

БИБЛИОТЕКА ПРОГРАММЫ
ДО ШКОЛЫ
ВИНЕЦЖОЛДО

3-7
лет



Р. С. Буре

**СОЦИАЛЬНО-
НРАВСТВЕННОЕ**
ВОСПИТАНИЕ
ДОШКОЛЬНИКОВ

образовательная
область
СОЦИАЛИЗАЦИЯ



Роза Семеновна Буре
Социально-нравственное воспитание
дошкольников. Методическое пособие
Серия «Библиотека программы
«От рождения до школы»»

Текст предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=5811560

Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие: Мозаика-синтез;
М.: 2011

ISBN 978 5-86775-830-1

Аннотация

В книге раскрываются теоретические основы социального становления личности дошкольника; описываются средства и методы формирования у детей осознанного отношения к социальному окружению и нормам морали, воспитания гуманных чувств и отношений, а также нравственно-волевых качеств; раскрываются педагогические условия, способствующие решению задач социально-нравственного воспитания дошкольников, приводятся примеры из опыта работы педагогов ДОУ.

Книга адресована педагогам дошкольных образовательных учреждений, преподавателям вузов и педагогических колледжей, аспирантам и магистрантам, а также слушателям курсов повышения квалификации работников дошкольного образования.

Содержание

Введение	4
Теоретические основы формирования у детей осознанного отношения к социальному окружению и нормам морали	7
Содержание и средства формирования у детей представлений о социальной действительности и нормах морали	11
Воспитание у дошкольников гуманных чувств и отношений	17
Деятельность как средство социализации личности дошкольника	32
Приложение 1. Методики диагностики сформированности нравственно-волевых качеств	52
Приложение 2. Аппликация из ткани на тему «Подводное царство»	53
Приложение 3. Рассказы, содержащие ситуации морального выбора	54
Котенок	55
По дороге в театр	56
Рассказ, придуманный ребенком	57
Приложение 4. Слуховой диктант	58
Приложение 5. Рисование на тему «Клоуны танцуют на празднике новогодней елки»	59
Список литературы	60
2	63

Роза Семеновна Буре

Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие

*Посвящается моим учителям,
коллегам и ученикам.*

Р. Буре

Введение

Проблемы социально-нравственного воспитания дошкольников находятся в центре внимания отечественной педагогики.

В настоящее время особо острое значение приобретают исследования, направленные на разработку теоретических и методических основ социального становления личности дошкольника, воспитания осознанного отношения к разным сторонам общественного окружения и поведения, соответствующего нормам морали.

За последние десятилетия значительно изменились взгляды на ребенка дошкольного возраста. Все более весомо утверждается положение о том, что дошкольный возраст имеет непреходящее значение в формировании личности ребенка, является «фундаментом гармонической личности» (А. В. Запорожец); получены новые данные о процессе социального становления личности дошкольника. Исследователями обосновано положение о том, что в дошкольном возрасте ребенок приобретает значительный практический опыт поступков, соответствующих моральным нормам общества, и на его основе – навыки поведения, в которых проявляются гуманное отношение к окружающим, ответственное отношение к деятельности; формируются начальные формы осознания морального смысла происходящих явлений в обществе, социально приемлемые мотивы складывания личностных механизмов поведения. Старшему дошкольнику становится доступным осознание объективности и справедливости моральных норм, понимание их относительной значимости в ситуациях морального выбора.

Большое значение дошкольного детства в развитии личности требует разработки более совершенных методов и средств, способствующих социальному становлению личности дошкольника, позволяющих не упустить оптимальные сроки формирования основ его гармонического развития.

Важное значение приобретают доказательства того, что ребенка дошкольного возраста следует рассматривать не как объект педагогических воздействий, а как субъект реализации его потребностей, интересов и устремлений.

Подход к решению задач формирования морального облика ребенка, признавая его субъектом воспитания, требует изменения направленности воздействий взрослого, разработки средств и методов, позволяющих представить дошкольнику моральные нормы через его личностное восприятие. Результатом воздействий педагога должно стать развитие у дошкольника социальных чувств (удовлетворения, собственного достоинства, недовольства собой, стыда и др.), оценки себя с позиции «Я среди людей», «Я для людей», «Я вместе с людьми».

Методы нравственного воспитания должны быть направлены не на передачу моральных норм с целью формирования соответствующего практического опыта, а на то, чтобы

поставить ребенка в условия, при которых поступок, соответствующий моральной норме, становился бы для него лично значимым.

Решению задач социально-нравственного развития способствует организация педагогического процесса на основе лично ориентированной модели, которая предусматривает тесное взаимодействие детей с педагогом, допускающим и учитывающим наличие у дошкольников собственных суждений, предложений, несогласий. Общение в таких условиях принимает характер диалога, совместного обсуждения и выработки общих решений.

Существенное значение в дальнейшей разработке проблем социального становления личности дошкольника имеют исследования, обосновывающие значимость эмоциональной регуляции поведения, направленные на формирование способности предвосхищать результат своего предполагаемого поступка, оценивать его смысл для себя и для окружающих. Исследования раскрыли значительную роль в воспитании дошкольника социальных эмоций и чувств, которые становятся «механизмом эмоциональной коррекции поведения» (А. В. Запорожец).

Таким образом, результаты исследований педагогов и психологов позволяют продолжать разработку проблемы социального становления личности дошкольника и обосновывают ее актуальность.

В данном пособии представлены в кратком изложении взгляды философов на суть и содержание моральных норм общества; теоретические проблемы, методы и средства, способствующие развитию у детей способности к самостоятельному выбору действий и поступков, взаимоотношений со сверстниками, соответствующих нормам морали, воспитанию нравственно-волевых качеств.

Представленные в книге методы и средства воспитания у дошкольников гуманных чувств опираются на положение о том, что отношение рождается только при чувственном восприятии социальных явлений, а знания становятся основой формирования мотивов, побуждающих к нравственно ценным поступкам. Воздействие на эмоциональную сферу не только позволяет дошкольнику освоить понятия «хорошо» и «плохо», но и вызывает стремление следовать хорошему и противостоять плохому под влиянием не установленных правил, а развивающихся гуманных чувств.

В книге обсуждается необходимость совершенствования методов социального становления личности дошкольника на основе подхода к ребенку как к субъекту деятельности и построения отношений, удовлетворения его потребности в самостоятельности, выражающейся уже в трехлетнем возрасте в утверждении: «Я сам!»

Значительное место занимает обсуждение положения отечественной педагогики и психологии о ведущей роли деятельности в воспитании и обучении. Рассматриваются педагогические условия, при которых деятельность становится средством формирования личности дошкольника; анализируются методы воспитания основополагающих качеств: самостоятельности, настойчивости, адекватной самооценки своих поступков и результатов деятельности, гуманистической направленности личности.

Методы воспитания гуманистической направленности личности дошкольника представлены с различной полнотой с учетом объема их публикации в научной и методической литературе.

Большое место отведено рассмотрению диссертационных работ, выполненных на кафедре дошкольной педагогики МГПУ в последнем десятилетии.

При рассмотрении методических сторон обсуждаемых проблем автор посчитал целесообразным привести содержание формирующих экспериментов с целью конкретизации излагаемых методических приемов, а также некоторые примеры из опыта работы педагогов (беседы, общение с детьми и др.) с последующим анализом их воспитательной значимости.

Автор надеется, что книга окажет помощь в изучении проблем становления социальных основ личности дошкольника.

Автор выражает глубокую благодарность Л. М. Волобуевой, Т. И. Ерофеевой, О. В. Никифоровой за неоценимую помощь в создании монографии, бескорыстную поддержку и доброжелательное отношение. Благодарит лаборанта кафедры дошкольной педагогики А. Ефимову за помощь при подготовке рукописи к печати.

Теоретические основы формирования у детей осознанного отношения к социальному окружению и нормам морали

Мораль определяется в философии как «общая ценностная основа культуры, направляющая человеческую активность на утверждение самоценности личности, равенства людей в их стремлении к достаточной и счастливой жизни».¹

Мораль представляет собой «систему норм и ценностей, которые, в конечном счете, ориентируют человека на благо других людей. Эти нормы и ценности обращены к человеку, и они так устроены, что требуют не только добродетельных и справедливых действий, но также, чтобы эти действия были совершены намеренно и в результате свободного и бескорыстного решения человека».²

«Мораль как социальное явление порождается необходимостью согласования поведения каждого отдельного человека с интересами других людей и общества».³

Такие определения философов обосновывают роль морали как теоретической основы нравственного воспитания.

Мы всегда находимся среди людей. «Но готовы ли мы, хотим ли и умеем вести себя со всеми окружающими нас людьми так, чтобы и сами, и они чувствовали взаимное удовлетворение общением?» – обращается к читателю И. В. Дубровина.⁴

Как ответить на этот вопрос? Как оценивать свое поведение и поступки других людей? На что надо ориентироваться, чтобы жить в согласии с обществом?

О. Г. Дробницкий, как бы отвечая на эти вопросы, пишет о том, что в обществе «возникает нужда в создании особых норм, систем предписаний и ограничений, понуждений и запретов, а также социальных санкций, призванных согласовать массовое поведение с общественными потребностями».⁵

Таким средством являются нормы морали, то есть объективные требования к поведению людей в обществе, выражающие необходимость соотнесения личных и общественных интересов в возникающих конкретных ситуациях, опирающиеся на силу и авторитет общественного мнения, но обращающиеся к нравственному сознанию личности.

В этих требованиях проявляется императивность (повелительность) и одновременно направленность на осознание личностью их сущности и правомерности.

Моральные нормы отражают также исторический опыт поколений, дошедший до нас в виде обычаев, традиций, заповедей. До настоящего времени среди людей живет древняя заповедь, получившая название «золотое правило нравственности»: «И как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними (Евангелие от Луки. 6:31)... (Не) Поступай по отношению к другому, как ты не желаешь, чтобы он поступал по отношению к тебе».⁶

Моральные нормы осуществляются практически и воспроизводятся повседневно силой массовых привычек, велений и оценок общественного мнения, воспитываемых в индивиде убеждений и побуждений.

¹ Российская педагогическая энциклопедия / Под общ. ред. В. В. Давыдова. – М., 1993. – Т. I. – С. 592.

² Этика. Энциклопедический словарь / Под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001.

³ Предмет и система этики. – Москва – София, 1973. – С. 71.

⁴ Мы живем среди людей: Кодекс поведения / Автор-сост. И. В. Дубровина. – М.: Политиздат, 1989.

⁵ Дробницкий О. Г. Понятие морали. – М.: Наука, 1974. – С. 239.

⁶ Этика. Энциклопедический словарь / Под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001.

Моральные нормы – это обобщенные понятия. Они заключают в себе не содержание конкретных поступков, а общий тип поведения, образ поведения, регулирующий отношение человека к обществу, людям, труду, к самому себе, к природе.

В современном мире эти отношения проявляются в гуманизме, трудовой направленности, чувстве собственного достоинства, экологической культуре (осознании своей ответственности за жизнь и развитие животного и растительного мира). Все эти отношения проявляются в реальных ситуациях в виде поступков, которые всегда содержат в себе осознанность и добровольность. В поступках оцениваются не только практические действия людей, но и их мотивы, побуждения и намерения. В связи с этим особую роль в моральной регуляции приобретает формирование в каждом индивиде способности относительно самостоятельно определять и направлять свою линию поведения в обществе без повседневного внешнего контроля (отсюда же такие понятия, как совесть, чувство личного достоинства, честь)⁷. Например, С. Я. Маршак в стихотворении описывает действия неизвестного героя, который увидел в окне горящего дома ребенка. Герой спрыгнул с подножки трамвая, добрался до девочки по водосточной трубе и спас ее. Его никто не принуждал к таким действиям, он добровольно и осознанно совершил героический поступок, побуждаемый мотивом сочувствия страдающему человеку; в его поступке отразилось отношение. Следовательно, формирование поступков есть формирование отношений.

Нормы морали не являются врожденными, а усваиваются ребенком в практике отношений с окружающими людьми и зависят от отношения к нему окружающих, от того, как его воспитывают, от социальной среды, в которой он живет. Немаловажную роль играют также общественные отношения, семейная атмосфера, эмоциональный климат в группе детского сада и другие социальные и экономические факторы.

В силу конкретности мышления дошкольнику недоступно освоение этих норм в общей абстрактной форме. Поэтому возникает задача конкретизации норм морали для понимания ребенком их смысла и воспитания опыта поступков, соответствующих нормам морали.

Взрослый «переводит» моральные нормы в правила, служащие ребенку регуляторами поведения, и действия, которые, с одной стороны, соответствуют этим нормам, а с другой – ситуациям, возникающим в повседневной жизни и заключающим в себе моральный смысл.

Например, как преобразовать понятие «гуманное отношение к людям», сделав понятной дошкольнику его суть, учитывая наглядно-образный характер детского мышления? Ребенку недостаточно руководствоваться общим правилом «надо поступить по-товарищески», потому что в зависимости от возникшей ситуации в одном случае надо уступить, в другом – помочь, в третьем – поделиться или поддержать и т. д.

Трудности в формировании у дошкольников поступков, соответствующих моральным нормам в конкретных ситуациях, заключаются и в том, что в силу незначительного опыта дети (особенно младшие дошкольники) далеко не всегда могут понять суть возникшей ситуации или перенести на нее знакомое правило. Например, малыш плачет, потеряв игрушку. Увидев это, сверстник начинает гладить его по голове, так как знает правило: «надо пожалеть того, кто плачет». Но такое действие не соответствует сути возникшей ситуации, в которой следовало бы помочь малышу найти игрушку.

Какие же методы способствуют формированию осознания детьми смысла и справедливости моральных правил? Как добиться того, чтобы ребенок мог самостоятельно находить выход, соответствующий моральному правилу и сложившейся ситуации?

Актуальной становится задача разработки таких методов формирования представлений о нормах морали, которые бы обеспечили дошкольнику овладение способами саморегуляции поведения и деятельности.

⁷ Большая советская энциклопедия.

В отечественной педагогике и психологии утверждён ведущий принцип воспитания и обучения в деятельности. В исследованиях П. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. П. Рубинштейна и других ученых обоснованы положения о ведущей роли практической деятельности в развитии психических процессов, организации и регуляции собственного поведения, в усвоении общественного опыта отношения к социальному окружению и взаимоотношений с людьми.

Так, А. Н. Леонтьев подчеркивает: «Какой бы частный процесс психической жизни ребенка ни взяли, анализ движущих сил его развития неизбежно приводит нас к основным видам деятельности ребенка, к побуждающим их мотивам».⁸

«Именно в деятельности создаются возможности для преодоления формализма в знаниях детей о моральных нормах, формируется нравственная культура личности, то есть единство нравственного сознания и поведения, объединяющая в себе знание моральных норм, убежденность в их значимости и справедливости и умение самостоятельно использовать эти знания в собственном практическом опыте, находить им адекватную форму поведения, которые постоянно возникают не только в проблемных, но и в элементарных ситуациях морального выбора».⁹

«Если уделять внимание лишь формированию нравственных представлений, – пишет А. В. Запорожец, – не заботясь о практике взаимоотношений детей с окружающими людьми, могут возникнуть случаи «нравственного формализма», когда дети хорошо знают правила, нравственные нормы и даже правильно о них рассуждают, но сами эти нормы нарушают, не считаясь с интересами окружающих». Для предупреждения подобного расхождения знаний и реального поведения необходимо, чтобы «нравственные представления ребенка превратились в движущие мотивы его поведения... Чтобы у него возникло не только понимание, но и положительное эмоциональное отношение к своим нравственным обязанностям».¹⁰

Такая задача может быть решена только при организации разнообразной деятельности детей, в которой они получают практический опыт использования моральных норм в качестве средств регуляции своего поведения, а также для оценки поступков сверстников. Дошкольник активно входит в мир социальных отношений, усваивает элементарные моральные требования, приучается их выполнять. Это осуществляется в соответствующих возрасту видах деятельности. Ребенок становится субъектом деятельности, овладевает не только конкретными продуктивными действиями, но и такими компонентами деятельности, как целеполагание, самооценка и др., что отражается на его социально-эмоциональной сфере.

Большое значение практическому опыту, активной деятельности ребенка в формировании желаемого поведения придавал А. С. Макаренко, подчеркивая, что между знаниями о том, как следует поступать, и самостоятельными поступками есть «маленькая канавка, которую надо заполнить опытом». Накопление практического опыта приводит к развитию устойчивого поведения: ребенок начинает поступать правильно потому, что иначе не может, потому что он так привык. Но не следует думать, что, организуя труд, игру, общение детей, педагог автоматически достигает целей воспитания. Деятельность как таковая может быть «нейтральной» в деле воспитания (А. С. Макаренко), а усвоенные правила – лишь формальными, но не реально действующими (Т. И. Ерофеева, Я. З. Неверович) знаниями, то есть не оказывающими достаточного влияния на воспитание у ребенка трудолюбия, гуманного отношения к сверстникам, саморегуляции поведения и др.

⁸ Проблемы развития психики. – М., 1965. – С. 527.

⁹ Марксистская этика. – М., 1976. – С. 277.

¹⁰ Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. – М., 1985. – С. 8.

Для решения задач нравственного воспитания необходимо организовывать деятельность таким образом, чтобы создать максимум условий, способствующих реализации заключенных в ней возможностей. Только в соответствующих условиях в процессе самостоятельной разнообразной деятельности ребенок учится использовать известные ему правила в качестве средств регуляции отношений со сверстниками. На основе этих положений педагоги и психологи провели многочисленные исследования, раскрывающие возможности разных видов деятельности в воспитании у детей личностных качеств и взаимоотношений. Содержание педагогических условий организации деятельности дошкольников раскрывается ниже.

Содержание и средства формирования у детей представлений о социальной действительности и нормах морали

Ознакомление с разными сторонами окружающего мира и воспитание на этой основе чувств, отношений и мотивов поступка является одной из важнейших задач нравственного воспитания дошкольников.

За период дошкольного детства у детей формируются:

а) представления о социальном окружении, об общественных событиях, доступных их пониманию (о родном доме, родном крае, неповторимости его природы и красоты, о народном эпосе, сказаниях, о подвигах, мужестве и смелости героев, их славных делах), рождающие чувство гордости, начала патриотизма. Такие знания побуждают к деятельности, продолжению славных дел отцов и дедов; вызывают интерес к жизни других народов, создавая возможности для формирования эмоционально положительного отношения к ним;

б) знания о труде людей; о том, что все окружающее – результат труда многих поколений, создавших материальные и духовные ценности общества: дом, в котором живет ребенок; школа, в которой он будет учиться; лес, парк, речка, сад, которые сохраняются благодаря труду людей. Это духовные ценности, созданные учеными, писателями, поэтами; это первый букварь, по которому ребенок учится читать; это труд учителя, раскрывающего перед детьми все богатство знаний, обучающего необходимым умениям и помогающего познавать мир; это книги, которые становятся источниками знаний, учебники, знакомящие с разными сторонами жизни, что станет предметом специального изучения в школе; это увлекательные сказки, рассказы и повести о жизни замечательных людей, о приключениях и борьбе героев со злом, их мужестве, стойкости, умении преодолевать трудности, невзгоды. Такие примеры вызывают у детей желание подражать. Это увлекательные, забавные истории из жизни сверстников, полные юмора; стихи и песни, наполненные оптимизмом, создающие приподнятое настроение. Это произведения художников, искусство балета, театра, вызывающие восхищение, эмоциональный заряд, рождающие чувство прекрасного, побуждающие к творчеству в своей деятельности.

