им;

- требования к нравственной проблематике фильма – сюжет должен ставить ребёнка перед нравственными проблемами, выборами; утверждение абсолютной ценности любого существа, идеи дружбы, взаимопомощи, добра и справедливости; наличие в явной или скрытой форме нравственных выводов («морали» мультфильма); связь сюжета фильма с жизненной ситуацией ребёнка, его отношениями со сверстниками и взрослыми. [80]

Нельзя не сказать о возможных отрицательных последствиях «телесмотра» для детей, вызываемых, прежде всего, длительным и бесконтрольным времяпрепровождением дошкольника перед телеэкраном.

Немецкий ученый Р. Пацлаф исследовал неосознаваемые воздействия телевидения на человека с физиолого-антропологических позиций. Он показал, в частности, что телесмотрение приводит к полной остановке аккомодации глаз, их «оцепенение» передается всему телу, происходит «двигательный застой», и даже самые непоседливые детишки часами сидят перед телевизором неподвижно. «Тут имеет место снижение, деградация активности, застой воли, а тем самым и деградация личности», - категорично заявляет Р. Пацлаф [119, с.10]. Он указывает, что при телепросмотре наступает т. н. «альфа-состояние» - управляемое извне состояние между сном и бодрствованием, подобное гипнотическому. При этом резко падает расход энергии, что чревато ожирением. Объясняя лидерство телевидения в перечне других способов досуга «растущим голодом по изображениям», он констатирует, что этот носитель информации используется не столько для передачи объективной информации, сколько для развлечения, против скуки, внутренней пустоты и одиночества.

Р. Пацлаф, ссылаясь на исследования Д. Сингер, зафиксировавшие, что телевидение негативно сказывается на способности к игре, на школьной успеваемости, чтении и развитии речи, призывает не позволять детям бесконтрольно пользоваться телевизором, поскольку до 10 лет «они еще зависят от ничем не заменимого многообразия чувственных раздражений, исходящих от естественной среды, и им нужны все возможности для формирования тонкой моторики, осязания, координации движений, которые только и могут довести их телесное развитие до здоровой зрелости» [119, с.17]. И.А. Гринева в этом ключе критикует взрослых, волевым решением прерывающих живую игру малыша и усаживающих его перед телевизором, «только чтобы избавиться от тягостных и шумных перипетий детского роста». Она также указывает на возможное замедление речевого развития ребенка, словарный запас которого сводится к минимальным бытовым нормам, так как в большинстве мультфильмов «звуковой комментарий состоит из яркого музыкального сопровождения, набора криков и гортанных звуков, а речь героев сводится к нескольким коротким фразам» [43, с.271].

Анализ интернет-публикаций показал, что к признакам вредоносности мультфильмов с точки зрения их содержания относятся следующие: неоправданно агрессивное поведение персонажей, даже если это подано в юмористическом ключе; безнаказанность, (или, более того, вознаграждение) недостойного поведения героев; отсутствие четкой границы между добрым и злым поступком, когда положительный персонаж ведет себя плохо для достижения хорошей цели; демонстрация персонажем опасного для здоровья и жизни поведения, чреватого его повторением ребенком в реальности; сцены пренебрежительного отношения к людям, животным и растениям; отталкивающая внешность персонажей (для малышей «хороший» и «красивый» часто уравниваются); пропаганда праздности, достижения цели обманом или легким путем; показ в негативном свете семейных ценностей.

Ученые отмечают, что, поскольку дети еще не критичны в отношении информации, взрослому желательно быть рядом с ними во время просмотра

телепередач. «Ребенку почти постоянно хочется задавать вопросы или делать замечания, которыми ему надо поделиться со взрослым», и взрослый своими реакциями может поощрять в ребенке осознанность просмотра - а это, по мнению Р. Пацлафа, и есть главное условие, чтобы из ребенка не вырос тупоумный «глотатель» всего, что покажут [119, с.19]. Ж.В. Мацкевич выяснила, что, к примеру, детское рисование обогащено новыми образами из мультфильмов только у детей, которые смотрят их вместе с родителями [96]. В исследовании Н.Е. Марковой было выявлено, что элементы «мультипликационного насилия» (драки, неожиданно полученные болевые ощущения героев, потери, разрушения) трактуются детьми как комические сцены [94]. Адекватные комментарии находящегося рядом с ребенком взрослого в данном случае абсолютно необходимы.

О.В. Куниченко настаивает на важности подготовки дошкольников к восприятию и просмотру мультфильма (от этого зависит актуализация его воспитательного потенциала) посредством формирования медиаграмотности - совокупности умений восприятия, интерпретации и оценки медиатекстов [80]. Е.А. Кудрявцева считает, что, выполняя после просмотра мультфильмов ряд заданий и упражнений, ребенок учится на примере сюжета и персонажей ориентироваться в окружающей действительности, оценивать чужие и свои поступки, а затем выбирать стратегию собственного поведения [78].

Мультфильмы, увлекая ребенка в мир фантазий, являются в настоящее время одним из важнейших средств организации детского досуга. Досуг - еще один исследуемый нами фактор формирования нравственных установок дошкольника.

Досуговое времяпрепровождение дошкольника, также как взрослого человека, кроме функции восстановления психофизических сил, играет важную роль в реализации его естественных потребностей, позволяет выявить специфику его интересов и характер коммуникации с миром. Исследователи указывают и на развивающую функцию досуговой деятельности, связанную с ее интегративными особенностями: она сочетает в

себе отдых, развлечение, праздник, элементы самообразования и творчество детей в продуктивных и непродуктивных видах деятельности [46; 77; 146].

Досуг является важнейшим средством социализации и индивидуализации личности дошкольника, позволяющим ему по собственному усмотрению использовать свое свободное время; содержание досуговой деятельности способствует формированию нравственной и духовной культуры [46]. Считается, что именно в дошкольном возрасте у человека складывается культура проведения досуга [153], умение наполнять свободное время содержательной деятельностью, что и дает возможность дошкольнику войти в культуру через детское творчество [77]. Именно в русле исследований культурно-досуговой деятельности детей возникла категория «детская субкультура», содержание которой В.В. Абраменкова связывает с любимыми играми детей, фольклором, детским правовым кодексом, особенностями поведения, любимыми видами деятельности и пр. [2] М.В. Крулехт полагает, что, хотя в силу возраста дошкольник не способен к созданию материальных благ, полной самостоятельности в организации своего досуга или истинно творческой деятельности, ценность разных видов детской деятельности для его личности очевидна. Становление его субъектом этих видов деятельности позволяет ему выразить себя, самоутвердиться, приобрести массу новых ярких впечатлений [77]. К.Н. Поливанова отмечает, что сегодняшний ребенок живет в «размытом» мире ценностей, а «современные тексты предполагают гораздо более искушенного, чем в прошлом, зрителя и читателя и предоставляют ему гораздо большую свободу и открытость, предлагая действовать в ситуации неоднозначности. Это принципиально недидактический тип взаимодействия» [127 С. 296].

Выделяют виды досуговой деятельности: по форме (художественная, творческая, спортивная, моделирование и пр.); по способам осуществления (коллективная/индивидуальная); по эмоциональной напряженности (увлеченность, удовлетворение культурных потребностей, отдых и др.) [140]. Очевидно, что в том или ином формате все эти виды досуга доступны

дошкольнику, но в силу возраста ему необходимо сопровождение взрослым, сотворчество взрослого (родителя, педагога) и ребенка для актуализации развивающего потенциала досуговой деятельности. К конкретным видам досуговой деятельности дошкольника относятся игра, различные виды культурно-творческой и эстетической деятельности (рисование, лепка, конструирование, танцы, музыка, восприятие художественных произведений и т.д.), разные формы элементарного труда. М.В. Созинова, анализируя практику работы ДОО, заключает, что чаще всего досуг рассматривается узко, только как развлечение ребенка; в досуге преобладают непродуктивные виды детской деятельности в ущерб продуктивным, развивающим творческий потенциал ребенка [145].

Р. Пацлаф указывает, что «способность творческого порождения образов во многом поддерживается свободной игрой» [119,с.21]. Игру большинство исследователей считают наиболее значимым видом досуговой деятельности дошкольника. Игра способствует развитию наглядно-образного мышления, произвольности, способности к децентрации, умения соподчинять мотивы. В качестве культурного прототипа развитой формы сюжетно-ролевой игры выступает текст, в основе сюжета которого лежит событие не в физическом, как в волшебной сказке, а смысловом понимании: смысловые семантические пространства, смысловой переход через границу семантических пространств [166].Еще Д.Б. Эльконин отмечал, что в игре «осуществляется первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности» [173, с. 322]. Называя основным мотивом сюжетно-ролевой игры мотив «действовать как взрослый», Д.Б. Эльконин указывает, что, благодаря принятию игровой роли и осуществлению игровых действий, ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает социальные отношения. В приложении к нашему исследованию это означает неопределимую роль игры в формировании нравственной сферы дошкольника.

М.А. Шакарова задается важным в логике культурно-исторической теории вопросом: в какой мере новые культурные тексты могут обеспечить появление полной (двухтактной) формы детской игры, т.е. можно ли признать, что современная игра является развивающей [166]. Ответ на этот вопрос она дает в другом своем исследовании сюжетно-ролевых игр дошкольников на материале современных мультсериалов: изменение номенклатуры культурных текстов, с которыми сталкивается современный дошкольник, не исключает возможности развивающего потенциала детской игры. Однако организация игры при этом требует дополнительного внимания - отбора, селекции, поддержки [127]. Очевидно, что в контексте психолого-педагогического сопровождения процесса развития нравственных установок дошкольников отбор и селекция предлагаемых воспитанникам игр должны основываться на их нравственном потенциале.

Задача организации досуга ребенка решается, прежде всего, родителями, спецификой семейных отношений. «Став взрослым, - пишет М.Б. Зацепина, - проводить свободное время человек будет, вероятно, так же, как проводили его родители и окружавшие его взрослые» [54, с.28]. К.Н. Скобельцина, обобщая исследования, в которых обсуждаются вопросы организации досуга в системе домашнего воспитания, описывает несколько основных линий: взаимосвязь воспитания ребенка в детском саду и в семье; организация свободного времени для поддержания здоровья и физического развития ребенка; реализация разных видов эстетической деятельности, приобщения детей к искусству; использование родителями игровой деятельности как важного момента психического и социального развития ребенка; совместная деятельность взрослого и ребенка (привлечение ребенка к домашней работе, уходу за животными и т. п.) [140].

М.Б. Зацепиной выделены типы отношения родителей к организации свободного времени дошкольника: полное безразличие (педагогическая безнадзорность), излишняя заорганизованность (ребенку не дается права выбора), попытка объединить познание и развлечение (наполнение

деятельности нравственно-эстетическим и культурно-художественным содержанием). Она указывает также на корреляцию стиля родительского воспитания и отношения родителя к досугу дошкольника: при демократическом стиле происходит учет интересов ребенка, признание его субъектом; при смешанном стиле родители недостаточно знают, что интересует ребенка; при авторитарном стиле воспитания интересы ребенка чаще всего не учитываются [54].

К.Н. Скобельцина, называя совместную досуговую деятельность родителей и детей важным источником социального, эстетического и нравственного развития дошкольников, считает важными два аспекта родительской позиции при организации досуга дошкольника: включенность родителей в совместную деятельность с ребенком и родительские представления о художественном и культурном содержании, осваиваемом ребенком. Через структурирование и содержательное наполнение детского досуга, по ее мнению, проявляются педагогические установки, ценностные ориентиры родителей и тот социокультурный горизонт, который взрослый намечает в развитии ребенка [140]. Она отмечает, что по мере взросления ребенка, к 5-7 годам, происходит заметное снижение активности родителей по организации совместной с ребенком деятельности, и рост попустительства относительно контроля информационного и художественного контента продуктов, осваиваемых ребенком в досуговой деятельности [там же].

Что касается организации детского досуга в дошкольных образовательных организациях, т.е., в институционально-планомерном виде, то указывают, в частности, на противоречие между декларированием значимости самостоятельной детской деятельности для развития личности и доминированием обучения в образовательном процессе детского сада. М.В.Созинова, например, критикует современную тенденцию вовлечения дошкольников в систему дополнительного образования в ДОО через разного рода кружки, что подменяет досуг обучающими формами взаимодействия педагога и ребенка [145]. А между тем возможность свободного

самостоятельного выбора ребенком видов деятельности в условиях ДОО порождает возможность ощущать себя хозяином положения, возможность действовать, сообразуясь с индивидуальными интересами, повышает творческие силы, помогает достижению высоких результатов [54].

Нельзя не сказать и об идее амплификации (А.В. Запорожец) как главной образовательной стратегии в дошкольном возрасте [52]. Амплификация, т.е. наполнение развития наиболее значимыми именно для этого возраста формами активности, противопоставляется искусственной акселерации, провоцируемой взрослыми. Отметим, что обогащение (амплификация) детского развития отнесено к основным принципам в новых ФГОС ДО. Идея амплификации, на наш взгляд, может быть наиболее полно реализована именно в сфере досуговой деятельности дошкольника.

Перейдем к последнему из заявленных нами факторов развития нравственных установок дошкольников – особенностям нравственной сферы педагога ДОО. Этот фактор мы посчитали важным в свете и доказанной в множестве исследований закономерности: уровень развития нравственной сферы дошкольника связан с уровнем нравственности взрослого окружения.

Интегративным критерием качества образовательной среды В.А. Ясвин называет ее способность обеспечить субъектам образовательного процесса возможности для эффективного личностного саморазвития [177]. Выделяя в структуре образовательной среды три базовых компонента: пространственно-предметный, социальный и психодидактический, он подчеркивает важность социального компонента как особой формы детско-взрослой общности.

С поступлением в ДОО ребенок приобретает, кроме родителей, еще одну референтную фигуру взрослого в структуре своих отношений – воспитателя, также демонстрирующего определенные образцы поведения и осуществляющего целенаправленный процесс нравственного воспитания. По выражению И.В. Сушковой, в педагоге ДОО для ребенка воплощаются нормативные требования к его поведению с гораздо более большей определенностью, чем в семье [150], что, на наш взгляд, связано с большей

эмоциональной дистанцией воспитателя ДОО по отношению к ребенку в сравнении с родителями, а также с принадлежностью воспитателя в восприятии ребенка к группе авторитетных лиц (последнее следует из наблюдаемого послушания воспитателю множества детей).

Один из основных принципов, заложенных в основу ФГОС ДО - личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей. Гуманизация педагогического процесса в ДОО подразумевает психологический комфорт каждого дошкольника, удовлетворение его потребности в общении со сверстниками, чему способствует, прежде всего, стиль профессионального общения воспитателя.

ФГОС также декларирует, что для успешной реализации Программы дошкольного образования должны быть обеспечены такие психолого-педагогические условия, как «уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях»; «построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка» [158]. Очевидно, что только педагог, имеющий высокий уровень нравственного сознания и соответствующие нравственные установки, способен реализовать названные условия.

Основными функциями педагога дошкольной образовательной организации называют адаптивную (приспособление ребенка к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации) и фасилитативную (помощь в развитии его индивидуальности) [172]. Е.Д. Окладнова перечисляет задачи, стоящие перед воспитателем ДОУ: саморазвитие, обогащение личного и социального опыта воспитанников, формирование творческого взаимодействия с их родителями, создание активной психолого-педагогической среды. Психологическим содержанием профессионально-креативной деятельности воспитателя она считает саморазвитие и достижение «акме», которое связано со смысложизненными ценностями. Это

дает возможность воспитателю становится для ребенка значимым источником личностных смыслов [113].

О.И. Шорохова выявила детерминанты, определяющие успешность педагогического взаимодействия в ДОО: профессионально-значимые качества педагога, позитивная коммуникативная установка, конструктивный индивидуальный стиль общения, рефлексивность, эмпатия и конгруэнтность, открытость, коммуникативная гибкость, выраженное доверие к себе, другим и миру, профессиональные и смысловые установки, характер центрации, психологическая готовность к сотрудничеству и интегрированность субъективного контроля [172]. Она также называет изменения в психологической организации ребенка, которые вызваны индивидуально-специфическим влиянием личности педагога: конструкторы когнитивной компетентности, расширение семантических полей, флексибельность, повышение интеллектуальной гибкости, вариативность мышления, увеличение полнезависимости, развитие ценностных ориентаций, уменьшение стереотипности, ориентация на успех и достижения.

Нравственное сознание педагога в самом общем виде - это идеальное отражение и регулирование нравственных отношений в сфере педагогической деятельности [33]. Функции нравственного сознания педагога: долженствования, нравственной регуляции, ценностная, ориентационная и оценочная [17]. Нормативность нравственного сознания педагога выражается в долженствовательной и ценностной модальности, а в его механизмы заложены: способы принятия педагогических решений в ситуации морального выбора, затрагивающего интересы воспитанника; способы оценки результатов своей деятельности и деятельности ребенка по критерию его нравственного развития; способы организации действий по воспитанию детей [126]. Очевидно, что компоненты нравственного сознания воспитателя ДОО должны иметь педагогическое содержание. По словам О.К. Поздняковой, нравственное сознание педагога должно «знать» не только, что такое мораль, но и «знать», в чем сущность, например, педагогического

долга, педагогической справедливости как категорий педагогической этики; в чем смысл добра, милосердия и пр. с педагогической, а не только с этической точки зрения. «Педагогическая совесть предоставляет возможность отвечать не только перед собой или хотя бы за самого себя, но и перед воспитанником, и за воспитанника» [126, с.187].

Поскольку в эмпирическом исследовании мы выявляли уровень нравственного самоопределения воспитателей дошкольной образовательной организации, проанализируем эту категорию.

В психологической науке самоопределение считается интегральным мотивом активности и важнейшим мобилизационным ресурсом человеческой психики. По К.А. Абульхановой-Славской, самоопределение - это осознание личностью своей позиции, которая сформировалась внутри координат системы отношений [3]. По мнению Н.М. Борытко, суть самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек стоит перед выбором и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения [23, с. 21].

Общим по отношению к нравственному является культурное самоопределение, трактуемое Е.А. Александровой как экзистенциальный выбор смыслов и способов жизнедеятельности человека в культуре[6]. Ею описывается последовательность самоопределения в культуре: отношения человека с субъектами социума и с самим собой; понимание своего индивидуального своеобразия, ценностно-смысловых оснований своего мировоззрения; нравственный выбор, саморазвитие индивидуальных особенностей, становление самобытности; становление чувства ответственности перед самим собой и окружающими; поиск индивидуальных способов бытия; разработка индивидуального жизненного пути и способа жизни; разноплановое самоопределение в условиях социума.

А.Б. Купрейченко и А.Е. Воробьева определяют «нравственное самоопределение личности» как процесс ее ориентации в системе нравственных идеалов и ценностей, среди людей и социальных групп,

являющихся их носителями, а также как осознанный процесс поиска, выбора и создания личностью собственных нравственных эталонов и идеалов, а затем на их основе – принципов, ценностей, норм, правил и т.п.» [81, с.71]. В.В. Пашкевич рассматривает нравственное самоопределение человека как определение своего нравственного идеала и нравственных принципов как основных регуляторов своих поступков и жизнедеятельности в целом, осознание себя как хранителя и носителя нравственных ценностей. На наш взгляд, это определение, относительно простое на первый взгляд, вполне передает суть категории «нравственное самоопределение» и может быть принято за основу при трактовке феномена «нравственное самоопределение педагога ДОО». В.В. Пашкевич описывает характеристики личности, способной к нравственному самоопределению: осознание себя как субъекта нравственной деятельности; знание своих нравственных возможностей и адекватная нравственная самооценка; способность к нравственному выбору; нравственные активность и ответственность; нравственно-ценностные ориентации; устойчивое стремление к нравственной самореализации [120].

Нам также близка трактовка Н.М. Борытко понятия «этическое самоопределение», которое предполагает принятие некоторых пределов, относительно которых самоопределение происходит: запретов, ограничений, норм и правил определенной деятельности (норм педагогической деонтологии, например). Этическое самоопределение человека как процесс и результат выбора собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах, основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы становится основным механизмом становления этической позиции субъекта [23, с. 21-22]. Мы присоединяемся к последнему положению о том, что этическая (нравственная) позиция есть результат нравственного самоопределения личности. «Позиция», по А.К. Марковой, - это устойчивая система отношений личности к отдельным сторонам жизни [92, с. 9]. Отметим, что в такой трактовке категория

«позиция» родственна категории «установка», поэтому коротко остановимся на понятии «позиция» применительно к педагогической деятельности.

В.В. Маркова и Г.Н. Мулабаева определяют профессионально-нравственную позицию воспитателя ДООУ как систему его нравственных ценностно-смысловых отношений, которая определяет его профессиональное бытие в воспитательном взаимодействии с ребенком [93]. Н.М. Борытко выделяет факторы/компоненты становления нравственной позиции педагога: профессионально-нравственные знания, педагогическая рефлексия, профессионально-нравственная самооценка. Важнейший из названных факторов - педагогическая рефлексия - включает ряд компонентов: осознание подлинных мотивов своей деятельности; умение отличить собственные проблемы от проблем воспитанников; способность увидеть происходящее глазами воспитанника; способность к оценке собственных действий для корректировки профессиональной самооценки [23]. С точки зрения А.В. Бездухова, различающего нравственное и моральное сознание, нравственный уровень рефлексии есть рефлексия на себя, на цели своей деятельности, а моральный уровень рефлексии – рефлексия отношений педагога с воспитанниками [17]. И.А. Колесникова говорит о пяти уровнях профессионально-нравственного поведения педагога в соответствии с развитием его нравственной позиции: непрофессиональное, аморфное, нормативное, стихийно-креативное, концептуальное [69].

В научной литературе используются и другие категории, сопряженные с понятием «профессионально-нравственная позиция».

Анянова И.В. оперирует понятием «модель профессионального поведения педагога» и выделяет, соответственно: 1) ценностную модель-проявляется в миссии, в поступках, отражающих ценности и смыслы профессиональной деятельности, связана с удовлетворением потребности в нравственных ориентирах профессиональной деятельности; 2) модель социального поведения – педагог как представитель социальной группы, носитель групповых ценностей и стиля жизни, удовлетворяет потребность в

признании, любви, социальном статусе; 3) ролевую модель - отражает функциональные роли, которые выполняет педагог в соответствии с обязанностями, удовлетворяются потребности в активности, деятельности, материальных благах; 4) эмоциональную модель - обеспечивает аффективно-волевую регуляцию педагогических отношений и личностную самокоррекцию, удовлетворяет потребность в психологической безопасности и комфорте [11]. Можно предположить, что высокий уровень нравственного самоопределения воспитателя ДОО связан с реализацией им ценностной и, частично, эмоциональной моделей профессионального поведения.

Довольно популярна идея А.Б. Орлова о наличии такой интегральной и системообразующей характеристики педагогического труда, как «личностная центрация учителя» (ее в полной мере можно отнести и к воспитателю ДОО), которая трактуется как смысловая иерархия интересов участников педагогической системы, представленная в сознании педагога, и регулирующая его действия и поступки. Он выделяет, в зависимости от того, интересы какого участника педагогической системы доминируют, 7 типов центраций учителя: эгоистическую, бюрократическую, конформную, авторитетную, познавательную, альтруистическую и гуманистическую [116, с.142]. А.Б. Орлов подчеркивает, что, за исключением гуманистической центрации, все другие типы центраций являются главными психологическими условиями авторитарной и безличной педагогики. В контексте нашего исследования гуманистическая центрация воспитателя ДОО является единственной из названных А.Б. Орловым центраций, коррелирующей с оптимальными параметрами его нравственного самоопределения, каковое, в свою очередь, является важным фактором формирования нравственных установок дошкольников.

В исследованиях, посвященных психологии профессиональной деятельности воспитателя ДОО, отмечаются также ее сложности и противоречия. Так, Ю.В. Селезневой показано, что, по мере увеличения стажа работы, у педагогов дошкольных образовательных организаций

появляются негативные личностные образования, что свидетельствует о формировании профессиональных деформаций. К традиционным рискам профессиональной деятельности прибавляются, по ее мнению, с одной стороны, рост образовательных потребностей и ожиданий родителей, с другой - увеличение количества детей в группах, снижение индекса их здоровья, нехватка квалифицированных специалистов, низкий социальный статус педагогов [137]. Понятно, что при усугублении профессиональных деформаций воспитателя нельзя ожидать эмоционально-положительного отношения воспитанников к различным ситуациям пребывания в дошкольном учреждении. А это, в свою очередь, не будет фактором, благоприятствующим процессу формирования нравственных установок дошкольника, поскольку негативный эмоциональный фон образовательной среды делает ее непригодной для идентификации ребенка с ее взрослыми субъектами, для успешного освоения нравственных паттернов.

Таким образом, на основе анализа научных данных о факторах формирования нравственных установок дошкольников нами для эмпирического исследования выбраны: особенности родительского отношения к детям, специфика досуговой деятельности дошкольников, просмотр мультипликационных фильмов, особенности нравственной сферы воспитателей ДОО.

Выводы по 1 главе

Нравственные установки личности относятся к разряду социальных смысловых установок. В общем виде нравственная установка определяется как готовность личности действовать в соответствии с определенными моральными нормами, принципами, представлениями о добре и зле. Структуру нравственной установки составляют когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты.

Нравственные установки дошкольника мы понимаем, как разновидность социальных установок, проявляющихся в готовности добровольно (независимо от внешних указаний и оценок) действовать в соответствии с заданными обществом категориями добра и зла, готовности проявления доброты, помощи, поддержки и толерантности.

Дошкольный возраст является сензитивным для возникновения базовых компонентов нравственной сферы личности. Мы полагаем, что можно говорить о началах нравственности у дошкольника, а не о ее зрелости, что связано с недостаточной сформированностью структур самосознания. Но некоторые нравственные установки могут быть сформированными у старших дошкольников - эмоциональная отзывчивость, готовность к взаимопомощи. Из моральных установок разного уровня обобщенности - по отношению к моральным принципам, моральным качествам и моральным нормам, у ребенка-дошкольника могут быть сформированы нравственные установки к моральным нормам (преимущественно в дихотомии «хороший– плохой») и, частично, к моральным качествам («добрый – злой»).

Подходы к выделению механизмов, критериев и уровней нравственного развития дошкольника частично экстраполированы нами на формирование его нравственных установок.

Центральный механизм развития нравственной сферы – универсальный процесс интериоризации. Частные механизмы развития нравственной сферы ребенка: идентификация и имитация; стремление удовлетворить актуальную в дошкольном возрасте потребность в одобрении; развитие произвольности и появление умения соподчинять мотивы; проигрывание нравственных (безнравственных) стратегий поведения в ходе сюжетно-ролевой игры; возрастающая способность детского мышления к обобщению и дифференциации понятий; увеличение «модельных образцов» нравственного/безнравственного поведения в ходе расширяющегося круга общения ребёнка; подчинение своих действий общественным нормам из-за стремления стать взрослым; накопление нравственного опыта.

Среди описанных в научной литературе факторов формирования нравственной сферы и, значит, нравственных установок дошкольников, нами для эмпирического исследования выбраны: особенности родительского отношения матерей к детям - семья, в силу длительности и эмоциональности воспитательных влияний, постоянству механизма подкрепления, закладывает фундамент для формирования нравственных установок ребёнка; специфика досуговой деятельности дошкольников - развивающая функция досуговой деятельности в контексте развития нравственных установок дошкольников; просмотр мультипликационных фильмов - восприятие мультфильма воздействует на познавательный, эмоциональный и этический аспекты психического развития ребенка; особенности нравственной сферы воспитателей ДОО - влияние профессионально-нравственной позиции педагога на развитие нравственных установок дошкольников.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ НРАВСТВЕННЫХ УСТАНОВОК ДОШКОЛЬНИКОВ И ФАКТОРОВ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

2.1 Методологические основания, организация и методы исследования

В соответствии с выдвинутой целью, гипотезой и задачами исследования нами было проведено эмпирическое исследование психолого-педагогических факторов формирования нравственных установок детей дошкольного возраста. Исследование базировалось на совокупности и реципрокности основных методологических принципов отечественной психологии: социально-исторической обусловленности психики человека; детерминизма; развития психики; единства сознания и деятельности; системности. Каждый из этих принципов был востребован контекстом данного исследования:

- *Принцип социально-исторической обусловленности развития психики*, впервые обоснованный Л.С. Выготским в рамках его культурно-исторической концепции психического развития, в нашем случае помогает изучать и объяснять специфику генезиса нравственной сферы ребенка в связи с влиянием конкретных социально-культурных факторов, признать приоритетность механизма интериоризации-экстериоризации в развитии нравственных установок дошкольника.

- *Принцип детерминизма* предписывает трактовать психические явления как не только порождаемые факторами внешней действительности, но и преломленные через внутренние условия субъекта, через активность его психики, через систему его отношений, потребностей, установок и пр. По С.Л. Рубинштейну, сформулировавшему данный принцип, «...внешние причины действуют через внутренние условия (которые сами формируются в результате внешних воздействий)» [134, с.209]. В контексте нашего исследования это означает, что все внешние факторы формирования нравственных установок дошкольников, воздействуя на ребенка, порождают тот или иной психологический эффект, только перерабатываясь его актуальными внутренними условиями.

-Принцип единства сознания и деятельности, также впервые выдвинутый в 1930-х гг. С.Л. Рубинштейном, впоследствии получил свое дополнительное методологическое обоснование в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева. Согласно С.Л. Рубинштейну, «Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности, в поведении и проявляется. Деятельность и сознание – не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое – не тождество, но единство»[134, с.21]. А.Н. Леонтьев настаивал на примате деятельности: «Сознание не просто проявляется и формируется в деятельности как отдельная реальность – оно встроено в деятельность и неразрывно связано с ней»[86, С. 58]. Для нашего исследования важно общее, что поддерживали два названных авторитетных ученых в отношении этого принципа: человек и его психика могут изучаться, прежде всего, через их проявления в деятельности. Этот принцип актуален для нашего исследования и в том плане, что, структурно представляя нравственную установку дошкольника как единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, мы подчеркиваем их единство, взаимопроникновение и взаимодетерминацию.

- Принцип системности, требующий изучать каждый элемент психики в тесной связи с ее функционированием в целом, а целостный анализ развития и функционирования психики как системы не сводить к анализу суммы изменений ее элементов, также непосредственно касается указанного единства компонентов нравственной установки. Необходимость выделения отдельных компонентов нравственной установки для лучшего понимания ее природы не означает сведения ее сущности к состоянию одного из них. По мнению Б.Ф. Ломова, поскольку реальный объект обладает многими свойствами, взаимно влияющими друг на друга, делать выводы о целом на основании его отдельного измерения «так же невозможно, как невозможно восстановить сложное объемное тело по изображению одной единственной его проекции на плоскость»[89, с.127].

- *Принцип развития*, утверждению которого в российской психологии способствовали труды Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, означает требование рассматривать психические явления в постоянном изменении, движении и развитии, разрешении противоречий под влиянием системы внешних и внутренних детерминант; при этом развитие психики рассматривается не только как рост, «но и как изменение, как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям» [134, с.202]. В данном исследовании этот принцип позволял объяснять развитие, усложнение содержания нравственной сферы на разных стадиях дошкольного детства.

Одним из центральных вопросов исследования нравственных установок дошкольников является определение критериев, показателей и уровней их развития и выбор соответствующего диагностического инструментария. В ходе анализа психолого-педагогической литературы мы установили, что изучение нравственной сферы дошкольников имеет свою специфику, которая отражена в работах Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, М.И. Лисиной, Н.В. Мельниковой, Г.А. Урунтаевой, Р.Р. Калининой, С.Г. Якобсон и др. Из этих работ, в частности, можно сделать выводы о том, что: 1) диагностическое исследование нравственности дошкольников должно иметь комплексный и системный характер, 2) обнаруживается дефицит, ограниченный диапазон методов диагностики нравственных аспектов личности дошкольников, что связано с возрастными особенностями детей. Возрастная специфика дошкольников сказывается и на процедуре проведения диагностики, требования к которой формулируются так: задания должны быть непродолжительными для ребенка; диагностические показатели должны быть однотипными; необходимо создание мотива личностной значимости диагностических ситуаций для ребенка [68].

Эти требования явились в нашем исследовании основой для конструирования и проведения комплексной диагностики нравственных

установок дошкольников. Одновременно решалась задача изучения психолого-педагогических факторов, способствующих развитию нравственных установок детей дошкольного возраста.

Общая выборка исследования составила 320 человек, из них:

- 160 человек - дети в возрасте 5 - 6,5 лет (80 мальчиков и 80 девочек),
- 80 человек - родители (матери) детей из эмпирической выборки,
- 60 человек - воспитатели ДОО, работающие с этими детьми,
- 20 человек - эксперты, практикующие психологи-педагоги.

Исследование проходило с 2012 г. по 2017 г. В соответствии с целью и задачами, выдвинутой гипотезой и методологическими основаниями была разработана программа исследования, включающая несколько этапов.

