

Экспериментальный подход к изучению духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста

Т.А. Серебрякова, И.А. Конева

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород, Россия

Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова

Нижегородский институт развития образования, Нижний Новгород, Россия

Поступила 6 июня 2018/ Принята к публикации: 12 октября 2018

Experimental approach to the study of spiritual and moral education in children of preschool age

Tatyana A. Serebryakova*, Irina A. Koneva

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University Nizhny Novgorod, Russia

Lydia E. Semenova, Vera E. Semenova

Nizhny Novgorod Institute for Educational Development Nizhny Novgorod, Russia

* Corresponding author E-mail: e-serebrya@yandex.ru

Received June 6, 2018 / Accepted for publication: October 12, 2018

Актуальность (контекст) тематики статьи. Интерес к проблемам духовности, нравственности личности объективно обусловлен произошедшими в последние десятилетия трансформациями всех сфер жизни и деятельности человека, в том числе кардинальными изменениями системы ценностных ориентаций.

Цель данной публикации – описание экспериментальной программы изучения уровня духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста. Опираясь на анализ исследований в области интересующей проблематики и рассматривая духовность и нравственность субъекта как весьма сложные интегративные образования, мы выделяем интеллектуально-когнитивный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты духовно-нравственного развития. В качестве основной гипотезы нашего исследования мы выдвигаем предположение об объективной зависимости уровня духовно-нравственного развития личности от целенаправленности и планомерности работы по становлению духовно-нравственного потенциала субъекта, его ценностной культуры, формируемой на каждом возрастном этапе. При этом акцент делается на базовых уровнях онтогенеза.

Описание хода исследования. Первым этапом нашего исследования стал анализ работ ученых в по проблемам духовности и нравственности, позволивший определить специфические особенности духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста (5-го года жизни) и составить программу экспериментального изучения уровня духовно-нравственного развития детей данного возраста. Второй этап – реализация комплексной программы экспериментального исследования, включающей в себя систему тестовых методик, направленных на изучение каждой из выделенных нами компонентных составляющих духовно-нравственного развития субъекта. Респондентами в данном исследовании выступили дети 5-го года жизни в количестве 90 человек.

Результаты исследования. Количественный и качественный анализ полученных нами экспериментальных данных, осуществленный на третьем этапе нашего исследования, показал, что высокий уровень духовно-нравственного развития фиксируется лишь у 21% испытуемых. У большинства респондентов (57%) фиксируется средний уровень духовно-нравственного развития, а у 22% детей выявлен низкий уровень развития исследуемого феномена.

Выводы. Проведенное нами исследование показало, что высокий уровень духовно-нравственного развития демонстрируют менее 1/3 респондентов.

У большинства детей среднего дошкольного возраста не сформирована система знаний о духовно-нравственных нормах социального поведения и отсутствуют нормативные привычки поведения. Это позволяет говорить о том, что духовно-нравственное развитие большинства детей, принявших участие в нашем исследовании, не соответствует возрастным возможностям и требует целенаправленной комплексной психолого-педагогической работы.

Ключевые слова: дошкольный возраст, возрастные особенности личности, средний дошкольный возраст, личность, ценностная культура личности, духовно-нравственное развитие личности.

Introduction. Interest in the issues of spirituality, moral background is objectively determined by the transformations in all spheres of life and human activity in recent decades, including fundamental changes in the value-based system.

The Objective is to describe an experimental program of studying the level of spiritual and moral education in children of preschool age. Based on the analysis of the data and considering the spirituality and morality in children as a complicated integrative education, we identify intellectual, cognitive, value-based, motivational and behavioural components. The main hypothesis of the study is the assumption of the dependence of the spiritual and moral level on the determined systematic work of the spiritual and moral potential of the person, their culture and valued at each age stage. The basic levels of ontogenesis are emphasized.

Procedure. The first stage of the research included analysis of the works in the field of «spirituality» and «morality», which allowed us to determine the specific features of spiritual and moral education of the 5-year-old children and to design a program of experimental study. The second stage was based on the comprehensive program of experimental research, i.e. a system of test methods aimed at studying the selected components of the spiritual and moral education. The population consisted of 90 five-year-old children.

Findings. The quantitative and qualitative analysis of the experimental data obtained at the third stage of our study showed that a high level of spiritual and moral education is recorded only in 21% of the respondents. The majority of respondents (57%) scored the average level of spiritual and moral education. 22% of the respondents score a low level of spiritual and moral education.

Conclusion. The study showed that less than one third of the respondents demonstrated a high level of spiritual and moral education. The majority of preschool children did not know about the spiritual and moral norms of social behaviour, and also they lacked regular rules of behaviour, which suggests that the majority of the research participants did not correspond to age-related opportunities and require targeted psychological and pedagogical assistance.

Keywords: preschool age, developmental features, 5-year-olds, personality, value culture of the individual, spiritual and moral education of the individual.

Актуальность тематики статьи

Выдающийся немецкий философ И. Кант писал: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, – это звездное небо надо мной и моральный закон во мне» (цит. по Душенко, 2000, С. 520). Законы морали, сообразно которым живет человек, его нравственность философ счита-

ет важнейшими факторами, обуславливающими счастливую, гармоничную жизнь субъекта в окружающем его социуме.

Прошли столетия. Мы все так же стремимся к счастью и гармонии и не можем их достичь. Многие стремятся обрести счастье посредством приобретения материальных благ, которыми избилует современная действительность, но при этом они не достигают гармонии с собой и окружающим миром.

Одной из причин недовольства собой, своей жизнью, по нашему мнению, является снижение уровня духовности, нравственной культуры личности, кардинальные изменения ее ценностных ориентаций. Подтверждение этой мысли мы находим в работах В.А. Кутырева (Кутырев, 2001), который характеризует современность как время бездуховного существования людей. «В “классическую эпоху” духовное отношение к миру включало в себя ум, нравственность, чувства, – то, что в философии называется идеальным и противопоставляется материальному» (Кутырев, 2001, С. 56). Современность же, по его мнению, характеризуется «экспансией искусственного и вытеснением им естественных форм бытия» (там же). Данную точку разделяют и такие современные ученые, как М.А. Барг, Ю.Г. Буртин, В. Мурашов, В.Н. Шилов и др. В.А. Кутырев отмечает также, что «практика и теоретический контекст употребления понятия духовность подсказывает, что ее социальным ядром является выход отдельного человека за пределы индивидуальной жизни, ориентация на общее благо» (там же, С. 57).

Другими словами, человек будет счастлив, лишь переориентировав себя на социум, на окружающий мир и реальную гармонию отношений с ним. Подтверждение данного вывода мы находим в работах В.М. Артемова, который считает, что современная эпоха «актуализирует поиск новой парадигмы подлинного человеческого существования и совершенствования в русле свободной самореализации и взаимной ответственности» (Артемов, 2002, С. 171).

Т.В. Сохраняева тоже считает, что «станет ли человек соразмерным миру на новом уровне, во многом зависит от того, какая аксиология сформируется на современном этапе развития, какое место в этой иерархии ценностей займут гедонистические, утилитарные стремления, ценности жизни, познания и образования» (Сохраняева, 2002, С. 48).