Знания о труде сочетаются со знаниями о роли тружеников в создании материальных и духовных благ, о лучших качествах человека труда (трудолюбие, героизм, мастерство, любовь к своей профессии, личностные качества (ответственность за свое дело, настойчивость, смекалка, доброжелательное отношение к соратникам, бескорыстная помощь и требовательность), желание передать свои знания, умения, опыт, отношение к своему делу подрастающему поколению, призванному продолжить славные традиции тружеников);

в) знания о природе, растительном и животном мире, которые становятся основой для воспитания любви к Родине, побуждают к заботе о животных и растениях родного края, вызывают чувство восхищения, поддерживают эмоционально положительное состояние;

г) знания о себе как субъекте деятельности, отношений, интересов. Осознание своего «Я», адекватная самооценка своих знаний, возможностей, достижений, отношения к людям вызывают стремление стать лучше, доброжелательнее, активнее в проявлении моральных качеств. Переживаемое чувство вины, недовольства собой осознается ребенком как возможная ошибка в поведении или деятельности и побуждает к самостоятельной коррекции. Осознание себя как члена сообщества сверстников побуждает дошкольника к активности в достижении общей цели, проявлению ответственности, стремлению оказывать помощь или опираться на поддержку сверстников в ситуациях собственного неблагополучия и реализации своих замыслов;

д) знания о моральных нормах общества, сохраняющихся в народных традициях, обычаях, а также в правилах, регулирующих отношения между людьми на основе справедливости и гуманизма. Наполненные чувствами, эти знания становятся мотивами поведения детей, побуждают к нравственно ценным поступкам, к сопротивлению негативным действиям и отрицательному отношению к ним.

Наблюдения в окружающем мире – один из ведущих методов воспитания и обучения в дошкольной педагогике. В процессе наблюдений детям представляется возможность замечать действия окружающих людей, происходящие в ближайшей среде события, изменения в природе и т. д.

Последовательность наблюдений состоит в демонстрации детям конкретных фактов, на основе которых формируются представления, а обобщение ряда представлений позволяет формировать понятия.

И. М. Краснобаев утверждает, что у детей старшего дошкольного возраста некоторые понятия, такие как патриотизм, долг, честь, нередко задерживаются на уровне элементарных эмпирических знаний. Дети не вкладывают в эти понятия их социальную ценность и не осознают свое поведение как социально значимое.

Разрабатывая проблему формирования у дошкольников системных знаний, В. И. Логинова предполагает своеобразный алгоритм последовательности знаний о труде людей: сначала ставится вопрос о том, как удовлетворить потребности людей в самых разных вещах. На конкретном примере рассматривается последовательность:

а) задуматься о том, что надо изготовить (конкретизирует: надо сшить шапочку для куклы), то есть поставить цель;

б) подготовить все необходимое (подобрать подходящий материал, нитки, иголки, выкройку и пр.);

в) разложить все «по порядку», то есть в последовательности использования материалов;

г) определить очередность действий (выкроить, сшить);

д) проверить качество изготовленного предмета;

е) оценить значимость деятельности в обобщенной форме: труд есть средство удовлетворения потребности людей.

В качестве еще одного примера можно привести последовательность действий крестьянина наглядно представлена К. Д. Ушинским в рассказе «Как рубашка в поле выросла».

По-иному определяет последовательность наблюдений детей при ознакомлении их с деятельностью труженика Е. И. Радина, решая задачу воспитания уважения к их труду. Учитывая положение психологов о недостаточном развитии у дошкольников произвольного внимания, автор предоставляет детям возможность увидеть внешние действия, производимые тружеником. Так, наблюдая труд столяра, дети обращают внимание на летящие из-под рубанка кудрявые стружки, которые характерно пахнут, слышат звук скользящего по доске рубанка и т. д.

Опираясь на эти непосредственные наблюдения, автор решает первую задачу – заострить внимание на действиях рабочего (что он делает? Каково качество этих действий?).

Обсуждение дальнейших вопросов уже требует интерпретации педагога (какое отношение проявляет рабочий в своей деятельности? Какой он? Какие качества его характеризуют?).

В заключение подводится итог всех наблюдений: труд рабочего имеет общественное значение – он удовлетворяет потребности людей.

Примеры формирования системных знаний о жизни животных на основе наблюдений за ними, бесед и рассматривания картин содержатся в исследовании С. Н. Николаевой.

Обобщая приведенные выше примеры, сделаем вывод о разработке последовательности наблюдений за другими объектами окружающего мира (на примере ознакомления с явлениями живой природы осенью).

Сначала детям преподносится факт: листья на деревьях становятся желтыми, падают на землю.

Создается возможность чувственного восприятия: дети бегают по дорожкам, засыпанным листьями, собирают листья в букеты, делают из них гирлянды и украшают ими свои постройки и т. д.

Во время одевания на прогулку педагог обращает внимание ребят еще на один факт: одежда меняется, дети надевают свитеры, сменяют панамки на теплые шапочки, а туфельки – на ботинки.

На основе обобщения фактов формируются представления об осени: изменения в природе – часто идет дождь, становится холоднее, опадают листья с деревьев и т. д. – это приметы осени. Обобщение примет всех сезонов сводится в общее понятие «времена года».

Подобным образом разрабатывается и последовательность наблюдений за другими объектами окружающего мира.¹¹

Результаты наблюдений углубляются и расширяются при использовании других методов (рассматривание картин, чтение художественной литературы, просмотр видеозаписей и др.).

Действенным средством ознакомления дошкольников с разнообразием поступков и оценкой их нравственной значимости является художественная литература, в которой описываются конкретные ситуации, близкие к опыту детей, действия персонажей и последствия этих действий.

Обращаясь к анализу художественных произведений, содержащих ситуации, имеющие моральный смысл, можно выделить ряд форм, в которых они преподносятся, с целью определения степени сложности осознания дошкольниками нравственного смысла действий литературных героев и выделения оценки их поступков с точки зрения соответствия моральным нормам.

Самая доступная восприятию детей форма – описание конкретного поступка и его оценка писателем. Например:

Этот чистит валенки,
Моет сам галоши.
Он хотя и маленький,
Но вполне хороший.
Этот в грязь залез
И рад, что грязна рубаха.
Про такого говорят:
«Он плохой, неряха».
В. Маяковский

Преподнесение детям поступков, соответствующих и противоречащих нормам морали (в приведенном примере – конкретизирующей моральную норму: «вещи созданы трудом людей, и их надо беречь»), легко осознается, побуждает к положительным действиям, вызывает желание следовать им в своем поведении.

¹¹ Примеры см. в книге: Буре Р. С. Когда обучение воспитывает. – СПб., 2002.

Обсуждение вопросов «За что поэт одного мальчика хвалит, а на другого сердится? На кого бы вы хотели походить?» и др. закрепляет представления о хорошем и плохом, побуждает к выбору положительных поступков и обоснованию их значения.

Нередко в произведениях описываются не только отрицательные действия персонажей и их последствия, но и действия, направленные на исправление героями своих ошибок. Например, в ходе беседы по рассказу К. И. Чуковского «Федорино горе» дети осознают необходимость исправления неблагоприятных поступков.

Подобным образом может быть построена беседа по произведению «Мойдодыр». Важно обратить внимание детей на эмоциональное состояние мальчика-неряхи в ситуации возмущения крокодила его внешним видом и радости после приведения себя в порядок. А «гимн воде» вызывает эмоциональный подъем у слушателей, и они без разъяснений педагога осознают, к чему приводит несоблюдение морального правила.

Несколько сложнее предстают перед детьми ситуации, в которых отрицательный поступок лишь описан. Слушателям предстоит оценить их и самостоятельно найти способ исправления. Примером может служить рассказ Н. Калининой «Разве так играют?». При обсуждении действий ребенка, забравшего себе много игрушек, появляется возможность убедить детей в справедливости правила совместного пользования игрушками и пособиями в группе.

К этой же форме преподнесения моральных норм можно отнести рассказы, в которых приводится положительный пример, но суть его не разъясняется и действия персонажей не оцениваются автором («Просто старушка», «Трудный вечер» Н. М. Артюховой).

Следует подчеркнуть, что нравственную суть поступков персонажей дети понимают не сразу: они начинают перечислять действия героев и не оценивают моральный смысл действий мальчика. Такие вопросы, как «Почему мальчик завесил лампу?» или более сложные «Как мальчик выполнил просьбу папы позаботиться о маме?», вызывают затруднения.

Обсуждения помогают ребятам осознать моральную суть положительных поступков персонажей, их соответствие моральной норме: «Надо приходить на помощь, заботиться о других!»

Такие рассказы сложны для осознания дошкольниками сути ситуаций и поиска выхода, используя моральное правило. Необходимой становится этическая беседа, в процессе которой педагог приводит их к выводу о том, как изменить ситуацию, что посоветовать герою произведения для исправления его поступка или помогает оценить положительный смысл действий героя. Активизирует детей вопрос: «А как бы ты поступил на его месте?» Ребенок погружается в ситуацию, чувствует себя ее участником, выбирает выход, соответствующий положительной оценке.

В другой форме литературные произведения знакомят детей с положительными поступками героев, которым автор не дает прямой оценки. В таких произведениях детям предстоит самостоятельно оценить не только действия персонажей с точки зрения соответствия моральным нормам, но и их личностные качества. Например, дошкольникам доступен образ Айболита из произведения К. И. Чуковского. Описание поступков доктора вызывает положительный отклик, активное обсуждение; в ответ на вопросы «Что вы можете сказать про доктора Айболита? Каким он был?» дети оценивают моральный облик образа: «Он был заботливый», «Он любил зверей», «Он был храбрый» и т. д.

Схожим примером является очень короткий, но наполненный глубоким смыслом рассказ «Шарик в окошке» А. Митта. В нем представлен поступок мальчика, который проявил сочувствие к больному другу, сумел развеселить его, послав ему воздушный шарик с нарисованной на нем веселой рожицей.

Несколько сложнее воспринимается детьми смысл действий Вовки, героя произведения А. Барто «Добрая душа». Следует обратить их внимание на описание ситуации (мла-

денцы плачут, солнце сильно припекает) и состояние людей (старушки устали, люди утомлены от жары); помочь понять, что в простых действиях Вовки проявляется его забота о людях: он придумал, как надо поступить: поплясать перед младенцами, чтобы их успокоить; сделать для бабушек веера.

В некоторых произведениях описываются отрицательные действия персонажей и последствия этих действий. Детям предстоит оценить эти действия, обосновать свою оценку и предложить, как бы следовало поступить героям. Например, при обсуждении последствий действий баранов («Два барана», С. Михалков), которые не хотели уступать друг другу и потому упали в реку, в ненавязчивой форме обосновывается целесообразность морального правила: «Надо уметь уступать, договариваться друг с другом».

Особым приемом преподнесения норм морали является использование юмора, который доступен старшим дошкольникам. Следует подчеркнуть стиль преподнесения текста: в голосе педагога должна звучать легкая усмешка (но не насмешка), мягкое порицание действий персонажей и даже некоторое удивление. Например, после чтения стихотворения А. Барто «Помощница» в ходе беседы с детьми не следует задавать прямые вопросы, побуждающие к осуждению девочки. Лучше вместе с автором улыбнуться ее действиям и спросить: «Почему же стихотворение названо „Помощница“? Что бы вы посоветовали сделать Тане, чтобы помочь маме, бабушке?» Поднятые вопросы вызывают активность, оживление. Дети приводят примеры из собственного опыта, в которых отражается действительная помощь. Закрепляется моральная норма: «Надо всегда приходить на помощь тому, кто в ней нуждается». Педагог получает возможность дать положительные оценки предложениям детей.

Старшим дошкольникам доступен юмор произведений Я. Акима «Письмо неумейке», Г. Остера «Вредные советы», которые учат противостоять отрицательным поступкам в шуточной форме, без нравочений. Дети смеются над такими «советами», обсуждают, почему не следует так поступать, а моральные нормы служат опорой при доказательстве своей правоты.

Работа, направленная на осознание детьми морального смысла действий литературных героев, снимает налет морализирования при сообщении моральных норм, побуждает дошкольников делать собственные выводы, включаться в поиск доказательств, характеризующих образ литературного героя. При этом у детей не только закрепляются знания о моральных нормах, но и пробуждаются соответствующие чувства, что влияет на более глубокое осознание значимости поступков, соответствующих нормам морали.

Особенности восприятия дошкольниками художественных произведений и их влияния на эмоциональное состояние детей раскрывает Л. П. Стрелкова. Произведения искусства, подчеркивает автор, не только обогащают знания ребенка о действительности, они вводят его в особый мир чувств, переживаний и эмоциональных открытий: «...ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и откликается на события и явления окружающего мира, выражает свое отношение к добру и злу».¹²

Изучая влияние художественной литературы на социальный опыт детей, Л. П. Стрелкова замечает, что дошкольники, понимая условность произведения, отстраняются от персонажей, их бед и страданий. Это приводит к тому, что произведение лишь вызывает у них сострадание, но никак не воздействует на проявление содействия.

Поэтому очень важно предлагать детям, равнодушным, безразличным к сверстникам и малышам, игры-беседы с куклами-персонажами, игры-драматизации, позволяющие встать на позицию персонажа, проникнуться его эмоциями, проявить сочувствие. Автор разрабатывает ряд педагогических условий, способствующих наиболее полному воздействию худо-

¹² Стрелкова Л. П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. – М., 1985. – С. 95.

жественных произведений на детей, предлагает методику проведения этических бесед на основе прочитанных рассказов, сказок, направленных на поддержку и развитие добрых чувств, а также содержание последующей работы. Такими условиями, по мнению автора, являются: умение педагога настроить дошкольников на восприятие сказки, создать эмоциональную атмосферу (например, проводить чтение в уголке сказки, рассаживать детей вокруг воспитателя), эмоционально выразительно передавать содержание произведения, рассматривать иллюстрации, обращать особое внимание на эмоциональное состояние персонажей. Необходимо продолжать работу с прочитанной книгой путем проведения бесед, игр-бесед (с использованием кукол-персонажей), изготовления кукол-персонажей своими руками, рисования на темы прочитанных книг, разыгрывания кукольных спектаклей по знакомым сюжетам и т. д.

Особое значение имеют положения Л. П. Стрелковой о влиянии художественной литературы на социальный опыт дошкольников и общий вывод автора: «Художественная литература является мощным средством воспитания у детей нравственных чувств: отзывчивости, человечности».¹³

¹³ Стрелкова Л. П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. – М., 1985. – С. 135.

Воспитание у дошкольников гуманных чувств и отношений

Воспитание гуманных чувств и отношений является одной из первоочередных задач формирования личности дошкольника. Отзывчивое отношение к сверстникам, понимание их эмоционального состояния побуждает детей к нравственно ценным поступкам, оказывает влияние на развитие доброжелательных взаимоотношений между ребятами, способствует установлению обстановки эмоционального комфорта для каждого воспитанника в группе дошкольного образовательного учреждения.

Большое значение в воспитании дошкольников имеет взаимосвязь когнитивного фактора и социальных эмоций.

Воздействие на интеллектуальную сферу ребенка обеспечивает формирование знаний о нормах и правилах поведения, помогает устанавливать соответствие между правилом и возникшей ситуацией, выбирать наиболее адекватные способы поведения в ней.

Воздействие на эмоциональную сферу вызывает у ребенка эмоциональный отклик, побуждающий к проявлению гуманности, сопереживания.

А. В. Запорожец прослеживает в своих работах процесс развития социальных эмоций в дошкольном возрасте. Этот процесс начинается с возникающего в первые месяцы жизни младенца «комплекса оживления» на фоне растущего положительного эмоционального отношения к матери или другому близкому человеку. В комплексе оживления ученый видит «зародыш всех в дальнейшем формирующихся высших человеческих чувств».

Прослеживая процесс развития социальных эмоций и чувств, А. В. Запорожец отмечает, что на третьем году жизни у малыша возникают простейшие моральные переживания и к младшему дошкольному возрасту ребенок имеет уже относительно богатый эмоциональный опыт. «Дошкольник довольно живо реагирует на радостные и печальные события, легко проникается настроением окружающих людей. Выражение эмоций носит у него очень непосредственный характер, они бурно проявляются в мимике, словах, движениях».¹⁴

А. В. Запорожец придает деятельности большое значение в развитии эмоций: за период дошкольного детства моральные переживания достигают достаточно высокой степени сформированности в процессе деятельности, выполнения предъявляемых детям нравственных требований. Развиваются чувства удовлетворения, радости, огорчения. Все новые социальные эмоции и нравственные чувства возникают и развиваются в процессе практических взаимодействий ребенка с окружающей действительностью и в общении со сверстниками.

Направленность педагогического процесса на воспитание гуманных чувств и отношений является важнейшим условием, способствующим социальному становлению личности ребенка.

В дошкольном возрасте у детей развиваются предвосхищающие формы эмоциональной коррекции поведения. Эмоциональное предвосхищение позволяет ребенку не только предвидеть, но и прочувствовать тот личностный смысл, который будут иметь для него и окружающих последствия совершаемых действий. Это способствует развитию у старших дошкольников умения самостоятельно определять предполагаемый поступок, соответствующий моральной норме.

Наибольшие возможности для воспитания гуманных чувств и отношений создаются при наличии в группе эмоционального комфорта для каждого ребенка, когда он ощущает на

¹⁴ Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – С. 17.

себе заботу и внимание педагога. Эта поддержка делает ребенка открытым педагогу, который становится для него лично значимым.¹⁵

Благодаря такой поддержке развиваются уверенность и самостоятельность в деятельности, положительный эмоциональный настрой: ребенок охотно посещает детский сад, устанавливает дружеские отношения со сверстниками, стремится к совместным играм.

Ведущая роль в создании обстановки эмоционального комфорта в педагогическом процессе принадлежит педагогу, его умению понимать потребности, интересы и эмоциональное состояние каждого воспитанника. Особенно значимое влияние на дошкольников оказывает общение педагога с ними в часы, отведенные по режиму дня на самостоятельную деятельность. Педагог идет навстречу желаниям детей поделиться своими впечатлениями, получить оценку затраченным усилиям или замыслам; высказать возможную обиду, досаду от нереализованной задумки и т. д.; демонстрирует свое эмоциональное отношение к сообщениям детей и их состоянию, выражая радость, тревогу, сочувствие.

Однако наблюдения в практике, проведенные В. Р. Лисиной, показывают, что, руководя самостоятельной деятельностью детей, педагог нередко ограничивается распоряжениями, указаниями, замечаниями и не использует это время для организации содержательного общения, удовлетворяющего потребности дошкольников, соответствующего их интересам; не учитывает индивидуальные особенности детей. Его воздействия чаще всего направлены на устранение ссор, споров между ребятами, но не учитывают причин их возникновения. Такое отношение педагога к подобным ситуациям может влиять на развитие отрицательного эмоционального состояния детей, а систематическое невнимание к удовлетворению потребностей может вызвать у ребенка негативное отношение к воспитателю, нежелание посещать детский сад.

Общение педагога с ребенком как средство создания в группе положительной эмоциональной обстановки стало предметом изучения В. Р. Лисиной. Автор опирается на следующее: положительное эмоциональное состояние ребенка – одно из основных условий становления доброжелательных взаимоотношений с воспитателем и детьми; эмоциональное благополучие связано с достижением успеха в деятельности, в общении с педагогом и сверстниками; неудовлетворенность потребности ребенка в общении может вызвать пугливость, замкнутость, нерешительность, агрессию.