На I этапе было проведено пилотажное исследование для получения первичных данных о характере нравственных установок дошкольников, а также для установления надежности и валидности выбранных диагностических методик, выявляющих особенности развития нравственных установок детей дошкольного возраста. Одновременно проводился сбор первичной, необходимой в рамках исследования, информации о детях и их родителях. В частности, выяснялись их предпочтения в телепродукции (прежде всего нас интересовал перечень передач и мультфильмов, которые смотрят дети). На этом этапе проводилась стандартизированная беседа с использованием метода экспертных оценок для выявления факторов, приоритетных в формировании нравственных установок. С экспертами была проведена беседа, включающая в себя ряд основных и уточняющих вопросов.

Количество респондентов на первом этапе эмпирического исследования составило 110 человек: 60 детей-дошкольников и 30 родителей (матерей), 20 экспертов (практикующих психологов). Обязательным условием для отбора экспертов было наличие стажа работы по специальности либо работы в ДОО с детьми не менее 7 лет. Возраст экспертов варьировался от 30±2 года.

Требования комплексности и системности диагностических процедур, упомянутые выше, в нашем случае означали, кроме прочего, необходимость

фиксации состояния когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов как структурных единиц нравственной установки. Для решения этой задачи, по итогам анализа имеющегося диагностического инструментария, мы выбрали три методики, разработанные Р.Р. Калининой - «Закончи историю», «Сюжетные картинки», «Поделки игрушки»[47].

Изучив специфику «работоспособности» методик «Сюжетные картинки» и «Закончи историю» в ходе проведения пилотажного исследования, а также проанализировав его результаты, мы пришли к выводу, что данные методики обладают гораздо более широким, чем заявлено в их целях, диагностическим диапазоном. Это побудило нас ввести дополнительные шкалы для анализа когнитивного (в методике «Сюжетные картинки») и поведенческого (в методике «Закончи историю») компонентов нравственных установок.

Вводя в методику «Закончи историю» дополнительную шкалу для анализа поведенческого компонента нравственных установок, мы исходили из принципа «персонификации», предложенный Гинзбургом М.Р. в методике «Исследования мотивационной готовности». Согласно этому принципу при завершении рассказа, испытуемый «вынужден» идентифицировать героя с собой, в результате чего мы можем говорить о проявлении в рассказе личного опыта испытуемого и его установок действовать соответствующим образом.

В методику «Сюжетные картинки» мы ввели дополнительную шкалу, направленную на оценку когнитивного компонента, так как сама процедура проведения исследования предполагает словесное пояснение при выборе картинки «плохого» или «хорошего» поведения, которое осуществляется на знании нравственных норм и правил поведения.

По итогам первого этапа исследования были эмпирически выявлены нормативные значения уровня развития нравственных установок дошкольника, разработаны процедуры отнесения диагностических показателей по методикам «Закончи историю», «Сюжетные картинки» и «Поделки игрушки» к трем различным уровням развития нравственных установок, а также при помощи

экспертных оценок выделены психолого-педагогические факторы формирования нравственных установок дошкольников.

При квалификации уровней мы опирались на разработки Р.Р. Калининой: нулевой - отсутствие у детей знаний, отношений и действий нравственного содержания; 1-й - дети оценивают поступки через дихотомические понятия (хорошо-плохо, правильно-неправильно) без употребления нравственных норм; проявляют эмоциональное отношение к отдельным нравственным понятиям и поступкам; при взаимодействии друг с другом не агрессивны; 2-й - дети знают нравственные понятия при оценке поступков других; эмоционально реагируют на ярко выраженные поступки нравственного содержания и нравственные понятия; демонстрируют нравственную направленность в поведении в отношении близких взрослых и сверстников, которым симпатизируют; 3-й - дети могут раскрыть смысл нравственных понятий; расширяется число нравственных понятий, вызывающих их эмоциональное отношение; реализуют нравственные нормы по отношению к более широкому кругу взрослых и сверстников. Из данного описания в дальнейшем мы будем оперировать тремя уровнями: низким, средним и высоким, которым соответствуют следующие уровни. Нулевому соответствует низкий уровень, первому – средний, и второй и третий мы соотнесли с высоким уровнем. Это обусловлено тем, что 2-й и 3-й уровни достаточно схожи в том отношении, что они оба предполагают знание, понимание и адекватное эмоциональное реагирование на поступки окружающих людей, с разницей в близости этого окружения по отношению к ребенку. Таким образом, оба уровня можно отнести к высокому уровню сформированности нравственных установок.

Также на этапе пилотажного исследования были внесены уточнения в план беседы с детьми о телепередачах и мультфильмах, которые они смотрят.

На II этапе исследования (октябрь 2013г. - апрель 2014г.) было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей нравственных установок дошкольников и психолого-

педагогических факторов, обуславливающих их формирование. Теоретический и эмпирический анализ позволил нам из множества факторов, влияющих на формирование нравственных установок, выделить ряд важнейших в отношении современного дошкольника: 1) особенности материнского отношения; 2) предпочтения в просмотре телевизионной, прежде всего мультипликационной, продукции детьми дошкольного возраста; 3) характер досуговой деятельности дошкольников; 4) особенности нравственной сферы педагогов ДОО.

Общая численность выборки испытуемых на данном этапе составила 210 человек, из них 100 - дети старшего дошкольного возраста, 50 человек родителей (матерей), и 60 воспитателей ДОО г. Пензы.

Опишем диагностические методики, задействованные на данном этапе.

1) Проективная методика «Закончи историю» предназначена для изучения осознания детьми нравственных норм в отношении следующих качеств: трудолюбие – лень, щедрость – жадность, внимание к людям – равнодушие, правдивость – лживость. Методика позволяет также определять умение детей соотносить эти нормы с реальными жизненными ситуациями, разрешать проблемные ситуации на основе нравственных норм, и давать элементарную нравственную оценку.

В индивидуальной беседе с ребенком ему предлагается придумать окончание последовательно предъявляемых четырех историй: «Я буду рассказывать тебе истории, а ты их закончи». Ответы ребенка как можно более подробно фиксируются в протоколе.

Обработка результатов:

0 баллов - не может продолжить историю, оценить поступки детей, или дает односложный ответ;

1 балл - продолжает истории по-разному, оценивает поведение их героев как правильное или неправильное, хорошее или плохое, но не мотивирует оценку и не выделяет нравственную норму.

2 балла - продолжает истории с позиции нравственных норм, называет эти нормы, правильно оценивает поведение, но свою оценку не мотивирует.

3 балла - разрешает проблемную ситуацию с позиции нравственных норм и называет их, понимает их значение для взаимоотношений людей и может обосновать свое мнение, правильно оценивает поведение детей и мотивирует оценку.

Оценка результатов проводится, по замыслу автора методики, с точки зрения осознания ребенком нравственной нормы, представленной в истории. То есть, оценивается когнитивный компонент нравственной установки. Однако в пилотажном исследовании мы выяснили, что данная методика позволяет также прогнозировать поведение детей в подобных ситуациях, поскольку ребенок, с неизбежностью идентифицируя себя с действующим в истории сверстником, реагирует на нее описанием собственной вероятной модели поведения в предлагаемых обстоятельствах. По нашему мнению, методика «Закончи историю» позволяет фиксировать состояние, помимо когнитивного, и поведенческого компонента нравственной установки.

2) Методика «Сюжетные картинки» предназначена для изучения эмоционального отношения к нравственным нормам (эмоциональный компонент нравственных установок). Стимульный материал представлен пятью парами картинок, которые отражают хорошие и плохие поступки сверстников, полярные нравственные качества и нормы поведения.

Инструкция: «Перед тобой карточки с картинками, на которых изображены различные поступки детей. Отложи картинки, на которых изображены хорошие поступки в одну сторону, а те, на которых показаны плохие поступки - в другую. Объясни, почему ты так думаешь». Получая ответы ребенка в ходе индивидуальной беседы, экспериментатор фиксирует в том числе адекватность его эмоциональных реакций: положительных (улыбка, одобрение и т.п.) на нравственный поступок и отрицательных (осуждение, гнев и т. п.) – на безнравственный. Контент картинок соответствует определенным нравственным качествам: трудолюбие / лень,

почтительное / неуважительное отношение к старшим, послушание / непослушание (нарушение запрета), дружелюбие / конфликтность, щедрость / жадность. Обработка результатов:

0 баллов - Ребенок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

1 балл – Ребенок правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия, эмоциональные проявления не выражены при оценке поступков.

2 балла – Правильно раскладывая картинки, ребенок обосновывает свои действия, эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо.

3 балла – Ребенок, правильно сортируя картинки, обосновывает свой выбор (возможно, называет моральную норму), эмоциональные реакции на поступки героев ситуации адекватны, яркие.

В пилотажном исследовании мы выяснили, что диагностический потенциал данной методики не ограничивается фиксацией эмоциональных реакций детей на моральные нормы, но и позволяет выявить умение ребенка дать моральную оценку изображенным на картинке поступкам, то есть когнитивный компонент нравственных установок.

3) Методика «Подели игрушки». Цель - исследование поведения ребенка в ситуации морального выбора. Ребенку предлагают поделить одежду для кукол (если это девочки) или военную технику (мальчики) между собой и еще двумя партнерами по игре, с которыми он незнаком и которых он не видит. Для трех участников игры экспериментатор предлагает всего пять предметов.

Оценка результатов:

- ребенок делит игрушки в свою пользу, оставляя себе больше (себе три, другим по одной) - неправильный моральный выбор;

- ребенок оставляет себе только одну игрушку, а остальные делит между другими участниками - правильный моральный выбор.

4) «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) использовалась нами для изучения детско-родительских отношений. Целей и содержания этой методики мы касались в теоретической части работы, указав, что из всех категорий, используемых в психологии для описания характера детско-родительских отношений, мы выбрали понятие «родительское отношение», солидаризируясь с авторами методики в их концептуальных построениях о взаимодействии «родитель-ребенок».

Выше мы обосновали возможную связь формирования нравственных установок дошкольника с таким психолого-педагогическим фактором, как особенности нравственной сферы личности воспитателя ДОО. Поэтому использовались следующие методики:

5) Методика «Нравственное самоопределение личности» (А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьева), включающая в себя 87 утверждений. Позволяет исследовать нравственное сознание респондентов в трех аспектах: 1) представления о нравственности, морали, которыми руководствуются респонденты в жизни; 2) нравственные стратегии, которые включают в себя такие параметры, как обязательность соблюдения норм морали, активное или пассивное их соблюдение в поведении, и принятие стратегии взаимности или невзаимности в нравственном поведении; 3) нравственные ориентации личности, которые разделяются авторами методики на эгоцентрические, группоцентрические, гуманистические и мирозидательные.

6) «Метод оценки нравственного развития личности» (И.В. Машенко, Н.Н. Протьюко, В.Н. Ростовцева) представляет собой перечень из 20 нравственных качеств, которые необходимо оценить по степени важности в жизни человека. Оценка нравственного развития проводится в соответствии с показателем нравственного развития (ПНР), вычисляемого как среднее арифметическое оценок значимости для индивида 20 предложенных нравственных качеств, и выражается в процентах. При квалификации ПНР предлагается использовать шкалу: 20% - 40% - низкий, 41% - 60% - средний, 61% - 80% - высокий, 81% - 100% - очень высокий.

7) Стандартизированная беседа для изучения представлений воспитателей о факторах и методах развития нравственной сферы детей в дошкольном возрасте. Анкета включает в себя 16 вопросов, направленных на выявление осведомленности и компетентности педагогов ДОО в вопросах развития нравственного сознания детей-дошкольников (см. Приложение 1).

8) Стандартизированная беседа, разработанная нами для дополнительного изучения двух заявленных в исследовании психолого-педагогических факторов развития нравственных установок дошкольников – 1) особенностей их досуговой деятельности и 2) их предпочтений телевизионной продукции, ее видов и содержания (см. Приложение 1).

На III этапе исследования были обработаны и проанализированы результаты диагностики по всем обозначенным выше методикам. Результаты были, кроме прочего, подвергнуты сравнительному анализу – проводилось сопоставление с аналогичными диагностическими результатами 1998 г. и 2007г., полученными другими исследователями.

Основное внимание при анализе диагностических данных уделялось сравнению результатов, полученных по разным методикам, между группами детей, имеющих разный уровень сформированности трех компонентов нравственных установок. Иначе говоря, сравнительному анализу подлежали:

- типы материнского отношения к детям, имеющим разный уровень сформированности компонентов нравственных установок;
- досуговые занятия детей, имеющих различный уровень сформированности каждого из трех компонентов нравственных установок;
- специфика предпочитаемых детьми мультфильмов с разными уровнями сформированности компонентов их нравственных установок;
- особенности нравственной сферы (прежде всего, нравственного самоопределения) воспитателей ДОО и уровень сформированности компонентов нравственных установок их воспитанников.

2.2. Результаты диагностики компонентов нравственных установок дошкольников

В ходе применения методики «Сюжетные картинки» мы получали сведения о состоянии эмоционального и когнитивного компонентов нравственных установок детей. Детям предъявлялись картинки с изображениями положительных и отрицательных поступков, сопровождаемые просьбой – определить, какой поступок является плохим, какой хорошим и объяснить почему. Помимо этого, каждому задавался вопрос - нравится ли ему эта картинка, а в процессе беседы фиксировались его эмоциональные реакции, сопутствующие комментариям о поступке, изображенного на картинке. Средние значения в целом по исследуемой выборке представлены в табл. 1:

Таблица 1
Среднегрупповые результаты исследования когнитивного и эмоционального компонентов нравственных установок по методике «Сюжетные картинки»

	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент
Среднее значение по группе	2,208	2,13
Стандартное отклонение	0,792	0,803

На основании представленных результатов были высчитаны нормативные показатели по методике «Сюжетные картинки» и подсчитано количество детей с разным уровнем развития эмоционального и когнитивного компонентов нравственных установок. Данные представлены в табл.2

Таблица 2.
Результаты диагностики по методике «Сюжетные картинки» (в % и ср.балл)

Компоненты нравственных установок	Количество детей с разным уровнем развития компонентов нравственных установок и результаты					
	Низкий		Средний		Высокий	
	%	Ср.балл	%	Ср.балл	%	Ср.балл
Эмоциональный компонент	29%	1,15	48%	2,24	23%	3
Когнитивный компонент	17%	1,27	60%	2,35	23%	3

Анализ результатов показал, что у большинства (48%) детей, участвующих в исследовании, уровень сформированности эмоционального компонента нравственных установок соответствует среднему. Это проявлялось в том, что дети правильно распознают эмоциональные состояния людей. Эмоциональные реакции на нравственные и безнравственные поступки адекватны, при этом в целом для данной группы характерна средняя эмоциональная экспрессивность.

Низкий уровень эмоционального компонента нравственных установок зафиксирован у 29% дошкольников, что проявлялось, прежде всего, в ошибках при распознавании эмоциональных состояний героев картинок, неадекватных эмоциональных реакциях на их поступки. Детям, по их словам, нравились картинки, на которых изображены ситуации с негативными поступками героев - неуважительное отношение к старшим, непослушание, враждебное отношение к сверстникам, неряшливость и жадность. Но, при этом, картинки с изображением противоположных поведенческих стратегий, с позитивным моральным содержанием, им нравились тоже. То есть, данной подгруппе испытуемых присуща слабая эмоциональная дифференцировка морального и неморального поведения, нравственных и безнравственных качеств. Дополнительный вывод, который мы можем сделать на основе обсуждаемых результатов – по-видимому, у данной категории детей также достаточно низкий уровень эмпатии.

Высокий уровень эмоционального компонента нравственных установок выявлен у 23% детей. Эта группа дошкольников правильно распознавала эмоциональные состояния героев, адекватно эмоционально реагировала на восприятие нравственных и безнравственных их поступков. Таким образом, лишь пятая часть дошкольников демонстрирует высокий уровень сформированности эмоционального компонента нравственных установок. А между тем, анализируя научные источники, мы выяснили, что динамика нравственной сферы дошкольника от 4 до 7 лет опосредована

чувствами ребенка (Н.В. Мельникова), а осмысление нравственного значения невозможно без его эмоционального сопереживания (И.В. Сушкова).

Что касается когнитивного компонента нравственных установок, выявленного у испытуемых с помощью методики «Сюжетные картинки», у большинства (60%) дошкольников он соответствует среднему уровню. В процессе диагностики это проявилось, прежде всего, в том, что ребенок не может абстрагироваться от ситуации на картинке и оперировать обобщенными нравственными понятиями, чаще указывая на действие-бездействие героя. Данный факт не явился для нас неожиданным, поскольку, в анализе научной литературы было, в частности, выяснено, что уровень развития и тип мышления дошкольников не позволяют в достаточной мере овладевать нравственными понятиями, и предполагают их освоение в наглядно-практической форме (Н.В. Мельникова). Об отсутствии обобщенности и скованности моральных суждений внешней стороной вещей, свойственных детям от 2 до 7 лет, говорил и Ж. Пиаже.

Низкий уровень когнитивного компонента нравственных установок зафиксирован у 17% детей эмпирической выборки и проявился во время беседы в несформированных или сформированных неправильно представлениях о нравственных нормах (это выражалось, в частности, в затруднениях или даже невозможности отсортировать картинки в соответствии с «хорошими» и «плохими» поступками).

Высокий уровень когнитивного компонента нравственных установок выявлен у 23% дошкольников, что выражалось в правильной категоризации картинок с адекватным названием нравственных качеств и норм, свойственным героям картинок. Обращает на себя внимание, что здесь так же, как в случае с эмоциональным компонентом нравственных установок, около пятой части испытуемых показали высокий результат. Нельзя, однако, не отметить, что развитость эмоционального и когнитивного компонентов демонстрировалась детьми с одинаковой частотой (23% и 23% соответственно).

Качественный анализ методики «Сюжетные картинки» позволил составить таблицу, в которой отражено количество детей с разным уровнем эмоционального компонента нравственных установок, проявляющих адекватные эмоциональные реакции при восприятии перечня ситуаций с нравственным содержанием (табл. 3):

Таблица 3

Частота встречаемости правильно решенных ситуаций у детей с разным уровнем развития эмоционального компонента нравственных установок (в %)

Содержание ситуаций	Процент и количество детей с разным уровнем эмоционального компонента нравственных установок, успешно решивших ситуации					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	%	чел	%	чел	%	чел
Трудолюбие	100	29	100	48	100	23
Лень	27,58	8	79,16	38	86,95	20
Уважительное отношение к старшим	72,42	21	97,91	47	100	23
Неуважительное отношение к старшим	0	0	97,91	47	100	23
Послушание	100	29	97,91	47	100	23
Непослушание	51,72	15	97,91	47	100	23
Дружелюбие	100	29	100	48	100	23
Конфликтность	48,28	14	47,91	23	100	23
Щедрость	20,68	6	47,91	23	69,56	16
Жадность	31,03	9	79,16	38	100	23

Проанализируем представленные в табл. 3 данные отдельно для каждой из уровневых групп (дети с разным уровнем эмоционального компонента нравственных установок).

Для детей, показавших *низкий уровень* эмоционального компонента нравственных установок, характерным явилось следующее:

- Они распознают ситуации, которые содержат поведенческие признаки «аккуратности», «послушания», «дружелюбия», и выдают на них адекватную эмоциональную реакцию. Но, наблюдая в ходе диагностической процедуры за проявлениями эмоциональных реакций в мимике и жестах детей, мы отмечали их низкую экспрессивность, незначительную степень выраженности.

Пример 1. Испытуемая Даша, 5,5 лет, содержание предъявляемой картинки - «дружелюбие»: мальчик с девочкой держатся за руки.

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Даша: «Хороший» (девочка держит картинку в руках).

Экспериментатор: «Почему?»

Даша: «Ну, потому что они дружат, им весело играть вместе» (девочка держит картинку, слабо улыбается).

Комментарий: девочка показывает знание нравственных норм, но слабо проявляет эмоции о наблюдаемом сюжете. При этом мы допускаем, что низкое проявление эмоций может быть обусловлено особенностями личностной сферы ребенка, например, его стеснительностью. Однако, имея в виду, что до проведения диагностики со всеми детьми экспериментальной выборки была проведена серия встреч, совместных игр и занятий с целью установления доверительного контакта (цель эта была достигнута), мы все же склонны трактовать незначительность эмоциональной экспрессии ребенка при реагировании на сюжет картинки как низкий уровень развития эмоционального компонента его нравственной установки.

- 27,58% детей этой группы допускали ошибки в ситуациях уважительного отношения к взрослым и в ситуациях проявления щедрости (20,68%).

Пример 2. Испытуемый Кирилл, 6 лет, содержание предъявляемой картинки - «уважительное отношение к старшим»: мальчик уступает в автобусе место бабушке.

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Кирилл: «Не знаю» (мальчик с интересом рассматривает картинку).

Экспериментатор: «Ну как ты думаешь?»

Кирилл: «Наверное хороший, потому что они разговаривают друг с другом».

Комментарий: наблюдается нераспознавание ребенком нравственной нормы («уступи место старшим») и слабое проявление эмоциональных реакций на поступок героя сюжета (только интерес). При этом нельзя исключать, что такое поведение ребенка обусловлено отсутствием жизненных ситуаций, в которых ребенок столкнулся бы с данной нормой (например, наличие машины в семье сокращает вероятность поездок в общественном транспорте), и, соответственно, отсутствием у ребенка соответствующего нравственного опыта.

- В половине случаев дошкольники с низким уровнем эмоционального компонента нравственных установок неадекватно реагируют на ситуацию непослушания во взаимодействии с взрослыми и ситуацию конфликта со сверстниками. Интересно, что на ситуацию проявления послушания во взаимодействии с взрослыми (в отличие от непослушания) демонстрировали правильные эмоциональные реакции все дети из этой подгруппы. Данное обстоятельство может свидетельствовать о том, что у детей сформирована нравственная установка «слушаться взрослых – это правильно», однако в поведении они реализуют ее далеко не всегда, поэтому эмоциональная реакция на картинку «непослушания» прямо противоположна нормативной. Нельзя не отметить, что именно в этой группе детей (с низким уровнем эмоционального компонента нравственных установок) самое конфликтное отношение к ситуации непослушания взрослому - лишь 51,72% дошкольников этой группы распознали и адекватно отреагировали на эту ситуацию. В группах детей со средним и высоким уровнем эмоционального компонента нравственных установок успешно справившихся с данной ситуацией 97,91% и 100% соответственно.

Пример 3. Испытуемый Саша, 6 лет, содержание предъявляемой картинки - «конфликтное отношение к сверстнику»: несколько мальчиков дерутся друг с другом.

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Саша: «Плохой, наверное» (мальчик, глядя на картинку, улыбается).

Экспериментатор: «Почему?»

Саша: «А может и хороший (с сомнением), ребята играют друг с другом, толкаются (улыбается)».

Комментарий: ребенок показывает незнание нравственной нормы «недопустимо решать споры при помощи драки» и, соответственно, несформированность нравственной установки на такую недопустимость. Неадекватность реагирования на ситуацию проявляется, во-первых, в сомнении ребенка при категоризации поведения героев картинки (положительное или отрицательное), а, во-вторых, в проявлении эмоции радости (улыбается) при восприятии картинки. В итоге за данную картинку ребенок (Саша) получает 0 баллов по эмоциональному компоненту нравственной установки, так как его эмоции диссонируют с общепринятой в отношении драки норме поведения.

- Дети обсуждаемой группы редко правильно реагируют на сюжеты «лень» и «жадность», изображенные на картинках. 72,42% детей не распознают смысл сюжета, не проявляют негодования при восприятии изображений лени и эмоционального принятия при восприятии трудолюбия.

Пример 4. Испытуемая Вероника, 5,8 лет, содержание предъявляемой картинки, направленной на изучение нравственной установки, - «Лень»: девочка с растрепанными волосами сидит за столом, на полу валяется книга с грязными и порванными страницами.

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Вероника: «Хороший» (девочка улыбается).

Экспериментатор: «Почему?»

Вероника: «Потому что она сидит и думает» (улыбается)».

Комментарий: наблюдается отсутствие как эмоционального, так и когнитивного компонента нравственной установки на поддержание и соблюдение порядка, на необходимость навыков самообслуживания, которые

активно формируются у ребенка в дошкольном возрасте в правильном воспитательном контексте. В представленном примере ребенок, во-первых, квалифицирует явно негативное поведение сверстницы на картинке как позитивное, и, во-вторых, проявляет эмоцию радости при восприятии изображенного. Это позволяет оценить эмоциональный и когнитивный компоненты нравственной установки девочки в 0 баллов за данную картинку.

- Все дети с низким уровнем эмоционального компонента нравственных установок неправильно эмоционально реагировали на картинку с ситуацией «неуважительное отношение к старшим»: мальчик сидит в автобусе и читает книгу, рядом стоит бабушка с сумкой. Дошкольники из этой группы без осуждения или гнева реагировали на поступок изображенного сверстника и не проявляли сочувствия к другой героине картинки - бабушке.

Пример 5. Испытуемый Дима, 5,6 лет, содержание предъявляемой картинки - «неуважительное отношение к старшим»

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Дима: «Хороший» (улыбается).

Экспериментатор: «Почему?»

Дима: «Потому что он сидит и читает книгу» (улыбается).

Комментарий: наблюдается как незнание нравственной нормы и правил поведения в общественном транспорте (когнитивный компонент нравственной установки), так и полное отсутствие сопереживания бабушке, стоящей рядом с героем картинки, (эмоциональный компонент нравственной установки, в данном случае проявившийся в низком уровне развития эмпатии ребенка). Отсутствие эмпатии, неразвитость эмоционального компонента установки детей данной группы мы считаем более явным фактом, чем неразвитость когнитивного компонента (низкий уровень которого в отношении этой конкретной картинки может быть обусловлен фактом незначительного опыта поездок в общественном транспорте).

У детей со *средним уровнем* эмоционального компонента нравственных установок выявлены следующие характеристики реагирования на ситуации с нравственным контентом:

- В картинках они распознают и правильно эмоционально реагируют на ситуации, в которых присутствуют качества «трудолюбие», «уважительное отношение к старшим», «послушание», «дружелюбность».

Пример 6. Испытуемая Света, 6,2 лет, содержание предъявляемой картинки - «трудолюбие»: девочка с опрятной прической сидит за столом и что-то рисует, в комнате убрано.

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Света: «Хороший (девочка улыбается), потому что она опрятная, она умеет следить за порядком. Я тоже дома маме помогаю убираться в своей комнате (жестами показывает, как она это делает)».

Комментарий в данном случае представляется излишним.

- Некоторое количество детей (20,84%) испытывают трудности при реагировании на сюжетные картинки «лень» и «жадность».

Пример 7. Испытуемая Катя, 5,8 лет, содержание предъявляемой картинки - «лень»: девочка с растрепанными волосами сидит за столом, на полу валяется книга с грязными и порванными страницами.

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Катя: «Хороший» (девочка улыбается).

Экспериментатор: «Почему?»

Катя: «Потому что девочка мечтает» (улыбается)».

Комментарий: в целом ситуация с неправильным эмоциональным реагированием на ситуацию лени у старших дошкольников может быть связана с неразвитостью навыков самообслуживания. Многие дети, со слов воспитателей, не приучены убирать за собой игрушки или складывать

аккуратно одежду, поэтому в картинке они не видят ничего необычного, поведение героини картинки не вызывает осуждения, и, более того, вызывает положительные эмоции. Можно предположить, что родители дошкольников этой группы демонстрируют неадекватные модели реагирования на проявления лени и неаккуратности ребенка. В теоретической части работы было показано, что в ряду важнейших факторов формирования нравственных установок ребенка особое место занимают оценка взрослым поведения ребенка и сами модели поведения значимых для него взрослых.

- В половине случаев дети со средним уровнем эмоционального компонента нравственных установок неправильно реагируют на ситуацию конфликтного общения со сверстниками, то есть считают приемлемой ситуацию, когда один ребенок бьет другого.

Пример 8. Испытуемый Виктор, 6 лет, содержание предъявляемой картинки, выявляющей нравственную установку ребенка в отношении «недопустимости проявления физического насилия при решении конфликта»: два мальчика дерутся, в стороне стоит плачущая девочка.

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Виктор: «Хороший» (мальчик выпрямляется и гордо держит картинку).

Экспериментатор: «Почему?»

Виктор: «Потому что этот мальчик дает сдачу, другой мальчик обидел эту девочку и теперь заслуживает наказание» (в голосе чувствуется одобрение поступка героя).

Комментарий: 47,91% дошкольников со средним уровнем эмоционального компонента нравственных установок отреагировали на предложенную ситуацию, допуская или одобряя разрешение конфликтной ситуации с помощью физической силы. Это можно объяснить, кроме прочего, фактом, описанным Ж. Пиаже - у детей в данном возрасте доминирует санкция «обоюдной справедливости» [123, с.267]. Несмотря на

возрастную сообразность такой позиции, тесно связанную, по-видимому, с присущим дошкольникам эгоцентризмом, она не может быть оправдана и квалифицирована как нравственная. Возможно, недоразвитие нравственной установки половины детей из этой подгруппы испытуемых в отношении недопустимости применения для разрешения конфликта физической силы, обусловлено уже упомянутыми моделями родительского поведения, демонстрируемыми ребенку как в отношении его самого, так и других людей в окружении родителя. Физическая агрессия, к сожалению, продолжает входить в репертуар методов родительского воспитания в немалом количестве российских семей. В результате происходит деформация нравственных установок ребенка, зачастую происходит формирование более или менее осознанной установки «кто сильнее, тот и прав» в отношениях со сверстниками, не имеющей ничего общего с нравственностью.

- У детей этой группы (со средним уровнем эмоционального компонента) были сложности при распознавании таких нравственных паттернов, как «щедрость» и «жадность». Только 47,91% из этой выборки детей смогли узнать проявление щедрости, у остальных возникали трудности. Однако жадность правильно распознали 79,16% детей.

Пример 9. Испытуемая Надя, 6 лет, содержание предъявляемой картинки для исследования нравственной установки - «щедрость»: девочка и мальчик весело играют в мяч, рядом сидит грустная девочка с множеством игрушек, не захотевшая до этого поделиться ими с ребятами.

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Надя: «Хороший, потому что эти ребята играют в мяч» (в голосе чувствуется одобрение).

Экспериментатор: «Как ты думаешь, что чувствует эта девочка, какое у нее настроение и почему?»

Надя: «Эта девочка грустит, потому что ей скучно»

Экспериментатор: «Как думаешь, что произошло? Правильно ли поступают двое ребят, играющих в мяч?»

Надя: «Не знаю, может они поругались» (с сомнением).

Комментарий: можно констатировать отсутствие сочувствия девочке, которая осталась одна из-за своей жадности. Вместе с тем, ребенком в беседе не высказывается идея о том, что нужно делиться своими игрушками. Возможно, это свидетельствует об эгоцентричной позиции, которая сохраняется, по данным разных исследований, у более половины детей старшего дошкольного возраста. В теоретической части работы упоминалось, что в реальном поведении дошкольника при отсутствии внешнего контроля преобладает подчинение эгоистическим нормам (Е.В. Субботский). Не исключено также, что это проявление индивидуалистических ценностей, присущих, по мнению социологов, так называемому «поколению Z» (рожденные и рождающиеся после 2000г). Кроме того, из аналогичных примеру 9 бесед с детьми этой группы (со средним уровнем эмоционального компонента нравственных установок), мы сделали вывод, что им трудно дается распознавание чувства вины у персонажа-девочки на картинке. В теоретической части работы неоднократно упоминались такие типичные для дошкольника возрастные характеристики, как недостаточность рефлексивных механизмов и «зачаточное» состояние сформированности такой внутренней инстанции (установки), как совесть. Одним из проявлений совести является чувство вины.

Для детей с *высоким уровнем* эмоционального компонента нравственных установок характерно следующее:

- Все респонденты этой группы проявляли адекватные эмоциональные реакции на ситуации, фиксирующие нравственные установки в отношении «трудолюбия», «уважительного – неуважительного отношения к старшим», «дружелюбия – конфликтности» и «жадности». Степень выраженности

эмоциональных реакций, их экспрессивность во время бесед с детьми, сопровождающих диагностические процедуры, была высокой.

Пример 10. Испытуемая Кира, 6,1 лет, содержание предъявляемой картинки - «трудолюбие»: девочка с опрятной прической сидит за столом и что-то рисует, в комнате убрано.

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Кира (отвечает быстро, не раздумывая): «Это поступок хороший, потому что девочка аккуратная, у нее все чисто в комнате (на лице мимически выражается полное одобрение героини). Я тоже дома убираю в своей комнате и помогаю убираться маме» (реплика сопровождается жестами, имитирующими процесс уборки).

Комментарий: данный пример иллюстрирует быструю ориентировку в ситуации, что свидетельствует о достаточном уровне сформированности нравственной установки в отношении трудолюбия. Девочка мимикой выражала полное одобрение происходящего на картинке, степень экспрессии положительных эмоций, связанных с предъявленной ситуацией, высокая.

- У 14% детей с высоким уровнем эмоционального компонента нравственных установок возникали сложности в реагировании на ситуацию, демонстрирующую лень в поведении героев, эти респонденты в ситуации проявления неряшливости героини не распознавали данного качества. При этом на все остальные картинки дети реагировали адекватно и эмоционально.