Мораль и духовность, нравственность и ценностные ориентиры личности объективно являются наивысшими смыслами жизни человека, они выступают регуляторами системы его отношений с окружающей действительностью. В настоящее время весьма актуальна



Татьяна Александровна Серебрякова – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина
E-mail: e-serebrya@yandex.ru
<https://www.mininuniver.ru/about/prepodavateli-i-sotrudniki/serebryakova-tat-yana-aleksandrovna>



Ирина Алексеевна Конева – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина
E-mail: konvia@mail.ru
<https://mininuniver.ru/about/prepodavateli-i-sotrudniki/koneva-irina-alekseevna>



Лидия Эдуардовна Семенова – доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Нижегородского института развития образования
E-mail: verunchka08@list.ru
http://www.niro.nnov.ru/?id=41888&query_id=867922



Вера Эдуардовна Семенова – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Нижегородского института развития образования
E-mail: verunchka08@list.ru
<http://www.niro.nnov.ru/?id=17412>

проблема поиска новых норм и правил взаимодействия человека с тем миром, в котором он живет, норм и правил, возвращающих не только отдельного субъекта, но и человечество в целом к абсолютным ценностям, к «сократовскому триединству Истины, Добра и Красоты», являющемуся достоянием всего человеческого рода, его «вековым культурным наследием» (Серебрякова, 2006).

Решать эту задачу, в первую очередь, призвана современная система образования, особая миссия которого, как считает В.И. Загвязинский, – «способствовать социальной стабильности и прогрессу, восстановлению и развитию культуры и кадрового потенциала страны посредством гармонизации отношений в макро-, мезо- и микросоциуме» (Загвязинский, 1999, С. 32). Аналогичная мысль прослеживается и в работах В.А. Малинина, Т.Г. Мухиной, Н.Ю. Елисейевой (Малинин и др., 2017).

Первой ступенью системы образования является дошкольное образование. Именно раннее и дошкольное детство выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский характеризует как периоды, максимально чувствительные для становления личностного потенциала каждого ребенка (Выготский, 1977). Особое значение базовые ступени онтогенеза имеют и для духовно-нравственного становления личности. Поэтому практически все современные нормативно-регулятивные документы, касающиеся организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста, в качестве приоритетных определяют задачи их духовно-нравственного становления.

Ход исследования

Цель нашего исследования – изучение специфики и возможностей духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста.

Первым этапом нашего исследования стал этап теоретического осмысления проблемы духовно-нравственного развития как важнейшего компонента личностного становления.

Опираясь на работы Б.С. Братуся, Л.О. Володиной, Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, В.П. Зинченко, С.А. Козловой,

А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясичева, Н.Ф. Никандрова, Т.И. Петраковой, И.В. Поповой, С.Л. Рубинштейна, Л.А. Сериковой, Е.В. Чекиной, В.Д. Шадрикова, В.Г. Шур, С.Г. Якобсон и др., мы сделали следующие выводы:

- Проблема духовно-нравственного становления личности привлекает пристальное внимание представителей всего спектра наук о человеке.
- Методологическую основу идей ученых о духовности, нравственности, ценностной культуре личности составляет теоретическое осмысление данной проблемы с позиций философии. Первые рассуждения о духовно-

ловека к духовности и нравственности. В работах таких исследователей, как А.Г. Адамова, Н.Д. Никандров, Е.В. Чекина и некоторых других обосновывается тесная связь духовности и нравственности субъекта с его системой ценностей.

- Ученые установили тесную связь духовно-нравственных проявлений личности со знаниями и деятельностью (работы В.Н. Мясичева, Н.Н. Никитиной, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсон и др.). Основываясь на результатах теоретического анализа трудов ученых в сфере духовности и нравственности, мы счи-

Мораль и духовность, нравственность и ценностные ориентиры личности объективно являются наивысшими смыслами жизни человека, они выступают регуляторами системы его отношений с окружающей действительностью. В настоящее время весьма актуальна проблема поиска новых норм и правил взаимодействия человека с тем миром, в котором он живет, норм и правил, возвращающих не только отдельного субъекта, но и человечество в целом к абсолютным ценностям

сти и нравственности человека можно найти уже в трудах таких античных мыслителей, как Платон и Аристотель. Весьма интересные идеи о том, что человек – существо моральное, высказывает представитель философии эпохи Просвещения П.А. Гольбах. Анализируя наследие русских философов, можно констатировать факт пристального внимания к данной проблеме со стороны Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.С. Соловьева, К.Д. Ушинского и многих других классиков философской мысли.

- Основанием становления духовности и нравственности личности является система ее отношений, избирательных связей с различными сторонами окружающей действительности. Исходя из того, что отношение субъекта к окружающей его действительности может быть как положительной, так и отрицательной модальности, можно считать, что и проявление нравственности и духовности будет носить разно-модальную окраску. Если субъект принимает нравственные нормативы, проявляет свою духовность, его отношение к ним будет положительной модальности. Отрицание же, даже на поведенческом уровне, норм и правил социального поведения, свидетельствует об отрицательном отношении че-

таем, что духовность и нравственность – это сложные интегративные образования. При этом в качестве их важнейших составляющих мы выделяем:

- интеллектуально-когнитивный;
- ценностно-мотивационный;
- поведенческий компоненты.

Основной целью второго этапа исследования была разработка диагностической программы, ориентированной на изучение уровня духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста – 5-го года жизни. Учитывая возрастные возможности детей 5-го года жизни (результаты исследований Р.С. Буре, Г.Н. Гришиной, Н.Ф. Виноградовой, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой и др.), а также выделенные компонентные составляющие, в рамках каждого из них нами были выделены параметры оценки уровня духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста. На основе этого осуществлялся отбор диагностического инструментария.

В целях изучения уровня развития интеллектуально-когнитивной составляющей духовно-нравственного развития мы использовали такие методики, как «Закончи историю» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной и методику «Беседа», которые позволяют оценить не только

уровень сформированности у дошкольников знаний о нравственных нормах и правилах поведения в социуме, но и степень осознания детьми нравственных качеств и характеристик человека.

Для определения уровня ценностно-мотивационного компонента духовно-нравственного развития нами были отобраны следующие диагностические методики:

- Оценочная шкала эмоциональных проявлений ребенка Й. Шванцаре, методика «Домики» О.А. Ореховой, методика «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинды в модификации А.О. Прохорова и С.В. Велиевой, методика «Контурный С.А.Т.-Н» Э. Криса в модификации Н.Я. Семаго. Они направлены на всестороннюю оценку уровня развития эмоциональной сферы детей как основы их духовно-нравственного становления.
- Методики «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» Р.С. Немова, «Изучение мотивов поведения в ситуации выбора» и «Изучение действительности общественного и личного мотивов». Они позволяют выявить уровень развития мотивационной сферы детей, что также необходимо для объективной оценки их духовно-нравственной сферы.
- Разработанная нами схема научного наблюдения за поведенческими проявлениями детей. С ее помощью мы оценивали поведенческий компонент духовно-нравственного развития детей – в качестве основных параметров оценки мы определяли сформированность у детей таких привычек нравственного поведения:
 - ребенок нормально общается как со взрослыми, так и со сверстниками, готов делиться со сверстниками игрушками, может спокойно ждать своей очереди (например, в подвижных играх) и т.д.;
 - ребенок понимает эмоциональные состояния окружающих и проявляет устойчивую потребность в эмпатии, ориентированной вовне (проявляет устойчивую потребность пожалеть, утешить, позаботиться об окружающих, как о сверстниках, так и о взрослых, самостоятельно замечает, если кто-то плачет, расстроен или гру-

стит, пытается его пожалеть, успокоить – находится рядом, гладит, говорит добрые слова и т.д.);

- ребенок регулярно, независимо от ситуации, ведет себя хорошо, соблюдая этические нормативы и правила (не дерется, не обзывается, не отнимает игрушки, не дразнится и т.д.);
 - ребенок стремится позитивно решать конфликтные ситуации (готов поделиться игрушкой, книгой и т.д.);
- Методика «Сделаем вместе» Р.Р. Калининной. Предназначена для выявления и оценивания уровня развития нравственной направленности личности ребенка, проявляющейся во взаимодействии со сверстником.