В исследованиях психологов используется понятие «эмоциональное неблагополучие», которое характеризуется как устойчивое отрицательное эмоциональное состояние, с трудом поддающееся изменению. Но такое явление, замечает В. Р. Лисина, достаточно редко имеет место в жизни детей в дошкольном учреждении. Гораздо чаще возникает «ситуативный эмоциональный дискомфорт» (определение автора), который значительно легче поддается коррекции и устранению педагогом. Однако такой результат возможен лишь при условии, что содержание общения с педагогом соответствует испытываемой ребенком в данный момент потребности (внимание к себе со стороны воспитателя, достижение успеха в деятельности, желание поделиться впечатлениями, полученными в семье, организация взаимодействия со сверстниками и т. д.).

Какие же причины вызывают отрицательный эмоциональный дискомфорт у ребенка и в чем выражаются особенности его проявления? Какие эффективные приемы в общении педагога с ребенком обеспечивают положительное эмоциональное состояние в группе на протяжении всего пребывания в детском саду?

Решение этих вопросов содержится в описании опытно-педагогической работы автора.

¹⁵ Подробнее об этом см. в книге: Буре Р. С., Островская Л. Ф. Воспитатель и дети: Учебное пособие для воспитателя дошкольных учреждений. – М.: Ювента, 2001.

Рассмотрим два примера, иллюстрирующие содержание общения педагога с ребенком, находящимся в ситуации эмоционального дискомфорта в связи с неудовлетворенностью в достижении успеха в самостоятельной конструктивной деятельности.

Два мальчика строят из кубиков на столе. Рядом с ними сооружает постройку Коля. Однако навыки конструирования у него недостаточны и поэтому постройка разрушается. Он огорчен, прекращает строить. Мальчики начинают посмеиваться над неудачей Коли. Тот волнуется, краснеет, на глазах слезы. Подходит воспитатель. Ласково обращается к ребенку: «Не получилось? Не беда! Ну, попробуй снова», гладит Колю по голове и отходит. Мальчик несколько успокаивается, пытается восстановить свою постройку, но снова терпит неудачу. И снова мальчики смеются над ним. Тогда Коля, испытывая огорчение от собственной неудачи и обиду на недоброжелательное отношение сверстников, ломает их постройку и с плачем убегает. В его состоянии возникает эмоциональный дискомфорт.

В чем состоит ошибка педагога? Ведь он, как будто, поддержал ребенка, постарался успокоить! Однако он не учел причины, вызвавшей дискомфорт в эмоциональном состоянии Коли, усиленный проявлением недоброжелательного отношения к нему сверстников.

Педагогу в такой ситуации следовало бы вступить в деловое общение с Колей, показать ему некоторые приемы конструирования, объяснить причину неудачи и тем самым снять ситуативный дискомфорт в его эмоциональном состоянии.

Приведем еще один пример.

Славе не удастся сложить понравившийся ему узор из мозаики; он огорчен, волнуется, прерывает свою деятельность, грустит.

Воспитатель замечает изменения в эмоциональном состоянии ребенка, подходит к нему, предлагает сложить узор вместе. Мальчик доволен, охотно вступает в общение, рассказывает, какой узор он задумал сложить. Воспитатель поддерживает его замысел, незаметно подсказывает необходимые приемы, облекая их в форму совместного обсуждения. Слава становится более уверенным в себе, его состояние заметно улучшается. Он достигает успеха, радуется и берется за составление нового узора.

В этом примере действия педагога учитывали причину дискомфорта ребенка (недостаточное владение навыками деятельности) и помогли ему достичь положительного результата. Проявленная при этом взрослым искренняя заинтересованность в успехе мальчика позволила восстановить его эмоциональное состояние.

Анализ наблюдений за изменениями в эмоциональном состоянии детей в течение дня позволил В. Р. Лисиной выявить три типа наиболее часто встречающихся ситуаций, приводивших к эмоциональному дискомфорту в состоянии ребят.

1-й тип ситуаций связан с неудовлетворением потребности в эмоциональной близости с педагогом. Дети тянутся к воспитателю, хотят узнать его мнение о своей деятельности, получить одобрение своих успехов, пытаются обратить на себя внимание, спрашивая: «А у меня правильно?», «А у меня красиво?» и т. д., предлагают совместную деятельность, рассказывают о своих радостях и огорчениях, о своих друзьях, семье.

Если в подобных ситуациях воспитатель не проявляет искренней заинтересованности, не удовлетворяет просьбу поиграть, не объясняя причины ее невыполнения, то тяготение ребенка к взрослому снижается, эмоциональный дискомфорт углубляется.

Дети нуждаются в непосредственной эмоциональной форме общения с воспитателем, которому следует либо удовлетворить просьбу, либо объяснить причину, по которой ее невозможно в данное время выполнить, уточнив при этом, когда он сможет выполнить просьбу. В то же время следует предусмотреть возможность развития у таких детей «коммуникативной несамостоятельности», то есть зависимости от взрослого. Поэтому целесообразно постепенно в общении с ребенком переходить к ситуативно-деловой форме.

2-й тип ситуаций связан с неудовлетворенной потребностью ребенка в деятельности и общении с наиболее предпочитаемым сверстником. Если тот играет с ним, отвечает на обращение, то малыш проявляет радость, с готовностью выполняет его предложения, делится принесенными из дома лакомствами, игрушками. Отсутствие этого сверстника в группе или отказ от совместной деятельности, проявление безразличия, недоброжелательности вызывают огорчение, грусть, эмоциональный дискомфорт, а порой и агрессивность.

Такого ребенка следует заинтересовать другими детьми, помочь ему найти занятие, желательное для всех.

3-й тип ситуаций связан с неудовлетворением потребности ребенка в достижении успеха в собственной деятельности или в совместной деятельности со сверстниками. Ребенок начинает отстраняться от них; у него могут развиваться робость, застенчивость, нерешительность, снизиться активность.

Автор предлагает некоторые пути преодоления ситуативного эмоционального дискомфорта детей:

- достаточно полное изучение особенностей, индивидуальных потребностей, возможностей, интересов каждого ребенка;
- выразительная передача вербальных и невербальных способов своего расположения к ребенку, тактильный контакт;
- оказание активной эмоциональной поддержки;
- обучение детей приемам самостоятельного выхода из ситуаций собственного эмоционального дискомфорта.

В младшей группе реализуется задача воспитания у детей умения самостоятельно преодолевать ситуации собственного эмоционального дискомфорта: сдерживать слезы, огорчение, справляться с собственной оплошностью, обращаться за помощью к воспитателю. Воспитывается отзывчивость по отношению к сверстнику, находящемуся в ситуации эмоционального дискомфорта.

Понятие «отзывчивость» характеризуется как умение ребенка замечать ситуацию, в которой сверстник испытывает эмоциональный дискомфорт, и принимать активное участие в восстановлении эмоционального благополучия «страдающего» малыша.

Наиболее типичными причинами появления ситуаций дискомфорта, выявленными М. В. Воробьевой, являются нечаянная оплошность, физическое неблагополучие, отсутствие успеха в деятельности, столкновение интересов со сверстниками. Такие ситуации возникают непреднамеренно. Причинами их являются недостаточное развитие координации движений, неловкость малышей, неумение предусматривать последствия своих действий, понимать намерения сверстника.

С первых дней пребывания в детском саду дети находятся в окружении сверстников, поэтому очень важно организовать их жизнь и деятельность так, чтобы взаимные контакты приводили к удовлетворению их устремлений, росту доброжелательности по отношению друг к другу. Проявление отзывчивости может влиять на воспитание у детей взаимной близости, развитие тяготения к сверстникам.

Как же относятся малыши к находящемуся рядом с ними ребенку, испытывающему эмоциональный дискомфорт?

Например, дети в песочном дворике лепят куличики. Дима никак не может добиться успеха: песок сухой и высыпается из формочки, как только он переворачивает ее. Рядом Сережа кладет в формочки сырой песок, ловко орудует лопаточкой, и ему удается изготовить целый ряд куличиков. Заметив неудачу Димы, он показывает свои куличики: «Вот как надо! Ты не умеешь, а я умею» – и не оказывает сверстнику никакой помощи, радуясь в то же время своему успеху.

Аня настолько увлечена своими действиями, что вообще не обращает внимания на затруднения Димы. И лишь Ксюша помогает Диме добиться успеха, объясняя причины его неудачи.

Наблюдения за деятельностью малышей позволили М. В. Воробьевой охарактеризовать примерные группы детей, различающихся проявлениями отзывчивости.

Первая группа ребят обращает внимание на ситуацию дискомфорта сверстника. Их лица выражают сочувствие, но в то же время они не предпринимают никаких попыток помочь «страдающему».

Вторая группа детей вообще не обращает внимания на сверстников, испытывающих эмоциональный дискомфорт.

И лишь отдельные малыши (третья группа) проявляют активность: помогают упавшему встать, собирают рассыпавшиеся у него кольца пирамидки, утешают плачущего сверстника, глядя его по голове, обращаются к воспитателю с просьбой помочь ему.

Наибольшие трудности в воспитании отзывчивости вызывают у педагога ситуации столкновения малышей: ребенок намеревается взять игрушку, но ее уже забрал кто-то другой. Он не догадывается взять такую же игрушку с полки и пытается отнять ее у сверстника.

Или: девочки везут в колясках кукол навстречу друг другу. Не сумев разъехаться, они сталкиваются, коляски падают. Девочки обижены друг на друга. Эмоциональное состояние обеих снижается. Повторяясь, подобные ситуации способствуют развитию негативного отношения к сверстнику.

Исследование М. В. Воробьевой показало, что активным приемом формирования у младших дошкольников представлений о способах проявления отзывчивости является демонстрация таких ситуаций с помощью настольного (кукольного) театра. Воспитатель разыгрывает перед детьми ситуацию, в которой персонаж испытывает эмоциональный дискомфорт. Например: кукла пытается построить домик, но кубики рассыпаются, и она плачет. Воспитатель спрашивает: «Почему кукла плачет? Как ее можно успокоить?» Обращает внимание на эмоциональное состояние куклы, предлагает обратиться к ней с ласковыми словами, помочь восстановить разрушенный домик. Одобряет тех детей, которые строят домик кукле, утешают ее. Положительная оценка поступка ребенка, проявившего отзывчивость, побуждает и других детей действовать так же. Эти ситуации очень просты и соответствуют тем ситуациям, которые часто возникают в жизни ребят.

Подобным образом могут быть использованы и наборы картинок: одна картинка демонстрирует возникшую ситуацию (упавший ребенок; малыш, разбивший чашку; рассыпавшиеся кольца пирамидки и растерявшийся ребенок возле них и т. д.), на 2–3 картинках изображены дети, проявляющие разное отношение (невнимание, сочувствие, помощь) к ребенку (активная помощь «страдающему малышу», обращение за помощью к взрослому). Последовательно рассматривая с детьми эти картинки, воспитатель сначала задает вопросы: «Что случилось? Как надо помочь? Как поступают эти дети? (Показывает поочередно одну за другой иллюстрации.) Чей поступок успокоит ребенка? Почему? Что бы вы сказали этому ребенку?» Такое обсуждение позволяет детям понять смысл поступка, отражающего проявление отзывчивости, и следовать ему в собственном поведении.

Целенаправленная работа педагога в течение года позволяет сформировать у малышей отзывчивость как устойчивое проявление гуманного отношения к сверстникам.

Ребенок пятого года жизни способен проникать в чувства сверстника, переживать его эмоциональный дискомфорт. Это позволяет формировать у детей гуманное отношение к сверстникам, гуманистическую направленность поведения (определение С. А. Улитко), такие чувства, как сопереживание, сочувствие, сорадость (способность ребенка переживать эмоциональный дискомфорт сверстника как свой собственный и активно содействовать изменению его эмоционального состояния в лучшую сторону).

Действенным средством является рассматривание серии картин, отражающих ситуации эмоционального неблагополучия ребенка: на первой картинке представлена ситуация, в которой ребенок испытывает эмоциональный дискомфорт, а на последующих (демонстрируемых поочередно) – разная степень активности детей в ситуации неблагополучия сверстника: невнимание к нему; проявление эмоционального отклика, но отсутствие активных действий; обращение за помощью к воспитателю; активные действия ребенка, направленные на изменение ситуации и проявление гуманных чувств к сверстнику (оказание помощи, совет, эмоциональная поддержка).

Примеры таких ситуаций содержатся в пособии, разработанном Р. С. Буре.¹⁶

Рассматривая картинку, дети поначалу обращают внимание на ситуацию, а не на состояние персонажа в ней, поэтому воспитателю необходимо углублять восприятие ими смысла картины.

Например, демонстрируется картина, на которой изображены мальчик, разбивший чашку, и девочка, собирающая осколки.

Воспитатель обращает внимание детей на эмоциональный дискомфорт мальчика: «Посмотрите, как мальчик испугался! А девочка – молодец! Увидела его, скорее побежала к нему, чтобы не только осколки собрать, но и успокоить малыша. Смотрит на него, как будто говорит: „Не волнуйся, ничего страшного не случилось! Ты же нечаянно! Так со всяким может случиться“. Как вы думаете, успокоят такие слова мальчика?»

Такие разъяснения позволяют детям понять нравственную сторону поступка девочки, проявившей сочувствие к сверстнику.

Нередко дети выбирают картинку, на которой изображен ребенок, обращающийся за помощью к воспитателю. Они разъясняют смысл поступка, используя известное правило, что «надо всегда говорить воспитателю».

Это свидетельствует о том, что в практике педагог стремится сам скорее помочь ребенку (да и ситуация часто побуждает к этому), но не привлекает детей к оказанию помощи сверстнику (на это обращает внимание М. В. Воробьева при описании действий педагога в младшей группе). И у детей складывается представление о том, что помощь всегда должна исходить от взрослого. Такие факты подтверждают необходимость формирования гуманистической направленности поведения у детей среднего дошкольного возраста.

При рассматривании картины можно заметить и проявление у детей безразличного отношения к «страдающему» сверстнику.

Например, демонстрируется картинка: ребята переодеваются в карнавальные костюмы перед новогодним праздником. Все веселы, оживлены, рассматривают друг друга. В стороне сидит мальчик без карнавального костюма. Он грустно смотрит на сверстников.

Воспитатель обращает внимание детей на эмоциональный дискомфорт малыша. Один ребенок говорит:

– Зачем ему грустить? Ведь подарок-то ему все равно дадут!

Но другой ребенок возражает:

– Нет, ему тоже надо дать костюм. Ну хотя бы карнавальную шапочку. Вот тогда он и перестанет грустить.

Подобным образом могут проходить беседы и по другим картинкам. Но при этом не следует вести беседу сразу по нескольким сюжетам и допускать морализирование (например, воспитатель, объясняя правила, осуждает провинившихся и т. п.).

На пятом году жизни у детей активно накапливается опыт взаимодействия со сверстниками. И нередко случается, что кто-либо из детей оказывается обиженным группой ребят.

¹⁶ Буре Р. С. Как поступают друзья? Воспитание гуманных чувств и отношений: Учебно-наглядное пособие для проведения бесед с дошкольниками 5–7 лет. – СПб.: Детство-пресс, 2004.

Чтобы обратить внимание дошкольников на подобные ситуации, можно использовать картины, на которых изображены случаи из жизни группы, и показать, каким образом следует поступать, чтобы помочь обиженному.

Например: детям предлагается рассмотреть картину «Строим дом». На картине изображены несколько ребят, которые строят дом из крупного строительного материала. В стороне стоит мальчик и грустно смотрит на сверстников. Но дети увлечены постройкой и не обращают на него внимания.

На вопрос воспитателя: «Почему мальчик грустит?» дети высказывают свои предположения:

- Ему не хватило кубиков!
 - Нет, его воспитательница наказала!
- Вступая в беседу, педагог предлагает:

– А я думаю, что ребятам следовало бы пригласить его строить вместе с ними. Посоветовать, чем можно украсить постройку. Думаю он обрадуется совету друзей.

Для накопления детьми опыта решений, отражающих гуманное отношение к сверстникам, может быть использована методика «незаконченного рассказа». Воспитатель прерывает чтение рассказа в том месте, где описывается поступок персонажа в ситуации неблагоприятия героя.

Например: «Дети рисовали осенний ковер. Каждый рисовал на отдельном листочке. Из этих листочков воспитатель хотел составить большой ковер, чтобы украсить вестибюль детского сада...

Вдруг Сережа неловко повернулся и разлил краску на свой рисунок. Что было дальше?»

Некоторые рассказы могут описывать отрицательные поступки персонажей.¹⁷

Воспитатель одобряет ответы детей, в которых проявляется внимание к героям, испытывающим ситуативный дискомфорт, а также те ответы, в которых осуждается отрицательный поступок. При этом необходимо предупредить проявление детьми грубости по отношению к персонажам, совершившим плохие поступки.

Деятельность детей старшего дошкольного возраста в группе детского сада принимает преимущественно коллективный характер и потому задача воспитания гуманных чувств и отношений преобразуется в задачу воспитания доброжелательных взаимоотношений и сотрудничества.

Воспитание основ поведения в окружении сверстников связывалось в отечественной педагогике с задачей формирования коллективизма. В 30–60-е годы XX века принцип воспитания в коллективе был провозглашен как один из основных принципов советской педагогики, и проблема воспитания коллективизма занимала большое место в исследованиях ученых.

«Все в коллективе, во имя коллектива, через коллектив» – этот лозунг С. С. Залужного стал центром педагогической работы А. С. Макаренко и привел к положительным результатам в воспитании несовершеннолетних нарушителей законов общества.

Такой подход имел много положительного: действуя совместно со сверстниками во имя общей цели, дети учились ориентироваться на интересы и нужды коллектива, сдерживать свои эгоистические устремления, подчинять свои действия целям коллектива. Понимая их значимость для себя, дети проявляли активность, инициативу при достижении качественного результата, подавляя порой собственные интересы.

¹⁷ Буре Р. С., Воробьева М. В., Давидович В. Н. и др. Дружные ребята. Воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – С. 133.

Однако следует заметить, что этот принцип заключал в себе серьезный недостаток: в нем никак не учитывалась обратная связь – коллектив для личности, ведь у каждого члена коллектива есть свои потребности, интересы, каждый нуждается в поддержке, внимании со стороны окружающих, удовлетворении своих желаний, положительной оценке своих достижений. На эту сторону соотношения понятий «коллектив для личности» и «личность для коллектива» обращала внимание Н. К. Крупская, подчеркивая, что каждый член коллектива должен чувствовать поддержку от коллектива и удовлетворять в нем свои потребности.

Особое внимание вопросу о значении коллектива для личности стало уделяться в 70-е годы, когда широко обсуждались проблемы развития индивидуальности. Недостаток принципа воспитания в коллективе подчеркивал В. А. Сухомлинский, указывая на то, что за коллективом «потеряли» личность.

В дошкольной педагогике проблеме воспитания у детей коллективизма также отводилось немаловажное место. И все же ученые понимали некоторую условность в использовании понятия «коллективизм» по отношению к дошкольникам. Поэтому в исследованиях они используют такие близкие понятия, как «начала коллективизма», «чувство коллективизма», «черты коллективизма», «коллективные взаимоотношения», «качества общественности».

Воспитание первоначальных черт коллективизма у детей старшего дошкольного возраста представлено в исследовании Ф. С. Левин-Щириной. Эти черты, по мнению автора, формируются в коллективной деятельности, имеющей общую цель и предусматривающей распределение общего дела между участниками (например, приготовление винегрета). Они проявляются в умении подчиняться требованиям коллектива, уступать товарищам, сдерживать свои эгоистические устремления. Важное место отводит ученый условиям, способствующим развитию коллективизма: наличию интереса к предлагаемой деятельности, созданию возможностей для проявления самостоятельности и инициативы, расширению представлений детей о дружбе и товариществе, влиянию коллектива на дошкольников, воспитанию положительного отношения к сверстникам, взаимопомощи, ответственности за общий результат.