Пример 11. Оля, 5,8 лет, содержание предъявляемой картинки - «лень»: девочка с растрепанными волосами сидит за столом, на полу валяется книга с грязными и порванными страницами.

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Оля (улыбается): «Хороший».

Экспериментатор: «Почему?»

Оля: «Потому что девочка мечтает. Она очень красивая» (улыбается).

Комментарий: к приведенным выше по поводу аналогичных ответов комментариям добавим, что в беседах с воспитателями, работающими в группах детей-испытуемых, звучала тема несамостоятельности большинства современных старших дошкольников в бытовых делах. При этом, по словам воспитателей, дети часто очень информированы, посещают разные кружки в ДОО и вне ее, и одновременно с этим не умеют завязывать шнурки или аккуратно складывать одежду. Таким образом, не распознавание 14% детей отрицательного контекста в ситуации «неопрятность и лень» вполне может быть связано с отсутствием полноценного опыта самообслуживания, отсутствием порицания ребенка за такие ситуации в реальной жизни со стороны взрослых. Так или иначе, это затрудняет формирование у ребенка нравственной установки на опрятность и трудолюбие.

Теперь остановимся на качественном анализе результатов по методике «Сюжетные картинки» в отношении когнитивного компонента нравственных установок, разделив выборку в соответствии с его уровнем на три группы и проследив те сложности, которые испытывали испытуемые при реагировании на картинки с разным нравственным содержанием (табл.4).

Анализ результатов, представленных в табл. 4, позволяет сделать следующие выводы:

- Дети с *низким уровнем* когнитивного компонента нравственных установок плохо распознавали картинки с сюжетом «щедрость», при этом из бесед с этими детьми выяснялось, что они имеют представление о жадности, и что ее проявление - это плохо. Назвать противоположное жадности качество все они затруднились.

Пример 12. Испытуемая Ангелина, 5,9 лет, содержание предъявляемой картинки - «щедрость»: девочка и мальчик весело играют в мяч, рядом со своими игрушками сидит грустная девочка, не желающая поделиться игрушками с другими детьми.

Частота встречаемости правильно решенных ситуаций у детей с различным уровнем когнитивного компонента нравственных установок

Содержание ситуаций	Процент детей с разным уровнем когнитивного компонента нравственных установок, успешно решивших ситуации					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	%	чел	%	чел	%	чел
Трудолюбие	100	17	100	60	100	23
Лень	52,94	9	78,33	47	100	23
Уважительное отношение к старшим	94,11	16	96,66	58	100	23
Неуважительное отношение к старшим	82,35	14	95	57	100	23
Послушание	82,35	14	93,33	56	100	23
Непослушание	88,23	15	100	60	100	23
Дружелюбие	100	17	100	60	100	23
Конфликтность	76,47	13	70	42	100	23
Щедрость	23,52	4	31,66	19	69,56	16
Жадность	94,11	16	96,66	58	100	23

Экспериментатор: «Как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Ангелина: «Хороший, потому что эти ребята играют в мяч».

Экспериментатор: «А как ты думаешь, почему эта девочка сидит одна с игрушками?»

Ангелина: «Эта девочка грустит, потому что ей скучно».

Экспериментатор: «Как думаешь, что произошло? Правильно ли поступают девочка и мальчик, играющие в мяч?»

Ангелина: «Не знаю, может они поругались».

Комментарий: ребенок концентрируется на играющих в мяч веселых сверстниках, «жадная девочка» остается за пределами его восприятия, причина ее грусти не «считывается» испытуемым. Таким образом, когнитивный компонент установки в отношении качеств «жадность-щедрость» не сформирован. В целом все дети с низким уровнем когнитивного компонента реагировали на эту картинку подобным образом.

- Только 47,06% детей с низким уровнем когнитивного компонента нравственных установок узнали на картинке ситуацию проявления лени. Остальные респонденты в данной картинке видели героя, который «мечтает» или «любуется собой». В комментариях выше мы уже связывали этот факт с недоразвитием навыков самообслуживания, обусловленным, по-видимому, некоторой инфантильностью современных дошкольников как продукта родительской гиперопеки.

- Среди респондентов со *средним уровнем* когнитивного компонента нравственных установок количество детей, узнавших нравственную норму «щедрость» составило 31%. При этом дети, как правило, говорили о том, что «нужно делиться», не называя качество «щедрость».

Пример 13. Испытуемая Мария, 6,2 лет, содержание предъявляемой картинки: девочка и мальчик весело играют в мяч, рядом сидит грустная девочка, и не поделившаяся с ребятами своими игрушками.

Экспериментатор: «Посмотри, как ты думаешь, на картинке изображен хороший поступок или плохой?»

Мария: «Хороший, потому что эти ребята играют в мяч» (одобрительно). «А девочка пожадничала и теперь сидит одна. Нужно делиться игрушками» (фразу произносит с ноткой нравоучения в голосе).

- Дети со средним уровнем когнитивного компонента нравственных установок в 30% случаев не могли рационально обосновать ситуации на картинках с сюжетами «лень» и «конфликтность». Возможные причины этого названы нами выше при комментировании проявления разных уровней эмоционального компонента нравственных установок испытуемых.

- Среди респондентов с *высоким уровнем* когнитивного компонента 69,56% детей назвали нравственную норму «щедрость». У остальных детей распознавание этой нормы вызвало затруднения. Картинки с ситуациями, содержащими другие нравственные нормы, данная категория дошкольников распознавала без затруднений.

Обобщая результаты, полученные по методике «Сюжетные картинки», можно заключить, что у большинства дошкольников из эмпирической выборки недостаточно сформированы как когнитивный, так и эмоциональный компоненты нравственных установок в отношении таких качеств, связанных с моральными нормами, как «лень» и «щедрость».

Нельзя не отметить и следующий обнаруженный в процессе диагностики факт: при восприятии картинки, выявляющей знание и отношение к нравственному качеству «трудолюбие», многие дети видели либо процесс учения героя картинки, либо его стремление к учению. С одной стороны, этот факт можно объяснить наступлением школьной зрелости для многих старших школьников, с другой – мы не исключаем, что он связан с т.н. «искусственной акселерацией», от которой предостерегал А.В. Запорожец. За последние годы очень возросло количество дошкольников, посещающих, помимо ДОО, различные студии, курсы раннего. Современным родителям свойственно стремление начать обучать детей как можно раньше, что зачастую связано с реализацией честолюбивых родительских установок, иногда – с осознанием высокой степени конкурентности в современном обществе. Однако искусственная акселерация детей имеет негативные последствия. Одно из них, как нам представляется, обнаружено в нашем исследовании в виде большого количества случаев несформированности навыков самообслуживания у дошкольников. Из бесед с воспитателями подготовительных групп ДОО мы выяснили, что, по их наблюдениям, родители старших дошкольников, сосредоточившись на задаче раннего обучения своих детей, в бытовом плане часто ограждают детей от элементарных трудовых функций, проявляя гиперопеку, снисходительно реагируют на детскую «неумелость» в быту. Возможно поэтому дети испытывали затруднения при распознавании и реагировании на картинки с нравственным контентом «трудолюбие-лень».

Вторая методика - «Закончи историю» - использовалась нами для исследования двух компонентов нравственных установок -когнитивного и

поведенческого. В диагностической процедуре детям предлагалось придумать окончание четырех, последовательно предъявляемым, рассказам.

В табл. 5 представлены данные по этой методике в целом по детской выборке. Как видно из таблицы, у большинства испытуемых-дошкольников (40%) средний уровень поведенческого компонента нравственных установок, что, согласно интерпретации методики «Закончи историю», характеризует детей как «ситуативных носителей» нравственных качеств. Иными словами, дети из этой подгруппы, выполняя нравственные нормы, руководствуются либо возможной наградой, либо страхом наказания. Отрадно, что детей, имеющих высокий уровень поведенческого компонента нравственных установок, ненамного меньше - 37%, что, по мнению авторов обсуждаемой методики, свидетельствует об их готовности жертвовать своими интересами ради другого человека. Мы, однако, не склонны так однозначно трактовать этот результат, полученный на основе вербального, а не реального поведения ребенка. В первой главе работы указывалось, что наличие моральных знаний у детей не коррелирует напрямую с их поведением.

Таблица 5

Данные по методике «Закончи историю»

Компоненты нравственных установок	Количество детей с разным уровнем сформированности компонентов нравственных установок					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	%	ср.балл	%	ср.балл	%	ср.балл
Поведенческий компонент	23%	0	40%	0,632	37%	1
Когнитивный компонент	17%	1,241	60%	2,432	23%	3

23% дошкольников из эмпирической выборки продемонстрировали низкий уровень поведенческого компонента нравственных установок, что интерпретируется как их неспособность руководствоваться в своем поведении моральными нормами, а не собственными желаниями. Помимо предположения о несформированности у этой подгруппы детей соответствующих стимульному материалу методики «Закончи историю»

нравственных установок (во всяком случае, ее поведенческого компонента), мы допускаем и недоформированность их способности к децентрации, остающаяся актуальность феномена детского эгоцентризма.

Данные по уровню сформированности когнитивного компонента нравственных установок, полученные по методике «Закончи историю», оказались аналогичными описанным результатам по предыдущей методике, что свидетельствует о достоверности полученных по ней результатов.

Анализ содержания двух методик - «Сюжетные картинки» и «Закончи историю» - показал, что каждая из них содержит критерии для оценки когнитивного компонента нравственных установок. При этом критерии для оценки когнитивного компонента в методике «Сюжетные картинки» нами, в ходе пилотажного исследования, были выделены самостоятельно. Поэтому решалась частная задача установления корреляции между двумя названными диагностическими методиками в отношении достоверности результатов при оценке изучаемого параметра (когнитивного компонента нравственных установок). С этой целью применялся метод Пирсона, значения которого составили 0,8, что соответствует достоверности при $p \leq 0,01$.

Важным моментом в процессе анализа результатов по методике «Закончи историю», в отличие от «Сюжетных картинок», был не просто подсчет количества правильных или неправильных ответов, но и анализ мотивов вероятностного поведения детей в предложенных ситуациях. Именно в мотиве поведения, как указывалось при анализе научной литературы, наилучшим образом проявляется наличие/отсутствие нравственной установки. Опираясь на диссертационное исследование В.Г. Морогина [104] и обобщив ответы детей, мы выделили три группы мотивов, встречавшихся в продолженных ими, по условиям методики, историях: 1) мотивы-правила; 2) мотивы удовлетворения личных желаний и интересов; 3) мотивы нравственного отношения к окружающим и стремления соответствовать нравственному образцу.

Примеры высказываний детей, отнесенные к тому или иному типу мотивации нравственного поведения, представлены в табл. 6.

Таблица 6

Виды мотивов, которыми руководствуются дошкольники при решении нравственных ситуаций

Группы мотивов	Примеры мотивов	Количество ответов (%)
Мотивы удовлетворения личных желаний и интересов	<ul style="list-style-type: none"> • Потому что ей хотелось поиграть самой • Это мне мама подарила куклу • Это не мы сломали машину • Я не помогу, потому что это не мои друзья 	23
Мотивы-правила	<ul style="list-style-type: none"> • Потому что правду нужно говорить • Другьям нужно помогать • Младшим нужно уступать • Надо признаваться всегда • Девочкам нужно уступать • Надо сказать – «пожалуйста... • Потому что нужно быть добрым, осторожным и аккуратным и не ломать игрушки • Нельзя друзей обижать • Потому что воспитатель сказала • Потому что девочек нужно любить и уважать 	55
Мотивы нравственного отношения к окружающим и стремления соответствовать нравственному образцу	<ul style="list-style-type: none"> • Потому что ему стало ее жалко • Потому что она добрая • Потому что они дружили • Потому что он любит убираться • Она старшая, поэтому она уступила свою куклу • Потому что перед сестрой неудобно отказывать • Я не люблю жадничать • Потому что она сестренку любит и уважает 	22

Как следует из данных, дети в своих поступках в большей степени ориентируются на правила (55%). У почти четверти детей (23%) преобладают мотивы удовлетворения личных интересов. И такой же процент (22%) детей приводят ответы, в которых руководствуются стремлением соответствовать нравственному образцу на основе нравственного отношения к окружающим. Последняя группа мотивов, безусловно, связана с высоким уровнем нравственной мотивации дошкольников и свидетельствует в пользу

высокого уровня сформированности их нравственных установок. На то, что в старшем дошкольном возрасте у детей могут формироваться нравственные мотивы высокого уровня, указывали В.С. Мухина, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон и другие исследователи, чьи работы анализировались в первой главе диссертации. Следовательно, делаем мы вывод, высокий уровень сформированности нравственных установок старших дошкольников (в частности, их когнитивного компонента) также вполне достижим.

Процедура диагностики по методике «Закончи историю» предполагает, прежде всего, учет нравственной направленности в вербальном поведении ребенка. Как отмечалось, по данной процедуре детям предлагались ситуации максимально приближенные к условиям жизни, что способствует их идентификации с героем истории. В нашем исследовании фиксировались три типа завершения детьми историй, в которых они: 1) отказывали в просьбе («не дам»); 2) предлагали помощь после того, как удовлетворят свои желания («сейчас я дорисую и тебе дам»); 3) оказывали помощь сразу после просьбы («да, помогу», «на, поиграй»). Количественные результаты встречаемости трех типов вербального поведения детей представлены в табл. 7.

Таблица 7

Нравственная направленность вербального поведения детей

Варианты ответов детей	Количество детей, %
Отказывали в просьбе	23
Предлагали помощь после того, как удовлетворят свои желания	40
Оказывали помощь сразу после просьбы	37

Именно эти результаты явились определяющими при разделении детей, участвующих в диагностике по методике «Закончи историю», на три уровня сформированности поведенческого компонента их нравственных установок

Поведенческий компонент нравственных установок испытуемых исследовался также с помощью методики «Поделит игрушки». Девочкам предлагалось поделить между собой и двумя партнерами по игре одежду для

кукол, мальчикам – игрушки, имитирующие военную технику (в том и другом случае – по 5 предметов).

По результатам методики «Подели игрушки» 71% дошкольников сделали «неправильный» моральный выбор (так предлагается его трактовать в ключе к данной методике), то есть поделили игрушки в свою пользу, оставив себе больше, и 29% продемонстрировали «правильный» моральный выбор, оставив себе только одну игрушку. Это согласуется с результатами исследования С.Г. Якобсон [175], свидетельствующими, что среди старших дошкольников не более 20-30% детей способны отказаться от того, что им приятно, интересно, ради соблюдения морального принципа. Отметим, что в нашем исследовании данные по методике «Подели игрушки» противоречат результатам по методике «Закончи историю» (табл. 7), где низкий уровень поведенческого компонента нравственных установок (в его вербальной форме) был выявлен у 23% испытуемых-дошкольников. Это обстоятельство подтверждает факт расхождения между вербальной демонстрацией детьми нравственных норм и правил, часто связанной с наличием одобрения и контроля со стороны взрослых (в данном случае экспериментатора) и соблюдением этих норм в реальном поведении.

Обобщенные результаты по трем методикам («Сюжетные картинки», «Закончи историю», «Подели игрушки») в сводной табл.8.

Таблица 8

Обобщенные результаты диагностики нравственных установок дошкольников (в %)

Компоненты нравственных установок	Кол-во детей с разным уровнем компонентов нравственных установок					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	%	ср.балл	%	ср.балл	%	ср.балл
Когнитивный компонент	17	1,23	60	2,39	23	3
Эмоциональный компонент	29	1,15	48	2,24	23	3
Поведенческий компонент	47	0	27	0,632	26	1

Анализ представленных в табл. 8 сводных данных, позволяет заключить, что у дошкольников 5-6 лет, участвующих в диагностическом

эксперименте, более всего сформирован когнитивный компонент нравственных установок. Это выражается в первую очередь в большем количестве детей со средним и высоким уровнями когнитивного компонента нравственных установок, по сравнению с уровнями эмоционального и поведенческого компонентов. Именно по параметру «когнитивный компонент нравственных установок» обнаружено наименьшее (17%) количество детей, имеющих низкий его уровень. Чуть менее развит эмоциональный компонент нравственных установок и наименьшее количество детей характеризуются средним и высоким уровнем поведенческого компонента нравственных установок. Далее в параграфе 2.4 мы проанализируем полученные результаты с исследованиями прошлых лет.

2.3. Выявление психолого-педагогических факторов формирования нравственных установок дошкольников

Для выявления факторов, приоритетных в формировании нравственных установок, мы использовали метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступали педагогические работники ДОО - 20 человек, из них 15 человек - педагоги-психологи, работающие в ДОО и 5 воспитателей, имеющих диплом по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Обязательным условием для отбора экспертов было наличие стажа работы по специальности либо работы в ДОО с детьми не менее 7 лет. Возраст экспертов варьировался от 30±2 года.

С экспертами была проведена беседа, включающая в себя ряд основных и уточняющих вопросов.

Обобщение ответов на вопрос «Как вы считаете, что влияет на формирование нравственных установок ребенка?» показало, что подавляющее количество экспертов (90%) считает, что на формирование нравственных установок ребенка-дошкольника влияет в первую очередь его ближайшее окружение (родители, прародители, сиблинги). На втором месте по частоте встречаемости были ответы, связанные с досуговыми занятиями

ребенка, включая его занятость в кружках (секциях), которые он посещает (75%). Наименьший процент составили ответы, относящиеся к факторам наследственности (10%) и материальную обеспеченность семьи (10%).

Получив достаточно большое количество ответов, относящихся к сфере ближайшего окружения ребенка и его досуговой деятельности, мы предложили экспертам проранжировать факторы формирования нравственных установок от наиболее значимых к наименее значимым. Данный список, включал в себя досуговую деятельность детей, уровень образования родителей, родительское отношение к детям, показатели нравственной сферы воспитателей, особенности образовательной программы, осуществляемой ДОО, степень увлеченности детей гаджетами, организация просмотра мультфильмов и их специфика. При этом мы просили пояснять причины своего выбора. Результаты представлены в табл.9.

Таблица 9

Средние значения рангов предполагаемых психолого-педагогических факторов формирования нравственных установок дошкольников

Психолого-педагогические факторы	Средние значения рангов
Досуговые занятия детей	2,1
Уровень образования родителей	5,1
Родительское отношение к детям, особенности воспитания	1,2
Показатели нравственной сферы воспитателей	3,9
Особенности образовательной программы, осуществляемой ДОО	6,7
Степень увлеченности детей гаджетами	6,1
Организация просмотра мультфильмов и их специфика	2,9

На основе этих результатов можно сделать следующие выводы о наиболее значимых, с точки зрения экспертов-психологов, психолого-педагогических факторах формирования нравственных установок детей.

Первое по значимости место среди предложенных факторов заняло родительское отношение к детям, сочетающееся с особенностями воспитания. Таким образом, мнение экспертов совпало с представленными в первой главе данными множества исследований, доказывающих влияние

детско-родительских отношений на становление базовых личностных качеств ребенка, в том числе всех компонентов его нравственной сферы [18; 21; 62; 100; 102; 146; 163; 165; 179; 180 и др.].

Вторым по значимости фактором, по мнению экспертов, является досуговые занятия ребенка. Эксперты, объясняя свой выбор, ссылались на практический опыт работы и исследования, в которых доказывалось, что содержание досуговой деятельности способствует формированию нравственной и духовной культуры [46, 153, 77].

Третьим по значимости фактором формирования нравственных установок в совокупном мнении экспертов является просмотр детьми мультфильмов и их специфика. Эксперты отмечали, что просмотр телепередач, в первую очередь мультфильмов, занимает большое место в досуговой деятельности современного дошкольника, и что такой вид досуга удобен и родителям, которым не приходится искать способы организации времени ребенка, и ребенку, испытывающему при просмотре мультфильмов разнообразный спектр эмоций без дополнительных усилий. Данный фактор нами также был рассмотрен в теоретической главе, и мнение опрошенных психологов-практиков совпадает с исследованиями И.А. Гриневой, Е.А. Кудрявцевой, Р. Пацлафа, Н.Е. Марковой, О.В. Куниченко.

Четвертым фактором по значимости в формировании нравственных установок является, по мнению опрошенных, нравственная сфера личности воспитателей. Эксперты отмечали, что дети, посещающие ДОО, большую часть дня проводят во взаимодействии с воспитателями, поэтому нравственные качества и нравственные ориентации педагога дошкольного учреждения могут оказывать влияние на формирование нравственных установок. Этой же точки зрения придерживаются И.В. Сушкова [150], О.И. Шорохова [172], О.К. Позднякова [126].

Пятым по значимости фактором явился, в оценках экспертов, уровень образования родителей. По мнению экспертов, данный фактор не напрямую

влияет на формирование нравственных установок детей, а действует опосредованно - через родительское отношение к ребенку, которое, очевидно, связано с уровнем образования родителей.

Шестое место занял такой фактор, как степень увлеченности ребенка гаджетами. Данный фактор, хотя и имеет место в жизни современного ребенка, все же, по мнению экспертов, влияет незначительно, поскольку родители детей-дошкольников по большей части стараются контролировать использование компьютеров, планшетов и телефонов детьми.

Последнее место в оценках экспертов было отдано особенностям образовательной программы ДОО. Поясняя свою позицию, эксперты указывали, что, несмотря на важность образовательных программ ДОО, важнее то, кем они реализуются. По этой причине роль личности воспитателя имеет более весомое значение по сравнению с общей программой ДОО.

Таким образом, в результате анализа результатов беседы мы пришли к выбору для дальнейшего исследования факторов формирования нравственных установок дошкольников, занявших первые четыре позиции по мнению экспертов: 1) родительское отношение к ребенку; 2) досуговые занятия дошкольника; 3) организация просмотра мультфильмов; 4) особенности нравственной сферы воспитателей. Ниже представлены результаты исследования влияния данных факторов на формирование нравственных установок дошкольников.

2.3.1. Особенности родительского отношения матерей и нравственные установки дошкольников

В теоретической части работы был подчеркнут доказанный во множестве психологических исследований факт сугубого влияния особенностей семейного воспитания на становление базовых личностных качеств ребенка, в том числе его нравственных установок. Считая фактор семейного

воспитания приоритетным, доминирующим, мы решили рассмотреть связь родительского (в нашем случае – материнского) отношения с уровнем сформированности компонентов нравственных установок у детей.

С этой целью использовались: 1) «Опросник родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина, 2) стандартизированная беседа, направленная на выявление специфики досуга их ребенка.

Предварительно были собраны некоторые социально-демографические сведения о матерях дошкольников, принявших участие в исследовании:

- возраст матерей - 26-39 лет;
- образование: средне-специальное - 40%, высшее - 60%;
- специфика рабочего графика: 30% - не работают, 15% - посменная работа, 47,5% - 5-дневная рабочая неделя, 7,5% - ненормированный рабочий график;
- уровень дохода семей: 57,5% - 5-10 тыс. на человека, 20% - менее 5тыс. на человека, 22,5% - свыше 10тыс на человека.

Разнообразие приведенных социально-демографических характеристик обеспечили достаточный уровень репрезентативности выборки.

Данные, полученные по «Опроснику родительского отношения», представлены в табл.10.

По мнению А.Я. Варги, В.В. Столина, О.А. Белобрыкиной и др., чистые типы родительского отношения встречаются довольно редко, гораздо чаще можно наблюдать сочетание нескольких типов родительского отношения, что обнаружено и в нашем исследовании. Анализируя обобщенные данные, представленные в табл.10, можно говорить о выраженности в данной выборке респондентов сразу четырех типов родительского отношения: «принятие» (процентильный ранг 86,7), «симбиоз» (процентильный ранг 73,2), «авторитарная гиперсоциализация» (процентильный ранг 62,5), «маленький неудачник» (процентильный ранг 57,91). Таким образом, групповой профиль родительского отношения в целом свидетельствует о положительном отношении родителей к своим детям, высокой степени эмоционального принятия.

Средние значения по шкалам методики «Опросник родительского отношения»

Шкалы	Средний «сырой» балл	Средний процентильный ранг
Принятие - отвержение	13,64	86,7
Кооперация	5,48	14,9
Симбиоз	4,5	73,286
Авторитарная гиперсоциализация	3,73	62,5
Маленький неудачник	1,46	57,91

Сочетание лидирующих в групповом профиле высокого уровня эмоционального принятия с выраженным симбиотическим отношением не может трактоваться как оптимальное родительское отношение, поскольку тенденция к размыванию границ между родителем и ребенком (для таких родителей ребенок является как бы продолжением их самих), повышенная тревога за ребенка, жесткий или мягкий контроль его потребностей и поведения, чреватые инфантилизацией ребенка, лишением «маленького и незащищенного» самостоятельности. Хотя, возможно, с точки зрения формирования нравственных установок ребенка такое сочетание имеет определенные преимущества – высока степень идентификации ребенка с родителем, с его моделью поведения, что, при условии демонстрации в этой модели выраженных нравственных норм, приводит к «кратчайшему пути» их усвоения ребенком. При анализе научной литературы было выяснено, что уровень развития нравственной сферы ребенка-дошкольника связан, прежде всего, с уровнем нравственности ближайшего окружения, а самым эффективным является воспитание родительским примером.

На третьем месте в групповом профиле родительского отношения авторитарная гиперсоциализация, свидетельствующая о тенденции большого количества респондентов-родителей проявлять излишнюю гиперопеку в отношении ребенка в категорично-доминирующей форме, навязывать свою точку зрения, жестко пресекая попытки ребенка отстаивать свою позицию. Такие родители озабочены социальными достижениями ребенка, ожидая от него социальных успехов, но не учитывая при этом интересы ребенка. Все

это приводит к сложностям с проявлением инициативы и формированием самостоятельности ребенка, к ограничению свободы выбора. Этот, в целом недопустимый (по О.А. Белобрыкиной) тип отношения к ребенку, в плане формирования его нравственных установок может достигать определенных результатов, поскольку детская нравственность актуализируется из-за страха наказания или из-за притязания на признание со стороны взрослого. Однако очевидно, что такой характер нравственных установок не соотносится с их осознанностью и устойчивостью.

На четвертом месте по частоте встречаемости родительского отношения находится тип «маленький неудачник», при котором родителю свойственно воспринимать ребенка как мало способного на самостоятельные позитивные решения и действия, внутренний мир ребенка не рассматривается всерьез, игнорируется. Нравственная сфера ребенка, его нравственные установки при таком родительском отношении, по-видимому, также не находятся в фокусе внимания родителей, в принципе не рассматриваются как свойственные ребенку.

Выраженность этих четырех типов родительского отношения в исследуемой выборке матерей во многом объясняет выявленный нами в детской выборке факт низкого уровня нравственной саморегуляции ребенка, проявившийся, в частности, в невовлеченности многих детей в элементарный труд по самообслуживанию.

Желаемый тип отношения к ребенку - «кооперация» - продемонстрировали только 14,9% матерей. Этот тип отношения характеризуется высокой оценкой способностей ребенка, поощрением его инициативы и самостоятельности, эгалитарным стилем взаимодействия, доверием к ребенку, заинтересованностью в его делах и оказанием ему необходимой поддержки. Именно этот тип отношения родителей наиболее благоприятен для формирования всех компонентов личности ребенка, в том числе его нравственных установок, поскольку, формируемые в таком

контексте взаимодействия с близким взрослым, нравственные установки имеют шанс быть глубинными и устойчивыми.

Сопоставление результатов, полученных по методике «Опросник родительского отношения» с результатами диагностики компонентов нравственных установок дошкольников представлено в диаграммах 1, 2, 3.

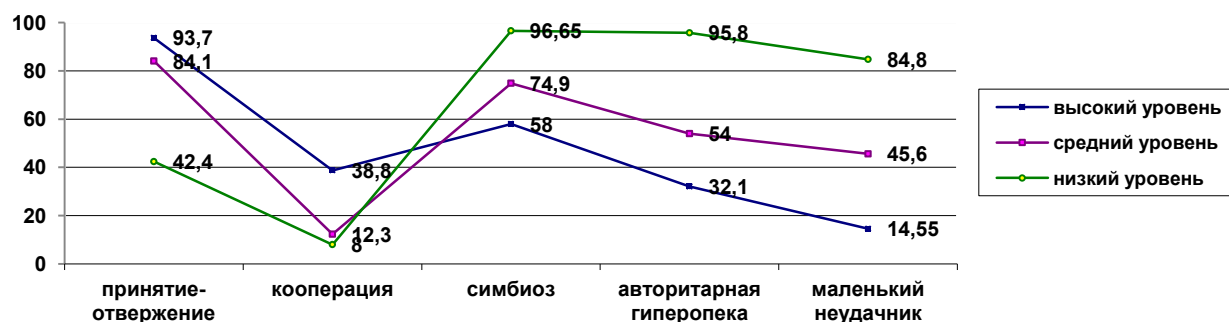


Диаграмма 1. Сопоставление типов родительского отношения (в процентах) с уровнем когнитивного компонента нравственных установок детей

На диаграмме 1 видно, что дети с высоким уровнем *когнитивного компонента* нравственных установок воспитываются матерями с такими типами (сочетанием типов) родительского отношения как «принятие», «симбиоз», «кооперация», «авторитарная гиперсоциализация». Все эти типы, так или иначе, предполагают довольно активную вербальную коммуникацию с ребенком, неизбежно включающую нравственную тематику, поэтому на уровне знания нравственных характеристик поведения, на уровне представлений, освоение нравственных норм детьми происходит достаточно эффективно.

Для матерей детей со средним уровнем когнитивного компонента нравственных установок наиболее характерной явилась следующая стратегия родительского отношения: «эмоциональное принятие» ребенка, сочетающееся с симбиотическим отношением к нему. Далее по степени выраженности – «авторитарная гиперсоциализация» в сочетании с типом «маленький неудачник». Менее всего в группе этих матерей выражена «кооперация». Такие сочетания типов родительского отношения проявляются в том, что родители, с одной стороны, хорошо относятся к

своему ребенку, заботятся и опекают его, но, с другой стороны, симбиотические и авторитарные ориентации родителей не предполагают достаточной самостоятельности ребенка, а типы «маленький неудачник» и «авторитарная гиперсоциализация» - равного диалога с ним, что может сказываться на торможении усвоения как содержания, так и степени выраженности нравственных установок ребенка. Иными словами, такие родители, предъявляя детям требования выполнения нравственных норм, не считают важным обсуждать с ребенком причины их необходимости. Кроме того, два последние типа родительского отношения могут проявляться в частом недовольстве ребенком, обвинениях в несостоятельности без обсуждения того, что ребенок сделал неправильно, без называния такого поведения и его последствий, вследствие чего у ребенка на когнитивном уровне не складывается четких представлений о диаде «хорошо-плохо».

У матерей, воспитывающих детей с низким уровнем когнитивного компонента нравственных установок, лидирующие позиции заняли три типа отношения к ребенку: «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник». Такой «набор» типов родительского отношения может негативно сказываться на развитии когнитивного компонента нравственных установок детей, поскольку характеризуется высоким уровнем зависимости родителя и ребенка друг от друга («симбиоз») или крайней зависимости ребенка от родителя («авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник»), что сопровождается высоким уровнем родительского контроля, частым выражением недовольства, не допущением или подавлением самостоятельности ребенка. Как следствие, у ребенка обнаруживается дефицит собственного опыта эмоционально-нравственных отношений, накопление которого, как было подчеркнуто в теоретической части диссертации, относится к важнейшим механизмам развития нравственной сферы ребенка, формирования его нравственных установок.

Тип отношения «принятие» в группе матерей, воспитывающих детей с низким уровнем когнитивного компонента нравственных установок,

находится в диапазоне средних значений. Можно предположить, что в этом случае эмоциональное принятие родителем ребенка достаточно нестабильно и может периодически сменяться эмоциональным отвержением, особенно в ситуациях неуспеха. Наименее выраженным в этой группе оказался тип родительского отношения «кооперации».

Результаты сравнительного анализа средних значений «сырых» баллов типов родительского отношения у детей с высоким и низким уровнем когнитивного компонента нравственных установок представлены в табл. 11.

Таблица 11

Средние значения «сырых» баллов по шкалам методики «ОРО» у родителей детей с разным уровнем когнитивного компонента нравственных установок

Шкалы	Средний «сырой» балл		Значение $U_{эмп}$	Значение $U_{кр}$	
	дети с высоким уровнем когнитивного компонента нравственных установок	дети с низким уровнем когнитивного компонента нравственных установок		$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
Принятие - отвержение	17**	9,47**	28,5	109	134
Кооперация	8**	3**	7	109	134
Симбиоз	3**	7**	35	109	134
Авторитарная гиперсоциализация	2**	6**	17	109	134
Маленький неудачник	-	3	-		

** различия достоверны при $p \leq 0,01$; * различия достоверны при $p \leq 0,05$

Анализ содержимого табл. 11 показывает, что значение шкал «Принятие-отвержение» и «Кооперация» значимо выше в группе матерей детей с высоким уровнем когнитивного компонента нравственных установок, по сравнению с группой матерей детей с низким уровнем когнитивного компонента нравственных установок. А значения шкал «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация» и «Маленький неудачник» значимо выше в группе матерей, чьи дети показали низкий уровень когнитивного компонента нравственных установок. Можно сделать вывод, что отношения сотрудничества и эмоционального принятия способствуют развитию у детей самостоятельности, любознательности, низкой тревоги в разных ситуациях

коммуникации, что и определяет желание детей узнавать и накапливать опыт разнообразия проявления человеческих качеств, стратегий хорошего/плохого поведения, причин, лежащих в основании тех или иных поступков (своих и окружающих). То есть стремление узнавать общественные нормы и правила поведения возникает при отсутствии страха наказания за самостоятельно принятые решения при поддержке взрослого. Низкий уровень когнитивного компонента нравственных установок дошкольников является, по-видимому, следствием повышенного контроля родителей за действиями ребенка, их стремления к гиперопеке в воспитании, без подлинного диалога, без объяснения ребенку причин и последствий безнравственного («плохого», «неправильного», на языке ребенка), поведения.