В проведенном нами экспериментальном исследовании приняли участие 90 детей среднего дошкольного возраста.

Результаты исследования

Исследование интеллектуально-когнитивного компонента духовно-нравственного развития дошкольников

Чтобы выявить уровень его развития необходимо, в первую очередь провести оценку и анализ уровня сформированности знаний детей о нормах социального поведения. Диагностические данные, полученные нами по итогам реализации методики «Закончи историю» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, свидетельствует о том, что высокий уровень знаний о нормах социального поведения фиксируется лишь у 23% детей среднего дошкольного возраста. Эти дети, продолжая рассказ экспериментатора, демонстрируют устойчивое умение называть нравственную норму адекватно описанной ситуации, правильно (с позиций нравственных нормативов и правил) оценивают как положительное, так и отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое) поведение детей, о котором в незаконченной экспериментатором истории идет речь, мотивируя (поясняя) свою оценку, устанавливая причинно-следственные связи между нормативами поведения и описываемой экспериментатором ситуацией. Например, в истории про девочку, у которой из корзинки на дорогу высыпались игрушки, на вопрос: «Что сказал ей мальчик, который

стоял рядом?» один из детей ответил: «Он сказал: «Девочка, давай я тебе помогу собрать игрушки», предвосхитив, тем самым, положительное развитие событий с позиций оценки поступка мальчика. На вопрос: «Почему ты так думаешь?» этот ребенок сказал: «Он думал, что девочке будет трудно самой собрать игрушки, и он захотел ей помочь». Еще один ребенок на вопрос: «Что сказал ей мальчик, который стоял рядом?» ответил: «Можно я помогу тебе собрать игрушки?», а поясняя свой ответ, добавил: «Он увидел, что у девочки упали игрушки, и ей нужна помощь».

В рамках реализации этой же методики детям предлагали закончить историю про Катю, которой подарили на день рождения красивую куклу, и младшая сестра сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Один из детей закончил эту историю словами: «На, Вера, поиграй моей куклой». На вопрос: «Почему ты так думаешь?» он ответил: «Ей (Кате) было не жалко куклу, она была добрая и поступила хорошо. Ей не жалко игрушку для сестры».

Обратимся к итогам реализации диагностической беседы, в рамках которой детям предлагалось ответить на вопросы типа «Кого можно назвать хорошим (плохим)? Почему?», «Кого можно назвать добрым (злым)? Почему?» и т.д. При этом нравственные характеристики нами отбирались, исходя из возрастных возможностей детей среднего дошкольного возраста. В качестве таких нравственных нормативов мы использовали: хороший/плохой, добрый/злой, честный/лживый, щедрый/жадный, смелый/трусливый). Выяснилось, что дети имеют устойчивые обобщенные представления обо всех нравственных качествах, могут объяснить, что эти качества человека означают, как проявляются. При пояснениях ребенок может ссылаться даже на конкретных людей как носителей данного качества в конкретной жизненной ситуации.

- Так, на вопросы: «Кого можно назвать хорошим?», «Почему ты так думаешь?» один из детей ответил: «Хорошие – Маша, сестра, подружка. Потому, что они ухаживают за больными, помогают маме, делятся игрушками, угощают конфетами». На вопросы: «Кого можно назвать плохим? Почему?» данный ребенок ответил: «Дядей и мальчиков. Потому, что они совершают преступле-

ния». Еще один ребенок на эти же вопросы ответил: «Бандита. Потому, что он совершает преступление».

- На вопросы «Кого можно назвать честным? Почему?» первый респондент ответил: «Кто не обманывает и говорит правду. Потому, что обманывать плохо, и они не правильно поступают». Этот же дошкольник на вопросы: «Кого можно назвать лживым? Почему?» дает ответ: «Того, кто врет, не сдерживает обещания. Потому, что врать нельзя».
- На вопросы: «Кого можно назвать добрым? Почему?» дети, оцененные нами как имеющие высокий уровень духовно-нравственного развития, отвечали: «Того, кто помогает слабому, больному. Того, кто не обижает, кто заступается, не жадничает, не обижает животных. Того, кто заботится о питомцах».
- На вопросы «Кого можно назвать смелым? Почему?» в основном ответ был: «Того, кто всех защищает и ничего не боится». А отвечая на вопрос: «Кого можно назвать трусливым? Почему?», дети говорили: «Себя. Потому, что я боюсь темноты... Того, кто всех боится... Я. Потому, что боюсь, когда меня пугают ...».

Средний уровень интеллектуально-когнитивной составляющей духовно-нравственного развития нами зафиксирован у 60% детей среднего дошкольного возраста. Продолжая рассказ экспериментатора, такие дети так же демонстрируют умение называть нравственную норму, исходя из контекста описанной ситуации, и опираясь на знание нравственных нормативов и правил, стараются оценить поведение детей, о котором в незавершенной экспериментатором истории идет речь. Однако они затрудняются пояснить свою оценку, не всегда устанавливают причинно-следственные связи между нормативами поведения и описываемой экспериментатором ситуацией. Так, в истории про девочку, у которой из корзинки на дорогу высыпались игрушки, на вопрос экспериментатора: «Как ты думаешь, что сказал девочке мальчик, который стоял рядом и все видел?» один из детей ответил: «Он сказал: "Девочка, у тебя игрушки упали"», дав, тем самым, положительную оценку поступка мальчика. Но на вопрос: «Почему ты так думаешь?», ребенок просто ответил: «Потому, что она может игрушки потерять».

Заканчивая историю про Катю, подаренную ей на день рождения куклу и младшую Катину сестру, желающую с этой новой куклой поиграть, один из детей ответил: «Поиграй, Вера, можно. Катя поступила хорошо, потому, что надо уступать». Это, несомненно, свидетельствует о знании ребенком нравственных нормативов поведения. Но этот же ребенок, заканчивая историю про девочку Олю, которая не хотела принимать участие в общей игре, а стояла рядом и смотрела, как играют другие, на просьбу помочь, ответил за Олю: «Я не буду помогать. Я не играла», хотя оказание помощи всегда и во всех жизненных ситуациях является нравственным нормативом. Из приведенного примера мы видим, что знания нравственных нормативов у данного ребенка хотя и присутствуют, но он не всегда готов в реальности их выполнять, соблюдать.

Уточнение полученных данных с помощью диагностической беседы тоже показало, что у данных детей имеются знания лишь о некоторых нравственных качествах. Причем, представления о нравственных качествах нечеткие и даже не всегда типичные – объясняя те или иные качества, ребенок может называть действия, никак не связанные с данным качеством. Например, на вопросы: «Кого можно назвать хорошим? Почему?» дети отвечали: «Еву. Потому, что она убирает игрушки». На вопросы же: «Кого можно назвать плохим? Почему?» от одного респондента последовал ответ: «Андрея. Потому, что он плачет всегда». На вопросы: «Кого можно назвать честным? Почему?» один из детей ответил: «Викю. Потому, что она добрая» и тд.