Изучению проблемы воспитания у детей чувства коллективизма посвящено исследование Р. М. Римбург, в котором обращается особое внимание на развитие у детей гуманных чувств, побуждающих к проявлению доброжелательности по отношению к сверстникам.

В монографии «Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста» авторы раскрывают разные стороны их проявления. В. Г. Нечаева придает особое значение организованности детей в группе сверстников, Л. А. Пенъевская характеризует наличие взаимопомощи как отражение внимания к сверстникам, Р. И. Жуковская связывает воспитание у детей бережного отношения к вещам с формированием осознания необходимости сохранять имущество, которым коллективно пользуются все дети. Т. А. Маркова обосновывает возможность воспитания дружбы между детьми, проявляющейся во внимании к сверстникам, радости за их успехи, умении уступать и помогать.

Наиболее активным средством воспитания взаимоотношений является объединение детей в общей деятельности.

А. П. Усова рассматривает особенности таких объединений на основе устанавливаемых все более тесных связей между участниками в ее процессе благодаря постепенному усложнению структуры игры. Автор выделяет этапы развития игры и характеризует особенности связей между участниками на каждом этапе:

а) игра «рядом». Она не создает объективной необходимости вступать во взаимоотношения с другими играющими, каждый из них действует отдельно, независимо от деятельности сверстников;

б) объединение участников на основе интереса к содержанию сюжетно-ролевой игры. Возникает необходимость распределять роли, обсуждать будущие игровые ситуации; согла-

совывать свои интересы с желаниями партнеров, уступать или настаивать на своем, иначе игра распадается;

в) объединение на основе интереса к сверстнику. Это побуждает детей к согласованным действиям: ради желания действовать вместе участники проявляют уступчивость, порой могут на некоторое время отказаться от своего предложения, принять совет партнера и т. д.;

г) создание «детского общества» (определение А. П. Усовой), которое включает в себе некоторые признаки коллектива: общая цель (общий замысел), распределение ролей (ведущих и второстепенных), согласование действий на основе лидерства подчинения или равноправного сотрудничества. Ученый характеризует особые качества «общественности», необходимые ребенку для вхождения в общество играющих: он сталкивается с отношением участников к себе, проявляет свое отношение к ним, вступает во взаимосвязи с партнерами, оценивает их предложения с точки зрения продолжения сюжета и т. д. Такие особенности требований к участникам общей деятельности создают возможности для воспитания доброжелательности, уступчивости, способности отстаивать свое мнение, убеждая партнера в его справедливости.

Большим шагом вперед в рассмотрении проблемы развития взаимоотношений в деятельности было изучение А. П. Усовой структуры игры по наличию в ней двух типов отношений: реальных и ролевых. Ролевые отношения проявляются в подчинении действий участников в соответствии с избранной ролью (матрос подчиняется капитану, медицинская сестра – врачу); реальные отношения – это выход за пределы игры, отражающий согласие или несогласие участника с действиями партнера, проявление личностного отношения к нему («Ты нечестно поступил», «Ты – плохой учитель! Ты должен быть добрым!»).

Развивая эту мысль А. П. Усовой, Д. Б. Эльконин высоко оценивает проведенный ею анализ структуры игры, выделяя организационно-деловую сторону деятельности и подчеркивая ее значение в развитии взаимоотношений между детьми-партнерами.

Исследования Г. П. Щедровицкого внесли существенный вклад в проблему изучения взаимоотношений в игре. Автор отмечает, что в игре существуют две структуры: «внешняя», идущая от воспитателя, направленная на регуляцию сюжета игры и отношений по ролям, и «внутренняя», идущая от самих детей, выходящая за рамки ролевых отношений и отражающая личностное отношение к партнерам. Именно вторая структура предоставляет детям право на самостоятельность в построении отношений с участниками, создает возможности для формирования навыков «общественности». Автор подчеркивает, что детское общество создается не в содержании игры и действиях по ролям, а в деловых отношениях, побуждающих детей к обсуждению вопросов распределения ролей, развертывания сюжетных линий, а также столкновения интересов и проявления отношения к партнеру.

Также положение Г. П. Щедровицкого нашло широкое отражение в ряде работ, посвященных проблеме воспитания доброжелательных взаимоотношений между детьми. Авторы рассматривают объективную структуру продуктивной деятельности, в которую включаются дошкольники, и выделяют ситуации, вызывающие необходимость вступления партнеров во взаимодействие.

Так, Р. Г. Надежина, Р. А. Иванкова изучают возможности усложнения структуры сюжетно-ролевой игры благодаря наличию в ней все более тесных связей между участниками; И. Б. Теплицкая разрабатывает содержание игр для малышей, побуждающих их к вступлению во взаимодействие; И. А. Рудовская предлагает организацию продуктивной деятельности детей (на основе заданий по аппликации), ставящей участников в зависимость от действий партнеров и т. д.

Анализируя действия дошкольников, направленные на саморегуляцию отношений, исследователи разрабатывают методы сообщения им в процессе деятельности мораль-

ных норм, способствующих проявлению в таких ситуациях доброжелательности, взаимной уступчивости, помощи и объективной оценки предлагаемых партнером действий.

Ряд авторов, обращая внимание на возможности продуктивной и трудовой деятельности в воспитании взаимоотношений, учитывают особенности ее организации: объединение процессом деятельности, наличие необходимости вступления в общее обсуждение по поводу качественного выполнения задания и получения результата, соответствующего поставленной цели (Р. С. Буре, Н. С. Пантина, А. А. Пермяков, Л. М. Таджикибаева, С. Г. Якобсон и др.).

Особо подчеркивается объективная обусловленность развертывания сферы взаимоотношений структурой деятельности, по поводу и в связи с которой они возникают. Актуальной становится задача воспитания у участников позиции партнера по общей деятельности, успех которой зависит от активного участия каждого участника в выполнении общего задания, влияния на партнеров, направленного на наиболее точное и полное его выполнение.

Такой взгляд на возможности общей продуктивной деятельности в воспитании взаимоотношений между детьми стал основой исследования Р. С. Буре. Подобно А. П. Усовой, определившей характер усложнений в структуре игровой деятельности, вызывающей у участников необходимость вступления во взаимосвязи, автор характеризует три способа организации труда детей, различающиеся характером связей между участниками.

Труд «рядом», в котором каждый ребенок выполняет самостоятельное задание и не зависит от действий других участников; при такой организации у ребят не возникает объективной необходимости вступать во взаимоотношения друг с другом, но создается возможность воспитывать поведение, ориентируясь на занятость сверстников.

Труд общий, при котором весь объем предстоящей работы распределен между детьми, вызывает необходимость согласования интересов участников и обобщения полученных результатов каждого из них в общий итог. При такой организации впервые появляется возможность знакомить детей с нормами поведения в коллективе: осознание своей причастности к общему делу, ответственности перед участниками за качество своей деятельности и за общий результат.

Труд «совместный» (впоследствии обозначенный, по предложению Л. А. Венгера, как «последовательно распределенный»), при котором процесс труда делится на ряд последовательных операций, каждую из которых выполняет один из участников («цепочка» действий). При такой организации ситуации согласования возникают всякий раз при передаче объекта труда от одного участника к следующему, который оценивает качество его деятельности и темп (успел – не успел выполнить свою операцию за то время, за которое он выполнил свою, например, вымыл игрушку, пока второй вытирал ее); создаются возможности для упражнения дошкольников в использовании моральных норм.

Автор обращает внимание на формирование у дошкольников умения самостоятельно регулировать взаимоотношения на основе сообщаемых педагогом моральных норм, рассматривая самостоятельность как умение детей без помощи взрослого планировать последовательность действий, распределять задания между участниками, использовать при затруднении морально оправданные способы поведения. Положительно оцениваются отсутствие агрессии, негативизма; умение приходить к общему решению, поддерживать интересные предложения партнеров.

Наращение самостоятельности фиксировалось автором в наблюдениях, направленных на определение степени участия педагога в решении ситуации рассогласования предложений участников: а) требовалось прямое руководство педагога (разъяснение причин остановки, способов взаимодействия, проявления доброжелательности и т. д.); б) частичная помощь педагога при решении спорных ситуаций; в) самостоятельное и справедливое решение детьми возникающих ситуаций, требующих согласования, без помощи педагога.

С целью формирования у детей представлений о способах действий и мнений в предстоящей деятельности автор проводит специальные беседы, обсуждает ситуации, которые могут возникнуть, и разъясняет, как следует поступать, чтобы договориться без ссоры.

Обсуждая предложения детей, их нравственную ценность, педагог приводит примеры других ситуаций, требующих согласования, и убеждает в необходимости поступать в соответствии с нормами морали. Постепенно при систематическом участии в общей деятельности у дошкольников нарастает практический опыт использования моральных норм в качестве средств регуляции взаимоотношений, который переносится в самостоятельную деятельность.

Изучая проблему воспитания дошкольников в процессе обучения, автор использует этот способ анализа взаимосвязей между детьми при выполнении ими разнообразных заданий в процессе образовательной деятельности. Разделяя точку зрения А. П. Усовой о том, что деятельность детей на занятиях имеет коллективный характер, Р. С. Буре тщательно анализирует предлагаемое содержание задания с точки зрения наличия в нем особенностей, вызывающих необходимость совместных действий. Наблюдения за поведением дошкольников в процессе выполнения общих заданий позволили автору составить характеристики, отражающие наличие нравственно-волевых качеств и отношение к сверстникам. Это позволило разработать соответствующую методику воспитания детей в процессе обучения, оказавшую положительное влияние на формирование отношения к учению и к сверстникам.¹⁸

Изучая проблему воспитания взаимоотношений детей в повседневной самостоятельной деятельности, Л. В. Крайнова вводит понятие «нравственная активность» как способность дошкольника активно использовать моральные нормы, препятствовать их нарушению, осознанное стремление к разрешению спорных ситуаций в интересах общего дела, проявление чувства причастности к происходящему, находящее выход в конкретных поступках, направленных на изменение ситуации в лучшую сторону.

Автор делает вывод о том, что в нравственной активности в единстве выступают чувственно-эмоциональное отношение к происходящему, содержание мотивационного компонента (осознание себя участником общего дела и своих возможностей в достижении результата) и действенно-волевой компонент (способность активно действовать, оказывать помощь партнерам и т. д.).

Достижению положительного результата в воспитании нравственной активности у старших дошкольников способствует:

- а) введение морально ценной мотивации деятельности;
- б) использование педагогом методов, стимулирующих проявление нравственной активности и опирающихся на растущее осознание ребенком своих возможностей в разрешении спорных ситуаций;
- в) направленность руководства педагога на формирование у детей заинтересованного отношения к выполнению общих заданий;
- г) формирование способов активного поведения в условиях коллективной деятельности, требующей объединения усилий участников.

Исследование Р. С. Буре продолжает Л. М. Таджибаева. Автор обращает внимание на возможность усложнения содержания общей деятельности путем предъявления заданий, предусматривающих необходимость совместных обсуждений участниками (в содержании изобразительной деятельности). Раскрывая постепенность усложнений, автор вводит понятие «степень трудности», обозначая тем самым увеличение числа ситуаций, объективно заключающих в себе необходимость согласования.¹⁹

¹⁸ Буре Р. С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. – М.: Педагогика, 1981.

¹⁹ Буре Р. С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. – М.: Педагогика, 1981.

Постепенно переходя от менее сложных заданий к более сложным, педагог сообщает детям примеры согласования, соответствующие моральным нормам: справедливо распределять работу, обсуждать предложения сверстников, соглашаться с тем, чье предложение наиболее интересное и т. д.

Возможности подвижных игр в решении задач воспитания доброжелательных взаимоотношений изучает Т. С. Блощицина.

На основе анализа содержания игр автор производит поиск наличия в них объективных условий для развертывания ситуаций взаимодействия участников. Вводя понятие «наличие противоборствующих сторон», Т. С. Блощицина выделяет три типа игр:

1-й тип: отсутствие противоборствующих сторон, независимость действий участников («Набрось колечко»);

2-й тип: наличие двух противоборствующих сторон:

а) противостояние одного участника игры (водящего) всем игрокам («У медведя во бору»);

б) противостояние группы участников (водящих) всем остальным («Охотники и зайцы»).

Такие игры дают возможность воспитывать у детей умение действовать совместно (здесь становится важным не то, сколько каждый из них поймал зайцев, а сколько поймали все вместе);

3-й тип: наличие двух или нескольких противоборствующих сторон, включающих в себя одинаковое число участников («Чье звено скорее соберется»).

В таких играх возникает возможность формирования у детей представлений о себе как об участнике общей деятельности, готовности помочь, осознания ответственности за качество своих действий перед партнерами.

В рассмотренных выше исследованиях в основном ставилась задача воспитания активности детей в ситуациях, требующих согласования, совместного обсуждения, принятия общих решений.

Наличие у детей умений замечать огорчения сверстника, понимать его эмоциональное состояние (тревогу, обиду, неудовлетворение из-за отказа партнеров принять его предложение), оценивать целесообразность его совета или предлагать помощь, делиться способствует поддержанию интереса ребят к совместной деятельности, созданию в группе положительного микроклимата. Устойчивость совместной деятельности зависит не только от наличия у детей соответствующих навыков, но и от сформированности способов сотрудничества, то есть тактичного воздействия друг на друга, умения прийти к общему согласию, поддержать предложения сверстников, убедить в целесообразности своего предложения или уступить.

Авторы положительно оценивают подобные поступки детей, их активность, а умение участников игры самостоятельно принимать общее решение рассматривается как сформированность доброжелательных взаимоотношений.

Немаловажным обстоятельством является и оценка отношения партнеров к активным предложениям инициатора, что недостаточно учитывалось в наблюдениях за ситуациями взаимодействий. Такое недостаточное внимание могло приводить к росту негативного отношения к инициатору со стороны неуверенных детей, отказу от совместной деятельности.

Изучение отношения партнеров к предложениям инициаторов и разработка методики, направленной на формирование способов сотрудничества при учете уровня активности каждого участника, стали предметом исследования В. Н. Давидович.

На основе наблюдений за поведением недостаточно активных детей в ситуациях, требующих согласования, автор охарактеризовал следующие особенности:

а) дети, не проявляющие достаточной инициативы, но активно принимающие предложения партнеров, охотно поддерживающие и включающиеся в их реализацию; в дальней-

шем, при накоплении опыта, эти ребята начинали проявлять большую активность, дополняя предложения инициаторов, обсуждая их значение для получения общего положительного результата;

б) дети, не проявляющие достаточной активности и, кроме того, пассивно следующие предложениям инициаторов, не выражая своего отношения к ним; интерес к деятельности недостаточен;

в) дети, проявляющие негативизм по отношению к активности сверстников, без желания участвующие в общей деятельности.

В качестве средства воспитания способов сотрудничества, положительного взаимодействия автор использовал изобразительную деятельность. Большое место в работе с детьми занимали предварительные беседы, в ходе которых им предлагались к обсуждению конкретные ситуации, требующие согласования в предстоящей деятельности. Такие беседы помогали научить детей ориентироваться на замыслы партнеров, учитывать их и оценивать их значение для получения общего результата.

Особое внимание обращалось на развитие у детей активности по отношению к действиям партнера: поддержать, выразить согласие, объяснить причину несогласия, учитывать интересы сверстников, то есть на формирование позиции равноправного партнера.

Большое значение имело также умение педагога принимать позицию партнера, заинтересованного в успехе. Вместо прямых указаний использовались совет, размышление по поводу ценности того или иного предложения. Наиболее сложным оказалось решение задачи воспитания у детей умения отстаивать свое мнение, приводить доказательства целесообразности его учета для получения лучшего результата.

В целом содержание работы по обучению детей способам сотрудничества заключалось в том, что педагог:

- помогал детям приходиться к общему согласию, выслушивать мнения партнеров, выражать свое отношение к их предложениям, не прибегая к нетактичным замечаниям, обижающим партнеров;

- одобрял действия детей, направленные на поддержку сверстников, оказание им помощи;

- положительно оценивал результаты работы всех детей, подводя общий итог, подчеркивая значимость совместных усилий.

Под влиянием педагога характеристика отношения детей к сверстникам менялась. Так, инициаторы начинали считаться с мнением участников общей деятельности, занимали позицию равноправных партнеров. Малоактивные дети начинали проявлять инициативу, умение отстаивать свое мнение. У пассивных детей формировался интерес к совместной деятельности, доброжелательное отношение к сверстникам.

Следует отметить, что вступление детей в совместное обсуждение возникающих ситуаций нередко приводит к расхождению во мнениях. Процесс деятельности приостанавливается, а участники вступают в поиск причин остановки, ее виновника, средств выхода и т. д. В таких ситуациях дети переходят от оценки предложений, качества или темпа действий партнеров к оценке их личностных качеств. Если дети не вооружены морально оправданными способами воздействий на партнеров, то любая задержка в их деятельности может вызвать отрицательное отношение к ним и даже срыв всей работы. Такие ситуации определяются авторами как конфликтные. Важной задачей является рассмотрение их значимости в формировании взаимоотношений между детьми в совместной деятельности.

В Российской педагогической энциклопедии понятие «конфликтная ситуация» определяется как «противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями», «несовпадение мнений, оценок и т. п.». Оно «может быть разрешено в доброжелательном споре, в котором обе стороны стремятся прийти к согласованию». Такое явление оценивается поло-

жительно: «При педагогически целесообразном вмешательстве в такой конфликт он может способствовать успешному формированию личности, положительным изменениям в поведении ребенка, консолидации сил коллектива».²⁰

Рассмотрим взгляды исследователей на это явление.

Как упоминалось выше, в общей деятельности детей возможны всякого рода остановки, связанные с необходимостью обсудить дальнейшие совместные действия или при обнаружении ошибок, недостатков в деятельности кого-либо из участников и др.

Г. П. Щедровицкий раскрывает свою позицию следующим образом: в процессе сюжетно-ролевой игры возникают ситуации разрыва в деятельности, побуждающие к обсуждению вопросов распределения ролей, хода развертывания сюжетных линий. Вступление детей в такого рода обсуждения нередко приводит к рассогласованию, возникновению конфликтной ситуации воздействия на партнеров, убеждения их в принятии высказанных предложений, учета интересов.

Такие случаи вызывают у детей не только отношение к создавшейся ситуации, в них особенно отчетливо обнаруживается характер сложившихся отношений между ребятами.

Средством разрешения становятся моральные правила, сообщаемые педагогом и усваиваемые детьми, осознаваемые ими как значимые и справедливые. Эти нормы помогают восстановить прерванную деятельность и отражают в то же время справедливое отношение к партнерам, внимание к их затруднениям. «Введение моральных норм непосредственно в деятельность упражняет детей в оценке возникающих ситуаций и выборе необходимых поступков, формирует собственный опыт, позволяет ликвидировать разрыв между знанием моральных норм и реальным поведением».²¹

В исследовании А. А. Рояк представлен анализ двух типов психологических конфликтов между ребенком и сверстником (в условиях игровой деятельности, труда и при выполнении режима дня): конфликт в операциях и конфликт в мотивах; выделены варианты конфликта в деловых и межличностных отношениях, а также внутриличностный конфликт. Автор подчеркивает положительное значение этих конфликтов: они побуждают ребенка к поиску решения проблемы и тем самым способствуют нравственному воспитанию.

Важное значение имеет воспитание у каждого ребенка осознания своей значимости для всей группы, что способствует развитию коллективистической направленности поведения, то есть понимания своих возможностей для реализации собственных интересов и потребностей в условиях поддержки коллектива.