Сопоставление результатов диагностики *эмоционального компонента* нравственных установок дошкольников с типом родительского отношения представлено на диаграмме 2.

Из диаграммы видно, что дети с высоким уровнем эмоционального компонента нравственных установок чаще воспитываются матерями с таким сочетанием типов родительского отношения, как «принятие», «симбиоз», «кооперация», «авторитарная гиперсоциализация». То есть, с одной стороны, можно констатировать высокий уровень эмоционального принятия ребенка, взаимодействие с ним в форме сотрудничества, с другой - повышенную тревогу за ребенка, повышенный контроль его интересов и потребностей. Так, частота встречаемости проявления симбиотического отношения к ребенку составляет 39% среди респондентов данной выборки. Несмотря на то, что симбиоз относится к нежелательным типам родительского отношения, в нем все же фиксируется большая степень «детоцентризма», сфокусированности родителя на самочувствии, в том числе эмоциональном, ребенка, что и сказывается, вероятно, на развитии у дошкольника эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию. В результате это проявляется в высоком уровне сформированности эмоционального компонента нравственных установок. Проявление авторитарного отношения

к дошкольнику фиксируется у данной категории матерей нечасто - в 14% случаев.

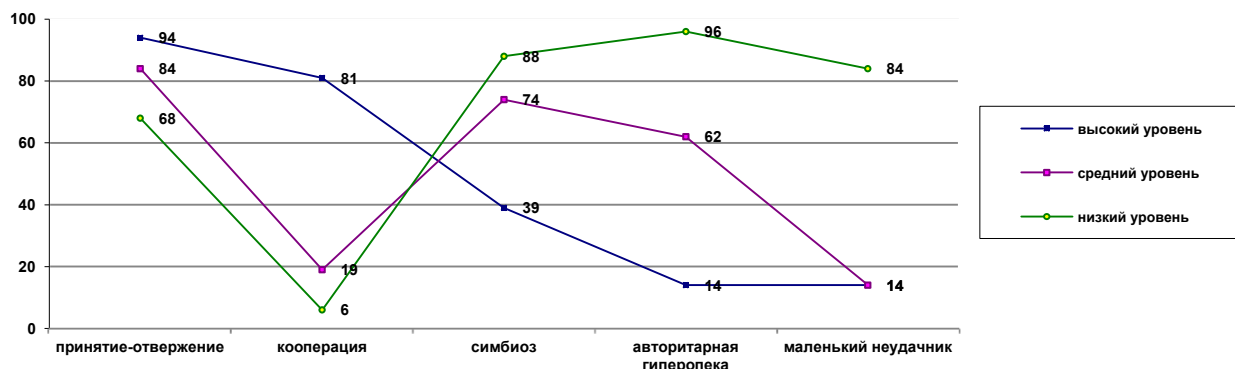


Диаграмма 2. Сопоставление типов родительского отношения с уровнем эмоционального компонента нравственных установок детей

Интересно, что для матерей дошкольников со средним уровнем эмоционального компонента нравственных установок характерно проявление типов родительского отношения, аналогичных таковым у родителей детей со средним уровнем когнитивного компонента нравственных установок. Наиболее выраженным для этих матерей оказалось эмоциональное принятие ребенка в сочетании с симбиотическим отношением к нему. Далее по степени выраженности - сочетание «авторитарной гиперсоциализации» с типом отношения «маленький неудачник». Менее всего выражена кооперация. Интерпретируя эти сочетания типов родительского отношения выше, в отношении группы матерей, чьи дети показали средний уровень когнитивного компонента нравственных установок, мы предположили, что типы «авторитарная гиперсоциализации» и «маленький неудачник» могут проявляться в излишнем количестве санкций, без обсуждения с ребенком его неправильного поведения, а также, добавим мы здесь, того, какие чувства вызвало его поведение у других людей. Поэтому эмоциональный опыт ребенка может ограничиваться периодическим переживанием страха перед наказанием, но не включать в себя эмоциональный резонанс с людьми, по отношению к которым ребенок поступил плохо. Недостаток опыта

сопереживания, эмпатии, в конечном итоге сказывается негативно на состоянии эмоционального компонента нравственных установок ребенка.

Для матерей, чьи дети в диагностике проявили низкий уровень эмоционального компонента нравственных установок, наиболее характерными оказались «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник». При этом по шкале «принятие» в этой группе матерей обнаружены низкие значения, также, как по шкале «кооперация». Такое сочетание типов родительского отношения, как отмечалось, сопровождается эмоционально нестабильным реагированием на ребенка (принятие периодически сменяется отвержением). На наш взгляд, подобное отношение родителей не позволяет контейнировать эмоции ребенка, в результате чего он не учится узнавать и различать свои эмоциональные состояния и, как результат, плохо усваивает эмоциональную окраску тех нравственных норм, которые нужно освоить.

Сравнение средних значений «сырых» баллов типов родительского отношения у детей с высоким и низким уровнем эмоционального компонента нравственных установок представлены в табл. 12.

Данные, представленные в табл.12, свидетельствуют, что значение шкал «Принятие-отвержение» и «Кооперация» значимо выше в группе матерей детей с высоким уровнем эмоционального компонента нравственных установок, по сравнению с группой матерей детей с низким уровнем эмоционального компонента нравственных установок. Показатели по шкалам «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация» и «Маленький неудачник» значимо выше в группе матерей, дети которых имеют низкий уровень эмоционального компонента нравственных установок. Результаты в первой из названных групп объясняются, по-видимому, благоприятностью влияния отношений сотрудничества с ребенком и его эмоционального принятия матерью на развитие всех сфер личности ребенка, в том числе эмоциональной. Такие типы родительских отношений, будучи по своей психологической природе эмпатийными, несомненно, способствуют

развитию эмпатии и у ребенка. Взаимодействие с ребенком по типу «сотрудничество» позволяет ребенку открыто и активно проявлять свои чувства, которые родитель вовремя распознает и отражает ему в виде обратной связи. Кооперация учит ребенка выстраивать адекватные границы между людьми, формирует «надежную привязанность» (Дж. Боулби), что в свою очередь позволяет впоследствии дошкольнику адекватно эмоционально реагировать на жизненные, включая нравственно-проблемные, ситуации.

Таблица 12

Средние значения «сырых» баллов по шкалам методики «ОРО» у родителей детей с разным уровнем эмоционального компонента нравственных установок

Наименования шкал	Средний «сырой» балл		Значение $U_{эмп}$	Значение $U_{кр}$	
	дети с высоким уровнем эмоционального компонента	дети с низким уровнем эмоционального компонента		$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
Принятие - отвержение	19**	11**	32	206	243
Кооперация	9**	2,24**	1	206	243
Симбиоз	2**	5,24**	6	206	243
Авторитарная гиперсоциализация	2,13**	5,93**	30	206	243
Маленький неудачник	-	3			

** различия достоверны при $p \leq 0,01$; * различия достоверны при $p \leq 0,05$

Низкий уровень эмоционального компонента нравственных установок дошкольника, вероятно, является следствием: 1) при типе «симбиоз» - родительской гиперопеки, стремления эмоционально привязать к себе ребенка (вплоть до поглощения его «Я»), синхронизировать его эмоциональные реакции с реакциями родителя («чувствуй то же, что и я»), и в отсутствие родителя ребенок не может выбрать адекватную эмоциональную реакцию; 2) при «авторитарной гиперсоциализации» - повышенного контроля за действиями дошкольника, включая его эмоциональные реакции (на некоторые из них накладывается табу), проекции на него своих ожиданий и нереализованных потребностей; 3) при типе «маленький неудачник» - недоверия ребенку, обесценивания его действий и чувств, внушения ребенку неспособности не только самостоятельно

действовать, но и адекватно переживать. Все названные нарушения родительского отношения могут приводить к эмоциональной незрелости ребенка, что в одних вариантах родительского отношения выражается в постоянном поиске ребенком поддержки в эмоционально-емких ситуациях, в других – в его неуверенности в правильности реагирования на ту или иную ситуацию из-за страха, что он опять сделает что-нибудь «не так».

При сопоставлении результатов диагностики *поведенческого компонента* нравственных установок детей и типа родительского отношения получена картина, отображенная на диаграмме 3.

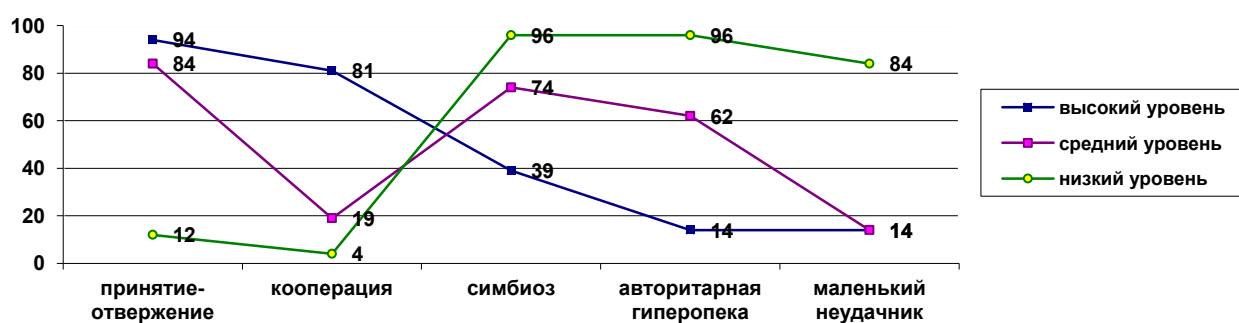


Диаграмма 3. Сопоставление типов родительского отношения с уровнем поведенческого компонента нравственных установок детей

Анализ данных, представленных на диаграмме 3, показывает, что графическое отображение распределения значений типов родительского отношения в сопоставлении с уровнями поведенческого компонента нравственных установок детей практически совпадает с картиной результатов, представленных на диаграмме 2 (тип родительского отношения и уровень эмоционального компонента нравственных установок детей). Этот факт можно интерпретировать ссылками на ранее проведенные исследования: установлена корреляционная зависимость между уровнями развития эмоционального и поведенческого компонентов (Р.Р. Калинина); признана особая роль эмоций, помогающих ребенку предвосхищать возможные последствия, в формировании произвольности поведения дошкольника (А.В. Запорожец); показана системно-образующая роль нравственных чувств для нравственной сферы личности дошкольника

(Н.В. Мельникова). В исследованиях разных авторов показано, что нравственные эмоции и нравственное поведение дошкольника – явления более «спаянные» друг с другом, чем те и другие – с нравственными знаниями и представлениями. С.Г. Якобсон, изучавшая развитие нравственных представлений у старшего дошкольника, писала: «непосредственная эмоция - удовольствие или недовольство предметным содержанием ситуации, возможностью или невозможностью удовлетворить своё сиюминутное желание, вытесняет из его сознания моральные причины и нормы» [175]. То есть, почти одинаковая картина сформированности эмоционального и поведенческого компонентов нравственных установок объясняется их тесной взаимосвязанностью. Выше, указывая на гетерохронность сформированности компонентов нравственных установок, мы констатировали, по результатам нашего исследования, преимущество когнитивного компонента по сравнению с эмоциональным и поведенческим компонентами нравственных установок дошкольников. Запаздывание в формировании двух последних компонентов объяснимо, вероятно, именно их прямой корреляцией.

Для проверки достоверности различий данных, представленных на диаграмме 3, использовался критерий U-Манна Уитни.

Таблица 13

Средние значения «сырых» баллов по шкалам методики «ОРО» у родителей детей с разным уровнем поведенческого компонента нравственных установок

Наименования шкал	Средний «сырой» балл		Значение $U_{эмп}$	Значение $U_{кр}$	
	дети с высоким уровнем поведенческого компонента нравственных установок	дети с низким уровнем поведенческого компонента нравственных установок		$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
Принятие - отвержение	18,462**	10,47**	55,5	408	467
Кооперация	9,07**	2,553**	10,5	408	467
Симбиоз	2,462**	6,57**	92	408	467
Авторитарная гиперсоциализация	2,346**	6,149**	97,5	408	467
Маленький неудачник	18,462**	10,47**	55,5	408	467

** различия достоверны при $p \leq 0,01$; * различия достоверны при $p \leq 0,05$

Результаты сравнения средних значений «сырых» баллов типов родительского отношения у детей с высоким и низким уровнем поведенческого компонента нравственных установок представлены в табл. 13. Видно, что средние значения баллов по шкалам методики «Опросник родительского отношения» у матерей детей с разным уровнем поведенческого компонента нравственных установок практически совпадают со значениями, приведенными в табл. 12, где родительское отношение соотносилось с развитостью у детей эмоционального компонента нравственных установок.

Здесь так же показатели шкал «Принятие-отвержение» и «Кооперация» в группе родителей соотносятся с высоким уровнем поведенческого компонента нравственных установок у детей, а три другие шкалы родительского отношения – с низким. Интерпретация этого факта частично нами проведена. Добавим лишь, что родительское отношение, основанное на принятии ребенка и сотрудничестве с ним («кооперация»), способствуя развитию адекватных границ между ребенком и родителем, обуславливают формированию у ребенка таких качеств личности, как самостоятельность и ответственность, в том числе в ситуациях с необходимостью принимать решение о нравственном/безнравственном поведении. Вряд ли родители, реализующие тип отношения «кооперация», при этом являются в собственном поведении образцами безнравственных поступков. Поскольку поведение значимых для ребенка взрослых выступает моделью для подражания и имитации (А. Бандура), то у детей «кооперативных» родителей есть дополнительный механизм (идентификация с носителями моральных норм) формирования нравственности в поведении. Отсюда – высокий уровень поведенческого компонента их нравственных установок.

Таким образом, исходя из эмпирических данных, можно сделать вывод, что типы родительского отношения «принятие» и «симбиоз» чаще свойственны матерям современных дошкольников, чуть реже встречаются

типы «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник» и значительно реже - «кооперация».

Кроме того, проведя корреляционно-регрессионный анализ между типами родительского отношения матерей и уровнем компонентов нравственных установок, мы получили следующие результаты, представленные в табл.14.

Таблица 14

Результаты корреляционного и регрессионного анализа между типом родительского отношения матерей и уровнем компонентов нравственных установок

Компоненты нравственных установок	Наименование шкал									
	Принятие – отвержение		Кооперация		Симбиоз		Авторитарная гиперсоциализация		Маленький неудачник	
	r_s	R^2	r_s	R^2	r_s	R^2	r_s	R^2	r_s	R^2
Когнитивный компонент	0,74**	0,55	0,81**	0,65	-0,75**	0,56	-0,80**	0,65	-0,94**	0,89**
Эмоциональный компонент	0,85**	0,72	0,93**	0,86**	-0,85**	0,72	-0,87**	0,76**	-0,98**	0,96**
Поведенческий компонент	0,81**	0,66	0,88**	0,77**	-0,82**	0,68	-0,82**	0,67	0,98**	0,96**

* значение корреляции / детерминации значимо при $p \leq 0,05$,

** значение корреляции / детерминации значимо при $p \leq 0,01$

Рассчитывая коэффициент детерминации корреляционно-регрессионного анализа, мы опирались на работы Ю.А. Тюменевой (2007 г.), которая говорит о возможности определения причинно-следственных связей при помощи данного показателя [154]. Анализируя показатели представленные в табл.14 мы обнаружили следующие закономерности:

- наибольшую обусловленность типы родительского отношения оказывают на формирование эмоционального компонента нравственных установок. При этом положительная связь существует с такими типами родительского отношения как «принятие» и «кооперация» и отрицательная связь с такими типами родительского отношения как «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник».

- чуть меньшую обусловленность (по сравнению с предыдущим) типы родительского отношения оказывают на формирование поведенческого компонента нравственных установок. Коэффициент детерминации между отсутствием такого типа родительского отношения как «маленький неудачник» достигает 0,96. При этом проявление такого родительского отношения матерей как «кооперация» способствует формированию более высокого уровня поведенческого компонента нравственных установок ($R^2=0,77$, при $p \leq 0,05$). Несмотря на отсутствие значимых коэффициентов детерминации по другим типам родительского отношения, обнаружены значимые положительные корреляционные связи между уровнем поведенческого компонента нравственных установок и отношением матерей к детям по типу «кооперация» и «принятие», а также значимые отрицательные корреляции между типом отношения матерей «маленький неудачник», «авторитарная гиперсоциализация» и «симбиоз» и уровнем поведенческого компонента нравственных установок.

- меньшая детерминация обнаружена между стилями родительского отношения и когнитивным компонентом нравственных установок. Но при этом наибольшее значения оказывает отсутствие у матери проявления такого типа отношения к ребенку как «маленький неудачник» (коэффициент детерминации составляет 0,89). Остальные типы родительского отношения матерей не являются однозначно определяющими формирование когнитивного компонента, так как не достигают порогового значения в 0,75. Однако, также как и в предыдущих пунктах обнаружены значимые положительные корреляции между типом родительского отношения матерей «принятие», «кооперация» и уровнем развития когнитивного компонента нравственных установок, и значимые отрицательные корреляции между типом отношения матерей «маленький неудачник», «авторитарная гиперсоциализация» и «симбиоз» и уровнем развития когнитивного компонента нравственных установок.

Таким образом, в нашем исследовании подтвердился выявленный в других исследованиях факт благотворности влияния на формирование личности ребенка (в нашем случае всех компонентов его нравственных установок) таких типов родительского отношения матерей (по опроснику «ОРО») как «принятие» и «кооперация», при этом установлена их более значимая связь с высокими уровнями эмоционального и поведенческого компонентов нравственных установок детей. Также установлена отрицательная корреляционная связь между показателями шкал «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник» и уровнем компонентов нравственных установок.

2.3.2. Организация просмотра телевизионной продукции как фактор формирования его нравственных установок

В теоретической части работы указывались функции мультфильмов по отношению к дошкольникам: гедонистическая, воспитательная, социально-компенсаторная, эвристическая. В нашем исследовании особый интерес представляла воспитательная функция, хотя и другие функции мультфильмов оставались в поле нашего внимания.

Предварительное изучение телепрограмм детских телевизионных каналов позволило констатировать, усредняя тайминг разных телеканалов, что около 36% телеэфира составляют мультфильмы, 39% - познавательные передачи, 11,3% - спортивные передачи и 13,7% - детские кинофильмы и телесериалы. Эта вполне благополучная с точки зрения адресной аудитории детских телеканалов картина, после просмотра собственно их контента, несколько изменилась, поскольку и художественный уровень мультфильмов (и других телепередач), и их воспитательный потенциал не всегда соответствовали изложенным выше, при анализе научных источников (О.В. Куниченко, Ж.В. Мацкевич, Е.О. Смирнова и др.), требованиям к мультпродукции для дошкольников.

По итогам беседы с дошкольниками из эмпирической выборки выяснилось, что подавляющим преимуществом в телепросмотре у детей пользуются мультфильмы (91%). Поэтому мы сосредоточились на выяснении предпочтений детей при просмотре мультипликационных фильмов и ответе на вопрос – как они воздействуют на формирование разных компонентов нравственных установок дошкольников.

В результате беседы с детьми был составлен перечень мультфильмов, который мы проанализировали с выделением критериев для классификации мультфильмов по нескольким основаниям:

1) по критерию «страна-производитель» - отечественные и зарубежные;

2) время создания отечественных мультфильмов - Советские и современные Российские;

3) формат мультфильма - полнометражные и сериалы.

4) способ решения героем задачи с нравственным содержанием: а) герой решает проблему в команде с кем-то; б) герой справляется с задачей один, самостоятельно;

5) изображение персонажей: а) персонажи имеют реалистичный вид; б) некоторые персонажи изображены нереалистично, или искажены некоторые части их тела; в) изображение героев полностью нереалистично, части тела искажены, причин этого в м/ф не указано.

б) агрессивное (враждебное) поведение персонажей (т.е. не соответствующее нравственным нормам): а) отсутствие проявления агрессивных (враждебных) действий героев; б) единичные проявления агрессивного поведения; в) избыток агрессивных действий героев.

7) сюжет мультфильма: а) фантастические («Винкс», «Черепашки ниндзя», «Человек паук», «Лига справедливости» и пр.); б) юмористические и комедийные («Смешарики», «Микки маус», «Спанч боб», «Том и Джерри» и пр.); в) приключенческие («В поисках Немо», «Утиные истории», «Чип и Дейл спешат на помощь», «Финис и Ферб», «Тачки»); г) мультфильмы–

сказки («Белоснежка», «Русалочка»); д) обучающие или развивающие («Лунтик», «Даша следопыт», «Мойдодыр» и т.п.).

По итогам беседы с детьми был составлен перечень предпочитаемых ими мультфильмов. Обобщенные результаты классификации предпочитаемых детьми мультфильмов представлены в табл. 15.

Таблица 15

Обобщенные результаты о предпочтении детьми мультипликационных фильмов

№	Критерий	Мультипликационные фильмы	Частота выбора детьми м/ф (в %)
1	Страна производитель	Отечественные	55
		Зарубежные	45
2	Время выпуска	Современные	87
		Советские	13
3	Формат	Сериалы	91
		Полнометражные	9
4	Способ решения задачи героем	С помощью команды	84
		Самостоятельный	16
5	Изображение персонажей	Реалистичное	29
		Частичное искажение	71
		Нереалистичное	-
6	Проявления агрессивных и враждебных действий	Отсутствуют	82
		Редкое	18
		Частое	-
7	Сюжет	Фантастические	33
		Юмористические	26
		Приключенческие	29
		Сказки	7
		Дидактические	5

Содержательный анализ данных в табл. 15 и беседы с детьми показали, что 55% испытуемых предпочитают отечественные мультфильмы, называя в первую очередь «Смешарики», «Фиксики», «Маша и медведь», «Лунтик»; 45% - зарубежные мультфильмы, такие как «Щенячий патруль», «Поли Робокар» и др. Таким образом, имея неограниченный, по признаку страны производителя, доступ к мультфильмам, дети предпочитают, пусть с незначительным перевесом, отечественные мультфильмы.

Из общего числа выбравших отечественные мультфильмы 87% детей отдали свое предпочтение современным («Смешарики», «Фиксики», «Маша и медведь», «Лунтик» и т.д.), 13% - советским («Машенька», «Незнайка» и

«Красная шапочка»). С некоторым сожалением можно констатировать, что старые советские мультфильмы, нравственный потенциал которых принято считать бесспорным, не очень популярны у современных дошкольников.

Установлено, что 91% детей смотрят мультипликационные сериалы («Смешарики», «Фиксики», «Щенячий патруль», «Поли Робокар» и пр.) и 9% - полнометражные мультфильмы («Холодное сердце», «Тачки», «Машенька» и др.). В исследовании М.В. Соколовой [143] было показано, что просмотр полнометражных мультфильмов часто влечет у детей состояние эмоционального утомления, проявляющегося симптомами усталости или симптомами перевозбуждения. Мультфильмы-сериалы, отличаясь дозированной информацией, меньше утомляют ребёнка. Но серия часто заканчивается на самом интересном месте, вызывая негативные эмоции у ребёнка, при этом основная идея и смысл сюжета могут восприниматься тяжелее, т.к. смысл, заложенный в одной серии, частично забывается за время ожидания второй. Таким образом оба типа мультфильмов – полнометражные и сериалы – имеют свои негативные эффекты, однако, по нашему мнению, эффект от мультфильмов-сериалов менее пагубный, поскольку посериальный (с паузами) просмотр менее утомителен для ребенка-дошкольника. О негативном влиянии многочасового телепросмотра на детей было сказано в анализе соответствующих исследований в первой главе диссертации. В целом же предпочтения детьми мультфильмов по основанию «сериалы – полнометражные» в пользу сериалов мы считаем явлением позитивным, поскольку, как правило, каждая серия содержит отдельную историю, с отдельной нравственной коллизией, что позволяет детям накапливать больший эмоционально-нравственный опыт, чем при просмотре одного полнометражного мультфильма. То, что накопление опыта в развитии нравственности ребенка имеет важнейшее значение, мы обосновали в первой главе работы.

Анализ показал, что 84% испытуемых предпочитают мультфильмы, где герой объединен в команду с другими при решении проблем, или

главным героем является собственно команда («Щенячий патруль», «Поли Робокар» и др.), 16% детей называли в качестве любимых мультфильмы, где главный герой один справляется с проблемами по ходу сюжета. Возможно, такие результаты связаны с повседневным опытом опрошенных, проводящих большее количество времени в коллективе сверстников в ДОО, приобретая опыт и навыки совместной деятельности. Выше мы ссылались на Ж. Пиаже, подчеркивающего, что именно в отношениях со сверстниками у дошкольника развиваются такие нравственные качества, как терпимость и эмпатичность. С этой точки зрения, выявленные по критерию «коллективно –индивидуально» предпочтения мультфильмов детьми можно трактовать как позитивные с точки зрения формирования их нравственных установок.

По критерию «изображение персонажей» выяснилось, что 71% испытуемых предпочитают для просмотра мультфильмы, где некоторые герои имеют нереалистичное изображение, части тела искажены, но в мультфильме объясняются причины этих изменений («Смешарики», «Барбоскины», «Фиксики», «Скуби Ду», «Лунтик» и др.), 29% - мультфильмы, где изображение всех героев реалистичное («Щенячий патруль», «Маша и медведь», «Красная шапочка», «Ми-ми-мишки» и др.). Возможно, большая привлекательность мультфильмов с героями, имеющими неестественный вид, связана с тем, что за ними интереснее наблюдать, они отличны от тела ребенка, некоторые имеют какие-либо уникальные способности, но, с другой стороны, это может оказывать негативное влияние на формирование образа тела. С точки зрения развития нравственных установок эти результаты не могут оцениваться позитивно, поскольку, как было показано в теоретическом анализе, важнейшей этической характеристикой мультипликации является способность вызывать у дошкольника чувство сопереживания, возможность «содействия», когда ребенок становится на место персонажа, пытаясь решить вместе с ним проблемы.

Очевидно, что персонажи, образ которых далек от человеческого, предоставляют для этого меньше возможностей.

82% детей предпочитают смотреть мультфильмы, сюжеты которых не содержат агрессивных действий героев по отношению к себе и другим персонажам («Щенячий патруль», «Смешарики», «Барбоскины», «Фиксики», «Пони Вилль», «Поли Робокар» и др.), 18% - мультфильмы, в которых присутствуют единичные проявления агрессивного поведения («Человек-паук», «Маша и медведь», «Скуби Ду», «Винкс» и др.). Мультфильмы, изобилующие агрессивными сценами, в принципе, не вошли в перечень, составленные нами на основе ответов детей (за рамками исследования осталась причина этого – потому что они им не нравятся, или потому, что родители ограждают детей от такого рода мультпродукции). Так или иначе, результаты опроса по этому критерию воспринимаются позитивно с точки зрения развития нравственных установок дошкольников – очевидна ориентация на сотрудничающие, не агрессивные способы поведения.

В плане сюжета дети отдали предпочтение следующим мультфильмам. 33% детей предпочитают смотреть фантастические мультфильмы, среди которых упоминались «Винкс», «Черепашки ниндзя», «Человек паук», «Лига справедливости» и т.п. 26% детей выбирают юмористические и комедийные мультфильмы («Смешарики», «Микки маус», «Спанч боб», «Том и Джерри» и т.п). Приключенческие мультфильмы («В поисках Немо», «Утиные истории», «Чип и Дейл спешат на помощь», «Финис и Ферб», «Тачки») выбрали 29%. 7% детей выбирают мультфильмы–сказки («Белоснежка», «Русалочка») и 5% предпочитают обучающие или развивающие мультфильмы («Лунтик», «Даша следопыт», «Мойдодыр» и т.п.).

С помощью корреляционно-регрессионного анализа мы рассчитали связь между предпочтениями детьми мультфильмов с различным сюжетом (информация была получена как от детей, так и от их матерей) и компонентами нравственных установок дошкольников (табл.16).

Таблица 16

Результаты корреляционного и регрессионного анализа между уровнем компонентов нравственных установок и частотой просмотра мультфильмов

Сюжеты мультфильмов	Компоненты нравственных установок						Значение корреляции r_s	Значение детерминации R^2
	Когнитивный компонент							
	низк	ср. частота	сред	ср. частота	выс	ср. частота		
Фантастические	1,23	17,4	2,39	23,25	3	47,53	0,784**	0,61
Юмористические		21,7		25,83		26,8	0,023	-
Приключенческие		11,97		13,42		12,43	0,014	-
Сказки		4,34		5,65		5,82	0,011	-
Дидактические		43,35		12,33		6,84	-0,753**	0,56
	Эмоциональный компонент						r_s	R^2
	низк	ср. частота	сред	ср. частота	выс	ср. частота		
Фантастические	1,15	17,12	2,24	27,64	3	54,23	0,712**	0,50
Юмористические		33,38		14,54		7,14	-0,451*	0,23
Приключенческие		12,1		13,87		14,31	0,022	-
Сказки		6,65		7,31		7,42	0,007	-
Дидактические		20,46		12,01		8,43	-0,281	-
	Поведенческий компонент						r_s	R^2
	низк	ср. частота	сред	ср. частота	выс	ср. частота		
Фантастические	0	28,6	0,632	35,12	1	50,01	0,241	-
Юмористические		28,6		16,94		15,32	-0,158	-
Приключенческие		14,3		34,68		20,95	0,115	-
Сказки		14,3		14,34		15,62	0,014	-
Дидактические		14,2		13,12		-	-	-

* средняя корреляционная связь / средняя детерминация при $p \leq 0,05$,

** сильная корреляционная связь / сильная детерминация при $p \leq 0,01$

Из результатов, представленных в табл.16, видно, что существует положительная корреляция между просмотром фантастических мультфильмов и уровнем когнитивного компонента нравственных установок ($r_s=0,784$ при $p \leq 0,01$). По-видимому, дети с высоким уровнем когнитивного компонента нравственных установок обладают и соответствующим (высоким) уровнем воображения («фантастика» в переводе с греческого - «искусство воображать») и познавательной активностью, желанием «узнавать новые миры», стремлением расширять пространство познаваемого. Выявлена отрицательная корреляция между низким уровнем когнитивного компонента и частотой просмотра дидактических мультфильмов ($r_s=0,-753$,

при $p \leq 0,01$). Иными словами, дети с высоким уровнем когнитивного компонента нравственных установок значительно реже выбирают мультфильмы с обучающим, развивающим контентом. Этот факт, на наш взгляд, не требует комментариев.

Обнаружена положительная корреляция между просмотром фантастических мультфильмов и уровнем эмоционального компонента нравственных установок ($r_s = 0,712$ при $p \leq 0,01$), что повторяет картину связи таких мультфильмов с когнитивным компонентом.

Отрицательная корреляция средней силы ($r_s = -0,451$ при $p \leq 0,05$) выявлена между низким уровнем эмоционального компонента и частотой просмотра юмористических мультфильмов. То есть, дети с низким уровнем эмоционального компонента нравственных установок чаще смотрят мультфильмы, в которых юмор зачастую заключается в сопровождаемой травмами погоне героев друг за другом, некоторых издевательствах одного персонажа над другим. Это, вероятно, свидетельствует о низком уровне развития эмпатии данной категории детей.

По остальным параметрам корреляционные связи оказались слабыми.

Также в табл.16 отражены показатели линейного регрессионного анализа. Анализируя значения коэффициентов детерминации между уровнем компонентов нравственных установок и количеством времени, проведенным за просмотром мультфильмов с различным сюжетом, мы видим, что рассчитанные показатели находятся ниже порога достоверности результатов ($p \leq 0,05$). Однако, значение коэффициента детерминации между просмотром фантастических сюжетов мультфильмов и уровнем когнитивного компонента нравственных установок составляет 0,61, а с эмоциональным компонентом нравственных установок 0,50. Коэффициент детерминации между просмотром мультфильмов с юмористическим сюжетом и уровнем эмоционального компонента нравственных установок составил 0,23. Данные показатели не достигли

значимого порога достоверности результатов (0,75 при $p \leq 0,05$), при котором мы могли бы утверждать об их однозначном детерминации когнитивного и эмоционального компонентов нравственных установок. Полученные показатели, скорее свидетельствует о «хорошей» значимости просмотра мультфильмов с фантастическим сюжетом в формировании эмоционального и когнитивного компонентов нравственных установок. И вместе с тем, присутствию ряда других параметров, которые также могут детерминировать формирование когнитивного и эмоционального компонентов нравственных установок.