Низкий уровень интеллектуально-когнитивной составляющей духовно-нравственного развития выявился у 17% детей. Такие дети, продолжая рассказ экспериментатора, демонстрируют и незнание нравственных нормативов, и неумение оценивать социальные поступки. Например, в истории про девочку, у которой из корзинки на дорогу высыпались игрушки, на вопрос экспериментатора: «Что сказал девочке мальчик, который стоял рядом и все видел?» один из детей ответил: «Где игрушки потеряла?». А на вопрос: «Почему мальчик так ответил?» он сказал: «Потому, что он не хотел с ней дружить». На вопрос: «Как ты думаешь, хорошо или плохо поступил мальчик?» ребенок от-

ветил: «Мальчик хорошо поступил». Тем самым данный ребенок продемонстрировал, что он не знает нормативов социального поведения.

В истории про Петю и Вову, которые играли вместе и сломали красивую дорожку игрушки, отвечая на вопрос: «Кто сломал игрушку?», один из детей ответил: «Сломали вместе». и пояснил: «Они нечаянно сломали... Потому что игрушка не крепкая». Данные ответы детей тоже свидетельствуют об отсутствии у них знаний о нравственных нормативах поведения.

Проведение диагностической беседы также свидетельствует о том, что данные дети демонстрируют полное отсутствие представлений о нравственных качествах. Даже самые элементарные нравственные качества (такие, как хороший/плохой) дети затруднялись пояснить и, отвечая на вопросы экспериментатора, отвечали очень неконкретно и отвлеченно: «Все девочки у меня в группе хорошие потому, что я с ними играю».

На вопросы «Кого можно назвать плохим? Почему?» один из детей ответил «Котенка, потому что он царапается». Еще один респондент сказал: «Медведя. Потому, что он спит в берлоге». На вопросы «Кого можно назвать лживым? Почему?» дети давали следующие ответы: «Ваню, потому что он все время толкается... Сашу, потому, что он плохо ест ...» и тд.

Исследование ценностно-мотивационного компонента духовно-нравственного развития дошкольников

Основные параметры оценки данного компонента: уровень развития аффективной сферы детей, уровень сформированности у ребенка морально-нравственных эмоций и чувств, характер и направленность отношения ребенка к нормам и правилам жизнедеятельности в социуме, а также уровень развития мотивационной сферы ребенка.

Детализированный анализ данных, полученных нами по итогам реализации всего методического комплекса, направленного на изучение данной компонентной составляющей, позволяет нам сделать следующие выводы.

Для детей, у которых мы выявили высокий уровень ценностно-мотивационного развития (19%), типичен ста-

бильный фон эмоциональной сферы. Например, результаты реализации оценочной шкалы эмоциональных проявлений Й. Шванцаре свидетельствуют о том, что данные дети способны ярко выражать свои эмоции, как вербально, так и не вербально – подвижной мимикой лица и жестикуляцией.

Результаты реализации проективной методики «Домики» О.А. Ореховой показали, что для таких детей типичным являются состояния бодрости, здоровой активности, готовности к энергозатратам, а также позитивное отношение к себе, сверстникам, воспитателям. Например:

- Респондент 1 – на протяжении всего дня активен, что находит отражение в его стремлении самостоятельно организовывать игры и помогать воспитателям. При выполнении предлагаемых ему заданий показывает высокие результаты.
- Респондент 2 – любит помогать сверстникам. Когда воспитатель просит убрать за собой игрушки, он, в первую очередь, поможет остальным, а потом сам приступит к уборке.
- Респондент 3 – фон настроения на протяжении всего дня сохраняется ровный, позитивный. У него много идей, он собирает вокруг себя других детей, организуя совместные игры. Проявляет устойчивую готовность к выполнению разнообразных поручений воспитателя.

Изучение эмоционального отношения детей к нравственным нормативам с помощью методики «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинды показало, что для данных детей типичным является положительно-эмоциональное отношение к нравственным нормативам. Этим детям свойственно устойчивое положительное настроение, они веселы, оптимистично настроены, успешно соотносят демонстрируемое поведение с соответствующей оценкой. Например:

- Респондент 1 – демонстрирует точную логическую связь, соответствующую поступку и цветовому выбору: «Бить кого-то – это плохо, значит я выберу черный цвет».
- Респондент 2 – отмечает взаимосвязь: «Ольга Ивановна – моя любимая воспитательница, значит, я ее отмечу красным цветом, ведь красный – мой самый любимый!».

- Респондент 3 – «В моей группе мне хорошо, спокойно – выберу синий цвет»).

Аналогичные данные мы получили и при реализации игры «Цветик-восьмицветик» А.О. Прохорова и С.В. Велиевой. Анализ результатов свидетельствует о преобладании у этих детей позитивного симптомокомплекса, характеризующегося положительным восприятием себя, членов своей семьи, сверстников и воспитателей. Например:

- Респондент 1 – зеленый лепесток поставил на маму и дедушку, что означает его доверие, чувство уверенности и поддержки; синий лепесток – на папу и воспитателя, что говорит о спокойствии ребенка при взаимодействии с этими людьми, гармонии в отношениях и свободе; красный лепесток – на бабушку, что означает восприятие бабушки как активно взаимодействующего с ним человека; фиолетовый лепесток поставил на сестру, что свидетельствует о восприятии ее как человека безучастного, не обладающего для данного ребенка авторитетом. Лепестки – желтый (семья как источник света и бодрости), коричневый, серый и черный данный ребенок не отдал никому.
- Респондент 2 – желтый лепесток ребенок отдает маме, что говорит о любви, признании ее авторитета, эмоциональной зависимости; красный – папе, бабушке, что свидетельствует о том, что они эмоционально привлекательны для данного ребенка, активно с ним взаимодействуют. Зеленый лепесток данный ребенок поставил на воспитателя, семью, что говорит о его уверенности в поддержке с их стороны. Негативные цвета – черный, коричневый, серый данный респондент не отдал никому.

Изучение уровня развития мотивационной сферы детей с высоким уровнем ценностно-мотивационного развития выявило, что они демонстрируют устойчивую ориентацию на социальные нормы, правила, морально-нравственные аспекты поведения. Например, в рамках реализации методики «Изучение соподчинения мотивов» мы получили следующие результаты:

- Респондент 1 – делает выбор в пользу непривлекательного дела, откладывая момент получения игрушки. Говорит

при этом: «Вот сейчас я закончу убираться в комнате, тогда и поиграю».

- Респондент 2 – дает возможность девочкам или более младшим детям первым выбрать игрушки.
- Респондент 3 – играя в мяч в командной игре, выбор сделал в пользу командных очков, сказав: «Ведь важно, чтобы мы все победили».

У 58% детей нами выявлен средний уровень развития ценностно-мотивационного компонента духовно-нравственного развития. Для таких детей в основном характерны эмоции положительной модальности, их эмоциональные проявления умеренны. Реализация оценочной шкалы эмоциональных проявлений Й. Шванцаре показала, что яркость невербальных эмоциональных проявлений (подвижная мимика лица, активная жестикуляция) у данных детей фиксируется лишь ситуативно (как правильно, это ситуации максимально обыденные и привычные для ребенка): радуется знакомой игрушке или другу, придя в детский сад после выходных дней. В основном же данные дети ярко своих эмоций не проявляют. Также для данных детей типичной является ситуационная окрашенность эмоциональных проявлений, поэтому их эмоции положительной модальности могут резко меняться на негативные эмоции. Например:

- Респондент 1 – избирательно (только по отношению к самому близкому другу) проявляет положительные эмоции. С остальными детьми и взрослыми он сдержан, порой даже отстраненно-холоден.
- Респондент 2 – настороженно относится к незнакомым людям. Старается говорить тише, не заявляет о своих потребностях, чаще прекращает возмущаться (или радоваться) в присутствии других людей.
- Респондент 3 – может обидеться и заплакать в ситуациях, когда его что-то не устраивает. Здороваться иногда забывает, вспоминает после замечания взрослого, испытывает по этому поводу дискомфорт.
- Респондент 4 – часто обижается на окружающих, когда ему не позволяют делать так, как он хочет, (например, играть всеми игрушками сразу). Он демонстративно топает ногой, говорит,

что он очень зол, после чего пытается найти себе какое-либо занятие. Однако при этом ребенок уже менее инициативен в своих проявлениях.