Решению задачи воспитания коллективистической направленности личности дошкольника посвящено исследование Т. Б. Захараш. Автор предлагает примерную последовательность работы педагога по реализации этой задачи.

– Поддержка деятельности каждого ребенка, положительная оценка ее значимости для всей группы; углубление детских интересов. Такая позиция педагога позволяет воспитывать желание действовать среди сверстников, поддерживать интересы и потребности каждого ребенка.

– Объединение детей в небольшие группы (от 2 до 5–6 участников) на основе совпадающих интересов и симпатий. Расширение детских интересов, положительная оценка результатов совместных действий, случаев взаимопомощи, доброжелательности на основе сочетания приемов индивидуальной работы с ребенком и коллективной работы со всей группой. Объединение детей на основе содержания деятельности, позволяющей всем реализовать свои интересы (например, театрализованная игра), сотрудничества, сотворчества.

²⁰ Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Под общ. ред. В. В. Давыдова. – Т. I. – М., 1993. – С. 467–468.

²¹ Буре Р. С., Костелова Л. Д. Развитие теории и методики воспитания нравственных качеств у детей // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль. – 2002. – №1. – С. 126.

Представленные взгляды исследователей на возможности коллективной деятельности детей в воспитании доброжелательных взаимоотношений позволяют обобщить содержание работы педагога, направленной на реализацию этой задачи.

– Воспитание у каждого ребенка осознания своей сопричастности к определенному общему заданию или связи своей роли с ролями других участников (ее значением для развития игры). Воспитание позиции партнера по общей деятельности, понимания своей ответственности перед группой участников за качество своей работы, а также своей роли в получении общего результата.

– Предварительное разыгрывание педагогом в ходе деятельности предполагаемых возможных ситуаций, ведущих к разрыву процесса преобразований («а если...»), с обсуждением целесообразных способов взаиморегуляции, соответствующих нормам морали.

– Дифференцированный подход к детям, учитывающий степень их активности в ситуациях взаимодействия и направленность на достижение общего положительного результата. Решению выдвинутых задач способствует создание ряда условий.

– Постепенное усложнение структуры деятельности (увеличение числа ситуаций, требующих взаимодействия, совместных решений).

– Систематическая организация деятельности, объективно требующей объединения участников; распределение ее на ряд составляющих операций, каждая из которых может оцениваться; объединение всех частичных результатов в общий итог.

– Всемерная поддержка активности каждого ребенка в ситуациях взаимодействий партнеров, коррекция негативных проявлений, обращение внимания на значимость предложений каждого участника в получении качественного общего результата.

Деятельность как средство социализации личности дошкольника

Основным принципом отечественной педагогики и психологии является положение о воспитании в деятельности. Именно в деятельности создаются возможности для преодоления формализма в знаниях детей о моральных нормах, воспитания нравственно-волевых качеств и доброжелательных отношений со сверстниками: на собственном практическом опыте дошкольники овладевают нормами морали и самостоятельно используют их в качестве средств саморегуляции поведения и взаиморегуляции действий с партнерами.

Исследователи подчеркивают, что задачи социально-нравственного воспитания в деятельности реализуются наиболее полно при создании необходимых педагогических условий.

Педагогический процесс должен быть построен на основе личностно-ориентированного подхода к его организации.

Существуют две модели построения педагогического процесса: авторитарная и личностно-ориентированная. Если педагогический процесс строится на основе авторитарного управления, то дети оказываются в позиции объектов деятельности педагога. Целью такого педагогического процесса является только решение задачи овладения детьми содержанием накопленного человечеством опыта. Проживаемый ребенком период дошкольного детства рассматривается не как самоценность, а лишь как подготовительный этап к дальнейшей жизни.

Построение педагогического процесса на личностно-ориентированной основе его организации представлено в исследовании Л. Н. Перельгиной. Автор раскрывает большие возможности такого построения педагогического процесса для развития личности дошкольника, роста его творческих сил. Ребенок рассматривается как субъект деятельности, интересов, удовлетворения потребности в самостоятельности. Воспитатель, планируя и организуя педагогический процесс в рамках личностно-ориентированной модели, учитывает возможное влияние на него со своей стороны и со стороны детей; между детьми и взрослым устанавливаются личностные взаимоотношения, деятельность приобретает совместный характер, педагог становится партнером по деятельности и общению. В педагогическом процессе отражается диалогичность, возможность наличия множественного числа суждений, точек зрения, что побуждает к обсуждению и принятию общих решений.

Наиболее полной реализации возможностей деятельности в нравственном воспитании дошкольников способствует создание следующих педагогических условий ее организации.

– Деятельность, предлагаемая детям, должна осознаваться ими как значимая. Осознание ее смысла и значения формирует нравственно-ценные мотивы, побуждающие к ответственному выполнению заданий, доведению их до результата, преодолению различных трудностей.

Следует подчеркнуть, что нравственная ценность мотивов, обеспечивающих включение дошкольника в деятельность, нарастает постепенно. Младшие дошкольники еще не способны к глубокому осознанию пользы осуществляемой деятельности, их скорее побуждает интерес к процессу преобразований, они могут «терять» цель, поставленную педагогом, переключаться на другую деятельность.

В среднем дошкольном возрасте активность в деятельности вызывается предвосхищением получения ожидаемого результата, значимого для самого ребенка, а также желанием научиться новым умениям (и в связи с этим новизной предлагаемой деятельности), действовать вместе со взрослым, выступающим в роли партнера.

В старшем дошкольном возрасте к этим мотивам могут присоединяться другие, в большей мере связанные с осознанием нравственного смысла выполняемых дел, их значимости для окружающих, стремлением помочь сверстникам, малышам, порадовать близких, а также пониманием своих обязанностей.

– Деятельность, предлагаемая детям, должна быть интересной для них. Интерес вызывается разными обстоятельствами: процессом действий, красочностью будущего результата, возможностью овладеть новыми умениями, особыми приемами постановки задач педагогом (который придает им увлекательную форму, используя игровые приемы), предвосхищающей оценкой возможностей детей, уверенностью в успехе, адресованностью результата значимым людям.

– Деятельность детей должна быть эмоционально насыщенной. Роль социальных эмоций высоко оценивал А. В. Запорожец, называя их «механизмом эмоциональной коррекции поведения». Важное место среди приемов руководства деятельностью детей должны занимать не только приемы, направленные на осознание ее значимости, но и вызывающие у дошкольников положительное отношение к деятельности, эмоциональный подъем.

– Деятельность, предлагаемая детям, должна содержать в себе достаточные трудности. Следует подчеркнуть, что при обсуждении целесообразности этого условия необходимо учитывать возраст детей. Так, малыши еще не способны к значительному волевому усилию, их деятельности придается игровой характер; упражнения преподносятся таким образом, чтобы вызвать у них активность, эмоциональный подъем, интерес к процессу действий. Потому предлагаемое содержание не должно требовать проявления произвольного внимания.

К пяти годам создаются возможности для формирования у ребенка нравственно-волевых качеств, способности к преодолению трудностей, благодаря которым достигается результат. Предвосхищение успеха побуждает к настойчивости, воспитывает произвольное поведение, умение не бросать начатое, достигать цели.

Удовлетворение этого условия содержит в себе противоречие: без достаточных трудностей дети легко справляются с предложенным содержанием, испытывают радость успеха, но при этом им не приходится проявлять волевые усилия, настойчивость и поэтому у них не формируется мобилизационная готовность к преодолению трудностей. Наличие же разного рода затруднений создает условия для накопления опыта приложения усилий, сосредоточенности. При этом наряду с развитием знаний и умений у дошкольников воспитываются нравственно-волевые качества (настойчивость, целеустремленность).

В чем могут заключаться трудности предлагаемого содержания деятельности, заданий, вопросов?

– В объеме содержания предлагаемой деятельности, сообщений.

– В сложности восприятия новых понятий, разъясняемых педагогом.

– В овладении новым приемом деятельности.

– В необходимости наиболее полно использовать имеющиеся знания или умения при поиске ответа на вопросы.

Наличие трудностей может приводить к возникновению ситуаций неуспеха, вызывающих у детей огорчение, спад интереса, отказ от деятельности.

Ситуации неуспеха в деятельности возникают по разным причинам: из-за недостаточного владения соответствующим навыком, невнимания к разъяснениям педагога, поспешности, отвлекаемости, свойственных детям недостатков произвольного поведения.

Ситуации неуспеха могут влиять на возникновение «страха ошибки»: еще не приступив к выполнению задания, ребенок уже отказывается от него, заранее представляя будущий отрицательный результат и упреки педагога, что вызывает эмоциональный дискомфорт.

В то же время наличие ситуаций неуспеха в деятельности старших дошкольников несет в себе положительное значение. Они могут вызывать активную поисковую деятельность ребенка: где допущена ошибка, в чем ее причина (был невнимателен при объяснении, недостаточно овладел показанным приемом, неполно использовал имеющиеся умения и пр.)? Ребенок определяет способы, действия, которые помогут исправить ошибку, добиться положительного результата. В этом самостоятельном поиске накапливается опыт преодоления трудностей. Достижение успеха в таких ситуациях побуждает ребенка и в дальнейшем не отступать от затруднений, преодолевать их. Поэтому «ситуации неуспеха» можно рассматривать как первый шаг к достижению успеха.

Организуя деятельность детей, педагогу необходимо учитывать два плана руководства ею. С одной стороны, он формирует соответствующие умения, способствует их совершенствованию, а с другой, одновременно с этим, – формирует нравственно-волевые качества и доброжелательные взаимоотношения. Очень важно устанавливать вместе с детьми причины остановок или возникновения затруднений. С чем они связаны? С недостаточным владением умениями или с отсутствием должного отношения к заданию, настойчивости? С проявлением небрежности и пр.? Только понимание причин недостатков в деятельности позволяет педагогу определить наиболее адекватные приемы влияния на ребенка, одновременно формировать знания и учить самостоятельности в обнаружении недостатков, поиске причин и способов их ликвидации, а также совершению поступков, соответствующих нормам морали.

Решению задач нравственного воспитания способствует организация **коллективной деятельности**, которая объединяет детей благодаря наличию в ней общей цели, распределения обязанностей (ролей), общего результата. Ее характеризует и объективная структура деятельности, предполагающая возникновение ситуаций, требующих взаимодействия и согласования мнений партнеров.

Предметом исследования Р. С. Буре было изучение возможностей разной по структуре предлагаемой деятельности для решения задач нравственного воспитания. За основу различия структур предлагаемой деятельности автор принимал наличие содержащихся в ней ситуаций, объективно требующих от участников разного рода согласований, совместных решений, обсуждения вносимых предложений.

В процессе деятельности кто-либо из участников может заметить недостатки в работе партнера и выразить ему свои претензии. В свою очередь партнер может высказать свое отношение к нему. Между детьми могли возникать споры, взаимные обиды. Чтобы не допустить дальнейших разногласий, педагог нередко совершает ошибку: сам распределяет деятельность или прекращает ее. Снова возникает противоречие: либо устранить назревающий конфликт своим волевым решением, но тогда дети не получают достаточных рекомендаций к его устранению собственными силами, либо использовать его в качестве средства передачи детям способов урегулирования взаимоотношений: умения согласовывать свои интересы с интересами партнеров, поддерживать партнеров, уступать их желаниям или доказывать справедливость своего замечания, целесообразности высказанного предложения и т. д. Такие методы позволяют использовать совместную деятельность в качестве средства воспитания доброжелательных взаимоотношений между ними.

Осуществление принципа воспитания в деятельности не следует понимать как прямое воздействие педагога на ребенка. Любую ситуацию необходимо рассматривать как активное взаимодействие воспитателя и ребенка. Когда педагог ставит задачу формирования у детей готовности выполнять его советы, он стремится не подчинить их своему авторитету, а помочь осознать значимость высказанного предложения, направленного на достижение цели, и понять свою ответственность за результат.

С первых лет жизни ребенок знакомится с оценками своих поступков. Взрослый, оценивая положительное действие малыша, произносит «хорошо», выражая тем самым удовле-

творение им. Позже к этой оценке добавляется поощрение личности ребенка: «Ты – молодец!», «Умница», «Хорошая девочка» и др. Отрицательные действия оцениваются словами «плохо» и произносятся более сдержанным тоном, с огорченной мимикой, жестом и обращением: «Как ты меня огорчил!», «Так не надо поступать – это плохо!», а порой и запретом: «Нельзя игрушку бросать на пол! Положи ее на полочку» и т. д.

Такие оценки и указания становятся вскоре ориентирами действий ребенка, побуждая его к поступкам, одобряемым взрослым. Постепенно к оценкам присоединяются и разъяснения, почему то или иное действие удовлетворяет либо огорчает взрослого. Вводятся первые правила, регулирующие поведение дошкольника.

В дошкольной педагогике большое значение придается **правилам** в нравственном воспитании детей. Проблема значения правил в воспитании, их сущность и влияние на детей изучались рядом педагогов и психологов. Разработанные теоретические и методические положения обосновали роль правил в воспитании дошкольников.

Т. И. Ерофеева так определяет роль правил: «Правила, являясь внешними требованиями, призваны регулировать поведение детей в коллективе сверстников. Знание правил помогает детям соотносить свои поступки с объективными требованиями, оценивать свое поведение и поступки окружающих, помогает строить взаимоотношения, содействует взаимопониманию между дошкольниками».²²

Автор показывает, что в практике педагоги используют «правила-ограничители» (запреты) и «правила-побудители». Отрицательное воздействие «правил-ограничителей» состоит в том, что они лишь запрещают нежелательные действия, но не содержат рекомендаций о том, как же надо действовать в сложившейся ситуации. Положительное воздействие «правил-побудителей» состоит в том, что они нацеливают ребенка на желательные действия, раскрывают их значимость для него и для всей группы, подчеркивают положительный смысл поступков, соответствующих моральным нормам, и позволяют осознать необходимость их выполнения.

Т. И. Ерофеева выделяет четыре группы правил, регулирующих поведение старших дошкольников в группе сверстников: 1) умение договориться об общем деле с учетом интересов всех участников; 2) оказание помощи в различных ситуациях; 3) честность по отношению к сверстникам; 4) проявление внимания и сочувствия.

Исследователь связывает значение правил с формированием побудительных, то есть «реально действующих» мотивов (в противовес «знаемым»), подчеркивает необходимость заботиться о том, чтобы у детей сложились представления не только о том, как надо поступать в тех или иных случаях, но и почему следует так поступать, какое значение это имеет для окружающих.

Многие авторы отмечают, что во всех вводимых правилах присутствует слово «надо», а правило становится ориентиром в выборе определенных действий. Однако возникает вопрос: если «надо» выполняется лишь под давлением авторитета взрослого, то может ли поступок ребенка свидетельствовать о его нравственной воспитанности?

Избежать результата, отражающего лишь подчинение педагогу, поможет формирование у дошкольников осознания смысла, заключенного в слове «надо».

Л. И. Божович показывает, что ребенок в своем поведении сначала ориентируется на «внешнее» начало: он должен вести себя хорошо, чтобы избежать наказания и получить поощрение. Постепенно внешняя система правил и норм интериоризуется. Ребенок старается вести себя хорошо из потребности в одобрении значимых для него лиц.

²² Ерофеева Т. И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1986. – С. 8.

Большое значение воздействия на детей правил отмечал А. В. Запорожец: используя правила в регуляции своего поведения в разнообразных жизненных ситуациях, а также оценивая соответствие действий сверстника правилам, ребенок приобретает «своеобразную систему эталонов ценностей». При сопоставлении наблюдаемых явлений и поступков сверстников с правилами ребенок оценивает их эмоционально, как привлекательные или отталкивающие, как добрые или злые, как красивые или безобразные.

Ученый обращает внимание на факты нарушения детьми правил поведения. Он считает одной из причин такого поведения отсутствие у дошкольников ориентира на эмоциональное состояние сверстников. Это положение имеет принципиальное значение при разработке методов нравственного воспитания: первоочередной становится задача формирования у детей гуманных чувств по отношению к сверстникам, которые побуждали бы к нравственно-ценным поступкам не под влиянием слова «надо», а под влиянием растущей отзывчивости, сочувствия, сопереживания, понимания причин чьих-то трудностей.

Методы формирования представлений о нормах и правилах поведения должны быть направлены на разъяснение заключенной в них моральной ценности с ориентацией на проявление доброжелательного отношения к окружающим.

Однако, замечает А. В. Запорожец, для того, чтобы ребенок не только понял объективное значение правил, но и проникся к ним соответствующим эмоциональным отношением, недостаточно объяснений и указаний взрослых. Правила должны найти подкрепление в собственном опыте ребенка, в его деятельности с детьми и взрослыми.

Я. З. Неверович особо подчеркивает, что для предупреждения расхождения знаний и реального поведения необходимо достичь такого положения, при котором нравственные представления превращаются в побудительные мотивы поведения.

Наблюдения в практике показывают, что обилие вводимых правил представляет трудности при использовании их детьми в возникающих ситуациях. Существует множество причин, объясняющих невыполнение дошкольником правил: непонимание сути возникшей ситуации, неумение соотнести известное правило с ней, несформированность мотивов, побуждающих к желательным действиям, а в целом – недостаточный социальный опыт. Кроме того, вносимые правила нередко противоречивы. Например, детям внушают, что игрушками надо делиться, и когда сверстник просит у ребенка игрушку, последнему разъясняют это правило. Но если педагог видит, что игрушка, с которой ребенок играет, ему крайне необходима для развертывания игры, заботясь о развитии игры, он обращается к другому малышу: «Подожди! Ведь он играет с ней еще очень недолго. Давай подумаем вместе, какую игрушку ты возьмешь вместо нее?..» И вот у ребенка на вооружении в подобной ситуации возможность использования двух взаимоисключающих правил: одно – игрушками надо делиться, и второе – надо подождать, чтобы не мешать сверстнику играть. Разобраться в ситуации, в которой наиболее целесообразно опираться на то или иное правило, ребенку трудно. Поэтому нередко, когда у него просят игрушку, малыш использует именно второе правило, позволяющее защитить свое право на владение игрушкой.

Таким образом, обнаруживается необходимость специального педагогического исследования, направленного на разработку методов формирования у детей осознания значимости моральных правил и обучения конкретным действиям, соответствующим этим правилам в складывающихся ситуациях. Эту задачу решает в своем исследовании Е. А. Киянченко. Анализ литературы, проведенный автором, позволил обобщить имеющиеся подходы в исследованиях проблемы воспитания у детей осознанного отношения к правилам и создания педагогических условий, обеспечивающих достижение единства знаний и поведения.

В работах Л. С. Выготского подчеркивается, что осознание включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Рост же осо-

знанности проявляется в стремлении действовать в соответствии с правилами, от опоры на авторитет взрослого к осознанию их значимости и справедливости.

Изучая работы, в которых обсуждаются разные стороны значимости правил, Е. А. Киянченко выделяет такие подходы, как доказательства роли правил в формировании послушания, дисциплины и самостоятельности (Е. Ю. Демурова, Н. А. Стародубова); в воспитании положительных взаимоотношений со сверстниками (Р. С. Буре, Т. И. Ерофеева, Т. А. Репина); в воспитании организованного поведения (Л. В. Артемова, В. Г. Нечаева).

Л. П. Князева обращает внимание на роль правил в регуляции ребенком собственного поведения, в воспитании бережного отношения к вещам, доброжелательного отношения к сверстникам.

Подход к проблеме формирования единства нравственных знаний и поведения прослеживается в работах Т. А. Пономаренко, Н. М. Горопаха, С. А. Дудниковой, Т. И. Ерофеевой, Т. И. Пониманской.