Нас заинтересовало также, есть ли корреляция между предпочтениями конкретного мультфильма и уровнем компонентов нравственных установок. Для этого была проведена дополнительная беседа с детьми с целью уточнения частоты и выраженности симпатии к тому или иному мультфильму. Из ранее составленного списка всех мультфильмов ребенку предлагалось выбрать - на какую из 5 ступенек он поставит мультфильм: «На первую ступеньку мы ставим тот мультфильм, который ты совсем не смотришь, он тебе не нравится; на вторую – если ты смотришь его редко; на третью – если ты включил телевизор, он шел, и ты не выключил телевизор, а продолжил его смотреть; на четвертую – мультфильм, который тебе хочется смотреть чаще других; на пятую – мультфильм, который ты готов смотреть целый день».

Сопоставление ранжированных ответов каждого ребенка с уровнями компонентов нравственных установок представлено в табл. 17. При этом мы подразделили детей по возрасту на две группы: 5 и 6 лет.

Корреляции между показателями компонентов нравственных установок дошкольников (5 и 6 лет) и предпочтениями просмотра мультипликационных фильмов

Перечень мультфильмов	5 лет			6 лет		
	компоненты нравственных установок			компоненты нравственных установок		
	когнитивный	эмоциональный	поведенческий	когнитивный	эмоциональный	поведенческий
«Смешарики»	0,717**	0,014	0,217	0,749**	0,274	0,241
«Щенячий патруль»	0,257	0,280	0,014	0,020	0,015	0,240
«Герои в масках»	0,190	0,147	0,246	0,160	0,028	0,128
«Барбоскины»	0,180	0,264	0,180	0,150	0,264	0,180
«Вспыш и чудомашинки»	0,180	0,175	0,073	0,004	0,019	0,274
«Маша и медведь»	0,005	0,068	-0,757**	0,124	0,245	0,147
«Ми-ми-мишки»	0,310*	0,290	0,333*	0,312*	0,245	0,335*
«Фиксисики»	0,180	0,264	0,180	0,150	0,264	0,180
«Скуби Ду»	0,160	0,016	0,270	0,180	0,016	0,270
«Винкс»	0,712**	0,712**	0,315*	0,781**	0,732**	0,351*
«Пони Вилль»	0,710**	0,258	0,310*	0,780**	0,315*	0,360*
«Лунтик»	0,310*	0,230	0,168	-0,713**	0,238	0,208
«Поли Робокар»	0,190	0,147	0,246	0,160	0,028	0,128
«Машины страшилки»	0,241	0,190	0,265	0,243	0,185	0,245
«Куми-куми»	-0,727**	0,013	0,210	0,089	0,045	0,015
«Свинка Пеппа»	-0,025	0,024	0,045	0,015	0,085	0,074
«Бен и Холли»	0,014	0,159	0,031	0,013	0,210	0,089
«Гуппи и пузырьки»	0,021	0,106	0,016	0,050	0,024	0,054
«Спанч Боб»	0,187	-0,364*	0,197	0,214	-0,354*	0,158
«Том и Джерри»	0,201	-0,432*	0,241	0,215	-0,402*	0,278

* средняя корреляционная связь

** сильная корреляционная связь

Результаты свидетельствуют, что в группе 5-летних дошкольников обнаружена положительная корреляция между уровнем когнитивного компонента их нравственных установок и частотой просмотра мультфильмов «Смешарики» ($r_s=0,717$, при $p \leq 0,01$), «Винкс» ($r_s=0,712$, при $p \leq 0,01$), «Пони Вилль» ($r_s=0,710$, при $p \leq 0,01$), «Ми-ми-мишки» ($r_s=0,310$, при $p \leq 0,05$) «Лунтик» ($r_s=0,310$, при $p \leq 0,05$) и отрицательная корреляция с частотой просмотра мультфильма «Куми-куми» ($r_s=-0,727$, при $p \leq 0,01$). Анализ показал, что мультфильмы, попавшие в первую группу (где выявлена

положительная корреляция), объединяет фрагментарное наличие вымышленного мира, тела героев имеют антропоморфные черты, во всех этих мультфильмах есть выраженный нравственный контент с дидактическим уклоном. Во вторую группу (отрицательная корреляция) попал один мультфильм, имеющий исключительно нереалистичный, вымышленный формат. Несмотря на то, что он также содержит нравственно-дидактические элементы, их понимание затруднено оторванностью происходящего в мультфильме от реальной жизни и отсутствием у детей достаточного эмоционально-нравственного опыта.

Среди испытуемых 6 лет наблюдается почти аналогичная картина прямой корреляции в отношении когнитивного компонента нравственных установок и просмотра мультфильмов: «Смешарики» ($r_s=0,749$, при $p \leq 0,01$), «Винкс» ($r_s=0,781$, при $p \leq 0,01$), «Пони Вилль» ($r_s=0,780$, при $p \leq 0,01$), «Ми-ми-мишки» ($r_s=0,312$, при $p \leq 0,05$). Обратная корреляция обнаружена с частотой просмотра мультфильма «Лунтик» ($r_s=-0,717$, при $p \leq 0,01$). Позиционное изменение мультфильма «Лунтик» (у 5-летних он в группе с положительной корреляцией) мы можем объяснить «перерастанием» 6-леток содержания этого фильма. Большинство 6-летних детей с высоким уровнем развития когнитивного компонента нравственных установок теряют интерес к нему, он остается в просмотрном репертуаре у детей с низким уровнем развития когнитивного компонента нравственных установок. Возможно, родители этих детей не озадачены тем, чтобы разнообразить досуг ребенка, и он, раз за разом, стереотипно обращается к одному мультфильму.

Анализируя связь эмоционального компонента нравственных установок детей 5 лет с частотой просмотра мультсериалов, мы выявили положительную корреляцию с мультфильмом «Винкс» ($r_s=0,712$, при $p \leq 0,01$). А среди детей 6 лет выявлена положительная корреляция с частотой просмотра мультфильмов «Винкс» ($r_s=0,732$, при $p \leq 0,01$) и «Пони Вилль» ($r_s=0,315$, при $p \leq 0,05$). Эти мультфильмы характеризуются «волшебным» миром, герои антропоморфичны (можно заключить, что большая доля

«волшебности» соотносится при просмотре этих фильмов с эмоциональной сферой ребенка). Основная тема этих мультфильмов - противостояние добра и зла. Герои периодически попадают в ситуации, в которых им нужно спасти мир или друга. При этом оба мультфильма содержат следующие типы героев: «умный» (Блум и Искорка), «себялюбивый» (Стелла, Пинки Пай, Рарити), «заботливый» (Флора и Флаттершай), «спортивный» (Аиша и ЭпплДжек), «изобретательный» (Техна и Радуга) «чуткий и внимательный» (Муза). Если проанализировать этих героев, то можно распознать в них юнгианские архетипы богинь Артемиды, Афины и др. Таким образом, возможно популярность данных мультфильмов основана на том, что повторяет человеческие паттерны поведения, заложенные в бессознательном. То, что роли большинства перечисленных героев «работают» на формирование нравственных установок детей, очевидно.

Выявлена отрицательная корреляция между уровнем эмоционального компонента нравственных установок и предпочтениями просмотра мультфильмов «Том и Джерри» (у детей 5 лет $r_s = -0,432$, при $p \leq 0,05$, у детей 6 лет $r_s = -0,432$, при $p \leq 0,05$) и «Спанч Боб» (у детей 5 лет $r_s = -0,364$, при $p \leq 0,05$, у детей 6 лет $r_s = -0,354$, при $p \leq 0,05$), что отчасти уже было объяснено ранее, когда описывалась связь между юмористическими мультфильмами и уровнем эмоционального компонента нравственных установок.

Анализируя связь поведенческого компонента нравственных установок детей 5 и 6 лет с частотой просмотра мультфильмов, мы обнаружили положительную корреляцию с мультфильмом «Ми-ми-мишки» ($r_s = 0,333$, при $p \leq 0,05$ у детей 5 лет, и $r_s = 0,335$, при $p \leq 0,05$ у детей 6 лет), «Винкс» ($r_s = 0,315$, при $p \leq 0,05$ у детей 5 и $r_s = 0,351$, при $p \leq 0,05$ у детей 6 лет) и «Пони Вилль» ($r_s = 0,310$, при $p \leq 0,05$ у детей 5 и $r_s = 0,360$, при $p \leq 0,05$ у детей 6 лет). Кроме того, в группе детей 5 лет мы выявили отрицательную корреляцию с частотой просмотра мультфильма «Маша и медведь» ($r_s = 0,757$, при $p \leq 0,01$). Попробуем последовательно проинтерпретировать эти результаты.

Мультфильм «Ми-ми-мишки» характеризуется тем, что: во-первых, герои мультфильма антропоморфные животные, с которыми детям легче себя идентифицировать. В качестве центральной представлена тема дружбы между тремя основными героями: белым медведем, бурым медведем и лисой. Каждый персонаж имеет характерные черты: белый мишка чуток и деликатен в отношении к природе, бурый мишка – новатор и экспериментатор, лисичка – хитрая, ловкая, у нее всегда все получается. В каждой серии герои преодолевают свои негативные качества характера (лень, эгоистичность и т.п.) ради сохранения дружбы. Возможно, именно это соотносится с поведенческим компонентом нравственных установок детей.

В отношении мультфильмов «Пони Вилль» и «Винкс» мы уже предположили, что позитивные корреляции частоты их просмотра со всеми компонентами нравственных установок детей объясняются обилием архетипических образов в мультфильмах, которые, задействуя глубинные сферы бессознательного, легко воспринимаются ребенком и понятны ему.

Мультфильм «Маша и медведь» чаще выбирали дети с низким уровнем поведенческого компонента нравственных установок. Эта связь, по нашему мнению, объяснима с двух позиций. Во-первых, детям может нравиться поведение героини, которая ведет себя непослушно и за это не получает никаких наказаний. Во-вторых, как показало наше исследование, дети с низким уровнем поведенческого компонента нравственных установок чаще воспитываются в семьях с гиперопекой или с гипоопекой. В первом случае стремление ребенка наблюдать за героиней, которая одна, без родителей, гуляет по лесу и делает что хочет, возникает как сверх-компенсация своего несвободного положения в ситуации гиперопеки. Во втором случае этот мультфильм как бы помогает внутреннему смирению ребенка с фактом недостатка внимания от взрослых, ведь в мультфильме ситуация отсутствия взрослых нормальна, отсутствие защиты маленькому ребенку со стороны взрослых - естественно.

В целом выводы, которые можно сделать при анализе характера просмотра мультфильмов дошкольниками в связи с состоянием компонентов их нравственных установок, таковы. Основываясь на предложенной нами классификации перечня предпочитаемых детьми из эмпирической выборки мультфильмами, мы выяснили, что чуть больше половины дошкольников больше любят смотреть отечественные современные мультфильмы; подавляющее большинство детей предпочитают мультипликационные сериалы полнометражным мультфильмам; детям больше нравятся фильмы с «командным игроком», а не персонажем-одиночкой; большое преимущество в предпочтениях детей имеют мультфильмы, сюжеты которых не содержат агрессивных действий героев. Обнаружена положительная корреляция между уровнем когнитивного компонента нравственных установок дошкольников и частотой просмотра мультфильмов с фрагментами волшебства, человеческими персонажами или антропоморфностью героев, и выраженным нравственным контентом. Выявлена отрицательная корреляция между низким уровнем когнитивного компонента и частотой просмотра дидактических мультфильмов. Установлена связь эмоционального компонента нравственных установок детей с частотой просмотра мультфильмов, имеющих большую долю вымысленности, «волшебности» мира, их основная тема - противостояние добра и зла, необходимость спасения кого-либо героем (собственно, сцены спасения и являются, по-видимому основным элементом фильма, актуализирующим эмоциональный компонент нравственных установок ребенка). Установлена положительная корреляция поведенческого компонента нравственных установок детей с частотой просмотра мультфильмов, центральными темами которых являются дружба, взаимопомощь, забота. Отрицательная корреляция поведенческого компонента нравственных установок дошкольников выявлена в случае с мультфильмом «Маша и медведь».

В целом можно констатировать, что перечень любимых мультфильмов дошкольников из нашей выборки в большинстве позиций отвечает

требованиям к мультпродукции для дошкольников с позиции нравственно-педагогического потенциала.

2.3.3. Взаимосвязь характеристик досуговой деятельности и нравственных установок дошкольников

О развивающей функции досуговой деятельности, связанной с ее интегративными особенностями, было подробно сказано в первой главе диссертации. В контексте нашего исследования эта функция досуга рассматривалась с точки зрения формирования и развития нравственных установок дошкольников.

Очевидно, что досуг современного ребенка-дошкольника и его сверстника прошлого века не могут не иметь существенных отличий, обусловленных социально-экономическими, психологическими и культурными факторами. Если для ребенка XX в. причинами новаций в досуге явились появление телевидения, психологическое просвещение населения (родителей), развитие индустрии игрушек, появление новых технологий, облегчающих уход за детьми и т.п., то для дошкольника XXI ко всем этим причинам добавилась и, во многом «перекрыла» их открытая информационная среда. Активная цифровизация, сопровождающаяся «гаджетизацией» взрослых и детей, влияет, в том числе, на их досуговое времяпрепровождение. Это, правда, не означает, что традиционные для дошкольника игра, рисование, лепка, конструирование, танцы, восприятие художественных произведений и пр., ушли из жизни ребенка. Однако, по-видимому, их характер и долевая представленность в досуге дошкольника поколения Z изменились. Как при этом досуг влияет на нравственное развитие современного дошкольника мы пытались частично ответить посредством решения одной из задач нашего исследования - установить различия в предпочтениях досуговых занятий между детьми с разным уровнем развития нравственных установок.

Один из вопросов нашей беседы с дошкольниками из эмпирической выборки - «Чем ты любишь заниматься в свободное время?», аналогичный вопрос задавался впоследствии их родителям для уточнения, объективизации ответа ребенка. Помимо этого, мы просили фиксировать занятия ребенка в выходные дни, то есть фиксировать количество времени, проведенное ребенком за тем или иным занятием. Полученные таким образом ответы были разделены на три группы досуговых занятий дошкольников:

1. Пассивные виды занятий. К данной группе мы отнесли такие виды занятий, именуемые в психолого-педагогической литературе как «непродуктивные виды детской деятельности». Такие формы времяпрепровождения не требуют от ребенка волевого усилия, какой-либо специальной активности и ориентированы преимущественно на пассивное восприятие более или менее содержательной информации. В эту категорию вошли такие виды досуга, как просмотр телевизионных передач, мультфильмов. Сюда же мы отнесли компьютерные игры как занятия по преимуществу «одиночные», ориентированные не столько на пассивное восприятие информации, сколько на ее сравнительно пассивное, стереотипное преобразование в ходе игры

2. Творческие виды занятий. К данной группе относятся т.н. «продуктивные виды детской деятельности», развивающие творческий потенциал ребенка. Такие виды деятельности востребуют общую и познавательную активность ребенка, достаточную степень его самостоятельности. В эту категорию мы включили разные виды культурно-творческой и эстетической деятельности - рисование, лепка, конструирование, моделирование и т.п.

3. Виды деятельности, мотивированные в первую очередь взаимодействием с другими людьми. В данную группу вошли занятия детей, предполагающие активное сотрудничество с другими людьми: все виды игр, от сюжетно-ролевых до подвижных, спортивная деятельность в командных формах, коллективное творчество (пение, танцы и т.п.).

Ответы детей были соотнесены с уровнем развития компонентов их нравственных установок (табл. 18, диагр. 4).

Таблица 18

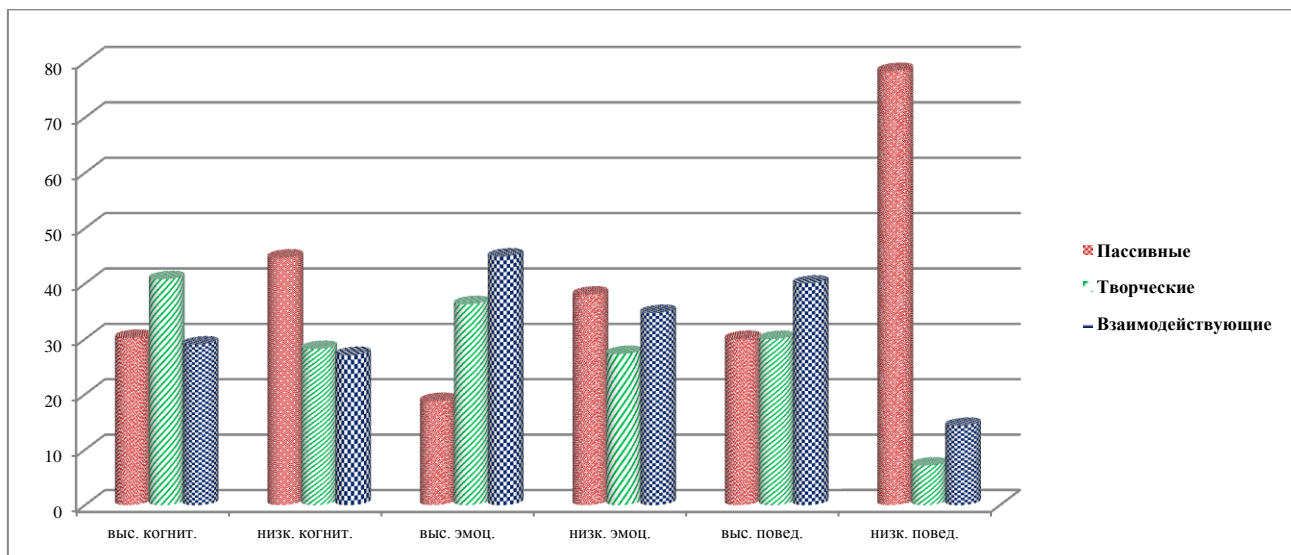
Результаты корреляционного и регрессионного анализа между уровнем компонентов нравственных установок и видами досуговых занятий

Виды досуговых занятий	Компоненты нравственных установок						Значение корреляции r_s	Значение детерминации R^2
	Когнитивный компонент							
	низк	ср. в мин	сред	ср. в мин	выс	ср. в мин		
Пассивные	1,23	47,05	2,39	23,25	3	30,43	0,284	0,080
Творческие		29,41		34,83		43,47	0,154	0,023
Деятельность, связанная со взаимодействием с др.		23,54		35,42		44,1	0,025	0,0006
	Эмоциональный компонент						r_s	Значение детерминации R^2
	низк	ср. в мин	сред	ср. в мин	выс	ср. в мин		
Пассивные	1,15	39,93	2,24	23,64	3	25,39		
Творческие		27,58		30,54		34,78	0,175	0,030
Деятельность, связанная со взаимодействием с др.		25,49		37,87		44,83	0,278	0,077
	Поведенческий компонент						r_s	Значение детерминации R^2
	низк	ср. в мин	сред	ср. в мин	выс	ср. в мин		
Пассивные	0	76,6	0,632	35,12	1	28,77		
Творческие		6,38		16,94		30,77	0,489*	0,42
Деятельность, связанная со взаимодействием с др.		17,02		24,68		38,46	0,257	0,066

* средняя корреляционная связь, ** сильная корреляционная связь

Данные свидетельствуют о том, что дети с высоким уровнем эмоционального и поведенческого компонентов нравственных установок больше предпочитают проводить свободное время в деятельности, связанной с взаимодействием с другими. Предпочтение «взаимодействующих» видов деятельности, предполагающих партнеров по досугу (или команду),

совместные игры (в основном сюжетно-ролевые, подвижные, иногда – компьютерные, но «вместе»), командные спортивные занятия назвали половина опрошенных дошкольников этой группы. Таким образом, игра как ведущая деятельность дошкольников остается приоритетным занятием и для современных детей.



Ряды в диаграмме: «выс. когнит.» - высокий уровень когнитивного компонента нравственных установок; «низк. эмоц.» - низкий уровень эмоционального компонента нравственных установок и т.п.

Диаграмма 4. Предпочтения досуговых занятий дошкольников с разным уровнем компонентов нравственных установок

На втором месте по уделяемому детьми этой категории времени - творческие занятия: рисование (в том числе с помощью специальных компьютерных программ), конструирование, моделирование. Последнее, третье, место в этой группе испытуемых заняли пассивные виды досуговой деятельности (телепросмотр, в том числе мультфильмов, компьютерные игры в одиночку). Очевидно, что игра и другие командные формы досуга, занимая так много места в жизни этой группы испытуемых, просто не оставляет им времени для пассивных видов деятельности. По-видимому, можно говорить, о том, что большая доля в досуге детей совместных игр и творческих занятий благотворно сказывается на развитии эмоционального и поведенческого компонентов их нравственных установок. В реальных ситуациях взаимодействия, часто связанных с нравственным контентом, приобретает эмоционально-нравственный опыт дошкольника, формируется

эмоциональная отзывчивость, навыки содействия и взаимопомощи. Творческие виды деятельности, несомненно, способствуют обогащению в целом эмоциональной сферы ребенка, а это, как указывалось в анализе научной литературы, играет особую роль в появлении комплекса нравственных чувств и эмоций, в развитии нравственности дошкольника. Таким образом, «взаимодействующие» и творческие виды досуга дошкольников являются фактором формирования эмоционального и когнитивного компонента их нравственных установок.

Дети со средним уровнем когнитивного и эмоционального компонентов нравственных установок предпочитают проводить время во взаимодействии с другими и творческие виды занятий. На последнем месте в этой группе детей - пассивные виды занятий.

Дети со средним и низким уровнем поведенческого компонента нравственных установок большую часть времени предпочитают смотреть телевизор, то есть проводят свой досуг пассивно. Самую меньшую часть своего досуга они отдают творческим видам деятельности. Среди детей с низким уровнем поведенческого компонента нравственных установок «взаимодействующие» виды досуга выбирает только 17,02% дошкольников. Это связано, вероятно, с низкой коммуникативной компетентностью детей данной группы. Они чаще выбирают на досуге пассивные виды занятий из-за низкой сформированности навыков социального взаимодействия, и здесь возникает порочный круг – отсутствие достаточного опыта взаимодействия негативно сказывается на формировании поведенческого компонента их установок.

Дети с низким уровнем когнитивного и эмоционального компонентов предпочитают пассивное времяпрепровождение. Очевидно, что это определенным образом связано с познавательной активностью дошкольников – вероятно, у данной категории детей низкая познавательная активность, что, безусловно, сказывается на когнитивной сфере ребенка в целом, и на

когнитивном компоненте его нравственных установок, в частности. Низкий уровень познавательных интересов, отсутствие инициативы в смене привычной деятельности (смотрение в телевизор), в результате приводит к недостатку реального эмоционально-нравственного опыта и бедному «нравственному кругозору». Можно видеть, что у этой группы детей также довольно велика популярность «взаимодействующих» видов деятельности, однако в данном случае она уступает место пассивным видам досуга. По-видимому, сочетание «пассивный + взаимодействующий» досуг является менее плодотворным, чем сочетание «взаимодействующий + творческий» досуг (как в группе детей с высоким уровнем эмоционального компонента) для формирования нравственных установок старших дошкольников.

Если сравнить количество времени, проведенного детьми пассивно, и уровень когнитивного компонента нравственных установок, то можно заметить, что среднее количество «пассивного» времени от низкого уровня к высокому постепенно снижается от 47,05 минут до 30,43 минут в день. Тот факт, что дети с высоким уровнем когнитивного компонента также не чужды пассивного времяпрепровождения, может иметь два толкования: 1) их пассивные досуговые занятия (просмотр телепередач, мультфильмов, компьютерные игры) наполнены более содержательным художественным и информационным контентом, в том числе нравственно-ориентированным; 2) названное выше явление «гаджетизации» не могло не коснуться современных дошкольников, и время, проведенное в контакте с ноутбуком, айфоном, смартфоном (такой досуг мы отнесли к пассивному типу) увеличивается с каждым новым поколением дошкольников.

Установлена положительная корреляционная связь между уровнем поведенческого компонента нравственных установок и творческими занятиями детей ($r_s=0,489$, при $p \leq 0,05$) и отрицательная корреляция между низким уровнем поведенческого компонента нравственных установок и количеством времени, проводимом детьми пассивно ($r_s=-0,668$, при $p \leq 0,05$).

При этом коэффициент детерминации творческих видов деятельности на формирование поведенческого компонента нравственных установок составил 0,42, а пассивного досуга 0,56, что свидетельствует о том, что данные виды досуговой деятельности являются не единственными факторами, обуславливающими формирование поведенческого компонента нравственных установок. Возможно, дети этой группы предпочитают пассивный досуг, поскольку низкий уровень поведенческого компонента их нравственных установок не позволяет им в полной мере включаться, например, во «взаимодействующие» виды деятельности из-за агрессивности, неуступчивости, эгоистических действий. Или же пассивные виды досуга, обладая низким развивающим потенциалом, не стимулируют формирование поведенческого компонента нравственных установок детей. Второе предположение нам кажется более реалистичным хотя бы в силу большого количественного преимущества выборов пассивных видов досуга как приоритетных в этой группе детей.

Таким образом, можно говорить о наличии корреляционной связи между пассивными видами досуга дошкольников и низким уровнем сформированности поведенческого компонента их нравственных установок (при $p \leq 0,05$) и о связи между творческими видами занятий на досуге и высоким уровнем сформированности поведенческого компонента нравственных установок (при $p \leq 0,05$). На уровне тенденции обнаружены также связи между: пассивными видами досуга и низким уровнем сформированности когнитивного компонента нравственных установок дошкольников; творческими видами досуговой деятельности и высоким уровнем сформированности когнитивного компонента нравственных установок; «взаимодействующими» видами досуга и высокими уровнями сформированности эмоционального и поведенческого компонентов нравственных установок дошкольников.

2.3.4. Особенности нравственной сферы воспитателя ДОО как фактор формирования нравственных установок дошкольников

В исследовании приняли участие 60 воспитателей нескольких ДОО г. Пензы, представленных четырьмя возрастными категориям в примерно равных пропорциях: от 26 до 31 года, от 32 до 40 лет, от 41 до 46 лет и старше 46 лет. 85% педагогов имеют высшее образование, 15% - среднее профессиональное образование. Стаж работы в ДОО: 20% - от 1 до 3 лет, 55% - 4 - 8 лет, 25% - более 9 лет.

При диагностике воспитателей детского сада использовалась, в частности, авторская анкета (Приложение 1).

На вопрос о том: «что такое нравственность?» 78,3 % респондентов охарактеризовали ее через качества личности, такие как сопереживание, сострадание, отзывчивость (24,5%), честность (15%), доброта (15%), порядочность (7,6%), ответственность (7,8%), воспитанность, вежливость (4%), благородность (3,4%) духовность (3%). 21,7% педагогов ассоциируют нравственность с моралью и этикой, нормами и правилами поведения.

Вопрос об оценке нравственности общества вызвал расхождение мнений воспитателей в зависимости от возраста и стажа работы. Обнаружено, что с возрастом воспитатели начинают ниже оценивать нравственность общества. Так, воспитатели в возрасте от 26 до 31 года оценили нравственность общества в 6 баллов из 10, а воспитатели в возрасте старше 46 лет оценили ее в 4 балла. Ту же закономерность мы обнаружили при анализе стажевых групп: воспитатели, имеющие стаж работы от 1 г. до 3 лет, оценивают нравственность общества в 6,7 балла из 10; проработавшие в ДОО от 4 до 8 лет - 5,21 балла; более 9 лет - 4,42 балла.

Кроме того, мы просили воспитателей оценить нравственность семей их воспитанников. Полученные оценки нравственности оказались выше, чем оценка нравственности общества в целом, но тенденция к снижению оценок нравственности в зависимости от возраста и стажа работы в ДОО такая же. Результаты анкетирования представлены в табл.19

Средние значения оценок нравственности общества и семей воспитанников воспитателями ДОО в зависимости от возраста и стажа работы

	Возраст педагогов				Стаж работы в ДОО		
	26-31	32-40	41-46	Старше 46	1-3	4-8	более 9
Нравственность общества в целом	6**	5,8	5,5	4**	6,71**	5,21	4,42**
Нравственность семей воспитанников	6,75**	6,38	6,25	4,78**	7,28**	5,96	5,21**

Достоверность различий: * при $p \leq 0,05$, ** при $p \leq 0,01$

Из таблицы видно, что, чем старше педагоги ДОО и чем больше их стаж работы, тем ниже они оценивают нравственность общества в целом и нравственность семей своих воспитанников.

Установлены достоверные различия в уровне оценки нравственности общества в целом между группами респондентов в возрасте 26-31 года и старше 46 лет, ($U_{эмп.}=21$, при $U_{кр}=39$ ($p \leq 0,01$)). Первые оценивают нравственность общества выше. То же выявлено при оценке нравственности семей воспитанников. Испытуемые в возрасте 26-31 года оценивают нравственность семей воспитанников выше (средняя оценка 6,75 из 10 возможных), чем воспитатели в возрасте старше 46 лет (средняя оценка 4,78), $U_{эмп.}=13$, при $U_{кр.}=25$ (при $p \leq 0,01$). Тенденция более высокой оценки нравственности семей, по сравнению с оценкой нравственности общества в целом, является не значимой.

На вопрос о том, что является наиболее важным в работе воспитателя, воспитатели всех возрастов на первое место поставили «учет психологических особенностей личности». Этот ответ не может не восприниматься позитивно, однако на его безоговорочное лидерство, по видимому, повлияли, по крайней мере, два обстоятельства: 1) массированная переподготовка педагогов ДОО на готовность к реализации новых ФГОС, акцентно требующих индивидуализации и учета психологических особенностей воспитанников; 2) феномен социальной желательности ответов

– зная, что автор диссертации является сотрудником кафедры прикладной психологии университета, респонденты могли сознательно или бессознательно давать одобряемые, с его точки зрения, реакции.

Эти предположения частично подтвердились при анализе ответов на вопрос «На чем Вы делаете акцент в своей работе?» (табл.20).

Таблица 20

Результаты анкетирования воспитателей ДОО

Вопросы	Возраст			
	26-31	32-40	41-46	Старше 46
Что является наиболее важным в работе воспитателя?	Учет психологических особенностей личности			
На чем Вы делаете акцент в своей работе?	1. Развитие межличностных отношений ребенка. 2. Работа с родителями	1. Развитие познавательной сферы 2. Развитие нравственной сферы	1. Развитие познавательной сферы. 2. Учет психологических особенностей личности	1. Учет психологических особенностей личности

Таким образом, мы наблюдаем различия между номинативными целями в работе, декларациями, почерпнутыми в нормативных документах, и реальной деятельностью воспитателей. Из данных в табл. 21 видно, что совпадение заявляемых целей работы воспитателя с реальной деятельностью фиксируется только в группе воспитателей старше 46 лет. При этом в первой возрастной группе (26-31) в деятельности воспитателей доминируют задачи развития межличностных отношений ребенка и работа с родителями, что может быть обусловлено недостаточным профессиональным опытом педагогов. Во второй (31-46 лет) и третьей (32-40 лет) группах акцент смещается в задачи развития познавательной сферы, нравственной сферы (только в группе 32-40 лет), и далее, в третьей возрастной группе (40-45 лет) - учет психологических особенностей личности. Последнее может быть связано с двумя противоположными причинами: 1) с возрастом возникает большее осознание ценности личности ребенка, осознание его уникальности; 2) возрастание формализма в работе с увеличением стажа и, как следствие, -

формальное воспроизведение целей воспитания, содержащихся в нормативных документах разного уровня. Эту часть данных можно подытожить неутешительным выводом о том, что нравственное развитие ребенка находится в фокусе лишь одной возрастной группы воспитателей ДОО – от 32 до 40 лет.

Ответы респондентов всех категорий на вопрос о том, что влияет на развитие нравственной сферы ребенка, оказались одинаковыми в отношении двух доминирующих факторов: семья (первое место), детский сад (второе место). Далее, в зависимости от возраста и стажа работы воспитателей, ответы варьировались в отношении таких условий, как СМИ и кружки, или СМИ и личностные особенности ребенка. Так, воспитатели в возрастной категории от 26-31 года и старше 46 лет, имеющие стаж работы в ДОО 1-3 года и более 9 лет, на третье место по степени влияния ставили личностные особенности ребенка. Эти данные можно объяснить фактом эмоционального выгорания, которое может наступить как у молодых, так и у опытных педагогов, что, кроме прочего, может проявляться в предъявлении повышенных требований к воспитанникам и приписывании им ответственности за происходящие с ними события. Воспитатели в возрасте от 32 до 46 лет, имеющие стаж работы от 3 до 9 лет, на третье место среди факторов развития нравственной сферы ребенка ставили СМИ.

При помощи метода оценки нравственного развития личности (Мащенко И.В., Протьюко Н.Н., Ростовцев В.Н.), мы изучили общий уровень нравственного развития личности воспитателей. Он определяется путем оценки испытуемым значимости нравственных качеств личности.