Анализ результатов реализации проективной методики «Домики» О.А. Ореховой свидетельствует о том, что данные дети отличаются определенным уровнем снижения активности, они вялы, безынициативны.

Изучение эмоционального отношения данных детей к нравственным нормативам с помощью методики «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинды показало, что в целом они способны соотносить внешне демонстрируемое поведение с соответствующей его оценкой. Однако в некоторых ситуациях они, используя цветовую интерпретацию, могут обозначить «позитивным» цветом явно негативную ситуацию или поступок и наоборот. Например:

- Респондент 1 – комментирует выполнение задания: «Мой любимый цвет – зеленый, потому что у меня зеленая шапка и шарф, поэтому мое настроение в группе будет зеленого цвета».
- Респондент 2 – говорит: «Дружба будет черного цвета», почему – обосновать не смог, ступевался, покраснел.
- Респондент 3 – «Мое настроение в семье красного цвета, потому что мама носит красный шарф, когда у нее хорошее настроение».

Аналогичные данные мы получили и при реализации игры «Цветик-восьмицветик» А.О. Прохорова, С.В. Велиевой. Согласно полученным нами данным, для этих детей типичным является индифферентное (нейтральное) восприятие ребенком себя, своей семьи, сверстников, воспитателей и, даже, окружающего в целом. Например:

- Респондент 1 – зеленый лепесток поставил на маму и семью, что означает его доверие, чувство уверенности в поддержке; синий лепесток – папе, что говорит о чувстве единства с ним, о гармонии в отношениях и свободе; черный – воспитателю, выражая к нему свои негативные чувства; серый – бабушке, т.к. она придирчива и критична по отношению к данному респонденту.
- Респондент 2 – зеленый лепесток также отдал маме, ощущая себя с ней как единое целое; синий – папе, что ха-

рактеризует гармонию в отношениях с ним и свободу; желтый – бабушке, что говорит о любви и признании; фиолетовый – воспитателю, что свидетельствует о том, что воспитатель не является для него авторитетом; коричневый – брату, демонстрируя тем самым ревностные чувства, конфликт с ним.

- Респондент 3 – красный лепесток – маме и семье, они являются веселыми, активно взаимодействующими с ребенком, желтый – друзьям, что говорит о любви и признании; коричневый – папе, отстраненному члену семьи, требовательному, злому, часто несправедливо наказывающему, фиолетовый – сестре, она безучастный член семьи, не обладающий авторитетом, «пустое место»; серый – воспитателю, он угнетает ребенка, придирчив к нему, слишком критичен.

Изучение уровня развития мотивационной сферы данных детей свидетельствует о том, что на реализацию социальных нормативов, правил, морально-нравственных аспектов поведения они ориентированы лишь частично. Более того, реализуемые данными детьми нормы социального поведения нередко носят субъективный характер, отражая их ориентацию на те нормы и правила, которые являются типичными в его референтной группе. Например:

- Респондент 1 – комментирует свои поступки: «А Маша сказала, что, если я не буду сразу убирать все игрушки, то ничего страшного не случится!»
- Респондент 2 – отстаивает те идеи и правила, которые вносит воспитатель: «А Алесья Алексеевна сказала, что ссориться – это нехорошо!»

Нами выявлено, что 23% всех исследуемых детей находятся на низком уровне развития ценностно-мотивационного компонента духовно-нравственного развития. Типичными для них являются либо эмоциональная индифферентность (12% детей) либо, даже, ярко выраженные негативные эмоции по отношению к окружающей действительности во всех ее проявлениях. Такие данные получены по результатам проведения проективной методики «Домики» О.А. Ореховой, «Цветового теста отношений» А.М. Эткинды и игры «Цветик-восьмицветик» А.О. Прохорова и С.В. Велиевой. Такие дети от-

дают предпочтение черному, серому и коричневому цветам, проявляют устойчивое стремление обозначать «негативным» цветом позитивные ситуации (например, ребенок черным цветом изображает маму, серым – бабушку, коричневым – воспитателя и свою семью в целом).

Изучение уровня развития мотивационной сферы данных детей свидетельствует о полном отсутствии у них ориентации на соблюдение социальных требований, правил и норм. Данные дети не способны адекватно оценивать ситуации и соподчинять мотивы своего поведения.

Исследование поведенческого компонента духовно-нравственного развития дошкольников

Детализированный анализ результатов свидетельствует о следующем.

22% детей, оцененные нами как имеющие высокий уровень поведенческой составляющей духовно-нравственного развития, демонстрируют ярко выраженную положительную нравственную направленность личности, они сразу устанавливают контакт с партнером по совместной деятельности, проявляют готовность к сотрудничеству, постоянно находятся в диалоге с партнером, работают на центральной части стола или ближе к партнеру. Например:

- Ребенок обратился к своему партнеру по игре со словами: «Давай сначала разложим все наши фигурки вместе» и сдвинул все свои фигурки на центр стола;
- Демонстрируя желание помочь своему партнеру, ободрить его, респондент 1 говорит: «Давай, окно ставь, я тебе помогу»; респондент 2: «Почти все получилось. Просто поменяй фигурки местами»; респондент 3: «Давай я помогу тебе, если у тебя не получается»;
- Эти дети в своей речи используют только личные местоимения множественного числа типа «нас», «мы»;
- Многие такие дети, закончив работу, улыбаются друг другу и говорили: «Мы с тобой, молодцы!».
- Для этих детей типична высокая заинтересованность в предложенной деятельности. Они активно выполняли задание, не отвлекались, давали советы своему партнеру. Например:

- Респондент 2 сказал: «Паша, давай, ставь сюда. Ставь»;
- Респондент 3: «Леша, помогай, давай, вот так. Сейчас мы правильно делаем».

58% опрошенных детей имеют средний уровень поведенческой составляющей духовно-нравственного развития. У них тоже прослеживается положительная нравственная направленность личности. Вместе с тем, у них наблюдается недостаточная сформированность или, даже, полное отсутствие, навыков совместной деятельности. Начиная совместную деятельность, эти дети не стремятся установить контакт со своим партнером, действуют отдельно друг от друга, нередко каждый на своей стороне стола, до тех пор, пока не поймут, что целую картинку, как на образце, им собрать не удастся. Только после этого они начинают действовать сообща, передвигают свою часть картинки на середину стола и обращают внимание на своего партнера. При этом взаимодействие с партнером остается ограниченным и ситуативным – дети, в основном, работают молча, помощь своему партнеру не предлагают, в диалог с ним практически не вступают, обращений по поводу совместной работы друг к другу мало, максимум 2–3. В речи данные дети используют как личные местоимения множественного числа типа «нас», «мы», так и местоимения единственного числа типа «я», «мне». В процессе деятельности эти дети отвлекаются, смотрят в сторону или на то, как собирает картинку партнер. Например:

- Респондент 1, обращаясь ко взрослому, говорит: «Я буду собирать колеса ..., Я буду собирать трубу у паровоза ..., но позже: «Мы уже почти закончили»;
- Респондент 2, услышав слово «вместе», первые фигурки кладет на середину стола, спрашивает партнера: «Это сюда?». Затем, вовлеченный в деятельность, молча берет у партнера нужную ему фигурку, соединяет со своей и кладет их на середину стола. Партнер по совместной деятельности против этих действий не возражает, молчит и сам респондент. Он вновь молча забирает у своего партнера очередную фигурку. Говорит взрослому: «Я собираю голову (кукле)». В конце восклицает: «Вау! Мы собрали!»;
- Респондент 3 пытается собирать картинку отдельно от своего партнера

только из своих фигурок, располагая работу строго перед собой. После того, как понял, что ничего собрать не получается, молча берет у своего партнера фигурку. Ребенок возражает, говорит: «Это моя деталь! Сам себе строй». Однако респондент партнеру фигурку не вернул, а положил ее на свой фрагмент картинки и продолжает собирать дальше. Через несколько минут говорит партнеру: «Это что? Это твоя крыша. Я трубу собрал. Давай соединять», он сдвигает к центру свою часть картинки и часть картинки партнера, и говорит: «Вот так. Мы молодцы!».