В качестве методов, направленных на осознание ребенком смысла и справедливости моральных правил, авторы предлагают: чтение литературы, в которой значение правил раскрывается путем воздействия на сознание и чувства дошкольника (Е. Ю. Демурова, Л. П. Стрелкова, А. М. Виноградова); беседы с использованием сравнения положительных и отрицательных образов персонажей (Л. П. Князева); решение проблемных ситуаций (Р. С. Буре); обсуждение с детьми приемлемых и неприемлемых способов поведения по отношению к окружающим; рассматривание сюжетных картинок (А. Д. Кошелева); организацию игровых упражнений (С. А. Улитко), игр-драматизаций.

Дальнейший анализ литературы, проведенный Е. А. Киянченко, позволил обосновать педагогические условия, способствующие формированию осознанного отношения к правилам и обеспечения единства в знаниях моральных норм и поведения:

- разрабатываемые нормы поведения должны осознаваться детьми как значимые и справедливые, способствовать их превращению в личностное требование к себе (Е. М. Пеньков);
- сообщение дошкольникам правил в деятельности с целью не только их усвоения, а также формирования умения находить адекватные способы поведения (Р. С. Буре, Л. В. Артемова, Т. И. Пониманская, А. П. Усова);
- необходимость эмоционального насыщения содержания оценочных суждений взрослого (Т. И. Пониманская);
- опора на свойственное детям стремление стать лучше, что оказывает влияние на их положение в обществе сверстников (Т. И. Пониманская);
- создание эмоциональной близости в отношениях ребенка со взрослым при сообщении правил (Л. А. Мондейкене);
- наличие в педагогической оценке поступков, соответствующих моральным нормам, их нравственной ценности (В. Д. Калишенко).

В исследовании Е. А. Киянченко ставятся следующие задачи воспитания детей 5–6 лет:²³

- формирование знаний о правилах поведения, понимания их смысла, осознания личностной значимости на основе предвосхищения последствий предполагаемых поступков;
- воспитание ориентира на эмоциональное состояние сверстников на основе развития у детей эмпатического отклика на их переживания;
- расширение опыта самостоятельных поступков, совершаемых детьми в соответствии с правилами, проявляя волевые усилия.

²³ Киянченко Е. А. Формирование осознанного отношения к правилам поведения у детей 5–6 лет: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1999.

Значительный интерес представляют разработанные автором вопросы, влияющие на эмоциональную сферу ребенка, ставящие его в положение участника описываемой ситуации. Например:

– Представь, что ты уже взрослый и малыш спрашивает у тебя: «Что такое „хорошо” и что такое „плохо”?» Что бы ты ему ответил?

Такой прием оказывал активизирующее воздействие. В ответах детей хорошие поступки связывались с положительным отношением к окружающим (когда защищают слабых, маленьких; когда говорят правду и т. д.), а плохие – с отрицательными проявлениями (когда обижают; когда не слушаются и т. д.).

Другие вопросы обращались к эмоциональному состоянию детей:

– Если ты увидишь, что кто-то из ребят нарушает какое-нибудь правило, как ты себя почувствуешь?

– Как ты будешь себя чувствовать, если случайно сам нарушишь какое-нибудь правило и получишь замечание воспитателя?

(Если на прямой вопрос ребенок затруднялся ответить, вопрос конкретизируется путем описания предполагаемой ситуации.)

В ответах дети указывали на отрицательные последствия таких поступков, на испытываемое чувство огорчения (мне станет стыдно, мне будет грустно, у ребят испортится настроение).

Е. А. Киянченко предлагала детям рассматривать картинки с сюжетами морального содержания. Например:

Кадр 1. Девочка, у которой в руках большая корзина с мячами, пытается открыть дверь, но не может это сделать.

Кадр 2. Два мальчика помогают: один вместе с девочкой держит корзину, а другой открывает дверь, пропуская их.

– Как поступили мальчики?

– Что почувствует девочка?

Примерные ответы: «Мальчики поступили по-товарищески», «Надо всегда помогать тому, кому трудно», «Я думаю, что девочке стало радостно, оттого что у нее такие хорошие друзья».

После рассматривания картины с изображением отрицательного поступка детей (например, разрушили постройку малыша) ребенку предлагалось нарисовать картинку, изобразив продолжение сюжета: «Нарисуй, что было дальше».

Дети рисовали ребят, которые вместе помогают малышу строить новую башню или успокаивают его.

Опытно-педагогическая работа позволила автору доказать возможность воспитания осознанного отношения к правилам у дошкольников 5–6 лет. Это выразилось в следующих показателях:

– у детей сформировались достаточные знания о моральных нормах, регулирующих поведение в окружении сверстников;

– дети понимали смысл правил и их нравственную ценность;

– дети использовали правила, адекватные складывающимся ситуациям, в повседневной жизни в детском саду;

– у детей сформировалась направленность поведения с учетом интересов сверстников, с ориентацией на их эмоциональное состояние.

В регуляции ребенком своего поведения правила по мере усвоения становятся ориентиром при выборе поступка. Но в жизни дошкольника имеют место ситуации, в которых возникает необходимость выбора поступка, нарушающего правило.

Такие ситуации описаны в литературе и определены авторами как «ситуации морального выбора» (А. М. Кошелева, Н. Н. Поддьяков, С. Рочев, У. Кольберг, Ж. Пиаже). Особенность их состоит в том, что решение, направленное на выход из ситуации, вызывает необходимость нарушения одного правила в пользу выбора поступка, соответствующего второму правилу.

Обращая внимание на акт выбора правила, А. И. Титаренко пишет, что в акте выбора «перекрещиваются своеобразные, присущие лишь морали как особому способу освоения мира человеком регуляторы его поведения – от самосуда совести до страха осуждения общественным мнением, от внутренней потребности творить добро до мировоззренческих представлений об идеале, ценности и смысла жизни... От последовательности и стойкости морального выбора зависит нравственная надежность личности».²⁴

В исследовании С. Г. Рочева рассматривается процесс решения детьми старшего дошкольного возраста доступных их пониманию ситуаций «морального выбора». Автор изучает возможность формирования у детей представлений об относительной значимости моральных норм. Например, предлагает детям следующий рассказ²⁵: мама не разрешает дочке во время прогулки заходить в речку (вода холодная, ты не умеешь плавать). Девочка обещает маме не нарушать ее запрета, но, проходя вдоль реки, видит тонущего котенка, а кругом нет никого, кто бы мог помочь котенку выбраться из воды.

Перед детьми ставится вопрос: как следует поступить девочке? Чтобы спасти котенка, надо нарушить мамин запрет, а если выполнить данное маме обещание, котенок утонет.

Наблюдая за процессом решения детьми предложенной ситуации, автор отмечает последовательность мыслительных операций.

1. Обнаружение ребенком необходимости нарушения правила.
2. Осознание ребенком наличия двух выходов из описанной ситуации (либо не нарушить запрет мамы, либо спасти котенка).
3. Выбор выхода, который, по мнению ребенка, в данной ситуации соответствует более значимой норме.
4. Самостоятельное решение ситуации ребенком в индивидуальной беседе.

Ответы детей характеризовали наличие разных суждений:

а) ребенок оказывается во власти усвоенного правила «взрослых надо слушать» и считает правильным поступок девочки, соответствующий требованию мамы. Такой ответ свидетельствует о том, что у ребенка сложилось прочное представление о неукоснительном выполнении требований взрослых. Решая предложенную ситуацию, он оказывался «в плену» усвоенного правила;

б) ребенок пытается найти выход, который позволил бы соблюсти оба правила: и не нарушить запрет мамы, и спасти котенка. Такой ответ свидетельствует о том, что ребенок обнаружил заключенные в ситуации два моральных правила, причем признавая значимость каждого из них. Он долго сомневался в выборе должного поступка, выбирал один из выходов, затем менял свое решение;

в) ребенок выбирает действие по правилу: «Животных надо беречь». Отвечая так, ребенок осознанно шел на нарушение менее значимого в данной ситуации, по его мнению, правила в пользу более значимого. Он уже начинает понимать, что иногда можно и нужно нарушить одно правило ради другого, более значимого в сложившейся ситуации.

Последующие беседы, напоминающие о переживаниях котенка, который мог утонуть, помогли детям групп «а» и «б» прочувствовать состояние животного и более уверенно выбрать выход, соответствующий второму правилу.

²⁴ Моральный выбор / Под общ. ред. А. И. Титаренко. – М., 1980. – С. 5.

²⁵ Рассказ составлен автором.

В последующей экспериментальной работе автор чаще всего использовал общую беседу, создавая условия для обмена мнениями, поддерживая дискуссию, стремясь обнаружить перед детьми то положительное, что имело место в ответе каждого ребенка. Так, оправдывая героя рассказа, который помнил мамин запрет и потому не помог котенку, педагог рассуждал:

– Да, девочка дала маме обещание и не хотела его нарушить. Это верно. Но котенок-то мог утонуть!

А если ребенок положительно оценивал поступок девочки, которая спасла котенка, педагог поддерживал и ее решение:

– Да, котенка надо было спасти! Но как же быть с запретом мамы? Ведь маму надо слушаться!

Такие рассуждения педагога вызывали активное обсуждение, дети приводили разные доводы в пользу своего решения и т. д.

Приведем примеры описания автором обсуждения с детьми рассказов²⁶, эмоциональная насыщенность которых достигалась содержащимся в них драматизмом и наличием двух норм, каждая из которых являлась морально значимой.

«Вова жил в деревне. Каждый день он носил обед папе в поле. Однажды, на пути к папе, Вова увидел голубя со сломанным крылом. Он взял голубя, поспешил домой и стал его лечить. Но когда он кончил лечить голубя, было уже поздно нести обед папе. Папа долго ждал Вову, но так и не дождался.

Как должен был поступить Вова?»

Решение такой ситуации вызывало у детей сильное эмоциональное напряжение: и отца нельзя оставить голодным, и голубю надо помочь. Наиболее частыми были ответы, одобряющие поступок мальчика. Но было немало ответов, в которых содержалась попытка найти решение, позволяющее герою не нарушить ни одну из норм.

В другом рассказе детям предлагалась ситуация, требующая выбрать выход, соответствующий нормам: помочь нуждающемуся или получить отрицательную оценку за невыполнение требований взрослого.

«Петя и Ваня всегда ходили в школу вместе и никогда не опаздывали. Они знали, что за опоздание их будет ругать учительница. Однажды по дороге в школу они увидели старушку, которой стало плохо, и она попросила мальчиков помочь ей. Ваня сказал:

– Я не могу помочь старушке, потому что опоздаю в школу и учительница будет меня ругать.

А Петя стал помогать старушке и опоздал в школу».

Перед детьми ставились вопросы:

– Как вы оцениваете поступки Пети и Вани? Как бы вы поступили на их месте?

Большинство детей положительно оценили поступок Пети. Они считали, что и сами поступили бы так же.

Были и такие ответы: «Петя опоздал, но учительница его не ругала. Он объяснил, почему опоздал, и учительница его похвалила».

Такие ответы показывали, что у детей сложились представления об относительной значимости моральных норм (применительно к описанной ситуации), они смело шли на нарушение одной из норм, признавая более значимой другую.

В экспериментальной работе С. Г. Рочев²⁷ использовал три серии рассказов, содержание которых постепенно усложнялось за счет их эмоционального насыщения.

²⁶ Рассказы составлены автором.

²⁷ Рочев С. Г. Формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений об относительной значимости моральных норм: Дисс. канд. пед. наук. – М., 2005.

Экспериментальная работа позволила получить положительные результаты: у детей сформировались представления об относительной значимости моральных норм (в конкретных ситуациях), решение предлагаемых ситуаций вызывало активную поисковую деятельность, стимулировало умственное развитие. Моральные нормы были усвоены достаточно прочно и стали использоваться детьми в самостоятельной деятельности.

Для совершения поступка, соответствующего нормам морали, или выполнения задания, добиваясь точного соответствия результата выдвинутым требованиям, ребенку необходимо проявить волевое усилие. Его действия должны быть осознанными и добровольными. Следовательно, для достижения результата или совершения нравственно-ценного поступка дошкольнику недостаточно только наличия желания, умений и знания правил. Необходимо проявлять **самостоятельность** и настойчивость.

«Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность не является врожденной чертой, она формируется по мере взросления ребенка и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности».²⁸

Первые проявления потребности в самостоятельности обнаруживаются в утверждении малыша «Я сам!», что свидетельствует о качественном скачке в его развитии, о желании освободиться от опеки взрослого, о растущей позиции ребенка как субъекта реализации своих интересов и желаний.

В этой изменяющейся позиции дошкольника, утверждающей «Я сам!», «Я хочу!», «Я умею!», заложены зачатки будущих важных качеств: ответственности, настойчивости, уверенности в себе, активности в познании мира. Овладевая новыми умениями, убеждаясь в своих возможностях, дошкольник становится все более активным в деятельности, а самостоятельность становится личностным качеством. Поэтому очень важно не затормозить такие тенденции в поведении ребенка, всячески поддерживать и развивать их.

Отечественные педагоги В. Г. Нечаева, Е. И. Радина отмечают, что дети в возрасте 2–3 лет обнаруживают желание не только отражать в игре действия взрослых, но и подражать им в элементарных трудовых действиях, проявляя при этом активность и самостоятельность. С. Н. Теплюк экспериментально доказала, что малышей третьего года жизни не устраивают трудовые действия «понарошку». Детям предлагалось переносить песок в небольших ведрах, наполняя песочный дворик. Секрет заключался в том, что, хотя уровень песка во всех ведрах был одинаков, вес ведер был разным за счет наличия в них подкладного дна. Почувствовав разницу в весе, малыши предпочитали взять то ведро, которое потяжелее: по-видимому, их привлекало ощущение «мышечной радости», связанной с приложением настоящих физических усилий.

Известно, что первые трудовые действия малыша связаны с самообслуживанием, которое является для него процессом, заключающим в себе немало трудностей, преодоление которых вызывает радость: «Я сумел сам!», «Я научился!», «Я – молодец!»

Постепенно овладевая разными трудовыми процессами, ребенок все больше начинает чувствовать свою умелость. Он отказывается от помощи взрослых и все чаще просит: «Научите меня самого!», то есть выражает потребность в проявлении самостоятельности.

Однако нередко под «нажимом» взрослого, которому некогда ждать, пока малыш справится с непослушными рукавами, колготками, и гораздо легче одеть его, чем научить, терпеливо относясь к неумелым действиям, ребенок может смириться со своим положением пассивного объекта действий педагога или родителей. При этом совершается грубейшая ошибка в воспитании: дошкольник начинает чувствовать свою беспомощность, растет его неуверен-

²⁸ Российская педагогическая энциклопедия / Под общ. ред. В. В. Давыдова: в 2 т. – Т. 2. – М., 1993. – С. 310.

ность в собственных возможностях, пропадает мощный стимул «Я сам», побуждающий к активности, проявлению волевых усилий.

Опора на детское «Я сам» должна стать одной из основ воспитания самостоятельности дошкольников.

В повседневной жизни детей в дошкольном учреждении постоянно возникают ситуации, требующие выполнения каких-либо трудовых действий. Изучая проблему воспитания у дошкольников уважения к труженику, Е. И. Радина ставит вопрос: а смогут ли дети сами увидеть нарушение порядка в интерьере групповой комнаты и самостоятельно включиться в его восстановление?

Совместно с воспитателем во время дневного сна детей младшей группы автор умышленно нарушает порядок в интерьере, например, оставляет на столе разобранную пирамидку, помещает куклу на стеллаж с дидактическими игрушками, загибает угол ковра, сдвигает картинку на стене, сажает за столик куклу без платья и т. д.

При выходе детей из спальни комнаты ведутся наблюдения. Валя сразу замечает пирамидку:

– Ой, пирамидка не на месте!

Бежит к столу, складывает пирамидку и относит ее на полку. Вслед за ней и другие дети замечают нарушения порядка в групповой комнате и самостоятельно восстанавливают его.²⁹

Подобные наблюдения проводит В. Г. Нечаева, изучая роль правил в воспитании у детей организованности. Автор наблюдает выход детей из групповой комнаты в раздевалку. Им не напоминали правило о том, что сначала надо убрать игрушки. Часть детей руководствовались введенным правилом и самостоятельно включались в наведение порядка.

Активным средством воспитания самостоятельности является включение ребенка в разнообразную продуктивную деятельность путем предложения заданий, требующих проявления самостоятельности и соответствующих его возможностям. Задания следует предлагать в такой форме, которая бы вызывала интерес к их выполнению, а полученный результат приводил к успеху, радовал ребенка.

В работе венгерских ученых Й. Раншбурга и П. Поппер³⁰ описывается разное отношение родителей к стремлению дошкольника действовать самостоятельно. Они отмечают наличие двух крайних позиций: разрешающей и запрещающей.

Разрешающая (подбадривающая) позиция взрослого побуждает ребенка к активным действиям. У него формируется чувство уверенности в своих возможностях, которое позже перерастает в ответственность за свои действия и поступки.

Запрещающая позиция взрослого оказывает тормозящее воздействие, развивает беспомощность.

Авторы приводят пример. Мать моет посуду. Дочка просит: «Я тоже хочу мыть!» Подбадривающая позиция матери выражается в удовлетворении этого желания, несмотря на ее опасения (разбить посуду, намочить платице и т. д.). Мать одобряет желание ребенка:

– Ты у меня ловкая и умная. Я верю в тебя и считаю, что ты можешь это сделать. Ты можешь мне помочь.

Запрещающая позиция проявляется в категорическом отказе:

– Ты еще маленькая, ничего не умеешь делать! Я не уверена в тебе, я не считаю, что ты способна это сделать самостоятельно.

Обсуждая этот пример, авторы говорят о потребности ребенка в проявлении «собственной компетенции» и о поведении родителей как стимуляторов этой компетенции: «У ребенка, встречающегося с положительным характером стимулирования компетенций,

²⁹ Трудовое воспитание в детском саду / Под ред. В. Г. Нечаевой. – М., 1964.

³⁰ Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. Перевод с венгерского. – М.: Просвещение 1983. – С. 96.

постепенно будет крепнуть чувство уверенности в своих силах, тогда как под влиянием отрицательного характера стимулирования компетенции уверенность в себе теряется или вообще не вырабатывается».

Разработанная таблица позволяет авторам наглядно представить различия в процессе развития у детей самостоятельности (таблица 1):³¹

Таблица 1.

Положительный характер стимулирования «Ты можешь!»	Отрицательный характер стимулирования «Ты не можешь!»
Укрепление веры ребенка в свои силы	Ослабление веры в свои силы
Положительное мнение о себе	Отрицательное мнение о себе
Развитие внутреннего контроля	Ориентация на внешний контроль
Принятие ответственности (за собственные действия)	Боязнь ответственности (стремление переложить ее на других)
Самостоятельность	Зависимость
Личность, уверенная в себе	Личность, не уверенная в себе

Финал этого процесса, как замечают авторы, проявляется во взрослые годы: «Из ребенка вырастает или самостоятельный, независимый и ответственный человек, или же личность, постоянно зависящая от окружения, ощущающая постоянную потребность в чем-то вмешательстве».³²

Результаты исследований вызывают необходимость изменений в методах воспитания при переходе ребенка от раннего к дошкольному детству: вместо прямого побуждения взрослым отдельных действий малыша ведущими должны становиться методы, которые поддерживают его стремление освободиться от опеки взрослого, одобряют любую попытку проявить самостоятельность, ставят его в условия выбора содержания и средств реализации своих интересов. Вместо предложений «сделай так», «принеси», «положи» и т. д. используется положительная оценка попыток ребенка действовать самостоятельно, поддержка его решений. Особенно необходимыми становятся приемы, предупреждающие ошибки (но незаметно для ребенка), которые могут вызвать неудовлетворение малыша собой и ведут к занижению самооценки.