Результаты, полученные по этой методике, позволили отнести 75% воспитателей из эмпирической выборки к высокому уровню нравственного развития и 25% испытуемых – к среднему. При этом средний уровень нравственного развития продемонстрировали преимущественно респонденты старше 46 лет, а высокий уровень - моложе 46 лет. Это несколько противоречит устоявшимся социальным стереотипам о большей

«безнравственности» молодых поколений. Отметим, что характер данной методики не исключает проявление социальной желательности в ситуации исследования (от такого проявления, возможно, более свободны представители старшего поколения педагогов в силу большей уверенности в себе, меньшей ориентации на социальное одобрение). Так или иначе, полученные в этой части результаты мы будем расценивать только в рамках одного компонента нравственного сознания - когнитивного.

Качественный анализ степени значимости предъявляемых в данной методике нравственных качеств позволил выстроить следующую их иерархию. Первые три места разделили такие качества как любовь к жизни, справедливость и честность (среднее значение данных качеств составило 4,7 по шкале от 1 до 5); 4-е место - верность (ср. - 4,6); 5-е место – совестливость (ср. - 4,57); 6-е место – доброта (ср. - 4,54); 7-е и 8-е места разделили ответственность и оптимизм (ср. - 4,5), 9-е, 10-е, 11-е и 12-е места поделили сознательность, правдолюбие, честь и нравственная чистота (ср. - 4,4); последнее место занял альтруизм (ср. - 3,8).

При сравнении средних значений степени значимости нравственных качеств в разных возрастных группах педагогов обнаружены различия по качествам «ответственность» и «сознательность» (при $p \leq 0,01$). Эти качества имеют большую ценность в возрастной группе 26-46 лет, в то время как для воспитателей старше 46 лет они имеют среднюю значимость. Эти данные подтверждают обсужденные выше результаты по уровням нравственного развития воспитателей моложе и старше 46 лет (у последних он находится в диапазоне средних, а не высоких значений). Оба эти факта, возможно, определенным образом связаны с такой биографической деталью педагогов старшей возрастной группы, как «советское прошлое». С одной стороны, свойственная советским людям некоторая негибкость мышления не позволила этой группе респондентов диссимулировать ответы, сделать их «социально желательными», отсюда - средний по группе уровень нравственного развития. С другой стороны – часто используемые в советской

идеологии призывы к «сознательности» и «ответственности» девальвировали не в семантическом, но в номинативном плане эти качества личности для данной группы респондентов.



Диаграмма 5. Средние значения по шкале «Представления о нравственности, морали» в выборке воспитателей ДОО

По методике «Нравственное самоопределение личности» (А.Е. Воробьевой, А.Б. Купрейченко) мы получили следующие результаты (табл.21):

1. Данные по шкале «Представления о нравственности, морали» в общей выборке воспитателей представлены на диаграмме 5. Анализируя эти данные, приходим к выводу, что у воспитателей более выражено убеждение о естественном происхождении морали и нравственности, чем убеждение в том, что нравственность – явление, искусственно созданное вышестоящими людьми. То есть, с такими утверждениями опросника, как «нравственность является неотъемлемым свойством общества», «человек нравственен по своей природе», испытуемые соглашались чаще и охотнее, чем, например, с утверждением «моральные нормы создаются властью имущими для

управления людьми». Кроме того, можно отметить, в оценках воспитателей, высокую значимость морали для общества (третья подшкала, ср.б. - 4). Показатель пятой подшкалы находится в пределах высоких значений, что проявляется в представлениях испытуемых о том, что «в нашем мире воздаяние носит характер прямого соответствия», то есть по своей модальности оно будет таким же, каким был поступок. Показатели шестой подшкалы также имеют высокие значения (ср.б. - 4), испытуемые признают нравственность как проявление силы личности. Показатели остальных подшкал находятся в пределах средних значений, свидетельствующих о том, что испытуемые не определились, является ли нравственность относительным или абсолютным понятием (ср.б. - 3,4) и не всегда могут осуществлять внутренний нравственный контроль (ср. б. - 3,61).

Таблица 21

Средние значения по шкале «Представления о нравственности, морали» в выборке воспитателей ДОО

Название подшкал	Возраст				Стаж работы в ДОО		
	26-31	32-40	41-46	более 46	1-3	4-8	более 9
1. Происхождение нравственности:							
А) Естественное	3,19	2,85	2,65	3,27	3,11	3,11	2,94
Б) Специально созданное образование	2,37	3,12	2,6	2,8	2,92	2,84	2,55
2. Значимость морали, нравственности для общества	3,94	3,96	3,5	3,95	4,19*	3,97	3,71*
3. Абсолютность/ относительность морали	3,3	3,36	3,58	3,5	3,57	3,5	3,24
4. Воздаяние за добро и зло	3,49	3,93	3,98	3,94	3,63	3,84	3,89
5. Представление о нравственности как о силе / слабости личности	3,86	4,09	3,8	4,05	4,08	4,1	3,82
6. Природа нравственности личности	3,72	3,5	3,55	3,53	3,55	3,7	3,41

Достоверность различий: * при $p \leq 0,05$, ** при $p \leq 0,01$

В табл. 21 представлены результаты по шкале «Представления о нравственности, морали» в зависимости от возраста и стажа работы воспитателей в ДОО. Из этих данных следует, что достоверные различия получены лишь по одной подшкале – «значимость морали, нравственности

для общества». Высокая значимость морали признается всей выборкой респондентов, однако воспитатели со стажем от 1 до 3 лет, признают большую ценность нравственности для общества, по сравнению с теми, кто работает в ДОО более 9 лет ($U_{эмп.}=6$, при $p \leq 0.05$). Таким образом, частично подтверждаются результаты, полученные по предыдущей методике, о более высоком общем уровне нравственности молодых педагогов.

По остальным подшкалам шкалы «Представления о нравственности, морали» значимых различий между возрастными и стажевыми группами воспитателей не выявлено. Можно добавить к комментариям, сделанным по поводу данных на диаграмме 5, что по подшкале «абсолютность-относительность морали», большинство испытуемых склоняются к тому, что она относительна; по подшкале «воздаяние за добро и зло» воспитатели в целом по выборке считают, что в нравственном поведении можно руководствоваться принципом «бумеранга»; в представлениях о нравственности как о силе/слабости личности воспитатели склоняются к трактовке нравственного поведения как показателя проявления силы личности; значения подшкалы «природа нравственности личности» находятся в пределах средних значений, что означает, что воспитатели не всегда осознают свою ответственность за собственный нравственный облик, недостаточно осуществляют внутренний контроль за поведением.

2. Данные по шкале «Нравственные стратегии» в целом по выборке воспитателей ДОО представлены на диаграмме 6.

Из диаграммы 6 видно, что наиболее выраженной нравственной стратегией у воспитателей является стратегия «Активность/пассивность», высокие значения которой свидетельствуют о том, что испытуемые проявляют активность в соблюдении нравственных норм. Стоит отметить, что данная стратегия является одной из оптимальных в поведении человека, так как она предполагает не только соблюдение моральных норм, но и их активную пропаганду, что является неотъемлемой частью работы

воспитателя. Кроме того, наиболее выраженным компонентом в этой стратегии является конативный (среднее значение по выборке 4,01) и эмоциональный компоненты (среднее значение по выборке 3,98).

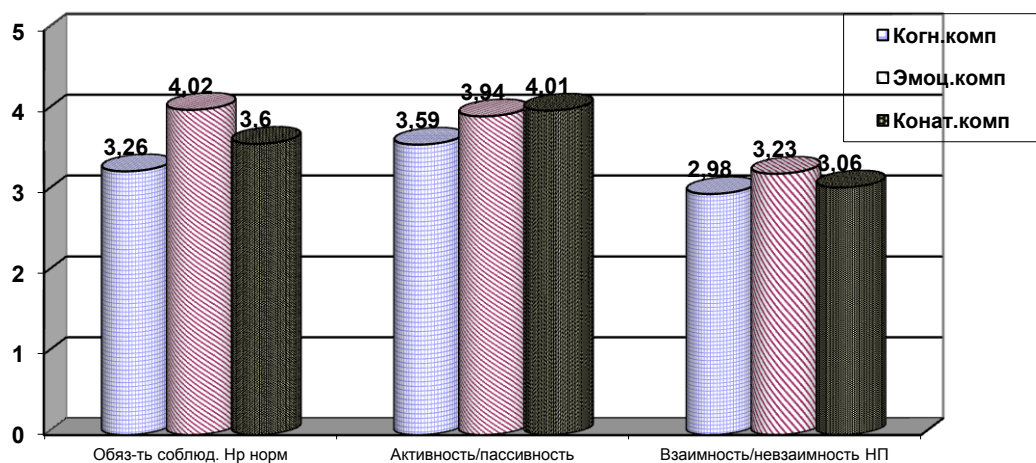


Диаграмма 6. Средние значения по шкале «Нравственные стратегии»

Второй по степени выраженности нравственной стратегией является «Обязательность соблюдения нравственных норм». При этом наибольшие значения в данной стратегии воспитатели продемонстрировали по эмоциональному компоненту, что, возможно, связано с характером педагогической деятельности, предполагающей большую степень нетерпимости (и более сильные эмоциональные реакции) на несоблюдение моральных норм воспитанниками.

Наименее выраженной в среднегрупповых баллах оказалась стратегия «Взаимность/невозвратность в нравственном поведении», (стратегия, называемая в обыденной жизни «ты мне – я тебе»). Это несколько противоречит высоким баллам по подшкале «воздаяние за добро и зло» в предыдущей шкале, где испытуемые высказались за «правило бумеранга». Возможно, это связано с неустранимой конфликтностью в человеческой жизни в целом категорий «справедливость» и «милосердие».

Результаты по шкале «Нравственные стратегии» в соотнесении с возрастом воспитателей представлены в табл. 22.

Средние значения по шкале «Нравственные стратегии» в возрастных группах воспитателей ДОО

Название шкал	Названия подшкал	Возраст				Значение корреляции	
		26-31	32-40	41-46	Старше 46	$r_{эмп}$	интерпретация
Обязательность соблюдения нравственных норм	Когнитивный компонент	2,94	3,27	3,35	3,6	0,956	весьма высокая, прямая
	Эмоциональный компонент	3,87	3,9	3,92	4,42	0,691	заметная, прямая
	Конативный компонент	3,37	3,49	3,87	3,89	0,972	весьма высокая
Активность / пассивность	Когнитивный компонент	3,34	3,58	4,22	3,56	0,606	заметная, прямая
	Эмоциональный компонент	3,82	3,79	4,3	4,12	0,812	высокая, прямая
	Конативный компонент	3,96	3,95	4,7	3,75	0,217	слабая, прямая
Взаимность / невзаимность нравственного поведения	Когнитивный компонент	2,91	2,75	3,6	3,07	0,577	заметная, прямая
	Эмоциональный компонент	3,41	3,07	3,3	3,18	-0,408	умеренная, обратная
	Конативный компонент	3,03	3,03	3,15	3,08	0,724	высокая, прямая

В целом по исследуемой выборке в основном выявлены средние значения по подшкалам «обязательность выполнения нравственных норм», «активность-пассивность выполнения нравственных норм», «взаимность-невзаимность нравственного поведения». Обнаружено, однако, что уровень эмоционального компонента «обязательности соблюдения нравственных норм» достигает значений выше среднего в выборке воспитателей старше 46 лет. Кроме того, отмечается тенденция увеличения с возрастом показателей когнитивного и конативного компонентов подшкалы «Обязательность соблюдения нравственных норм». Эти факты можно сопроводить предположением, что с возрастом знание нравственных норм и эмоциональное отношение к ним «срачиваются» с поведением, образуя устойчивые паттерны в реагировании на моральные нормы.

При использовании корреляционного анализа для выявления связи параметра «возраст» и показателями компонентов подшкалы

«Обязательность соблюдения нравственных норм», выяснилось, что значение корреляции когнитивного компонента с увеличением возраста составило $r_{\text{эмп.}} = 0,956$ (при $p \leq 0,01$), что означает весьма высокую связь; значение корреляции конативного компонента с увеличением возраста составило $r_{\text{эмп.}} = 0,972$ (при $p \leq 0,01$), что означает весьма высокую связь; значение корреляции эмоционального компонента с увеличением возраста - $r_{\text{эмп.}} = 0,691$ (при $p \leq 0,05$), что означает заметную связь. То есть убежденность воспитателей в обязательности соблюдении нравственных норм, а также самоконтроль при соблюдении общественных правил поведения возрастают с увеличением возраста воспитателей, что сопровождается усилением их эмоциональных реакций в случае несоблюдения кем-то нравственных норм.

Значения всех компонентов второй подшкалы - «Активность–пассивность нравственного поведения» - среди испытуемых в возрасте от 26 до 40 лет находятся в диапазоне средних, что интерпретируется как незначительное проявление активности нравственного поведения. В группе воспитателей 41-46 лет выявлены высокие значения всех компонентов - когнитивного, эмоционального и конативного, что означает высокий уровень активности соблюдения нравственных норм, эмоциональной включенности в их реализацию, а также активную пропаганду нравственных знаний. Однако в группе воспитателей старше 46 лет показатели когнитивного и конативного компонентов активности нравственного поведения снижаются до средних, что противоречит высоким баллам этой группы испытуемых по шкале «Обязательность соблюдения нравственных норм». Это противоречие (высокая приверженность обязательности соблюдения норм, но средняя степень активности нравственного поведения) вероятно, обусловлено либо возрастным снижением общей активности личности, либо симптоматикой эмоционального выгорания.

Кроме этого факта, в показателях по подшкале «Активность–пассивность нравственного поведения» в целом по выборке наблюдается тенденция увеличения с возрастом средних значений когнитивного,

эмоционального и конативного компонентов. Для проверки гипотезы о корреляции между параметром возраста и показателями компонентов активности-пассивности нравственного поведения вновь использовался корреляционный анализ. В результате выявлены высокая прямая корреляция между возрастом и значениями эмоционального компонента активности нравственного поведения ($r_{\text{эмп}} = 0,812$ при $p \leq 0,02$), и заметная корреляция между увеличением возраста и значениями когнитивного компонента активности нравственного поведения ($r_{\text{эмп}} = 0,606$ (при $p \leq 0,05$)). Корреляция между возрастом и конативным компонентом активности нравственного поведения, как и ожидалось, оказалась слабой.

Анализ показателей по третьей подшкале «Взаимость – невзаимость нравственного поведения» выявил средние значения во всех группах изучаемой выборки, за исключением когнитивного компонента этой подшкалы в группах воспитателей 26-31 и 32-40 лет, где зафиксированы его низкие значения (в интерпретации к методике это трактуется как склонность личности придерживаться в выборе нравственного/безнравственного поведения правила «ты мне – я тебе»).

По подшкале «взаимость/невзаимость» корреляционного анализа. обнаружена заметная прямая корреляция между увеличением возраста воспитателей и увеличением показателя когнитивного компонента ($r_{\text{эмп.}} = 0,577$ при $p \leq 0,05$), высокая прямая корреляция между возрастом и ростом конативного компонента ($r_{\text{эмп.}} = 0,724$ при $p \leq 0,07$) и обратная умеренная корреляция между возрастом и эмоциональным компонентом данной подшкалы ($r_{\text{эмп.}} = -0,408$ при $p \leq 0,04$).

Таким образом, анализ данных по трем подшкалам шкалы «Нравственные стратегии» показал, что с увеличением возраста воспитателей увеличиваются показатели когнитивного и конативного компонентов обязательности соблюдения нравственных норм, эмоционального компонента активности нравственного поведения и конативного компонента взаимности/невзаимности нравственного поведения.

Результаты по шкале «Нравственные стратегии» в соотнесении со стажем работы воспитателей в ДОО представлены в табл.23

Таблица 23

Средние значения по шкале «Нравственные стратегии» в группах воспитателей с разным стажем

шкалы	подшкалы	Стаж работы в ДОО			Значение корреляции	
		1-3	4-8	более 9	$r_{эмп}$	интерпретация
Обязательность соблюдения нравственных норм	Когнитивный компонент	3,35	3,13	3,21	0,032	прямая слабая
	Эмоциональный компонент	4,21	4,06	3,84	-0,327*	обратная средняя
	Конативный компонент	3,73	3,53	3,49	-0,275	обратная слабая
Активность / пассивность	Когнитивный компонент	3,6	3,35	3,75	-0,095	обратная слабая
	Эмоциональный компонент	3,67	4,07	3,87	-0,303*	обратная средняя
	Конативный компонент	4,11	3,97	3,75	-0,514*	обратная средняя
Взаимность / не взаимность нравственного поведения	Когнитивный компонент	2,77	2,78	3,26	0,502*	прямая средняя
	Эмоциональный компонент	3,15	3,07	3,46	0,377*	прямая средняя
	Конативный компонент	3,05	2,92	3,23	0,205	прямая слабая

Результаты в табл.23 свидетельствуют о положительных корреляциях между стажем работы в ДОО и когнитивным ($r_s = 502$, $p \leq 0,05$) и эмоциональным компонентом ($r_s = 502$, $p \leq 0,05$) взаимности нравственного поведения. Это означает, что чем дольше работают воспитатели в ДОО, тем больше они убеждены, что нравственное поведение должно быть взаимным. Это убеждение, на наш взгляд, соотносится с «наивным потребительским гедонизмом» по Л. Колбергу и, по его мнению, соответствует возрасту 4-7 лет. Делать радикальные выводы на этой основе нам не хотелось бы.

Обнаружены отрицательные корреляции между: эмоциональным компонентом обязательности соблюдения нравственных норм и стажем работы в ДОО ($r_s = -0,327$, при $p \leq 0,05$); стажем работы и уровнем эмоционального ($r_s = -0,303$, при $p \leq 0,05$) и конативного ($r_s = -0,514$, при $p \leq 0,05$) компонентов активности/пассивности соблюдения нравственных

норм. То есть, что чем дольше работают воспитатели, тем более пассивно проявляют эмоции и поступки, одобряющие проявление нравственных норм. Не исключено, что это обусловлено с их эмоциональным выгоранием.

Результаты диагностики по третьей шкале - «Нравственные ориентации», представлены в табл.24.

Таблица 24

Средние значения нравственных ориентаций у воспитателей ДОО

Типы ориентаций	Возраст				Стаж работы в ДОО			Ср. знач
	26-31	32-40	41-46	более 46	1-3	4-8	более 9	
1. Эгоцентрическая ориентация	2,86	2,82	2,65	2,58	2,7	2,66	2,84	2,73
2. Группоцентрическая ориентация	3,29	3,3	2,73	3,45	3,36	3,17	3,47	3,33
3. Гуманистическая ориентация	3,87	3,63	4,4	3,94	3,77	3,76	3,96	3,83
4. Мирозидательная ориентация	4,13	4,17	4,5	4,16	4,16	4,07	4,4	4,21

Анализ данных по шкале «Нравственные ориентации» показал в целом по выборке воспитателей низкую выраженность эгоцентрической ориентации, среднюю выраженность группоцентрической и гуманистической ориентаций, и высокий уровень мирозидательной ориентации. Это означает, что воспитатели из эмпирической выборки в большей степени имеют нравственные установки, направленные не на удовлетворение собственных потребностей, а на создание и поддержание неконфликтной и миролюбивой атмосферы во взаимоотношениях. Значительно большие, по сравнению с эгоцентрической, показатели мирозидательной ориентации могут быть следствием как кристаллизации в личностной структуре испытуемых профессионально-важных качеств (профессия педагога в предельной трактовке ее смыслов именно мирозидательная), так и явления социальной желательности, к сожалению, свойственного педагогам опять же из-за специфики профессии (педагог в обыденном сознании – образцовый человек с неизменно образцовыми, «правильными» реакциями).

Следующий этап анализа данных состоял в установлении корреляций между параметрами нравственного самоопределения воспитателей ДОО и показателями нравственных установок их воспитанников (табл. 25).

Таблица 25

Значения корреляции между показателями нравственной сферы воспитателей ДОО и компонентами нравственных установок детей

Наименование шкал		Компоненты нравственных установок					
		5 лет			6 лет		
		когн	эмоц	повед	когн	эмоц	повед
1. Происх. нравствен.	естеств.	0,015	0,234	0,095	0,127	0,173	0,184
	искусств.	0,215	0,022	0,084	0,045	0,153	0,149
2. Значимость морали,		0,089	0,101	0,022	0,102	0,195	0,124
3. Абсолютность/ относительность морали		0,156	0,036	0,048	0,194	0,204	0,147
4. Воздаяние за добро и зло		0,145	0,234	0,036	0,126	0,108	0,182
5. Представление о нрав-ти как о силе/слабости лич-ти		0,019	0,145	0,132	0,006	0,108	0,164
6. Природа нравственности личности		0,168	0,021	0,150	0,108	0,129	0,137
7. Обязател собл нрав норм	когнит	0,012	0,045	0,102	0,124	0,024	0,074
	эмоц	0,086	0,134	0,209	0,168	0,067	0,103
	конат	0,048	0,014	0,167	0,049	0,138	0,168
8. Активн / пассивн	когнит	0,102	0,169	0,083	0,107	0,142	0,124
	эмоц	0,149	0,174	0,206	0,138	0,154	0,132
	конат	0,162	0,139	0,174	0,022	0,169	0,036
9. Взаимн / не взаимн нрав повед	когнит	0,189	0,162	0,219	0,167	0,158	0,167
	эмоц	0,175	0,094	0,073	0,185	0,201	0,095
	конат	0,149	0,207	0,234	0,243	0,197	0,178
10. Эгоцентрич. ориентац		-0,169	-0,201	0,102	0,098	-0,157	0,014
11. Группоцент. ориентац		0,193	0,124	0,218	0,194	0,158	0,167
12. Гуманист . ориентац		0,295	0,186	0,189	0,240	0,217	0,241
13. Миросозид. ориентац		0,128	0,364*	0,167	0,198	0,415*	0,164

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Анализируя данные в табл. 25 и табл.1 (Приложение 2), обнаруживаем только одну значимую положительную корреляцию ($r_s=0,415$, при $p \leq 0,05$) и незначительный коэффициент детерминации ($R^2=0,301$) между миросозидательной ориентацией воспитателей и эмоциональным компонентом нравственных установок дошкольников. Между тем, в гипотезе исследования мы предполагали получить связь между всеми компонентами нравственных установок детей и гуманистической ориентацией

воспитателей. Хотя этой связи на уровне значимости не обнаружено, можно видеть, что коэффициент корреляции и детерминации относительно выше, чем другие его значения, между гуманистической ориентацией воспитателей и когнитивным компонентом установок у 5-летних детей ($r_s=0,240$, $R^2=0,105$), и всеми тремя компонентами у 6-летних. Кроме того, более значимой степенью детерминированности оказалось влияние на уровень эмоционального компонента нравственных установок наличие мирозидательной направленности воспитателей (у 5 летних детей $R^2=0,252$, у 6 летних детей $R^2=0,301$).

Таким образом, наше предположение частично (на уровне слабой связи и обусловленности) подтверждается. Авторы методики «Нравственное самоопределение личности» А.Б. Купрейченко и А.Е. Воробьева не предлагают специального описания мирозидательной ориентации личности, однако из контекста можно понять, что она состоит в творческом миролюбии, антропоцентризме, способности понять и принять человека с его слабостями. С некоторой условностью можно сказать, что мирозидательная ориентация – та же гуманистическая ориентация, но в более масштабном выражении. И в этом смысле обсуждаемая часть нашей гипотезы подтверждена.

Также просматриваются незначимые, в тенденции, связи между:

- представлениями воспитателей о естественном происхождении нравственности и эмоциональным компонентом установок 5-летних;
- представлениями воспитателей об искусственном происхождении нравственности и когнитивным компонентом установок 5-летних;
- представлениями воспитателей о «воздаянии за добро и зло» и эмоциональным компонентом установок 5-летних;
- когнитивным и конативным компонентами установок воспитателей на взаимность/невзаимность нравственного поведения и поведенческим компонентом нравственных установок 5-летних;

- группоцентрической ориентацией воспитателей и поведенческим компонентом 5-летних;

- конативным компонентом установок воспитателей на взаимность/невзаимность нравственного поведения и когнитивным компонентом нравственных установок 6-летних.

Выявлена также слабая отрицательная корреляция между эгоцентрической ориентацией воспитателей и эмоциональным компонентом установок 5-летних дошкольников.

Таким образом, с высокой долей допущения можно говорить о большем влиянии фактора «особенности нравственной сферы воспитателей» на нравственные установки 5-летних воспитанников по сравнению с 6-летними. Не исключено, что это связано с индивидуальными особенностями или стилем педагогического общения воспитателей, работающих с 5-летками. Возможно также, что 5-летние дети больше, по сравнению с 6-летними, подвержены влиянию воспитателей ДОО в силу меньшей зрелости.

В целом по итогам корреляционного и регрессионного анализа можно сделать вывод о незначительности влияния фактора «особенности нравственной сферы воспитателей ДОО» на формирование нравственных установок дошкольников. По-видимому, более дистантный, по сравнению с близкими ребенку, взрослый, отношения с которым строятся на полупоформальных основаниях, не является той моделью, идентификация с которой определяет формирование нравственной сферы дошкольника. Вместе с тем, обнаруженная связь между мирозидательной ориентацией воспитателей и эмоциональным компонентом нравственных установок дошкольников, может являться одним из ориентиров совершенствования процесса нравственного воспитания в детских образовательных организациях.

2.4. Сравнительный анализ нравственных установок современных дошкольников и дошкольников 1990-х и 2000-х гг.

Теоретический анализ литературы по проблеме изучения нравственной сферы дошкольников натолкнул нас на работы Р.Р. Калининой (1998) и Т.К. Гуменниковой (2007), которые при помощи аналогичных методик изучали нравственное развитие дошкольников. При этом указанные авторы изучали феномен «нравственное сознание», в нашем исследовании ключевая категория – «нравственная установка». В теоретических параграфах, посвященных анализу проблемы, мы пришли к выводу, что эти категории сопоставимы. Вторая из названных подчинена первой, нравственная установка является структурным компонентом нравственного сознания личности, при этом, будучи частью, несет в себе все основные характеристики целого, развивается по тем же закономерностям и посредством тех же механизмов, что и нравственная сфера личности в целом. Не найдя в научных источниках специальных исследований по нравственным установкам дошкольников, мы посчитали допустимым и релевантным сравнение трех исследований разных лет, два из которых (Р.Р. Калининой и Т.К. Гуменниковой) посвящены нравственному сознанию дошкольников и одно (наше) - их нравственным установкам.

В табл. 26 приведены сравнительные данные нашего исследования с исследованиями Р.Р. Калининой и Т.К. Гуменниковой. Данное сравнение мы посчитали корректным, поскольку названными авторами использовался тот же диагностический арсенал (методики «Сюжетные картинки», «Закончи историю» и «Раздели игрушки» у Т.К. Гуменниковой; методики «Сюжетные картинки», «Закончи историю» - у Р.Р. Калининой).

Сравнительный анализ результатов исследования
Р.Р. Калининой (1998), Т.К. Гуменниковой (2007), Е.А. Голоюс (2016)

	Кол-во детей с разным уровнем компонентов нравственного сознания (нравственных установок) (в %)								
	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		
	1998	2007	2016	1998	2007	2016	1998	2007	2016
Когнит комп.	7*	10	17*	73*	70	60*	20	15	23
Эмоц. комп.	8**	52**	29**	15**	33**	48**	77**	25**	23**
Повед. комп.	12**	23**	47**	56**	53**	27**	32	24	26

Достоверность различий между уровнем компонентов нравственного сознания (по критерию угловое преобразование Фишера)

* при $p \leq 0,05$ ** при $p \leq 0,01$

На табл.26 хорошо видны изменения в групповых профилях нравственной сферы дошкольников в разные годы. Проанализируем эти изменения в отношении уровней сформированности разных компонентов нравственных установок старших дошкольников.

В уровне *когнитивного* компонента нравственных установок наблюдаются такие изменения:

1. Количество детей с низким уровнем когнитивного компонента нравственных установок увеличилось с 7% (1998г.) до 17% (2016г.) (достоверность различий составляет 2.22 (при $p \leq 0,05$). Наблюдаемое увеличение произошло за счет снижения количества детей со средним уровнем когнитивного компонента нравственных установок с 73% (1998г.) до 60% (2016 г.) (достоверность различий - 1.95 (при $p \leq 0,05$).

2. Количество детей с высоким уровнем когнитивного компонента нравственных установок изменилось незначительно (20% - 1998г., 23% - 2016г.). Можно лишь отметить, что самый низкий процент детей по этому показателю зафиксирован в 2007 г.

Существенные изменения произошли в уровне *эмоционального* компонента нравственных установок. При этом в диссертации

Р.Р. Калининой (1998) были установлены линейные связи между компонентами нравственного развития, и в качестве центрального выделен эмоциональный компонент. В нашем исследовании получена иная картина. В целом, по эмоциональному компоненту:

1. Количество детей с высоким уровнем эмоционального компонента нравственных установок снизилось с 77% (1998 г.) до 25% (2007 г.) и до 22% (2016 г.) - достоверность различий в данных 1998 г и 2016 г. составила 8.23, при $p \leq 0,01$.

2. Увеличилось количество детей со средним уровнем эмоционального компонента с 15% (1998 г.) до 48% (2016 г.) – достоверность различий составила 5.204, при $p \leq 0,01$. При этом уже исследование 2007г. фиксировало более высокий показатель (33%) по сравнению с 1998г.

3. Увеличилось количество детей с низким уровнем эмоционального компонента с 8% (1998 г.) до 52% (2007 г.) – достоверность различий составила 7.33 при $p \leq 0,01$, и затем снизилось относительно 2007 г. до 29,2% (2016 г.) - достоверность различий составила 3.35 при $p \leq 0,01$.

Эти изменения в результатах, возможно, связаны с уменьшением внимания со стороны дошкольных образовательных программ к развитию эмоциональной сферы воспитанников и увеличением доли акцентированной работы большинства ДОО в сфере интеллектуального развития детей.

Изменения в уровне *поведенческого* компонента:

1. Последовательно увеличивалось количество детей с низким уровнем поведенческого компонента нравственных установок - 12% (1998 г.), 23% (2007 г.), 47% (2016 г.) – достоверность различий в данных 1998 г и 2016 г. составила 5.68 при $p \leq 0,01$. Данное обстоятельство можно объяснить следующими причинами. Во-первых, в последние десятилетия неуклонно возрастает количество детей с различными отклонениями в созревании и функционировании нервной системы, в разных городах их количество колеблется от 35-40% до 60% [178, с.30]. Подобные изменения в созревании отделов головного мозга не могут не сказываться на замедленном

формировании произвольности и саморегуляции поведения растущего человека. Во-вторых, полученные нами результаты по поведенческому компоненту нравственных установок оказались сопоставимы (в количественных показателях) с данными, полученными Р.Р. Калининой в 1998 г. на выборке детей среднего дошкольного возраста, что также подтверждает наш вывод об увеличении в настоящее время количества детей с низким уровнем поведенческого компонента нравственных установок.

2. В последнее десятилетие резко снизилось количество детей со средним уровнем поведенческого компонента нравственных установок с 56% (1998 г.), 53% (2007 г.) до 27% (2016 г.) (достоверность различий составила, соответственно, 4.228 и 3.804 при $p \leq 0,01$).

3. Изменения в процентной доле детей с высоким уровнем поведенческого компонента являются, по анализу трех срезов разных лет, незначимыми. Хотя на уровне сопоставления процентов: 32% дошкольников в 1998 г. и 25,7% - в 2016 г., можно говорить о снижении доли детей, имеющих высокий уровень развития поведенческого компонента нравственного сознания (установок).

Таким образом, в нашем исследовании, также, как в исследованиях 1998г., и 2007 г., зафиксирована гетерохронность (разные темпы динамики) развития трех компонентов нравственной сферы дошкольников, выявлена тенденция увеличения доли когнитивного компонента в развитии нравственных установок детей и снижения уровня развития поведенческого компонента. Показатели эмоционального компонента (в сравнении количества детей с низким, средним и высоким уровнем этого компонента) смещались от преобладания высокого (77% в 1998г.) к низкому (52% в 2007г.), и среднему (48,6% в 2016г.)

Помимо приведенных выше предположений о причинах изменений в состоянии трех компонентов нравственных установок дошкольников с 1998 по 2016 гг., можно с высокой долей вероятности утверждать, что важным фактором увеличения количества детей с низким уровнем поведенческого

компонента нравственных установок является интернет-среда и теснейшее взаимодействие с ней ребенка с самого раннего возраста. Публикации последних лет, посвященные специфике развития детей XXI века[168], наряду с множеством позитивных характеристик, присущих детям интернет-поколения, свидетельствуют о снижении, по сравнению со сверстниками 10-15 летней давности, устойчивости внимания и росте случаев гиперактивности. Это не может не сказываться на снижении уровня саморегуляции, в том числе нравственной саморегуляции. Кроме того, исследователи во всем мире констатируют такие тенденции в развитии новых поколений, как инфантилизация и рост индивидуализма. Изменения, выявленные нами в сравнительном анализе исследований разных лет, возможно, являются одним из подтверждений влияния этих тенденций на развитие нравственной сферы российских дошкольников. Инфантильность и индивидуализм, очевидно, не способствуют проявлению нравственности личности, и в первую очередь - на поведенческом уровне.