У 20% респондентов зафиксирован низкий уровень развития поведенческой составляющей духовно-нравственного развития. По итогам выполнения методики «Сделаем вместе» Р.Р. Калининой эти дети демонстрируют доминирование отрицательной нравственной направленности личности. В процессе организуемой совместной деятельности они забирают фигурки партнера, несмотря на его протест; негативно реагируют, когда партнер аналогично проявляет себя по отношению к ним (тоже забирает фигурки); слово «вместе» не понимают и пытаются выполнить задание индивидуально, используя только свои фигурки. Контакт с партнером по деятельности данные дети не устанавливают, в конструктивный диалог не вступают, интересы и желания партнера в процессе совместной деятельности не учитывают и не могут адекватно ситуации выражать свои собственные желания и просьбы. Интерес к предложенной совместной деятельности они не проявляют, желания помочь партнеру не испытывают. Использует в речи только личные местоимения единственного числа типа «я», «мне». Например:

- Респондент 1 – забрал все фигурки себе, начал плакать и кричать: «Это мое». Через некоторое время, обращаясь к воспитателю, говорит: «Я не знаю как делать, не буду делать»;
- Респондент 2 – молча начинает собирать картинку на своей стороне стола. Когда понимает, что не хватает нужных фигурок, говорит партнеру: «Дай мне твои детали» и, не дождавшись реакции на эту просьбу, молча забирает все фигурки себе. Продолжая самостоятельно выполнять совместное зада-

ние, говорит: «Я не знаю куда ставить», после этого собирает все детали в кучку и говорит: «Мы никогда эту картинку не соберем»;

- Респондент 3 – резко отбирает у партнера фигурку, которую тот пытался положить, и говорит: «Ты, не сюда. Это моя деталь! ... Дай, я сам поставлю ...»;
- Респондент 4 – заявляет: «Я поставила, это моя ...».

Выводы

Обобщенный анализ полученных нами диагностических данных свидетельствует о том, что на высоком уровне духовно-нравственного развития находится 21% респондентов. Это дети, хорошо знающие этические нормы и правила и систематически реализующие их с своей практикой (в своем поведении, взаимодействии с окружающими, как со взрослыми, так и со сверстниками). Знания о нормах социального поведения эти дети могут свободно применять для оценки поведенческих проявлений и собственных, и окружающих людей (сверстников и взрослых), и, даже, вымышленных, сказочных персонажей. У этих детей устойчиво доминируют эмоции положительной модальности, их эмоции сбалансированы, у них фиксируется не только наличие элементарных ситуативных эмоций (агрессия, обида, страх, стыд, грусть, радость), но и чувств сопереживания, сочувствия («мне больно и тебе больно»), жалости и сострадания. Для выражения своих эмоциональных переживаний и состояний данные дети способны использовать не только вербальные средства (речь), но и не вербальные (мимику, жесты, действия). Для них характерны способность различать такие нравственные категории, как «хороший – плохой», «добро – зло», «красивый – некрасивый», «правда – неправда (обман)», испытывать чувство стыда за негативные действия и поступки и чувство удовольствия за положительные поступки, внимание к потребностям окружающих, стремление быть им полезным и т.д. Эти дети способны соподчинять свои собственные желания и потребности нравственным нормативам поведения и взаимодействия, что свидетельствует о сформированности у них морально-

нравственных эмоций и чувств, а также о том, что социальные нравственные нормы усвоены ими не только на уровне знаний, но и на уровне поведения – они стали для них привычкой.

На среднем уровне духовно-нравственного развития оказались 57% опрошенных нами детей. Эти дети знают некоторые этические нормы и правила социального поведения, однако не всегда их реализуют в своем поведении и взаимодействии с окружающими, как со взрослыми, так и со сверстниками. Для оценки поведенческих проявлений своих собственных, окружающих людей (сверстников и взрослых) и, особенно, вымышленных, сказочных персонажей они применяют свои знания о нормах социального поведения не всегда, ситуативно и с помощью взрослых. Несмотря на то, что у этих детей доминируют эмоции положительной модальности, их эмоции не сбалансированы, максимально часто у них фиксируются только элементарные ситуативные эмоции такие, как агрессия, обида, страх, радость, а чувства сопереживания, сочувствия, жалости, сострадания данные дети проявляют крайне редко. Эти дети способны различать лишь самые элементарные нравственные категории, такие как «хороший – плохой». Они могут ситуативно

Учитывая, что по результатам проведенного нами диагностического исследования большинство детей находятся на среднем уровне духовно-нравственного развития (и даже есть дети с низким уровнем духовно-нравственного развития), целью своей дальнейшей исследовательской деятельности мы определяем разработку системы мероприятий, ориентированных на оптимизацию процесса духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста

но испытывать чувство стыда за негативные действия и поступки и удовольствие за положительные проявления, особенно, когда их хвалят или ругают. Внимание к потребностям окружающих, стремление быть им полезным и т.п., данные дети по своей инициативе практически не проявляют. Свои собственные желания и потребности нравственным нормативам поведения и взаимодействия они подчиняют не всегда.

И на низком уровне духовно-нравственного развития оказались 22% опрошенных нами детей среднего дошкольного возраста. Это дети, которые не имеют представления ни о каких этических нормах и правилах социального поведения, не способны реализовать их в практике своего поведения. У данных детей доминируют либо эмоции отрицательной модальности, либо они вообще эмоционально-индифферентны, их эмоции не сбалансированы. Они не способ-

ны различать даже самые элементарные нравственные категории, такие как «хороший – плохой». Эти дети могут ситуативно испытывать лишь чувство удовольствия, если их хвалят за положительные поступки и действия. Внимание к потребностям окружающих, стремление быть им полезным и т.п., они не проявляют, подчинять свои собственные желания и потребности нравственным нормативам поведения и взаимодействия не могут.

Учитывая, что по результатам проведенного нами диагностического исследования большинство детей находятся на среднем уровне духовно-нравственного развития (и даже есть дети с низким уровнем духовно-нравственного развития), целью своей дальнейшей исследовательской деятельности мы определяем разработку системы мероприятий, ориентированных на оптимизацию процесса духовно-нравственного развития детей среднего дошкольного возраста.