Чем старше становится ребенок, тем больше появляется возможностей для воспитания самостоятельности. Детское «Я сам!» наполняется новым содержанием: «Я умею сам, поэтому должен сам», «Я обязан делать сам то, что умею», «Я научусь делать сам то, что умеют другие».

Опираясь на рост возможностей ребенка, целесообразно помочь ему увидеть необходимость проявления самостоятельности в заботе об окружающих, что позволяет дополнить позицию «Я сам» более существенными поступками: «Я сам для других», «Я могу объяснить другим», «Я сумею научить друга, помочь ему».

Рассмотрим примерное содержание и последовательность приемов воспитания самостоятельности у дошкольников.

Прежде всего, это одобрение попытки проявить самостоятельность, поддержка и незаметная помощь в реализации этой попытки, чтобы у ребенка создалось впечатление о самостоятельном выполнении задуманного действия; помощь в накоплении такого опыта, оказывающего влияние на развитие у дошкольника уверенности в своих возможностях;

³¹ Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. Перевод с венгерского. – М.: Просвещение, 1983. – С. 96.

³² Там же. – С. 97.

положительная оценка ребенка, проявляющего стремление к самостоятельности; создание в группе общего положительного отношения к инициативам детей, их задумкам, действиям, поступкам; воспитание у детей осознания своей ответственности за выполнение действия, поступка, положительная оценка стремления достигать намеченной цели, не отступая от возникающих трудностей.

Так самостоятельность становится личностным качеством ребенка старшего дошкольного возраста.

Одной из важнейших задач формирования нравственных основ личности является воспитание у дошкольников **настойчивости**.

Проблема воспитания этого качества личности была предметом изучения многих психологов и педагогов во 2-й половине XX века.

Так, изучая процесс развития у дошкольников воли, А. В. Суровцева характеризует ее проявления в поведении ребенка как умение ставить или принимать цель, организовывать свою деятельность по плану, сосредотачиваться на выполнении разного рода заданий.

А. Г. Голубева характеризует проявление настойчивости как готовность и стремление преодолевать трудности.

Ряд авторов рассматривает как средство воспитания настойчивости разнообразную деятельность детей.

Такой деятельностью, утверждает Р. С. Буре, может стать труд, но только если при его организации учитываются важные требования: обеспечение интереса к содержанию труда, наличие достаточных трудностей, введение мотивов, значимых для дошкольников, побуждающих к достижению качественных результатов, наличие элементов новизны и возможностей проявления самостоятельности.

Наличие трудностей в процессе дидактических игр, по мнению И. И. Щербининой, также побуждает к проявлению настойчивости с целью достижения результата.

Специальному изучению содержания изобразительной деятельности, вызывающего у детей желание преодолевать трудности, посвящено исследование Т. Г. Казаковой. Автор выдвигает ряд требований, которые необходимо учитывать при определении содержания: возможность вызвать у детей эмоциональный подъем и получить эстетически ценный результат, разъяснение значения качественного выполнения работ, одобрение попыток к достижению этого.

Существенно дополняет эти требования Н. А. Ветлугина, считая важным условием наличие в предлагаемых заданиях возможности проявлять самостоятельность и творчество.

Образовательную деятельность (во всем ее разнообразии) как средство воспитания нравственно-волевых качеств рассматривают в своих работах В. А. Сухомлинский и Р. С. Буре.

В. Р. Лисина, А. Д. Кошелева и другие большое значение в воспитании настойчивости придают созданию в деятельности ситуаций эмоциональных переживаний, увлекающих ребенка, обеспечивающих ему поддержку при столкновении с трудностями.

В. К. Котырло обращает внимание на своеобразное проявление настойчивости – «помехоустойчивость», то есть способность ребенка в процессе деятельности не отвлекаться на внешние (посторонние) раздражители.

Контент-анализ существующих в литературе взглядов на настойчивость, проведенный Е. А. Ключниковой³³, позволил сформулировать рабочее определение этого качества личности применительно к старшим дошкольникам: «Настойчивость в деятельности дошкольника характеризуется сосредоточенностью, самостоятельностью в поиске выхода из созда-

³³ Ключникова Е. А. Педагогические условия воспитания настойчивости в продуктивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1998.

ющихся затруднений, отсутствием отвлечений на внешние раздражители, стремлением довести задуманное дело до конца, удовлетворенностью при получении положительного результата, готовностью к исправлению обнаруженных ошибок или действий».

Значительное место в исследовании Е. А. Ключниковой занимал отбор методик, направленных на изучение проявлений настойчивости у старших дошкольников. Автор подробно описывает их содержание и затем в процессе поискового эксперимента оценивает возможность их использования, предварительно разработав требования, которым они должны соответствовать:

- содержание деятельности должно быть знакомо и понятно детям, соответствовать уровню их навыков; задания должны предусматривать возможность для достижения успеха;
- деятельность должна быть достаточно монотонной, вызывающей необходимость приложения усилий для достижения результата (с целью фиксации момента «пресыщения» деятельностью);
- содержание инструкции к выполнению задания должно отвечать трем требованиям (это число оптимально для запоминания детьми и удержания их в памяти на протяжении всего выполнения);
- дети должны иметь возможность осуществлять самоконтроль;
- должно быть предусмотрено усложнение заданий за счет введения дополнительных требований;
- задания должны заключать в себе возможность подкрепления педагогом поэтапных достижений предвосхищающей оценкой будущей ситуации успеха.

Е. А. Ключникова апробирует и оценивает пять методик³⁴, предлагаемых разными авторами, и приходит к выводу о наибольшей целесообразности двух: «Волшебный домик» (авторское название модификации методики Б. Бурбона «Корректирующая проба») и «Разрежь и сложи картинку» (модификация теста Д. Векслера «Разрезная фигурка»).

Для проведения опытно-педагогической работы, направленной на воспитание у старших дошкольников настойчивости, автор использует аппликацию из ткани, обосновывая свой выбор следующими обстоятельствами: вырезывание предметов или деталей из ткани не представляет большой сложности, так как дети уже владеют навыками работы с ножницами, и в то же время создает некоторые трудности из-за используемой фактуры ткани (по сравнению с бумагой).

Составление узоров и сюжетов из ткани вызывает интерес в силу новизны и необычности материала, позволяющего сочетать цвета ткани, рисунок на ней, их фактуру.

Результат может быть оценен как с точки зрения приложения усилий (аккуратность, старательность, переделка неудачных деталей), так и с его эстетической стороны (сочетание тонов, расцветка, сходство фактуры ткани с задуманным предметом).

Методика предусматривает возможность проявления творчества в процессе деятельности.³⁵

В опытно-педагогической работе Е. А. Ключникова раскрывает детям содержание понятия «настойчивость», конкретизируя его примером доктора Айболита. Колоритный образ врача, созданный К. И. Чуковским, эмоционально воспринимается детьми, вызывает восхищение его поступками, в которых сочетаются любовь к животным, стремление помочь, настойчивость, позволяющая преодолевать все преграды на пути к цели.

Большое мастерство проявляет автор при организации деятельности детей. Ткани для рассматривания детям приносит мастер Самоделкин, который тут же показывает некоторые

³⁴ Список апробированных и описание использованных методик см. в Приложении 1.

³⁵ См. Буре Р. С., Ключникова Е. А. Воспитание настойчивости у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности // Дошкольная педагогика. – СПб., 2002. – № 5.

работы по аппликации из ткани, обращая внимание на сходство фактуры с задуманным образом (цыплята из байки, бабочка из капрона и т. д.). Он предлагает задания, позволяющие детям проявлять творчество: «сказочная избушка», «подводный мир», «подушка для волшебных снов» и т. д.³⁶

Тесная взаимосвязь творчества и настойчивости в процессе реализации детьми замысла в условиях высокого эмоционального подъема позволяла им достигать успеха: творческое начало побуждает к выдумке, составлению интересных сюжетов, а наличие настойчивости способствует реализации замысла и отражается на качестве результата.

Закреплению сформированной настойчивости служит внесение в предметно-игровую среду групповой комнаты различных пособий и игр: лабиринты, мозаики, бирюльки, бильбоке, игра «Накинй колечко», разрезные картинки и кубики и др.

Большое значение в воспитании у дошкольников поведения, соответствующего нормам морали, имеет формирование не только умения следовать вносимым правилам, но и способности самостоятельно сопоставлять свои поступки с этими правилами и оценивать их соответствие, то есть проводить **самоконтроль**.

Самоконтроль рассматривается в литературе как существенная сторона саморегуляции поведения и деятельности, развивающейся в общем процессе становления произвольности в дошкольном детстве (А. В. Запорожец, З. М. Истомина, В. К. Котырло, Я. З. Неверович и др.). Самоконтроль проявляется в способности ребенка предупреждать возможные ошибки в деятельности и поведении, исправлять их (Б. Г. Ананьев, А. Л. Бодалев, Л. И. Божович, Н. Н. Поддьяков, Л. И. Рувинский). Л. А. Кожарина рассматривает самоконтроль как проявление ребенком себя в роли субъекта деятельности и поведения, умения управлять собой.

Особое значение исследователи придают «предвосхищающим» формам самоконтроля, когда ребенок проявляет умение предвидеть последствия предполагаемых действий для себя, сверстников, взрослых, что позволяет ему либо утвердиться в правильности намеченного действия, либо изменить свое решение как несоответствующее ожиданиям окружающих.

Предвосхищающие формы эмоциональной коррекции поведения имеют большое значение в регуляции ребенком собственной деятельности: дошкольник приобретает способность не только предвидеть, но и заранее прочувствовать, какой личностный смысл будут иметь для него и окружающих последствия предполагаемых действий и поступков.

В имеющейся литературе преимущественное место занимает изучение развития самоконтроля в продуктивной и трудовой деятельности (А. Б. Асанова, Р. С. Буре, Т. Н. Доронова, Д. В. Сергеева).

В исследовании Т. Н. Дороновой показано, что детям старшего дошкольного возраста доступны три вида самоконтроля: самоконтроль по результату (сопоставление результата с намеченной целью или заданием), «пошаговый» самоконтроль (контроль по ходу выполнения задания, сопоставление «промежуточных» результатов с заданным содержанием) и предвосхищающий самоконтроль (сопоставление заранее намеченного результата с задуманным содержанием деятельности).

Исследование, проведенное С. А. Дудниковой, значительно дополняет знания о возможности воспитания у детей старшего дошкольного возраста самоконтроля в поведении. Практическую значимость проведенной автором работы представляет разработанное содержание деятельности педагога, направленной на решение задач воспитания самоконтроля в поведении:

– развитие у детей осознания нравственной ценности правил, регулирующих поведение, и их использование при организации своих поступков на основе усвоенных правил;

³⁶ Примеры содержания заданий см. в Приложении 2.

– формирование осознания необходимости осуществления самоконтроля в своем поведении;

– развитие умения предвидеть заранее положительные или отрицательные последствия предполагаемого поступка;

– воспитание волевого усилия, необходимого для реализации нравственно-ценного поступка.

В ходе работы, направленной на формирование у детей самоконтроля в поведении, С. А. Дудникова использует ряд методов:

– беседа с детьми на основе предъявляемых рассказов и иллюстраций, заключающих в себе моральное содержание;

– организация драматизации детьми придуманных ими рассказов;

– наблюдения в повседневной жизни с последующими индивидуальными беседами с детьми;

– моделирование последовательных актов при рассказывании литературных произведений, содержащих в себе ситуации морального выбора.

Раскроем используемые автором методические приемы на конкретных примерах.

Воспитатель предлагает детям решить ситуацию, имеющую частое место в их жизни.

– Ребята, предположим, что вы видите, как Алеша и Олег рисуют, пользуясь разноцветной гуашью, налитой в розетки.

Олег набирает на кисточку желтую гуашь. В это время Алеше тоже она понадобилась, и он макает свою кисточку в розетку, мешая Олегу. Что может произойти? (*«Может опрокинуть розетку и разлить краску», «Может толкнуть Олега или сделать кляксу» и т. д.*)

– Да, Алеша совершил оплошность! Он не подумал, что может случиться. А как бы вы посоветовали ему поступить? (*«Надо было подождать», «Надо было Олега попросить поскорее вынуть кисточку из розетки», «Надо было пока другой краской пользоваться».*)

– Правильно вы решили. Вы представили, что может произойти, каковы будут последствия Алешинского действия. Молодцы! Значит, всегда, решая, как следует поступить, надо подумать о том, что может произойти после избранного поступка. А для этого необходимо контролировать себя.

Очень успешным приемом формирования у дошкольников самоконтроля в поведении было использование автором моделирования, то есть графического изображения последовательности всех мыслительных операций персонажа в ситуациях, требующих морального выбора.

Моделирование преподносилось детям в игровой форме: им предлагалось стать кинооператорами, а сюжет рассказа представлялся в виде трех последовательных кадров, каждый из которых обозначался условным знаком-заместителем.³⁷

Кадр 1. Демонстрация возникшей ситуации, заключающей в себе моральный смысл (*увидел*).

Кадр 2. Процесс последовательного обдумывания предполагаемого поступка (*подумал*).

! Внимание, что-то надо изменить в своем поведении в сложившейся ситуации.

? Надо подумать, как следует поступить.

–+ Предвосхитить положительные или отрицательные последствия предполагаемого поступка.

Кадр 3. Принять решение и совершить поступок (*сделал*).

³⁷ Дудникова С. А. Формирование самоконтроля в поведении у детей старшего дошкольного возраста // Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников / Р. С. Буре, М. В. Воробьева, В. Н. Давидович и др. – 2-е изд. – М., 2006.

По этой модели детям предлагалось пересказать рассказы «На горке» Н. Носова, «Карасик» В. Осеевой и др.

Обсуждение предложенного рассказа в обратном порядке (то есть от переживаний ребенком последствий поступка персонажа к определению морального смысла описанной ситуации) позволяло акцентировать внимание детей на причинах, побудивших персонажа поступить тем или иным способом, выделить мотивы поступка. В использованных рассказах описывались отрицательные поступки персонажей, и их влияние на детей могло ограничиться лишь формированием умения удерживаться от отрицательных поступков.

Поэтому в дальнейшем были использованы произведения, в которых герой поступал в соответствии с моральными нормами. Например, «Вовка – добрая душа» А. Барто, «Завтрак» Л. А. Пенъевской, «Шарик в окошке» А. Митга, «Чужая калитка» Е. Пермяка и др.

Для закрепления представлений о необходимости осуществления самоконтроля детям предлагалось разыгрывать сценки-драматизации, содержащие в себе ситуации, требующие морального выбора.

Дети оценивали выдумку рассказчиков, действия персонажей, которые либо предусматривали последствия предполагаемого действия, либо совершали ошибки.

Проведенное С. А. Дудниковой исследование позволило разработать педагогические условия, способствующие формированию у старших дошкольников самоконтроля в поведении:³⁸

- развитие у детей осознания необходимости регуляции собственного поведения на основе усвоенных норм и правил;

- формирование умения предвидеть последствия своего поступка, испытывать эмоциональные переживания за него (чувство удовлетворения, собственного достоинства, радости, стыда, недовольства собой, гордости);

- формирование осознания личностной значимости поступков, заключающих в себе моральный смысл.

Психологами и педагогами доказано положение о том, что в дошкольном возрасте формируются элементы самосознания.

В. С. Мухина отмечает, что самосознание – это понимание ребенком того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относится к нему окружающие и чем вызвано это отношение.

Наиболее явно самосознание дошкольника проявляется в самооценке собственных достижений и неудач, возможностей и способностей.

Формирование **самооценки** в значительной мере обуславливает развитие мотивов, потребностей, эмоционально-волевой сферы, отношения к окружающим (Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Слободчиков, Е. О. Смирнова).

Самооценка является психологическим новообразованием дошкольного возраста. Высоко оценивается ее роль в саморегуляции деятельности, развитии межличностных отношений, а также в общем процессе нравственного воспитания детей (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Р. Б. Стеркина, Нгуен Тхи Ткань Бин).

В литературе определены три вида самооценки: *адекватная*, то есть соответствующая реальным проявлениям, достижениям, и *неадекватная* – *завышенная* и *заниженная*.

При завышенной самооценке у ребенка отсутствует самокритичность; он преувеличивает свои достоинства, не принимает замечаний в свой адрес, что может стать причиной конфликтов со сверстниками в группе детского сада, помехой установлению доброжелательных отношений.

³⁸ Дудникова С. А. Педагогические условия формирования самоконтроля в поведении детей старшего дошкольного возраста: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1994.

При заниженной самооценке ребенок проявляет нерешительность; он обидчив, замкнут, не верит в свои силы.

Лишь адекватная самооценка обеспечивает ребенку правильное отношение к своим успехам и неудачам (начала самокритичности) и их одобрению или неодобрению. Такой ребенок принимает замечания педагога, осознавая их справедливость, признавая возможное нарушение им правил или наличие недостатков, ошибок в деятельности; стремится использовать советы взрослого. Он умеет считаться с замечаниями сверстников, учитывать их мнение, спокойно воспринимать отрицательные оценки в свой адрес, сохраняя уверенность в себе.

Началом развития самооценки, как показывают психологи и педагоги, можно считать употребление ребенком в возрасте примерно трех лет личных местоимений. Позитивным результатом является развитие чувства независимости, стремление к самостоятельности.

К старшему дошкольному возрасту дети начинают осознавать свои личностные качества, мотивы, оценивать свои действия и достижения. Исследования показывают, что старшим дошкольникам свойственна в основном завышенная самооценка. В то же время дети начинают осознавать особенности своих поступков и по мере усвоения общепринятых норм и правил использовать их в качестве мерки для оценки себя и окружающих.

«В результате такого усвоения, – пишет А. В. Запорожец, – ребенок приобретает своеобразную систему эталонов ценностей, сопоставляя с которыми наблюдаемые явления он оценивает их эмоционально как добрые или злые, как красивые или безобразные».³⁹

Несмотря на наличие ряда психологических исследований, проблема развития у детей самооценки в дошкольной педагогике раскрыта недостаточно. К настоящему времени разработаны содержание, средства и методы воспитания у дошкольников адекватной самооценки результатов своей деятельности и поступков.

Наличие такой проблемы в литературе послужило основанием для педагогического исследования Буй Тхи Вьет.⁴⁰

Автор, изучая литературу, рассматривает имеющиеся в ней положения о том, что одним из активных методов формирования у детей адекватной самооценки являются оценочные воздействия педагога. Они включают в себя познавательный и эмоциональный компоненты, поэтому не только направляют внимание ребенка на хорошие и плохие стороны поступков, но и вызывают соответствующий эмоциональный отклик, побуждают к саморегуляции поведения, вызывают стремление соответствовать положительным оценкам.

Следует подчеркнуть, что отрицательная оценка взрослым действий или результатов деятельности ребенка воспринимается им как отрицательная оценка его самого, вызывает спад в эмоциональном состоянии, не способствует установлению доверительных отношений с педагогом. Поэтому использование при необходимости отрицательной оценки должно сопровождаться обсуждением в доброжелательной форме причины появления ошибки или нежелательного поступка, разъяснением способов их исправления. Крайне важно выразить свою убежденность в способности ребенка исправить допущенную ошибку.

Доброжелательность, заинтересованность, разумная требовательность взрослого оказывают существенное влияние на развитие у ребенка адекватной самооценки.

Формирование способов сопоставления полученного результата с заданием педагога также служит активным методом воспитания самоконтроля и самооценки в их тесной взаимосвязи. Обнаружение ребенком соответствия результата своих действий указаниям педа-

³⁹ Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. – М., 1985. – С. 17.