2.5. Рекомендации по актуализации психолого-педагогических факторов формирования нравственных установок дошкольников

Рекомендации основаны на результатах представленного исследования и положении о том, что среди множества психолого-педагогических факторов, детерминирующих формирование нравственных установок детей-дошкольников, важнейшими являются особенности родительского отношения к детям, особенности нравственной сферы воспитателя ДОО, тип досуговой деятельности дошкольников, характер предпочитаемых детьми мультфильмов. Необходимо психолого-педагогическое управление этими факторами в процессе формирования нравственных установок дошкольников.

По результатам проведенного исследования установлено, что, по сравнению со сверстниками в предыдущих поколениях (1998 т 2007 гг.) у современных дошкольников возросла доля когнитивного компонента

нравственных установок и снизился уровень поведенческого компонента. Соответственно, для гармонизации процесса формирования нравственных установок детей, в психолого-педагогическом сопровождении необходимо акцентно адресоваться к формированию поведенческого компонента (добровольное нравственное действие, нравственная саморегуляция). В качестве центральных в этом случае выступают следующие задачи:

- углубление и дифференциация нравственных представлений ребенка о хорошем и плохом поведении;
- эмоциональное подкрепление выбора ребенка в пользу соблюдения нормы, развитие эмоционального побуждения к содействию;
- накопление социального опыта, в том числе опыта нравственного поведения;
- создание педагогических ситуаций, провоцирующих ребенка на подражание нравственным образцам, имитацию нравственных эталонов, совершение нравственного выбора;
- упражнение детей в нравственных действиях, поступках.

Решение этих задач облегчается, если выполнение нравственных норм ребенком сопряжено с позитивными переживаниями, которые ребенок получает в процессе общения с окружающими, поощряющими, позитивно подкрепляющими поведение, соответствующее нравственным нормам.

При этом следует учитывать специфику возрастных особенностей формирования нравственных установок дошкольников: интенсивное умственное развитие; притязание на признание; доминанта эмоционально-чувственного восприятия в процессе освоения моральных норм; значимость взрослого в нравственной ориентации и нравственной оценке; активность продуктивного воображения дошкольника, позволяющего конструировать во внутреннем плане последствия нарушения нравственных норм; появление обобщенных представлений о дружбе, преданности, взаимопомощи; сензитивность возраста для развития стремления к «помогающему поведению».

Конкретные направления и формы деятельности по формированию нравственных установок дошкольников содержатся в программах и методических рекомендациях по нравственному, патриотическому, духовному воспитанию, развитию эмоциональной отзывчивости старших дошкольников, разработанных О.В. Алекиновой, Е.А. Алябьевой, Т.А. Андреевко, С.Р. Буре, Н.В. Микляевой, Т.И. Оверчук, Л.А. Парамоновой [7; 9; 28; 98; 110; 129].

В исследованиях, обращенных к проблеме методов и средств, актуализирующих механизмы формирования нравственной сферы дошкольника, указывается, что эффективными являются: чтение сказок и рассказов, распознавание эмоций других по фотографиям и картинкам, фиксация внимания ребенка на эмоциональных состояниях окружающих, решение детьми социально-нравственных, смысловых задач, организация реальной практики проявления заботы о других [75]; решение ситуаций морального выбора, когда интересы других, противоречащие интересам ребенка, оцениваются моралью более высоко, чем его собственные [150]. Сформулированы требования к использованию данных методов: опора на предрасположенность детей к яркому, радостному; выстраивание познавательной активности через игровую деятельность; включение разных видов искусства в совместную деятельность; опора на темы, связанные с социально-нравственными ориентирами (поступками) [132]; активизация ощущений, переживаний ребенка; обмен эмоциональными переживаниями с другими людьми; удовлетворение желания творить [82]. Все методы и приемы должны вызывать у ребенка положительные эмоции.

Нельзя забывать при этом о главной образовательной стратегии в дошкольном возрасте - амплификации детского развития (А.В. Запорожец). Обогащение специфических для дошкольного периода видов деятельности (прежде всего игровой) и общения детей способствует оптимальному развитию всех новообразований и препятствует перегрузке, переутомлению нервной системы ребенка. Применяемые методы воспитания должны

соответствовать психофизиологическим особенностям дошкольного возраста. В применении к нравственному воспитанию это означает, что нравственные знания, требования к нравственному содержанию поступков, ситуации нравственного выбора не должны своим содержанием превосходить психологические возможности ребенка-дошкольника.

Один из важнейших факторов формирования нравственных установок дошкольников, как было показано в исследовании – особенности родительского отношения матерей. Выяснилось, в частности, что наиболее благоприятным типом родительского отношения к детям для этого является «кооперация». Соответственно, психолог или педагог ДОО может в групповой и индивидуальной работе мотивировать родителей на реализацию этого типа отношения, который содержательно раскрывается так: «родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем ему помочь, высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него, поощряет его инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах»[30].

Показано, что характер семейного воспитания будет позитивным фактором формирования нравственной сферы дошкольника, если родители совершенствуют свою нравственную культуру; создают в семье благоприятный психологический микроклимат, способствующий реализации нравственных отношений; разъясняют детям основные нравственные нормы и правила и контролируют их выполнение, стимулируя детей и оказывая им эмоциональную поддержку при затруднениях [97].

Родители должны знать, что нравственные формы поведения могут быть скопированы так же, как антисоциальные. Особенности семейного воспитания, ориентирующего ребенка на достижение собственного успеха или на гуманные отношения с другими, лежат в основе формирования у ребенка-дошкольника прагматических или альтруистических по содержанию нравственных установок. Родителям полезно сообщить также, что

трактуемые ими часто как несоответствующие нравственным нормам такие поведенческие признаки у ребенка, как негативизм и упрямство, чаще всего возникают в результате реального или мнимого (кажущегося ребенку) фрустрирования родителем потребности ребенка в уважении, в признании значимости его личности, а также в случае обесценивания взрослым личности ребенка. Показано, что интенсивность проявления негативизма и упрямства ребенка коррелируют с непоследовательностью вербального и эмоционального поведения родителей, высоким уровнем воспитательной конфронтации в семье, отвержением ребенка и неудовлетворенностью отношений родителя с ребенком [165].

Работа психолога по коррекции дисфункциональной родительской позиции предполагает: а) снятие у родителей эмоционального напряжения в воспитании ребенка; б) преобразование ими негативных представлений в позитивные; в) становление чувств защищённости, спокойствия при взаимодействии с ребенком; г) принятие детей такими, какие они есть в рамках выполнения ими различных ролей; д) развитие позитивной самооценки у родителей, эмпатического чувствования, эмоциональной раскованности; е) осознание родителями собственного Я, оказывающего влияние на развитие Я ребенка [152].

Отдельная задача в психологическом просвещении родителей – оптимизация их оценочных реакций на нравственное/безнравственное поведение ребенка. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что выдвигаются следующие требования к оценке родителем (воспитателем) поступков ребенка в соответствии с нормами морали: 1) объективность и тактичность; 2) оценка проступка, а не самого ребенка; 3) запрет на сравнение ребенка с другими; 4) последовательность и систематичность, непротиворечивость при оценке однородных поступков ребенка.

Второй значимый субъектный фактор, исследованный нами – нравственная сфера педагогов ДОО. В целом по выборке воспитателей в эмпирическом исследовании получена достаточно позитивная картина

состояния разных аспектов нравственной сферы педагогов. Выявлено также, что высокий уровень всех компонентов нравственных установок их воспитанников коррелирует с выраженностью у педагогов гуманистической и мирозидательной нравственных ориентаций. И если вторая из названных в групповом портрете воспитателей имеет довольно высокие значения, то гуманистическая ориентация проявлена на среднем уровне. Соответственно, необходима специальная работа (психологическое просвещение, психотренинги, психокоррекция) для роста гуманистических нравственных установок воспитателей. Способы овладения приемами педагогики поддержки, фасилитативной педагогики широко представлены в научной литературе и могут быть освоены воспитателями ДОО как самостоятельно, так и с помощью специалиста-психолога.

При решении задач, связанных с формированием нравственных установок дошкольников, воспитатели детского сада должны: повышать свой нравственный потенциал, психолого-педагогическую грамотность в вопросах нравственного воспитания детей; формировать нравственные отношения в группе детского сада; помогать детям и их родителям в решении проблем нравственного развития [97]. Повышение нравственного потенциала педагога ДОО перекликается со стадийностью становления его нравственной позиции (с которой психолог ДОО должен ознакомить воспитателей):

1) «вневоспитательная» стадия: педагог не видит воспитательных смыслов педагогической деятельности, отстаивая функции передачи ЗУН; использует в основном ролевые формы поведения во взаимодействии;

2) «нормативная» стадия: педагог - исполнитель инструкций, без их нравственной рефлексии;

3) «технологическая» стадия: педагог увлечен поиском новых форм воспитательной работы; для него ценно отношение детей к его деятельности;

4) «системная» стадия: педагог стремится к созданию своей системы взаимодействия с детьми, выбирая оптимальный стиль педагогической

деятельности для установления оптимальных, построенных на моральных нормах, взаимоотношений с детьми;

5) «концептуальная» стадия: педагог включает взаимодействие с детьми в сферу своего не только профессионального, но и личностно-нравственного развития; имеет осознанную потребность в диалоговых, основанных на нравственном содержании, формах работы [23].

Важнейшим фактором формирования нравственных установок ребенка, психолого-педагогическое управление которым осуществляется родителями и воспитателем ДОО, является организация досуговой деятельности. Разными исследователями предлагаются определенные перечни условий, обеспечивающих реализацию креативного потенциала досуговой деятельности дошкольников: организация предметно-развивающей среды в детском саду и создание условий в семье для разных видов досуговой деятельности [46]; вариативное содержание продуктивной досуговой деятельности ребенка в соответствии с его половозрастными особенностями и интересами, гибкая тактика педагога (носитель опыта творческой деятельности, партнер по деятельности), модульная организация среды для разных видов продуктивной досуговой деятельности[145]; синтез содержания занятий и свободного времени, претворение на практике семейного времяпрепровождения[54]. Выше обосновывалось, что именно в сфере досуговой деятельности дошкольника может быть наиболее полно реализована идея амплификации детского развития.

При этом в первую очередь рекомендуется поощрять такой вид деятельности ребёнка, как сюжетно-ролевая игра, остающаяся по-прежнему для дошкольника главной «школой социальных отношений» (Д.Б. Эльконин). Нужно стараться предоставлять ребенку как можно больше места и времени для творческих игр, для получения живого чувственного опыта и энергичной активности [119]. Для формирования поведенческого компонента нравственных установок значение детской игры сложно переоценить. Принятие ребенком игровых ролей, в которых гуманные

проявления входят в ролевые предписания, является наилучшим средством упражнения в нравственном поведении и коммуникации. Освоение детьми нравственно-ориентированной коммуникации может происходить в организуемых воспитателем или психологом ДОО играх с нравственным содержанием: «Добро - зло» (формирование миролюбия, дружелюбия, готовности к взаимопомощи), «Я хочу с тобой подружиться», «Тайный друг» (формирование доброжелательности, толерантности), «Пирамида дружбы», «Сиамские близнецы», «Назови ласково», «Рука в руке» (формирование дружелюбия), «Круг желаний» (формирование миролюбия, желания творить добро), «Вспомни сказку» (обучение анализу и оценке поступков героев с нравственных позиций) и др.

Четвертый исследованный нами психолого-педагогический фактор формирования нравственных установок дошкольника – характер предпочитаемых мультфильмов. Эмпирические данные выявили некоторые взаимосвязи данного фактора и разных компонентов нравственных установок детей, их анализ и интерпретация содержатся во 2 главе диссертации. В целом, по итогам исследования, предлагаются следующие рекомендации по организации просмотра мультфильмов для родителей и воспитателей ДОО:

- Нежелателен просмотр телепередач и мультфильмов детьми младше двух лет. После 3 лет телепросмотр не должен превышать 30-60 мин. в день. Нужно ограничить просмотр телевизора ребёнком после тяжелой болезни, детям с нарушениями ЦНС, пережившим стресс, невротически ослабленным.

- Контроль со стороны родителей за содержанием мультфильмов или передач обязателен. Выбор детской телепередачи или мультфильма должен быть более тщательным, чем выбор книги, потому что зрительные образы воздействуют на ребенка гораздо сильнее. Поэтому необходимо выбирать наиболее щадящие для детской психики мультфильмы. При выборе мультфильмов для просмотра детьми-дошкольниками рекомендуется опираться на следующие психологические критерии:

1) Этический аспект: этическая определенность событий и персонажей; возможность сопереживания главным героям; отсутствие натуралистических сцен насилия, жестокости, разврата, унижения личности и пр.

2) Когнитивный аспект: наличие внятной для ребенка завязки, кульминации, соотношение количества сюжетных линий, логическая последовательность событий; тематический контекст, возможность включенности личного опыта, качество и доступность юмора.

3) Эмоциональный аспект: уровень сложности ключевых переживаний, степень их глубины, ситуативности или обобщенности; целостность передаваемых эмоций; модальность общего эмоционального фона.[143]

- Особую ценность для формирования нравственных установок имеют мультфильмы-сказки. В их сюжетах множество ситуаций и коллизий, переживаемых каждым человеком: сепарация от родителей; необходимость делать выбор; преодоление преград во время путешествий; взаимопомощь; борьба добра со злом и победа первого, что обеспечивает ребенку психологическую защищенность и ощущение силы «доброты» (нрава, поступка, поведения, отношения).

- Очень рекомендуется смотреть мультфильмы вместе с ребенком, объясняя ему непонятное, комментируя, кто из героев поступает хорошо, а кто плохо, называя поступки героев («настоящий друг», «уважительное отношение», «жалость», «сочувствие», «отзывчивость», «скромность» и пр.). Хорошо, если в мультфильме показаны негативные последствия поведения отрицательного героя, тогда взрослый совместно с ребенком делает вывод, что плохие поступки обязательно будут наказаны. Обсуждение поведения персонажей уместно и после просмотра мультфильма, это убеждает ребенка в важности нравственных норм. Полезно использование мультфильма как метафоры в приложении к личной жизни ребенка.

- Эффективно, в плане формирования эмоционального и когнитивного компонентов нравственной установки, рисование (лепка) по мотивам мультфильма. Свободные ассоциации ребенка проявляются в рисунке, и

взрослый может понять, что ребенок эмоционально выделил в мультфильме, обсудив это при необходимости с ребенком. Продукты деятельности ребенка по мотивам мультфильма позволяют, в частности, сравнить, совпадает ли содержащееся в мультфильме деление на положительных и отрицательных героев с тем, как это понял ребенок.

- Проигрывание эпизодов мультфильма (в живой игре с партнером или с помощью кукол) может позволить ребенку отреагировать эмоции, связанные с особенно эмоционально значимыми для него фрагментами сюжета. Диагностичным будет факт выбора ребенком мультперсонажа для игры, взрослый может уточнить, что в нем привлекает ребенка, поинтересоваться, какие его поступки ребенку нравятся. Проигрывание мультфильма может быть заменено пересказыванием.

- «Дописывание», «переписывание» мультфильма имеет не только когнитивно-развивающий, но и психотерапевтический эффект.

- Никакой мультфильм, даже решая этико-педагогические задачи, не заменит непосредственного общения ребёнка с взрослым, в котором он всегда нуждается.

Решение задачи формирования нравственных установок дошкольников невозможно без соблюдения следующих педагогических условий:

- высокий нравственный потенциал окружающей социальной среды (семья и образовательная среда), этическая компетентность взрослых субъектов воспитательного процесса;

- увеличение аксиологического потенциала программ дошкольного образования (основного и дополнительного) через включение в их содержание конкретных занятий специального нравственно ориентированного контента;

- специальная подготовка педагогов к реализации аксиологического потенциала образовательной среды;

- создание психологически комфортной и безопасной среды жизнедеятельности ребенка - благоприятная психологическая атмосфера

является контекстом, благоприятствующим освоению нравственных паттернов поведения и взаимоотношений через: транслирование моделей конструктивного, безопасного поведения, эмоционально-положительное отношение ребенка к требованиям взрослых;

- организация психологического сопровождения развития способности к установлению конструктивных межличностных взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, навыков саморегуляции;

- оказание психологической помощи педагогам и родителям в развитии эмпатийных навыков общения с детьми;

- совместная согласованная работа воспитателя и психолога ДОО.

Не все из перечисленных условий входят в зону компетенции педагога-психолога ДОО и могут им контролироваться, однако их соблюдение в сферах, где контроль все же возможен, а также доведение до руководства конкретных ДОО необходимости их соблюдения вполне решаемая задача.

Использование данных рекомендаций может помочь психологам и педагогам ДОО организовать системный процесс, совместно с семьями воспитанников, по формированию нравственных установок детей-дошкольников.

Выводы по 2 главе

В соответствии с выдвинутой целью, гипотезой и задачами исследования нами было проведено эмпирическое исследование психолого-педагогических факторов, способствующих формированию нравственных установок детей дошкольного возраста. Выводы по результатам эмпирического исследования:

1. Обобщение результатов по трем методикам («Сюжетные картинки», «Закончи историю», «Подели игрушки») показало, что у дошкольников, участвующих в эксперименте, более всего развит когнитивный компонент нравственных установок. Именно по параметру «когнитивный компонент

нравственных установок» обнаружено наименьшее (17%) количество детей, имеющих низкий его уровень.

2. Установлено, что типы родительского отношения «принятие» и «кооперация» чаще свойственны матерям детей с высокими уровнями сформированности всех компонентов (особенно эмоционального и поведенческого) нравственных установок дошкольников; показатели по шкалам «симбиоз» и «маленький неудачник» значимо выше в группе матерей, дети которых имеют низкие уровни всех компонентов нравственных установок. Между тем тип родительского отношения «кооперация» реже всего демонстрировался участвующими в исследовании матерями дошкольников. Чаще им оказались свойственны типы родительского отношения «принятие» и «симбиоз», чуть реже - «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник».

3. Чуть больше половины дошкольников выбирают для просмотра отечественные современные мультфильмы; подавляющее большинство детей предпочитают мультипликационные сериалы полнометражным мультфильмам; детям больше нравятся фильмы с «командным игроком», а не персонажем-одиночкой; большое преимущество в предпочтениях детей имеют мультфильмы, сюжеты которых не содержат агрессивных действий героев. Обнаружена положительная корреляция между уровнем когнитивного компонента нравственных установок дошкольников и частотой просмотра мультфильмов с фрагментами волшебства, человеческими персонажами или антропоморфностью героев, и выраженным нравственным контентом. Установлена связь эмоционального компонента нравственных установок детей с частотой просмотра мультфильмов, имеющих большую долю вымышленности, «волшебности» мира, их основная тема - противостояние добра и зла, необходимость спасения кого-либо героем. Высокий уровень поведенческого компонента нравственных установок чаще связан с частотой просмотра мультфильмов, центральными темами которых являются дружба, взаимопомощь, забота. В целом можно констатировать,

что перечень любимых мультфильмов дошкольников из нашей выборки в большинстве позиций отвечает требованиям к мультпродукции для дошкольников с позиции нравственно-педагогического потенциала.

4. Обнаружена достоверная связь между пассивными занятиями дошкольников и низким уровнем поведенческого компонента их нравственных установок; между творческими видами занятий и высоким уровнем поведенческого компонента нравственных установок. На уровне тенденции обнаружены также связи между: творческими видами досуговых занятий и высоким уровнем когнитивного компонента; «взаимодействующими» видами досуга и высокими уровнями эмоционального и поведенческого компонентов; пассивными видами досуговых занятий и низким уровнем когнитивного компонента нравственных установок старших дошкольников.

5. Выявлено, что у педагогов дошкольных образовательных организаций, воспитанники которых имеют высокий уровень эмоционального компонента нравственных установок, значимо чаще фиксируется мирозидательная нравственная ориентация; высокие показатели по шкалам «обязательность соблюдения нравственных норм» и «значимость морали, нравственности для общества» у воспитателей соотносятся с высоким уровнем когнитивного компонента нравственных установок детей.

6. В сравнительном анализе полученных нами эмпирических данных с результатами аналогичных исследований 1998 и 2007 гг. (Р.Р. Калининой и Т.К. Гуменниковой) выявлена тенденция увеличения доли когнитивного компонента в развитии нравственных установок дошкольников и снижения уровня развития поведенческого компонента, показатели эмоционального компонента смещались от преобладания высокого (1998г.) к низкому (2007г.), и среднему (2016г.). Эти изменения, возможно, связаны с уменьшением внимания к развитию эмоциональной сферы воспитанников и

увеличением доли акцентированной работы большинства ДОО в сфере интеллектуального развития детей.

7. Рекомендации по актуализации психолого-педагогических факторов формирования нравственных установок дошкольников для психологов, педагогов ДОО, родителей дошкольников основаны на результатах представленного исследования и положении о том, что среди множества психолого-педагогических факторов, детерминирующих формирование нравственных установок дошкольников, важнейшими являются особенности родительского отношения, особенности нравственной сферы воспитателя ДОО, досуговые занятия дошкольников, характер предпочитаемых детьми мультфильмов. Необходимо психолого-педагогическое управление этими факторами в процессе формирования нравственных установок дошкольников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Динамика изменений социально-психологических процессов в обществе делает актуальной психолого-педагогическую проблему формирования основ нравственности современных дошкольников, чьи нравственные нормы находятся в начале или процессе своего становления. Однако в педагогической психологии обращается недостаточно внимания к изучению влияния изменившегося контекста детства на формирование нравственных установок дошкольников. Практическая значимость решения проблемы актуализации психолого-педагогических факторов формирования когнитивного, эмоционального и конативного компонентов нравственных установок дошкольников заключается в возможности повышения уровня сформированности как нравственных установок, так и других компонентов нравственной сферы дошкольника.

В психологической науке нравственные установки личности относятся к разряду социальных смысловых установок, и в самом общем виде трактуются как готовность личности действовать в соответствии с определенными моральными нормами, принципами, представлениями о добре и зле. Нравственные установки, будучи структурной единицей нравственной сферы личности, наряду с нравственными качествами, нравственными чувствами, нравственным поведением, развиваются в дошкольном детстве по тем же закономерностям и посредством тех же механизмов, что и нравственная сфера в целом. Центральный механизм развития нравственной сферы – универсальный процесс интериоризации. Процессу интериоризации нравственных норм благоприятствуют возрастные особенности дошкольников с их характерной податливостью воздействиям внешней среды.

В ходе исследования был проведен теоретический анализ проблемы психологических механизмов и факторов генезиса нравственных установок дошкольников, эмпирическое исследование влияния ряда психолого-

педагогических факторов (их перечень определен по итогам теоретического анализа) на формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственных установок дошкольников.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Отсутствие в научной литературе дефиниций нравственной установки применительно к детям дошкольного возраста, позволило, на основе анализа и синтеза имеющегося научного знания, предложить следующее определение: нравственные установки дошкольника - это готовность добровольно (независимо от внешних указаний и оценок) действовать в соответствии с заданными обществом категориями добра и зла, готовности проявления доброты, помощи, поддержки и толерантности. Это определение имеет сугубо конкретный характер в силу сделанного в ходе анализа вывода о том, что в дошкольном возрасте можно говорить лишь о начальных формах нравственных установок, что из нравственных установок разного уровня обобщенности - по отношению к моральным принципам, моральным качествам и моральным нормам - у ребенка-дошкольника могут быть сформированы только базовые установки к элементарным моральным нормам и, частично, к моральным качествам.

2. Нравственные установки дошкольника состоят из неразрывно связанных, но гетерохронно развивающихся когнитивного (нравственные знания, представления), эмоционального (отношение к нравственным нормам) и поведенческого (готовность следовать нормам) компонентов. Среди множества психолого-педагогических факторов, детерминирующих формирование нравственных установок детей-дошкольников, важнейшими являются: особенности родительского (материнского) отношения к детям, особенности нравственной сферы воспитателя ДОО, досуговые занятия дошкольников, жанр предпочитаемых детьми мультфильмов.

3. Методом экспертных оценок определены психолого-педагогические факторы формирования нравственных установок у старших дошкольников: это – типы родительского отношения матерей; жанр предпочитаемых детьми

мультфильмов, вид досуговых занятий дошкольников, особенности нравственной сферы воспитателя ДОО.

4. Типы родительского отношения матерей «принятие» и «кооперация» детерминируют формирование эмоционального компонента нравственных установок. Установлена положительная корреляция указанных выше типов родительского отношения матерей с уровнями эмоционального и поведенческого компонентов нравственных установок детей. Установлена отрицательная корреляционная связь между показателями шкал «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник» и уровнем развития всех компонентов нравственных установок;

5. Высокий уровень сформированности когнитивного компонента нравственных установок чаще фиксируется у дошкольников, предпочитающих мультфильмы с фрагментами волшебства, человеческими персонажами или антропоморфностью героев, выраженным нравственным контентом; высокий уровень эмоционального компонента коррелирует с частотой просмотра мультфильмов, имеющих большую долю «волшебности» мира, тематикой спасения героем кого-либо; высокий уровень поведенческого компонента связан с предпочтением мультфильмов, центральными темами которых являются дружба, взаимопомощь, забота.

6. Пассивные виды досуга дошкольников связаны с низким уровнем сформированности поведенческого компонента их нравственных установок; творческие виды досуга – с высоким уровнем сформированности поведенческого компонента нравственных установок.

8. У воспитателей ДОО, воспитанники которых имеют высокий уровень эмоционального компонента нравственных установок, значимо чаще фиксируется мирозидательная нравственная ориентация; высокие показатели по шкалам «обязательность соблюдения нравственных норм» и «значимость морали, нравственности для общества» у воспитателей соотносятся с высоким уровнем когнитивного компонента нравственных установок их воспитанников.

9. Полученные в эмпирическом исследовании результаты об уровнях развития когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственных установок современных дошкольников были подвергнуты сравнению с результатами исследований. В сравнительном анализе результатов диагностики нравственных установок дошкольников с аналогичными исследованиями других авторов (Р.Р. Калинина, 1998 г. и Т.К. Гуменникова, 2007 г.) выявлена тенденция увеличения доли когнитивного компонента в развитии нравственных установок дошкольников и снижения уровня развития поведенческого компонента, показатели эмоционального компонента смещались от преобладания высокого (1998г.) к низкому (2007г.), и среднему (2016г.).

10. Разработанные на основе результатов диссертационного исследования рекомендации для психологов, педагогов ДОО, родителей дошкольников по формированию нравственных установок и их компонентов у дошкольников, направлены на оптимизацию следующих факторов: родительское отношение к дошкольнику, особенности нравственной сферы воспитателя ДОО, тип досуговых занятий дошкольников, организация просмотра предпочитаемых детьми мультфильмов.

Проведенное исследование не претендует на полноту решения традиционно сложной проблемы формирования нравственной сферы личности, особенно сложной в приложении к дошкольному возрасту. Перспективными в продолжение данного исследования нам представляются такие направления поиска: сравнительное влияние на формирование нравственных установок дошкольников материнской и отцовской родительской позиции; изучение влияния на развитие нравственных установок детей не только мультпродукции, но и современного медиакультурного контекста в целом; исследование связи уровня развития нравственных установок дошкольников и степени их социально-психологической адаптации в разных сферах жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аболин, Л.М. Духовно-нравственное развитие личности в со-бытийной деятельности [Текст] / Л.М. Аболин, Х.Х. Валиахметов. Казань: Карпол, 2002. – 228 с.
2. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: Учебное пособие [Текст] / В.В. Абраменкова. – М.: ООО «ПЕР СЭ», 2008. – 431 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Адлер, А. Теория и практика индивидуальной психотерапии [Текст] / А. Адлер. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2002. – 214с.
5. Айзенк, Г.Ю., Вильсон, Г. Как измерить личность [Текст]: пер. с англ / Г.Ю. Айзенк, Г. Вильсон. – М.: ООО «Когито-Центр», 2000. – 283 с.
6. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы [Текст]: Монография / Е.А. Александрова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2003. – 340 с.
7. Алябьева Е.А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками [Текст] / Е.А. Алябьева. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.
8. Андреев, П.В. Психолого-педагогические условия развития психологической готовности дошкольников к взаимопомощи [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / П.В. Андреев. – Самара, 2008. – 186 с.
9. Андреевко, Т.А., Алекинова, О.В. Развитие эмоциональной отзывчивости старших дошкольников [Текст] / Т.А. Андреевко, О.В. Алекинова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 92 с.
10. Антилогова, Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Л.Н. Антилогова. – Новосибирск, 1999. – 434 с.
11. Анянова, И.В. Модели профессионального поведения учителя [Текст] / И.В. Анянова // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал, 2014. – № 3.

12. Аромаштам, М. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки. Практика «производства мультфильмов в детском саду [Текст] / М. Аромаштам. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.
13. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка [Текст] / А.Г. Асмолов. – М., 1979. – 150 с.
14. Бандура, А. Теория социального научения [Текст] А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
15. Баразгова, Е.С. Уильям Томас и Флориан Знанецкий: методологические ориентации чикагской школы [Текст]. / Е.С. Баразгова // Американская социология (традиции и современность). – Екатеринбург: «Деловая книга», Бишкек: «Одиссей», 1997. – С.78-92.
16. Барсукова, С.А. Совесть как предмет психологического исследования [Текст] / С.А. Барсукова // Психология человека в современном мире. Том 6. / Отв. ред.: А.Л. Журавлев. – М.: «Институт психологии РАН», 2009. – 412 с.
17. Бездухов, А.В. Понятийный способ оформления морального и нравственного сознания учителя [Текст] / А.В. Бездухов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Матер. XXXI междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013. – С.82-88.
18. Белобрыкина, О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте (психологический практикум) [Текст] / О.А. Белобрыкина. – СПб.: Речь, 2006г. – 320 с.
19. Белогай, К.Н. Структурные компоненты родительского отношения личности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / К.Н. Белогай. – Кемерово, 2006. – 181 с.
20. Белых, Т.В. Психологические технологии семейного консультирования [Текст] / Т.В. Белых: учеб-метод. пособие. – Ставрополь: СГУ, 2010. – 132 с.
21. Бессарабова, И.С. Педагогические взгляды Джерома Брунера в контексте американского образования (50-90-е годы) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / И.С. Бессарабова. – Волгоград, 2000. – 188 с.
22. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] /

- Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
23. Борытко, Н.М. Этическое воспитание [Текст] / Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 32 с.
24. Бражникова, А.Н. Нравственность в системе нравственно-психологических отношений личности [Текст]: монография / А.Н. Бражникова. – Брянск: Ладомир, 2012. – 157 с.
25. Бразговка, Л.П. Формирование нравственной установки у младших подростков в социальном воспитании [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Бразговка. – М., 2009. – 176 с.
26. Братусь, Б.С. - Нравственное сознание личности [Текст] / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985 г. – 164 с.
27. Брушлинский, А.В., Темнова, Л.В. Интеллектуальный потенциал личности и решение нравственных задач [Текст] / А.В. Брушлинский // Психология личности в условиях социальных изменений. – М.: «Институт психологии РАН», 1993. – С. 45-56.
28. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников [3-7 лет] [Текст]: методическое пособие / Р.С. Буре. – М.: Мозаика-синтез, 2011. – 76с.
29. Вавилова, И.Н. Формирование нравственной воспитанности личности ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: / И.Н. Вавилова. – Екатеринбург, 2009. – 242 с.
30. Варга, А.Я. Введение в системную семейную психотерапию [Текст] / А.Я. Варга. – М.: Когито-Центр, 2014. – 182 с.
31. Варга, А.Я., Столин, В.В. Дела семейные [Текст] / А.Я. Варга, В.В. Столин. – М.: Академия, 2004. – 297 с.
32. Варёнова, Ю.А. Исследование субъектности и ее развития в дошкольном возрасте [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Ю.А. Варёнова – Калуга, 2001. – 174 с.
33. Васянович, Г.П. Педагогическая этика [Текст]: Учеб.-методич. пособие / Г.П. Васянович. – Львов, «Норма», 2005. – 344с.

34. Венгер, Л.А. Вот и вышел человек... [Текст] / Л.А. Венгер. – М.: «Карапуз», 2010. – 256 с.
35. Веракса, Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. – М.: Изд-во «Мозаика - Синтез» СЭ, 2013. – 304 с.
36. Воловикова, М.И., Мустафина, Л.Ш. Представления о совести в российском менталитете [Текст] / М.И. Воловикова, Л.Ш. Мустафина. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2016. – 144 с.
37. Волоскова, Н.Н., Дрожжина, Н.Б. Исследование нравственности в отечественной психологии [Текст] / Н.Н. Волоскова, Н.Б. Дрожжина// Значение прикладной психологии в новейшей истории России: Матер. Всероссийской научной интернет-конфер. – Ставрополь, 2005. – С. 188-192.
38. Воспитание гуманных чувств у детей [Текст] / Ред. Л.Н. Проколиенко, В.К. Котырло. – Киев: Радянська школа, 1987. – 174 с.
39. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
40. Гиллиган, К. Иным голосом: психологическая теория и развитие женщин [Текст] / К. Гиллиган // Этическая мысль: Научн.- публицист. чтения. / Общ. ред. А. А. Гусейнова. – М.: Республика, 1992. – 446 с.
41. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 528 с.
42. Григорьева, М.В., Ткачева, М.С. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса [Текст]: учеб.-метод. пособие / М.В. Григорьева, М.С. Ткачева. – Саратов: «Научная книга», 2017. – 202 с.
43. Гринева, И.А. Влияние телекоммуникации на психологическое развитие детей дошкольного возраста [Текст] / И.А. Гринева // Территория науки. – 2007. – № 2(3). – С. 269-273.