Литература:

- Адамова А.Г. Сущность духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. – С. 26–27.
- Артемов В.М. Ценности нового века: свобода и нравственность // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 4. – С. 163–175.
- Барг М.А. Эпохи и идеи. – Москва : Правда, 1987. – 348 с.
- Бердяев Н.А. Дух и реальность. Основы общечеловеческой духовности. – Москва : Республика, 1994. – 480 с.
- Бим-Бад Б.М. Психология и педагогика: просто о сложном : популярные очерки и этюды. – Москва : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 144 с.
- Бондаревская Е.В., Бермус А.Г., Хоронько Л.Я. и др. Методологическая сфера образования : монография. – Ростов-на-Дону : Булат, 2007. – 250 с.
- Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. – Москва : Знание, 1985. – 64 с.
- Васильев В.А. Воспитание добродетели // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 2. – С. 190–204.
- Володина Л.О. Духовно-нравственные ценности воспитания в русской семье: к проблеме смысла // Ценности и смыслы. – 2014. – № 3(31). – С. 13–28.
- Выготский Л.С. Проблемы психического развития ребенка : хрестоматия по психологии / под ред. проф. А.В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1977. – С. 409–415.
- Грашук С.С. Нравственность: к вопросу об определении понятия // Символ науки. – 2015. – № 8. – С. 142–144.
- Душенко К.В. Большая книга афоризмов. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1056 с.
- Загвязинский В.И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. – 1999. – № 1. – С. 31–38.
- Захарченко М.В. Духовно-нравственное развитие и воспитание как ключевые категории в методологии проектирования образовательных программ // Материалы I межрегиональной научно-практической конференции «Системно-деятельностный подход в воспитании. Духовно-нравственное развитие и воспитание – главные приоритеты образования». – Санкт-Петербург : Изд-во Политех. ин-та, 2010. – С. 6–15.
- Ильин И.А. О противлении злу силою // И.А. Ильин Собрание сочинений. В 10 т. Т. 5. – Москва : Русская книга, 1996. – 608 с.
- Кутырев В.А. Духовность, экономизм и «после»: драма взаимодействия // Вопросы философии. – 2001. – № 8. – С. 56–65.
- Малинин В.А., Мухина Т.Г., Елисеева Н.Ю. Миссия современной школы – духовно-нравственное воспитание молодежи // Вестник Мининского университета [Vestnik of Minin University]. – 2017. – № 4. – С. 6–31. doi:10.26795/2307-1281-2017-4-6
- Меньшиков В.М. Духовно-нравственное воспитание: предмет и содержание // Вестник ПСТГУ. Серия IV. Педагогика. Психология. – 2013. – Вып. 3(30). – С. 28–50.

- Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 13–21.
- Мясищев В.Н. Психология отношений : избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. – Москва; Воронеж, 1995. – 356 с.
- Никандров Н.Д. Духовно-нравственное воспитание как задача современной системы образования // Современное образование как открытая система : коллективная монография / под ред. Н.Г. Ничкало, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. – Москва : Институт научной и педагогической информации РАО, 2012. – 576 с.
- Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А. Психометрический анализ диагностических показателей методики «Сказочный семантический дифференциал». // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 2. – С. 114–135.
- Рубинштейн С.Л. Человек и мир: проблемы общей психологии / под ред. Е.В. Шорохова. – Москва : Педагогика, 1973. – 423 с.
- Серебрякова Т.А. Теоретико-методологические основы формирования ценностного отношения личности к миру : монография. – Нижний Новгород : ВГИПУ, 2006. – 115 с.
- Серебрякова Т.А., Казакова О.М., Буранова А.А. Проблема духовно-нравственного воспитания и ее теоретическое осмысление // Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2017. – № 3(20). – С. 75–82.
- Сохраняева Т.В. Ценности образования на фоне меняющегося образа человека // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 6. – С. 48–64.
- Чекина Е.В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние : монография. – Гродно : ГрГУ, 2008. – 119 с.
- Шилов В.Н. Политические ценности: специфика и функции // Социально-гуманитарные знания. – 2003. – № 6. – С. 116–125.
- Ainsworth, J. & Brown, A. (1995). Moral Education. The National Society, 32.
- Angel R. (1958). Free Society and moral crisis. Michigan, 252. doi:10.3998/mpub.9690478
- Anglin G.J. (1991). Instructional technology. Past, present, future. New York: Englewood Cliffs, 529.
- Bauer R. (1966). Idealismus and Geyner in Osterreich. Heidelberg, 173.
- Bolzano B. (1937). Weissenhaftslehre. Bd. I-YI. Sulzbach, 287, 231.
- Bolzano B. (1969). Gesamtausgabe. Einleitungsband. Teil 1. Biographie. Stuttgart-Bad: Connstatt, 226.
- Bolzano B. (1969-1978). Gesamtausgabe. Reihe II, Y, YII, YIII, XII, XIY. Stuttgart: Bad Connstatt, 408.
- Bolzano B. (1976). Ausgewahlte Schriften. B., 291.
- Burke K. A. (1962). Grammar of motives. Berkeley: University of California Press.
- Cole, M. (1995). Socio-Cultural-Historical Psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. In: Wertsch, J. V. (Ed) *Sociocultural studies of Mind*. – Cambridge University Press, 190. doi: 10.1017/CBO9781139174299.010
- Duckheim E. (1961). Les formes elementaires de la vie religieuse. Paris, 609.
- Festinger L.A. (1962). Theory of Cognitive Dissonance. Palo Alto, California.
- Fischer, J.M. (1999). Recent Work on Moral Responsibility. In J. M. Fischer *Ethics*. Chicago, 110(1), 93–139. doi:10.1086/233206
- Frankl V.E. (1962). Man's Research for Meaning. Boston.
- Henri J.M. Novwen (2003). The Inner voice of Love. A Journey Through Anguish Freedom. London, Darton. Longman + Todd. 98.
- Holzkampf K. (1973). Sinnlicher Erkenntnis-historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt am Main.
- Jenni, K. (2001). The Moral Responsibilities of Intellectuals. *Social theory and practice*. Tallahassee, 27(3), 437–454. doi:10.5840/soctheorpract20012734
- Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral education: Moral studies and the ideal of justice. San-Francisco, V.1, 441.
- Kraft, Ch. (1979). Christianity in Culture. NY., 500.
- Lancaster S., & Foody M. (1988). Self-extensions and conceptualization. *Jorn. Theory Soc. Behav*, 18(1). doi:10.1111/j.1468-5914.1988.tb00117.x
- Lazarus R.S. (1968). Emotions and adaptation: conceptual and empirical relations. *W.J. Arnold (ed). Nebraska symposium*. V. 16. Lincoln.
- Masloy A.H. Motivation and Personality, 91–92.
- Moreno, J.L. (1974). Mental catharsis and the psychodrama. In: 193 Greenberg, I.A. (Ed.) *Psychodrama: Theory and therapy*. New York, Behavioral Publications.
- Piaget, J. (1977). The moral judgement of the child. London, 399.
- Rogers C. (1965). Clientcentered therapy. Boston, 414.
- Rotter, J.B. (1954). Social Learning and Clinical Psychology. Englewood Cliffs, New York, 466. doi:10.1037/10788-000
- Seidlerovas (1963). Politike a socialni nasori Bernarda Bolzana. Praha, 273.
- Syafsbory A. (1906). Chameteristies of Men Manners, Opinions, Times. London, 1–2(168).
- Winter E. (1977). Die Sozial und Ethnocthik B. Bernard Bolzanos. Wien, 247.