⁴⁰ Буй Тхи Вьет. Формирование адекватной самооценки у детей 5–6 лет в продуктивной деятельности: Дисс. канд. пед. наук. – М., 2006.

гога вызывает у него чувства удовлетворения, уверенности в своих возможностях, побуждает к преодолению затруднений.

В педагогических исследованиях, разрабатывающих проблему формирования у детей произвольности внимания, умения сосредотачиваться в процессе деятельности на выполнении заданий педагога, ряд авторов используют проведение «слуховых» и «зрительных» диктантов с последующим сопоставлением результатов с образцом (Р. С. Буре, Л. А. Венгер, Л. Е. Журова, А. П. Усова и т. д.).⁴¹

В качестве средства воспитания у старших дошкольников адекватной самооценки Буй Тхи Вьет использует продуктивную (изобразительную) деятельность, сопоставление результатов которой с предложенным заданием наглядно показывает их идентичность или наличие ошибок.

Автор тщательно отбирает содержание заданий по изобразительной деятельности, ставя перед собой вопрос: не будет ли дополнительная задача обучения способам сопоставления результатов с образцом или заданием, высказанная в устной форме (с целью формирования самооценки), тормозить реализацию замыслов детей, мешать проявлению творчества? В какой форме следует предъявлять задания, чтобы они органично сочетали в себе решение задач по развитию изобразительной деятельности и формированию самооценки?

Такая работа проводилась один раз в неделю на протяжении учебного года в старшей группе детского сада.

Например, детям предлагалось нарисовать с натуры пирамидку из семи колец. Ставилась задача: рассмотреть пирамидку, запомнить, сколько у нее колец, какого они цвета и как расположены. Затем пирамидка убиралась.

Задание содержало в себе три условия: пирамидка должна содержать семь колец; кольца надо расположить последовательно: от нижнего, самого большого, до верхнего, самого маленького; при раскрашивании следует не заходить за контур и помнить о том, каких цветов были кольца.

Чтобы выполнение задания не принимало характера прямого обучения, детям предлагалось нарисовать рядом вторую пирамидку по своему замыслу: самостоятельно определить число колец, их цвет; вместо колец нарисовать шарики, кубики или цилиндры (но при этом соблюдать те же условия).

По окончании работы детям предлагалось вспомнить предложенные педагогом условия и оценить результат, сравнивая его с натурой (пирамидка вновь выставлялась на столе).

Для обучения детей способам самооценки использовались слуховые диктанты.⁴²

Например, ребятам предлагалось выложить дорожку из счетных палочек, следуя указаниям педагога (см. Приложение).

По завершении работы педагог разъяснял способы сопоставления результата с рисунком, изображающим такую же дорожку (он заранее был выполнен педагогом), убеждал детей в том, что наличие ошибок возможно: «Умение обнаруживать ошибки – очень важное умение.

Оно позволяет вам увидеть, что надо исправить. Вы сами убедитесь – надо быть очень внимательным, чтобы задание выполнить правильно. Такое умение вам очень пригодится в школе».⁴³

Буй Тхи Вьет приводит педагогические условия, способствующие решению задач формирования у детей 5–6 лет адекватной самооценки результатов деятельности:

⁴¹ Усова А. П. Обучение в детском саду / Под ред. А. В. Запорожца. – М., 1981.

⁴² См. Буре Р. С., Буй Тхи Вьет. Формирование адекватной самооценки в продуктивной деятельности // Ребенок в детском саду. – 2007. – № 3. – С. 60–63.

⁴³ Подробное описание слухового диктанта, на котором детям объяснялись способы осуществления самоконтроля, дано в Приложении 4.

- обучение детей способам самооценки путем сопоставления полученных результатов деятельности с заданием;
- разъяснение значимости самооценки и ее связи с самоконтролем на основе рассматривания детских работ;
- обсуждение вместе с ребенком достоинств и недостатков его работы, выслушивание его объяснений и коррекция ошибочных суждений;
- разъяснение причин возникновения ошибок и способов их исправления; одобрение замеченных ребенком ошибок;
- формирование критического отношения ребенка к своей работе, понимания возможности допущения ошибок в процессе обучения;
- отказ от замечаний и осуждения детей, допустивших ошибки в предлагаемых заданиях;
- поддержка во время обсуждения результатов работ положительно-эмоциональной атмосферы, доброжелательных взаимоотношений между детьми;
- введение мотивов, значимых для детей и побуждающих их к качественному выполнению заданий (преподносящихся в игровой форме или связывающихся с возможностью овладения новыми умениями, подготовкой к школе).

В течение учебного года автор вел постоянные наблюдения за детьми, отмечая рост сформированности адекватной самооценки результатов своей работы по следующим показателям:

- наличие у дошкольника объективности в оценке результатов;
- понимание значимости самооценки в деятельности;
- знание приемов сопоставления результатов с заданием; постепенное овладение приемами промежуточного самоконтроля (в процессе деятельности).

Проведенная работа доказала возможность формирования у детей 5 – 6 лет адекватной самооценки в продуктивной деятельности.

Приложение 1. Методики диагностики сформированности нравственно-волевых качеств

Методики диагностики сформированности у детей нравственно-волевых качеств (апробированные в исследовании Е. А. Ключниковой): Б. Бурбон – «Корректирующая проба»; Д. Векслер – «Разрезная фигурка», выкладывание узора по образцу; Н. А. Цыркун – лабиринты разной степени сложности (аналог субтеста Д. Векслера); «Помоги малышам собрать мозаику» (авторское название, методика основана на использовании экспериментальных заданий Я. З. Неверович).

Примечание: все задания предлагались в игровой форме, имели предметно-выраженный результат. Продолжительность их выполнения зависела от ребенка и прекращалась при его отказе продолжать выполнение задания.

Приведем описание диагностических методик, использованных Е. А. Ключниковой в констатирующем эксперименте.

Методика «Корректирующая проба» (авторское название – «Волшебный домик», модификация методики Б. Бурбона). В основу методики положены задания по штриховке геометрических фигур разной конфигурации, расположенных в таблице в 14 рядов (в каждом ряду 10 фигур).

Трудности в содержании деятельности ребенка:

- большое количество фигур (7 видов);
- последовательное закрашивание фигур, для каждой из которых цвет выбран ребенком по своему замыслу;
- аккуратность закрашивания (не выходя за контур).

Модификация состояла в следующем: вся таблица была представлена в виде многоэтажного дома.

Инструкция: «Этот многоэтажный дом – сказочный. В нем много окон разной формы. Каждый вечер в них зажигается свет. Попробуем представить, что в доме уже зажглись огоньки. Для этого аккуратно закрасим каждое окошечко своим цветом, чтобы было по-настоящему сказочно. Для всех окошек одной формы выберите один цвет. Посмотрите, как я придумала раскрашивать окошечки». (Показ последовательного закрашивания 3–4 фигурок, фиксирование внимания детей на смене цвета карандаша при переходе от закрашивания одной фигурки к другой.)

Методика «Разрежь и сложи картинку» (модификация десятого задания теста Д. Векслера «Разрезная фигурка»).

В основу методики положено задание поэтапного разрезания картинку с последующим ее составлением. Ребенку предлагалось сначала разрезать картинку на несколько частей, а затем снова сложить ее. По желанию ребенок мог увеличить число частей, разрезав каждую из них пополам, тем самым он самостоятельно усложнял задание. На картинках изображены предметы: ведро, пирамидка, чашка с блюдцем и др., но не фигурки детей, животных и др.

Вводился элемент соревнования: «Интересно, на сколько частей ты разрежешь картинку и сложишь ее? Это будет больше или меньше, чем у других ребят?»

Инструкция: «Посмотри на эту картинку. На ней изображено... Ты можешь сделать из нее мозаику для себя или для своего друга. Для этого сначала надо разрезать картинку на несколько частей, а потом попробовать сложить ее снова. С такой мозаикой интересно поиграть вместе с другом. Если тебе захочется, ты можешь каждую часть разрезать еще раз». (Показ примера разрезания картинку способом «вдоль – поперек».)

Приложение 2. Аппликация из ткани на тему «Подводное царство»

Экспериментатор, показывая детям раковину, говорит;

– Ребята, посмотрите, какая прекрасная раковина! Запомните строчки:

Я раковину эту в коробке берегу.
Она лежала раньше в песке на берегу...

Или на морском дне... Мне кажется, что раковина о чем-то грустит, что-то вспоминает. Посмотрите, у вас на столах лежат такие же раковины, только поменьше. У каждой раковины своя история. Если вы приложите ее к уху, она расскажет вам, где она жила, кто ее друзья, что ее окружало в подводном царстве... Чтобы раковине не было грустно и одиноко, каждый из вас сделает для своей раковины красивое подводное царство.

Когда я слушала раковину, то представляла себе морских обитателей, которые ее окружали: медуз, осьминогов, морские растения, рыбок, подводные камни. Подумайте, что бы вам хотелось вырезать из ткани и наклеить, чтобы получилось подводное царство. Расположение всех вырезанных предметов придумайте сами – составьте композицию.

Все готовые детские работы экспериментатор сшивает в одно большое полотно.

Приложение 3. Рассказы, содержащие ситуации морального выбора

Примеры рассказов, составленных С. Г. Рочевым, содержащих в себе ситуации морального выбора (приводятся в сокращении).

Котенок

Настя очень хочет гулять одна без мамы, но мама ее не отпускает. Однажды мама разрешила ей пойти гулять, но сказала:

– Рядом с домом находится река. Ты не должна ни в коем случае входить в воду! Дай мне слово, что ты ни за что не войдешь в воду.

Настя пошла к реке и увидела, что мальчики бросили в воду маленького котенка и убежали. Настя сняла туфельки, вошла в воду и спасла котенка...

По дороге в театр

Мальчик Алеша учился в школе. Однажды ребята собрались всем классом пойти в театр и договорились встретиться возле школы. По дороге в школу Алеша увидел, как ребята запускают модель самолета, но у них что-то не ладилось. Алеша стал помогать, потом смотрел, как летает самолет, радовался успеху ребят. Но в театр он опоздал...

Рассказ, придуманный ребенком

Катя собиралась пойти в школу. Мама ей сказала, чтобы она не опаздывала. Когда она шла в школу, то на дороге увидела птенца, который выпал из гнезда. Ей стало жалко птенчика, она взяла его в руки и постаралась положить его в гнездо. Это было очень трудно, ведь дерево высокое. Но Катя сумела положить птенца в гнездо, хотя это заняло много времени и она опоздала в школу...

Приложение 4. Слуховой диктант

Слуховой диктант проводится с целью разъяснения способов самоконтроля и самооценки.

Детям предлагается выложить на листе бумаги узор (дорожку) из счетных палочек.

Педагог дает задание:

– Вы будете выкладывать узор из палочек так, как я скажу. Например, я говорю: «Палочка лежит». Что вы сделаете? (*Положим палочку горизонтально, вот так.*) Правильно.

Педагог рисует на доске горизонтальную полосу.

– А если я скажу «Палочка стоит рядом справа»? Кто догадается, как надо положить палочку?

(Ребенок кладет палочку вертикально справа от первой и произносит: «Я кладу палочку сверху вниз».)

– А если я скажу: «Палочка лежит, а на ней сверху лежит еще одна палочка», – что вы сделаете?

(Дети показывают.)

– Я вижу, вы поняли задание. Теперь я буду медленно диктовать, а вы внимательно слушайте и выкладывайте палочки слева направо, одну рядом с другой. Повторять я не буду.

Проводится диктант.

Далее педагог предлагает детям:

– А теперь посмотрите на свой рисунок. Если вы считаете, что узор выполнен правильно, положите рядом три кружка. Если вы увидите одну-две ошибки – положите два кружка. Если же вам не удалось правильно выполнить задание – положите один кружок.

– Теперь я научу вас проверять, насколько точно вы выполнили все мои указания. Давайте вместе будем последовательно рассматривать этот узор, и вы сможете исправить свои ошибки.

Вывешивается образец. Для проверки используется прием сопоставления результатов с заготовленным заранее образцом, соответствующим всем указаниям педагога.

Педагог положительно оценивает действия детей, разъясняет им важность умения контролировать свою работу и затем оценивать ее результат.

Наблюдения за дошкольниками показывают наличие у них большой заинтересованности в выполнении подобных заданий.

Приложение 5. Рисование на тему «Клоуны танцуют на празднике новогодней елки»

Педагог говорит детям:

– Помните, как на новогодней елке мальчики танцевали в костюмах клоунов? Их танец был очень веселым и смешным. Они поднимали руки вверх и гремели погремушками, сидели на пол, разводя руки в стороны. Кто хочет, покажите их движения.

(Желающие дети показывают самостоятельно придуманные ими движения.)

Теперь все вспомнили танец, да вы и сами сможете придумать другие движения клоунов. Давайте нарисуем танец клоунов вокруг елки.

(Воспитатель вывешивает большой лист бумаги, в центре которого нарисована новогодняя елка.)

Каждый из вас нарисует клоуна в любой позе, а потом приклеит свой рисунок на этот лист. Вот и получится у нас общий танец. Теперь я напомню, что вам надо будет учитывать в своей работе:

– костюмы наших клоунов состояли из двух разноцветных половинок. Вы сами придумайте, какого они цвета будут;

– на каждой половинке были кружки другого цвета. Не забудьте их нарисовать;

– на головах клоунов были колпачки одного из цветов костюма.

По окончании работы дети вместе с воспитателем рассматривают нарисованных клоунов.

Педагог оценивает выдумку, красочность рисунков, подчеркивает успех общей деятельности. Затем оценивается, насколько полно были выполнены указания к изображению клоунов (оценка с использованием кружков).

Список литературы

- Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М., 1978.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
- Блощицына Т. С. Возможности формирования детских взаимоотношений в совместных играх // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 12.
- Буре Р. С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. – М., 1981.
- Буре Р. С. «Я сам!» // Дошкольная педагогика. – СПб., 2001. – № 4.
- Буре Р. С. Детский сад: некоторые проблемы гуманизации педагогического процесса // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 3.
- Буре Р. С. Когда обучение воспитывает. – СПб., 2002.
- Буре Р. С. Как поступают друзья? Воспитание гуманных чувств и отношений: Учебно-наглядное пособие для проведения бесед с дошкольниками 5–7 лет. – СПб., 2004.
- Буре Р. С. Формирование представлений о нормах морали у детей дошкольного возраста // Ребенок в детском саду. – 2000. —№ 5.
- Буре Р. С., Костелова Л. Д. Развитие теории и методики воспитания нравственных качеств у детей // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2002.—№ 1.
- Буре Р. С., Костелова Л. Д. Развитие теории и методики воспитания у детей нравственных качеств и взаимоотношений в российской дошкольной педагогике 50–60-х годов // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2002.—№ 2.
- Буре Р. С., Костелова Л. Д. Исследование проблем нравственного воспитания у детей в российской дошкольной педагогике 80-х годов // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2002.—№ 1.
- Буре Р. С. Педагогические условия реализации задач нравственного воспитания дошкольников в деятельности // Дошкольная педагогика. – СПб., 2007. – № 8.
- Буре Р. С., Ключникова Е. А. Воспитание настойчивости у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности // Дошкольная педагогика. – 2002. – № 5.
- Буре Р. С., Буй Тхи Вьет. Воспитание у детей старшего дошкольного возраста адекватной самооценки в деятельности // Ребенок в детском саду. – 2007. – № 3.
- Буре Р. С., Воробьева М. В., Давидович В. Н. и др. Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников. Пособие для воспитателей ДОУ и родителей. – М., 2006.
- Буй Тхи Вьет. Формирование адекватной самооценки у детей 5–6 лет в продуктивной деятельности: Дисс. канд. пед. наук. – М., 2006.
- Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А. М. Виноградовой. – М., 1989.
- Воробьева М. В. Воспитание положительного отношения к сверстникам // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 7.
- Выготский П. С. Овладение собственным поведением. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3. – М., 1983.
- Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т. А. Репиной. – М., 1987.
- Дудникова С. А. Педагогические условия формирования самоконтроля в поведении детей старшего дошкольного возраста: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1994.
- Дробницкий О. Г. Понятие морали. – М., 1974.
- Ерофеева Т. И. Представления детей старшего дошкольного возраста о правилах поведения и их влияние на взаимоотношения со сверстниками // Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т. Д. Репиной. – М., 1978.

Ерофеева Т. И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1986.

Запорожец А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. – М., 1985.

Золотарева Е. К. Педагогические условия осознания ребенком нравственной ценности поступка: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1993.

Иванкова Р. А. Зависимость структуры детских объединений от некоторых условий проведения совместных игр // Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т. А. Репиной. – М., 1978.

Калищенко В. Д. К проблеме формирования межличностных взаимоотношений (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 7.

Киянченко Е. А. Формирование осознанного отношения к правилам поведения у детей 5–6 лет: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1999.

Ключникова Е. А. Педагогические условия воспитания настойчивости в продуктивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1998.

Колесникова Т. А. Этическая беседа в нравственном воспитании старших дошкольников // Нравственное воспитание на современном этапе. Материалы науч. – практич. конф. – М., 2001.

Кошелева А. Д. Как понимают дошкольники взаимодействия и взаимоотношения между сверстниками // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 4.

Крайнова Л. В. Формирование коммуникативной активности в условиях совместной продуктивной деятельности // Дошкольное воспитание. – 1984. — № 10.

Левин-Щирин Ф. С. Воспитание первоначальных черт коллективизма у детей дошкольного возраста // Вопросы нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина. – Т. 169. – М., 1963.

Лисина В. Р. О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 3.

Лисина В. Р. Влияние общения воспитателя с ребенком 5-го года жизни на его эмоциональное благополучие: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1994.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. – Т. 4. – М., 1985.

Нгуен Тхи Ткань Бинь. Педагогические условия формирования самоконтроля и самооценки детей 5 – 6 лет: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Л., 1988.

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

Нечаева В. Г. Усвоение детьми младшего и среднего дошкольного возраста правил поведения и их влияние на детские взаимоотношения // Нравственное воспитание дошкольников. – М., 1971.

Николаева А. Об особенностях сопереживания сверстникам // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 4.

Перельгина Л. Н. Взаимодействие педагога и ребенка как основа гуманизации педагогического процесса / Проблемы современной науки. Педагогика. Психология. Философия. – Орел, 1996.

Перельгина Л. Н. Гуманистические особенности педагогического процесса в отечественной дошкольной педагогике начала XX века: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1996.

Пономаренко Т. А. О взаимосвязи этических представлений и поступков детей // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 3–4.

Предмет и система этики. – Москва – София, 1973.

Развитие социальных эмоций / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М., 1986.

Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности: перевод с венгерского – М., 1983.

Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Под общ. ред. В. В. Давыдова. – М., 1993.

Рочев С. Г. Формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений об относительной значимости моральных норм: Дисс. канд. пед. наук. – М., 2005.

Рочев С. Г. Об относительной значимости моральных норм // Ребенок в детском саду. – 2006. – № 5.

Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности. – М., 1988.

Стрелкова Л. П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. – М., 1985.

Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1974.

Словарь по этике / Под ред. И. С. Кона. – М., 1981.

Таджибаева Л. М. Формирование коллективной деятельности на занятиях (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. – 1983.—№ 12.

Титаренко А. И. Влияние нравственных представлений дошкольника на поведение // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 10.

Усова А. П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре // Роль игры в воспитании детей / Под ред. А. В. Запорожца. – М., 1976.

Щедровицкий Г. П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М., 1996.

Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. – М., 1985.

Этика. Энциклопедический словарь / Под ред. Р. Г. Апресяна, А. А. Гусейнова. – М., 2001.

2