44. Гуменникова, Т.К. Взаимодействие психологии и педагогики в сфере нравственного воспитания старших дошкольников [Электронный ресурс] / – Режим доступа: // http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007
45. Гусейнов, А.А., Апресян, Р.Г. Этика [Текст]: Учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с
46. Данг, Л.Ф. Взаимодействие детского сада и семьи в организации досуга детей старшего дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Ф. Данг. – СПб., 2007 – 24 с.
47. Диагностика эмоционально-нравственного развития [Текст] / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 171 с.
48. Дробницкий, О.Г. Структура морального сознания [Текст] // Хрестоматия по педагогической аксиологии / О.Г. Дробницкий; сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М.: МПСИ, 2005. – С. 17-36.
49. Железовская, Г.И. Рефлексивная культура: методология, теория, практика [Текст]: Монография / Г.И. Железовская. – Саратов: Амирит, 2016. – 200 с.
50. Загвоздкина, Т.Ю. Образ семьи у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях различного социально-экономического статуса [Текст]: дис. канд. псих. наук / Т.Ю. Загвоздкина. – М., 2016. – 250 с.
51. Загвязинский, В.И. Общая педагогика [Текст]: Учебное пособие / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Высш. шк., 2008. – С. 127-148.
52. Запорожец, А.В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника [Текст] / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др. // Эмоциональное развитие дошкольника; под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – С. 8-28.
53. Запорожец, И.Ю. Развитие самости дошкольника в структурировании процесса самореализации [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / И.Ю. Запорожец. – М., 2012. – 291 с.
54. Зацепина, М.Б. Организация культурно-досуговой деятельности дошкольников [Текст]: учеб.-метод. пособие / М.Б. Зацепина. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 144 с.

55. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. – М.: Академия, 1996. – 346 с.
56. Зиновьева, М.В. Влияние стиля родительского воспитания на развитие предпосылок мировоззрения у детей дошкольного возраста [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук / М.В. Зиновьева. – Москва, 2001. – 199 с.
57. Знаков, В.В. Психология понимания мира человека [Текст] / В.В. Знаков. – М.: «Институт психологии РАН», 2016. – 488 с.
58. Зосимовский, А.В. Критерии нравственной воспитанности [Текст] / А.В. Зосимовский // Педагогика. – 1992. – № 11 (12). – С. 22-26.
59. Ильин, Е.П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: «Питер», 2016 – 176 с.
60. Калинина, Р.Р. Становление нравственности в дошкольном возрасте и социальное окружение [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Р.Р. Калинина. – СПб., 1998. – 193 с.
61. Канашкина, О.В. Формирование нравственных установок и коммуникативной культуры учащихся четвертого класса в процессе чтения художественной литературы [Текст] / О.В. Канашкина // Начальная школа. - 2013. – № 4. – С. 37-41.
62. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений основы семейного консультирования [Текст] / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
63. Ким, И.О., Минияров, В.М., Иванов Д.В. Понятие моральных представлений в отечественной и зарубежной психологии [Текст] / И.О. Ким, В.М. Минияров, Д.В. Иванов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №4(44). – С. 146-150.
64. Клягин, Н.В. Человек в истории [Текст] / Н.В. Клягин. – М.: ИФ РАН, 1999. – 239 с.
65. Князева, Е.С. Развитие предпосылок познавательной рефлексии у детей дошкольного возраста [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.С. Князева. – М., 2013. – 164 с.
66. Ковалев, А.Г. Психология личности [Текст]: учеб. пособие / А.Г. Ковалев.

– М.: Просвещение, 1970. – 289 с.

67. Коваль, Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Н.А. Коваль. – М., 1997. – 464 с.

68. Козлова, С.А., Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика [Текст]: Учеб. пособие / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: «Академия», 2007. – 416 с.

69. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.

70. Комаров, В.В. Совесть как фактор нравственной саморегуляции личности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / В.В. Комаров. – Тамбов, 2004. – 154 с.

71. Комарова, Т.С., Зацепина, М.Б. Интеграция в воспитательно-образовательной работе детского сада. ФГОС. [Текст] / Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 96 с.

72. Корепанова, М.В., Куниченко О.В. Образ Я как механизм регуляции нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / М.В. Корепанова, Куниченко // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 08: URL: <http://ekoncept.ru/2013/13574.htm>

73. Корниенко, Н.А. Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности [Текст] / Н.А. Корниенко. – Новосибирск: Сиб. кад. центр, 1993. – 244 с.

74. Космачева, Н.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций у дошкольников [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Космачева – Коломна, 2009. – 222 с.

75. Кошелева, А.Д. и др. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст]: Учеб. пособие / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева; Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: «Академия», 2003. – 176 с.

76. Крайг, Г., Бокум, Д. Психология развития [Текст] / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2016. – 944 с.

77. Крулехт, М.В. Педагогический потенциал детского досуга в воспитании

Человека Культуры [Текст] / М.В. Крулехт // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 4. – С. 289-294.

78. Кудрявцева, Е.А., Варнавская, М.С. Влияние мультфильмов на социально-нравственное воспитание дошкольников [Текст] / Е.А. Кудрявцева, М.С. Варнавская // Научная педагогическая дискуссия: интеграция теории и практики: материалы междунар. заочн. науч-пр. конф. – Борисоглебск: ООО «Кристина и К», 2017. – С. 9-12

79. Кулагина, И.Ю., Колюцкий, В.Н. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека [Текст] / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Изд-во Академический проект, 2015. – 432 с.

80. Куниченко, О.В. Особенности воспитания нравственного поведения старших дошкольников средствами мультипликационных фильмов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: / О.В. Куниченко. – Волгоград, 2016. – 223 с.

81. Купрейченко, А.Б., Воробьева, А.Е. Нравственное самоопределение молодежи [Текст] / А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 480 с.

82. Курносова, С.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Курносова. – Ярославль, 2013. – 458 с.

83. Куртуа, Г. Искусство воспитания детей нашего времени [Текст]: перев. с фр. / Г. Куртуа. – М.: «Паолине», 2001. – 241 с.

84. Лебедева, Ю.В. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной отзывчивости дошкольников как средства профилактики девиантного поведения [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Лебедева. – Новосибирск, 2012. – 283 с.

85. Лемиш, Д. Жертвы экрана. Влияние телевидения на развитие детей [Текст] / Д. Лемиш. – М.: «Поколение», 2007. – 304 с.

86. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.

87. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
88. Лихачева, Е.Н. Оптимизация индивидуальной образовательной деятельности детей в дошкольном образовании [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Н. Лихачева. – Екатеринбург, 2016. – 40 с.
89. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 830 с.
90. Люблинская, А.А. Система отношений – основа нравственной воспитанности личности [Текст] / А.А. Люблинская // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 74-78.
91. Малютина, Е.В. Педагогическое содействие становлению образа Я ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Малютина. – Челябинск, 2014. – 23 с.
92. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
93. Маркова, В.В., Мулабаева, Г.Н. Формирование нравственной позиции у воспитателей дошкольного образовательного учреждения в процессе их профессиональной деятельности [Текст] / В.В. Маркова, Г.Н. Мулабаева // Вестник СНО. – Белгород: БелГУ, 2007. – С. 21-25.
94. Маркова, Н.Е. Культуринтервенция [Текст] / Н.Е. Маркова. – М.: Квадрат-С, 2001. – 90 с.
95. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2016. – 400 с.
96. Мацкевич, Ж.В. Развитие изобразительного творчества в рисовании у детей старшего дошкольного возраста под влиянием мультипликационного кино [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ж.В. Мацкевич. – М., 2009. – 187 с.
97. Мельникова, Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Н.В. Мельникова. – Казань, 2009. – 337 с.
98. Микляева, Н.В. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников / Н.В. Микляева. – М.: Сфера, 2013. – 144 с.

99. Милорадова, Н.Г. Психология и педагогика [Текст] / Н.Г. Милорадова. – М.: Гардарики, 2005. – 335 с.
100. Минина, А.В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Минина. – М., 2015 – 220 с.
101. Минияров, В.М., Ельцова, В.А., Райкова, Е.Ю. Психологическое консультирование по проблемам родительско-детских отношений [Текст]: Учебное пособие / В.М. Минияров и др. – Самара: СГПУ, 2005. – 233 с.
102. Молева, Т.Н. Формирование духовно-нравственных ценностей детей и родителей в условиях школьного семейного клуба [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.Н. Молева. – В. Новгород, 2014. – 188 с.
103. Молчанов, С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию [Текст] / С.В. Молчанов // Вестник Московского университета. – 2011. – № 2. – С. 59-72.
104. Морогин, В.Г. Экспериментально-психологическое исследование ценностно-потребностной сферы личности (Теория и практика) [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / В.Г. Морогин. – Томск, 1999. – 374 с.
105. Мудрик, А.В. Социально-педагогические проблемы социализации [Текст]: Монография / А.В. Мудрик. – М.: МПГУ, 2016. – 310 с.
106. Мустафин, Т.Р. Особенности мышления старших дошкольников при разном уровне соответствия правилам нормативной ситуации [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Т.Р. Мустафин. – Казань, 2016. – 195 с.
107. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] / В.С. Мухина. – М.: «Академия», 2006. – 608 с.
108. Нравственность современного российского общества: психологический анализ [Текст] / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: «Институт психологии РАН», 2012 – 413 с.
109. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт; МГППУ, 2011. – 460 с.

110. Оверчук, Т.И. Маленькие россияне: Воспитательная система [Текст] / Т.И. Оверчук – М.: «Мозаика-Синтез», 2007. – 580 с.
111. Овчарова, Р.В., Гизатуллина, Э.Р. Развитие нравственной сферы личности подростка [Текст]: Монография / Р.В. Овчарова, Э.Р. Гизатуллина. – Курган: Изд-во КГУ, 2011. – 147 с.
112. Овчарова, Р.В., Мельникова, Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника [Текст] / Р.В. Овчарова, Н.В. Мельникова. – СПб.: «Амалтея», 2008. – 336 с.
113. Окладнова, Е.Д. Акмеологические особенности профессионально-креативной деятельности воспитателя дошкольного учреждения [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.Д. Окладнова. – Тамбов, 2012. – 249 с.
114. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / Под ред. А. Ребера, 2002. – 862 с. – URL: [vocabulary.ru]
115. Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды [Текст] / Г. Олпорт; пер. с англ. – М.: Смысл, 2002. – 228 с.
116. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики [Текст] / А.Б. Орлов. – М.: «Академия», 2002. – 272 с.
117. Орлова, К.М. Цели воспитания и образ ребенка у современных родителей: кросс-культурное исследование [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / К.М. Орлова. – М., 2015. – 203 с.
118. Осипова, Л.В. Идеи нравственного воспитания ребенка в семье в современной педагогике США [Текст] / Л.В. Осипова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – №2. – С.65-71.
119. Пацлаф, Р. Застывший взгляд [Текст] / Р. Пацлаф. – М.: Evidentis, 2003. – 224 с.
120. Пашкевич, В.В. Нравственное самоопределение личности: психолого-педагогический аспект проблемы и сущность процесса [Текст] / В.В. Пашкевич // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т.16. №2. – С. 29-32.

121. Пашкова, Я.В. Психологические условия формирования социально ориентированного поведения детей на этапе дошкольной подготовки [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Я.В. Пашкова. – Ростов н/Д, 2015. – 153 с.
122. Персиянцева, Е.Н. Проявления субъектности ребенка в зависимости от уровня психологического благополучия матери [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Е.Н. Персиянцева. – СПб., 2017. – 192 с.
123. Пиаже, Ж. Моральное суждение у ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Академический проект, 2015. – 480 с.
124. Поветьева, М.Н. Связь типа родительского отношения с личностными качествами родителя и ребенка [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / М.Н. Поветьева. – М., 2003. – 236 с.
125. Поддьяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство [Текст] / Н.Н. Поддьяков. – М.: Речь, 2010. – 144 с.
126. Позднякова, О.К. Формирование нравственного сознания будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / О.К. Позднякова. – Самара, 2006. – 492 с.
127. Поливанова, К.Н., Сазонова, Е.В., Шакарова, М.А. Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры [Текст] / К.Н. Поливанова и др. // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 283-299.
128. Попов, Л.М., Устин, П.Н. Нравственно-этическая психология личности [Текст] / Л.М. Попов, П.Н. Устин // Бехтеревские психологические традиции в казанском университете. – Казань: Отечество, 2010. – С.112-168.
129. Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Под ред. Л.А. Парамоновой – М.: Карапуз-Дидактика, 2004. – 208 с.
130. Психологический словарь [Текст]. / Под общ. ред А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: «Политиздат», 2007. – 494 с.

131. Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
132. Ремарчук, Е.Л. Формирование основ толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства [Текст] автореф. дис ... канд. пед. наук / Е.Л. Ремарчук. – М., 2014. – 24 с.
133. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994.– 480 с.
134. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2003. – 712 с.
135. Русяева, И.А. Развитие системы психологической защиты ребенка в детско-материнских отношениях [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.А. Русяева. – Кострома, 2015. – 21 с.
136. Сандабкина, Т.Б. Некоторые аспекты воспитания нравственной сферы младшего школьника [Текст] / Т.Б. Сандабкина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 118-122.
137. Селезнева, Ю.В. Особенности профессиональных деформаций у педагогов дошкольных образовательных организаций при разных типах доверительных отношений [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Ю.В. Селезнева. – Ростов н/Д, 2014. – 173 с.
138. Сильнова, Ю.А. Формирование духовно-нравственных установок учащихся в образовательном процессе начальной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Сильнова. – Саранск, 2017. – 25 с.
139. Скиннер, Б. По ту сторону свободы и достоинства [Текст] / Б.Скиннер. – М.: Оперант, 2015. – 192 с.
140. Скобельцина, К.Н. Социально-психологические особенности родительской позиции при организации досуга современного дошкольника [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / К.Н. Скобельцина. – М., 2014. – 166 с.
141. Слободчиков, В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст]: Учебное пособие – М.: ПСТГУ, 2013. – 105 с.

142. Слободчиков, В.И., Черникова, Т.В. Проектирование системы духовно-нравственного воспитания школьников на основе возрастно-нормативной модели развития / В.И. Слободчиков, Т.В. Черникова // Известия ВГПУ. 2012. – №11. – С. 17-22.
143. Смирнова, Е.О., Соколова, М.В. Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков [Текст] / Е.О. Смирнова, // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т.10. – № 4. – С. 4-11.
144. Собкин, В.С. Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследования 1985 и 2006 гг.) [Текст] / В.С. Собкин // Социология дошкольного воспитания: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX. – М.: Центр социологии образования РАО, 2006. – С. 73-101.
145. Собкин, В.С., Скобельцина, К.Н. Иванова, А.И. Структура досуга современного дошкольника: мнение родителей [Текст] / В.С. Собкин и др. // Социология образования. – М.: ЦСО РАО, 2012. – С. 32-47.
146. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья [Текст] / А.С. Спиваковская. – М.: Эксмо-пресс, 2000. – 464 с.
147. Стрелкова, Л.П. Эмоциональный букварь от Ах до ай-яй-Яй: Обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников [Текст] / Л.П. Стрелкова. – М.: Фирма «Интерпракс», 1994. – 230 с.
148. Субботский, Е.В. Ребенок открывает мир [Текст]: книга для воспитателя детского сада / Е.В. Субботский. – М., 1991. – 205 с.
149. Сундуй, Г.Д. Роль народных совестливых установок в духовно-нравственном формировании личности [Текст] / Г.Д. Сундуй // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – №1. – С.43-46.
150. Сушкова, И.В. Формирование начал нравственного сознания у детей 6 - 7-го года жизни в дошкольных образовательных учреждениях [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / И.В. Сушкова. – Елец, 2006. – 578 с.
151. Терёшкин, А.Ф. Моральные установки в системе отношений субъекта [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.Ф. Терёшкин. – СПб., 2004. – 241 с.

152. Техтелева, Н.В. Формирование представлений родителей о характере ребенка-дошкольника [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Техтелева. – Самара, 2008. – 211 с.
153. Титов, Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга [Текст] / Б. А. Титов. – СПб.: СПбГАК, 1996. – 275 с.
154. Тюменева, Ю.А. Психологическое измерение [Текст] / Ю.А. Тюменева. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 192 с.
155. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – М.: Просвещение, 1966. – 415с.
156. Уразова, А.Р. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития детей дошкольного возраста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.Р. Уразова. – Челябинск, 2016. – 164 с.
157. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст]: Учеб. пособие / Г.А. Урунтаева. – М.: «Академия», 2001. – 336 с.
158. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – М: УЦ Перспектива, 2014. – 32с.
159. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
160. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции [Текст] / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2007. – 384 с.
161. Фромм, Э. Бегство от свободы [Текст] / Э. Фромм. – М: АСТ, 2016. – 288 с.
162. Холмогорова, В.М. Психологические условия нравственного развития дошкольников [Текст]: дис. ... канд. психол. наук – М., 2001. – 178 с.
163. Черевач, Г.Б. Влияние детско-родительских отношений на развитие ценностно-потребностной сферы личности дошкольника [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Г.Б. Черевач. – Томск, 2006. – 188 с.
164. Чудновский, В.Э. О некоторых «болевых точках» становления личности [Текст] // Психологический журнал. – 2006. – №3. – Т.27. – С. 5-17.
165. Шавырина, А.А. Влияние детско-родительских отношений на

- проявление негативизма и упрямства у детей старшего дошкольного возраста [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Шавырина. – М., 2012. – 150 с.
166. Шакарова, М.А. Анализ влияния структуры сюжета и содержания культурных текстов на развитие сюжетно-ролевой игры современных дошкольников (на примере мультипликационных сериалов) [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / М.А. Шакарова. – М., 2012. – 144 с.
167. Шамионов, Р.М. Личность и ее становление в процессе социализации [Текст] / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во СПИ, 2000. – 200 с.
168. Шамис, Е., Никонов, Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс [Текст] / Е. Шамис, Е. Никонов. – М.: Синергия, 2016. – 140 с.
169. Шамухаметова, Е.С. Формирование со-переживательных чувств у старшего дошкольника интеграцией компонентов эмпатического взаимодействия [Текст]: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004. – 219 с.
170. Шахматова Н.В. Семья как объект исследования трансформации ценностных ориентаций массового сознания [Текст] / Н.В. Шахматова // Известия Саратовского университета. – 2010. – Т.10. – Вып. 2. – С. 15-19.
171. Шильцова, Ю.В. Ассертивность как один из психологических механизмов развития социальной адаптации у детей старшего дошкольного возраста [Текст]: дис. ... канд. псих. наук / Ю.В. Шильцова. – М., 2012. – 160 с.
172. Шорохова, О.И. Личностные особенности педагогов как фактор успешной социализации дошкольников [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / О.И. Шорохова. – Ростов н/Д, 2015. – 167 с.
173. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 228 с.
174. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст]: пер. с англ. / Э. Эриксон. – М.: «Прогресс», 2006. – 352 с.
175. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей [Текст] / С.Г. Якобсон. – М., 1984. – 290 с.

176. Якобсон, С.Г. Моральное воспитание в детском саду [Текст] / С.Г. Якобсон. – М.: Изд. дом «Воспитание дошкольника», 2003. – 112 с.
177. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
178. Ясюкова, Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников [Текст] / Л.А. Ясюкова. – СПб.: Речь, 2003. – 384 с.
179. Baldwin R. You Are Your Child's First Teacher [Text] / R. Baldwin. – N.Y.: Berkeley, 1998. – 284 p.
180. Bell A. Bringing Moral Cognition and Moral Action [Text] / A. Bell. – N.Y.: Teachers College Press, 2012. – P. 34-58.
181. Berk L.E. Child development [Text] / L.E. Berk. – Boston, London, 1994. – 322 p.
182. Clark A. Child Development: A Topical Approach [Text] / A. Clark. – N.Y.: Wiley & Sons, 2013. – 221 p.
183. Crain W. Theories of Development: Concepts and Application [Text] / W. Crain. – New Jersey: Prentice Hall, 2014. – 143 p.
184. Du Toit S.J., Kruger N. The Child: An Educational Perspective [Text] / S.J. Du Toit, N. Kruger. – Durban: Butterworths, 2014. – 175 p.
185. Elliot J. School Accountability [Text] / J. Elliot. – London: Grant McIntyre, 2013. – 208 p.
186. Ripple R.E., Biehler R.F., Gail A. Human development [Text] / R.E. Ripple, R.F. Biehler, A. Gail. – Boston, 1982. – 236 p.
187. Tomlinson P., Quinton M. Values Across the Curriculum [Text] / P. Tomlinson, M. Quinton. – L.: Cassell, 2016. – 152 p.
188. Van Rensburg C., Landman W., Bodenstein H. Basic Concept in Education [Text] / C. Van Rensburg, W. Landman. – Halfway house: Orion, 2014. – 188 p.

План стандартизированной беседы с детьми дошкольного возраста

1. Как тебя зовут и сколько тебе лет?
2. Чем ты любишь заниматься?
3. Любимая история, сказка?
4. Что ты любишь смотреть по ТВ? Любимая ТВ передача / любимый мультфильм?
5. Если у тебя будет выбор, то какой мультфильм ты бы смотрел чаще остальных?
6. Какие мультфильмы ты смотришь каждый день?

План уточняющей беседы с детьми, направленный на выявление предпочтительности мультфильмов

Из составленного на предыдущем этапе беседы списка мультфильмов ребенку предлагалось выбрать - на какую из пяти ступенек он поставит мультфильм: «На первую ступеньку мы ставим тот мультфильм, который ты совсем не смотришь, он тебе не нравится; на вторую – если ты смотришь его редко; на третью – если ты включил телевизор, он шел, и ты не выключил телевизор, а продолжил его смотреть; на четвертую – мультфильм, который тебе хочется смотреть чаще других; на пятую – мультфильм, который ты готов смотреть целый день».

План стандартизированной беседы с родителями дошкольников

1. Как вас зовут и сколько Вам лет?
2. Ваше образование, специальность?
3. Где (кем) вы работаете?
4. Ваш рабочий график?
5. Уровень материального дохода семьи составляет: менее 5000 рублей (на каждого члена семьи); от 5000 до 10000 рублей (на каждого члена семьи); выше 10000 (на каждого члена семьи).
6. Расскажите пожалуйста примерный распорядок дня вашего ребенка, желательно, не упуская при этом, ни одного его занятия, начиная от момента пробуждения и заканчивая сном. При этом необходимо оговаривать сколько примерно по времени занимается этим занятием малыш.
Например: 7.00 – проснулся. 7.15 завтракает и смотрит ТВ, 7.25 – собираемся в детский сад.
7. Какие кружки, секции, студии ребенок посещает?
8. Чем любит заниматься ваш ребенок, его любимое занятие в свободное время?

9. Есть ли у вашего ребенка любимый мультфильм? Как часто он его смотрит? Если бы у него была возможность неограниченное время смотреть мультфильм, то какой бы мультфильм выбрал ваш ребенок?

10. Расположите перечисленные ниже виды игр, в порядке значимости для Вашего ребенка (1 – наиболее значимая; 8 – наименее значимая):

- подвижные, спортивные;
- настольные;
- конструирование, строительство;
- игра в «семью»;
- компьютерные игры;
- игры в персонажей из книг, кинофильмов и мультфильмов;
- игры в профессии;
- другое занятие.

План стандартизированной беседы с экспертами педагогами-психологами, для выявления психолого-педагогических факторов, участвующих в формировании нравственных установок дошкольников

1. Как вы считаете, что влияет на формирование нравственных установок ребенка в дошкольном возрасте?

2. Расположите в порядке уменьшения значимости факторов формирования нравственных установок от наиболее значимых к наименее значимым. При этом укажите причины своего выбора.

- досуговую деятельность детей,
- уровень образования родителей,
- родительское отношение к детям,
- показатели нравственной сферы родителей,
- показатели нравственной сферы воспитателей,
- особенности образовательной программы, осуществляемой ДОО,
- степень увлеченности детей гаджетами,
- организация просмотра мультфильмов и их специфика.

Анкета для воспитателей, направленная на выявление особенностей их представлений о нравственности

Фамилия воспитателя (либо знак, по которому вы впоследствии сможете узнать результаты тестирования)

Ваш возраст: а) от 20-25; б) 26-31 в) 32-40 г) 41-46 д) старше 46

Образование: а) высшее, б) средне-специальное

Семейное положение: а) замужем б) не замужем

Наличие детей: а) детей нет, б) один ребенок в) два ребенка и более

Стаж работы в ДОО: а) 1-3 лет; б) 4-8 в) 9 лет и более

Имеется ли опыт работы в других ОУ: а) да б) нет

1. Как вы считаете, что является наиболее важным в работе воспитателя (оцените по 10 шкале значимость: 1 менее значимое, 10 – очень значимое):

- А) формирование познавательной сферы ребенка ____
- Б) формирование межличностных отношений ребенка ____
- В) учитывать психологические особенности личности ребенка ____
- Г) формирование эстетических способностей ____
- Д) формирование нравственной сферы ребенка ____
- Е) работа с родителями ____
- Ж) самообразование педагогов-воспитателей ____
- З) диагностическая деятельность ____
- И) свой вариант ответа _____

2. Какие методы и способы работы вы ЧАЩЕ применяете для формирования познавательной сферы? (1 редко; 2 использую не часто, 3 применяю время от времени; 4 часто использую, 5 постоянно применяю)

- А) игровые приемы (дидактические игры);
- Б) моделирование, экспериментирование
- В) проектная, исследовательская деятельность,
- Г) наблюдение
- Д) упражнение, тренировка
- Е) свой вариант _____

3. Какие методы и способы работы вы ЧАЩЕ применяете для формирования коммуникативной сферы? (1 редко; 2 использую не часто, 3 применяю время от времени; 4 часто использую, 5 постоянно применяю)

- А) сюжетно-ролевые игры;
- Б) игры-соревнования, игры с правилами
- В) дидактические игры
- Г) беседа и убеждение
- Д) использование художественных произведений
- Е) свой вариант _____

4. Какие методы и способы работы вы применяете для формирования эстетической сферы? (1 редко; 2 использую не часто, 3 применяю время от времени; 4 часто использую, 5 постоянно применяю)

- А) метод целостного восприятия
- Б) метод убеждения
- В) метод приучения, упражнения
- Г) использование художественных произведений
- Д) творческая деятельность (лепка, рисование и т.п.)
- Е) проектная деятельность
- Ж) свой вариант

5. Какие методы и способы работы вы применяете для формирования нравственной сферы? (1 редко; 2 использую не часто, 3 применяю время от времени; 4 часто использую, 5 постоянно применяю)

- А) метод убеждения
- Б) метод приучения, упражнения
- В) метод проблемных ситуаций
- Г) собственный пример
- Д) игры
- Е) проектная деятельность
- З) свой вариант _____

6. Какие методы и способы работы вы ЧАЩЕ применяете для работы с родителями? (1 редко; 2 использую не часто, 3 применяю время от времени; 4 часто использую, 5 постоянно применяю)

- А) родительские лектории
- Б) обсуждение проблемных ситуаций
- В) консультации специалистов
- Г) беседы
- Д) свой вариант

7. Напишите, пожалуйста, 5 слов или словосочетаний, которые у Вас возникают по ассоциации со словом «нравственность»

- А)
- Б)
- В)
- Г)
- Д)

«нравственность дошкольника»

- А)
- Б)
- В)
- Г)
- Д)

8. Оцените представленный перечень, исходя из того на чем в своей работе Вы в большей степени делаете акцент (оцените по 5 бальной шкале:

- 1 уделяю мало времени и внимания,
- 2 уделяю времени и внимания, но недостаточно;
- 3 уделяю внимание в зависимости от занятости,
- 4 уделяю время и внимание,
- 5 уделяю много времени и внимания):

- 1) формирование познавательной сферы ребенка _____
- 2) формирование межличностных отношений ребенка _____
- 3) учитывать психологические особенности личности ребенка _____
- 4) формирование эстетических способностей _____

- 5) формирование нравственной сферы ребенка _____
- 6) работа с родителями _____
- 7) самообразование _____

9. Как вы считаете, нужно ли уделять время и проводить мероприятия по формированию нравственности ребенка?

- А) считаю развитие нравственности самым важным в воспитательном процессе
- Б) нужно учитывать не только формирование нравственности, но и других компонентов личности
- В) образовательная программа так насыщена, что не хватает времени на проведение отдельных мероприятий, направленных на формирование нравственности

10. Оцените, что в большей степени влияет на формирование нравственности ребенка (1 практически не влияет, 2 больше не влияет, чем влияет, 3 одинаково влияют, 4 больше влияет, чем не влияет, 5 сильно влияет):

- А) семья;
- Б) детский сад
- В) средства массовой информации
- Г) занятия ребенка в кружках и секциях
- Д) особенности личности самого ребенка (биологический фактор, или родовые травмы и т.п.)

11. Что на ваш взгляд мешает формированию нравственности ребенка?

12. Как можно научить ребенка поступать хорошо? (отметьте не более 3-х наиболее действенных, на ваш взгляд, способа)

- А) говорить ему о том, хорошо или плохо он поступает;
- Б) показывать пример своим поведением или обращать обсуждать с ребенком поведение других детей;
- В) обсуждать поведение героев мультфильмов или литературных героев;
- Г) наказывать за плохое поведение;
- Д) не обращать внимание на плохое поведение, со временем само пройдет;
- Е) ответить ребенку тем же, чтобы понял, что это нехорошо;
- Ж) другой ответ (напишите, какой именно) _____

13. Что, на ваш взгляд, является основой нравственного поведения дошкольника?

- А) его умение сопереживать любому живому существу;
- Б) его умение сопереживать другому человеку;

В) его интеллект и развитое мышление;
Г) его общительность и контактность;
Д) его умение подстраиваться под социальное окружение;
Е) его страх перед взрослыми;
Ж) _____ другой _____ ответ _____ (напишите, _____ какой
именно)_____

14. Как Вы считаете, всегда ли Вы поступаете в соответствии с нормами нравственности?

- А) да
- Б) в зависимости от ситуации
- В) не обращаю на это внимание, главное достичь цели

15. Оцените по 10-бальной системе нравственность современного общества? (1 балл – самый низкий уровень развития, 10 баллов – самый высокий)

16. Оцените по 10-бальной системе нравственность в среднем семей ваших воспитанников? (1 балл – самый низкий уровень развития, 10 баллов – самый высокий) или укажите границы, например, от 4 до 7

Спасибо за внимание к нашему исследованию!

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 1

Значения линейного регрессионного анализа (коэффициента детерминации R^2)
между показателями нравственной сферы воспитателей ДООУ и компонентами
нравственных установок детей

Наименование шкал		Компоненты нравственных установок					
		5 лет			6 лет		
		когн	эмоц	повед	когн	эмоц	повед
1. Происх. нравствен.	естеств.	0,0002	0,054	0,009	0,016	0,029	0,033
	искусств.	0,04	0,0004	0,007	0,002	0,023	0,022
2. Значимость морали,		0,007	0,010	0,0004	0,010	0,038	0,015
3. Абсолютность/ относительность морали		0,024	0,001	0,023	0,037	0,041	0,021
4. Воздаяние за добро и зло		0,02	0,054	0,001	0,015	0,011	0,033
5. Представление о нравственности как о силе / слабости личности		0,0003	0,021	0,017	0,00003	0,011	0,026
6. Природа нравственности личности		0,028	0,044	0,22	0,011	0,016	0,018
7. Обязател собл нрав норм	когнит	0,0001	0,002	0,010	0,015	0,0005	0,005
	эмоц	0,007	0,017	0,043	0,028	0,004	0,010
	конат	0,002	0,0001	0,027	0,002	0,019	0,028
8. Активн / пассивн	когнит	0,010	0,028	0,006	0,011	0,020	0,015
	эмоц	0,022	0,030	0,042	0,019	0,023	0,017
	конат	0,026	0,019	0,030	0,0004	0,028	0,001
9. Взаимн / не взаимн нрав повед	когнит	0,035	0,026	0,047	0,027	0,024	0,027
	эмоц	0,030	0,008	0,005	0,034	0,040	0,009
	конат	0,022	0,042	0,054	0,059	0,038	0,031
10. Эгоцентрич. ориентац		0,028	0,040	0,010	0,009	0,024	0,0001
11. Группоцент. ориентац		0,037	0,015	0,047	0,037	0,024	0,027
12. Гуманист . ориентац		0,207	0,034	0,035	0,057	0,047	0,058
13. Мирозид. ориентац		0,016	0,252	0,027	0,039	0,301	0,026