References:

- Adamova A. G. (2008.) the essence of spiritual and moral education of students in the context of a systematic approach. [*Vestnik Universiteta Rossiyskoy Akademii Obrazovaniya*], 26–27.
- Ainsworth, J. & Brown, A. (1995). Moral Education. The National Society, 32.
- Angel R. (1958). Free Society and moral crisis. Michigan, 252. doi:10.3998/mpub.9690478
- Anglin G.J. (1991). Instructional technology. Past, present, future. New York: Englewood Cliffs, 529.
- Artemov V. M. (2002.) Values of the new century: freedom and morality [*Sotsial'no-gumanitarnye znaniya*], 4, 163–175.
- Barg M. A. (1987.) Eras and ideas. Moscow, Pravda, 348.
- Bauer R. (1966). Idealismus and Geyner in Osterreich. Heidelberg, 173.
- Berdyayev N. A. (1994.) Spirit and reality. Basics of universal spirituality. Moscow, Respublika, 480.
- Bim-Bad B.M. (2010.) Psychology and pedagogy: speaking simply about complicated things. Popular essays and sketches. Moscow, MPSI; Voronezh:

- «MODEK», 144.
- Bolzano B. (1937). Weissenhaftslehre. Bd. I-YI. Sulzbach, 287, 231.
- Bolzano B. (1969). Gesamtausgabe. Einleitungsband. Teil I. Biographie. Stuttgart-Bad: Connstatt, 226.
- Bolzano B. (1969-1978). Gesamtausgabe. Reihe II, Y, YII, YIII, XII, XIY. Stuttgart: Bad Connstatt, 408.
- Bolzano B. (1976). Ausgewählte Schriften. B., 291.
- Bondarevskaya E.V., Bermus, A. G. & Khoronkol.Ya. (2007.) Methodological education, monograph. Rostov-on-Don, Bulat, 250.
- Bratus B.S. (1985). The Moral consciousness of the individual. Mosocw, Znanie, 64.
- Burke K. A. (1962). Grammar of motives. Berkeley: University of California Press.
- Chekina E. V. (2008). Theory of moral education: history of development and present state: monograph. Grodno, GrGu, 119.
- Cole, M. (1995). Socio-Cultural-Historical Psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. *In: Wertsch, J. V. (Ed) Sociocultural studies of Mind.* – Cambridge University Press, 190. doi: 10.1017/CBO9781139174299.010
- Duckheim E. (1961). Les formes elementaires de la vie religieuse. Paris, 609.
- Dushenko, K. V. (2000). The Big book of aphorisms. Moscow, EKSMO-Press, 1056.
- Festinger L.A. (1962). Theory of Cognitive Dissonance. Palo Alto, California.
- Fischer, J.M. (1999). Recent Work on Moral Responsibility. *In J. M. Fischer Ethics.* Chicago, 110(1), 93–139. doi:10.1086/233206
- Frankl V.E. (1962). Man's Research for Meaning. Boston.
- Graschuk, S. S. 2015. Morality: on the definition. *[Simvol nauki]*, 8, 142–144.
- Henri J.M. Novwen (2003). The Inner voice of Love. A. Journey Through Anguish Freedom. London, Darton. Longman + Todd. 98.
- Holzkauf K. (1973). Sinnlicher Erkenntnis-historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt am Main.
- Ilyin I. A. (1996). On resistance to evil by force. Collected works In 10 volumes. Vol. 5. Moscow, Russkaya Kniga, 608.
- Jenni, K. (2001). The Moral Responsibilities of Intellectuals. *Social theory and practice.* Tallahassee, 27(3), 437–454. doi:10.5840/soctheorpract20012734
- Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral education: Moral studies and the ideal of justice. San-Francisco, V.1, 441.
- Kraft, Ch. (1979). Christianity in Culture. NY., 500.
- Kutyrev V. A. (2001). Spirituality, Economism and « after»: the drama of interaction. *[Voprosy filosofii]*, 8, 56–65.
- Lancaster S., & Foody M. (1988). Self-extensions and conceptualization. *Jorn. Theory Soc. Behav*, 18(1). doi:10.1111/j.1468-5914.1988.tb00117.x
- Lazarus R.S. (1968). Emotions and adaptation: conceptual and empirica| relations. *W.J.Arnold (ed). Nebraska symposium.* V. 16. Lincoln.
- Malinin V. A., Mukhina T. G., & Eliseeva N. Yu. (2017). Mission of modern school spiritual and moral education of youth. *Vestnik of Minin University [Vestnik Mininskogo Universiteta]*, 4, 6–31. doi:10.26795/2307-1281-2017-4-6
- Masloy A.H. Motivation and Personality, 91–92.
- Menshikov V. M. (2013). Spiritual and moral education: the subject and content. *[Vestnik PSTU].* Series 4, Pedagogy. Psychology, 3 (30), 28–50.
- Moreno, J.L. (1974). Mental catharsis and the psychodrama. *In: 193 Greenberg, I.A. (Ed.) Psychodrama: Theory and therapy.* New York, Behavioral Publications.
- Myasishchev V. N. (1957). The issue of human relations and its place in psychology. *[Voprosy psikhologii]*, 5, 13–21.
- Myasishchev V. N. (1995). Psychology of relations. Ed. by A. A. Bodalev. *[Izbrannyye psikhologicheskie Trudy].* Moscow-Voronezh, 356.
- Nikandrov N. D. (2012). Spiritual and moral education as a task of the modern education system. *[Sovremennoe obrazovanie kak otkrytaya sistema].* Collective monograph. Eds. D. Nichkalo, G. N. Filonova, O. V. Sukhodolskaya-Kuleshova. Moscow, Institut nauchnoy i pedagogicheskoy informatsii RAO, 576.
- Piaget, J. (1977). The moral judgement of the child. London, 399.
- Rogers C. (1965). Clientcentered therapy. Boston, 414.
- Rotter, J.B. (1954). Social Learning and Clinical Psychology. Englewood Cliffs, New York, 466. doi:10.1037/10788-000
- Rubinstein S. L. (1973). Man and the world: Issues of General psychology. *Ed. E. V. Shorokhova.* Moscow, Pedagogika, 423.
- Seidlerovas (1963). Politike a socialni nasori Bernarda Bolzana. Praha, 273.
- Serebryakova T. A. 2006. Theoretical and methodological basis of the value-based relationship of the individual and the world: Monograph. N. Novgorod: VGIPU, 115.
- Serebryakova T. A., Kazakova O. M., & Buranova A. A. (2017). The issue of spiritual and moral education and its theoretical understanding. *[Sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii]*, 3(20), 75–82.
- Shilov V. N. (2003). Political values: specificity and functions. *[Sotsialnoe i humanitarnoe znanie]*, 6, 116–125.
- Sokhranyaeva T. V. (2002). The Values of education against the background of the changing image of man. *[Sotsialnoe i humanitarnoe znanie]*, 6, 48–64.
- Syafsbory A. (1906). Chameteristies of Men Manners, Opinions, Times. London, 1–2(168).
- Vasilyev V. A. (2001). Education of virtue. *[Sotsial'no-gumanitarnye znaniya]*, 2, 190–204.
- Volodina L. O. (2014). spiritual and moral values of education in the Russian family: on meaning. *[Tsennosti i smysly]*, 3(31), 13–28.
- Vygotsky L.S. (1977). Issues of mental development in the child. Reader. Ed. A. V. Petrovsky. Moscow, Prosveschenie, 409–415.
- Winter E. (1977). Die Sozial und Ethnocthik B. Bernard Bolzanos. Wien, 247.
- Zagvyazinsky V. I. (1999). Strategic guidelines for education at the present stage. *[Obrazovanie i nauka]*, 1, 31–38.
- Zakharchenko M.V. (2010). Spiritual and moral education as key categories in the methodology of engineering curriculum design. *[Materialy 1oy mezhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sistemno-deyatelnostnyy podhhod v vospitanii. Dukhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie – glavnye prioritety obrazovaniya»].* SPb, Izdatelstvo Polytechnicheskogo Instituta, 6–15.