**Содержание**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Введение** | 3 |
|  | **Проблема нравственного развития детей дошкольного возраста в современной психологии** | 4 |
| 1 | Основные подходы к изучению нравственного развития человека в зарубежной и отечественной психологии | 4 |
| 2 | Особенности нравственного развития детей в дошкольном возрасте | 14 |
| 3 | Факторы, влияющие на нравственное развитие детей дошкольного возраста | 23 |
|  | **Заключение** | 30 |
|  | **Список литературы** | 32 |

**Введение**

***Актуальность темы исследования*** заключается в том, что изучение психологических закономерностей и механизмов развития детей поможет эффективно и целенаправленно осуществлять педагогическое воздействие и воспитание нравственности у подрастающего поколения.

Для практической педагогики и психологии имеет большое значение понимание того, каким образом происходит нравственное развитие детей старшего дошкольного возраста, какие именно факторы влияют на нравственное развитие детей, и как можно целенаправленно формировать нравственное поведение человека на разных этапах онтогенеза.

Условия, факторы, закономерности нравственного и морального развития личности были исследованы в работах Ж.Пиаже, Л.Кольберга, К.Гиллиган, Э.Хиггинс, С.Г. Якобсон (38,39,40), С.Н. Карповой (10,11), А.И. Подольского, Е.В.Субботского (27-33) и др.

**Целью курсовой работы** является изучение особенностей нравственного развития детей старшего дошкольного возраста.

**Задачи исследования:**

1. Изучить проблему нравственного развития в современной психологии, использую научную литературу зарубежных и отечественных исследователей.
2. Исследовать особенности нравственного развития детей дошкольного возраста.
3. Выделить факторы, влияющие на развитие и формирование нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста.

**Объект изучения**: нравственное развитие детей дошкольного возраста

**Методы исследования:** анализ литературных источников.

**Глава 1. Проблема нравственного развития детей**

**дошкольного возраста** **в современной психологии**

* 1. **. Основные подходы к изучению нравственного развития**

**человека в зарубежной и отечественной психологии**

Нравственное развитие человека протекает в течение всей его жизни. Основы морального облика закладываются в раннем детстве, в дошкольном возрасте, затем нравственные черты личности интенсивно развиваются и формируются в школьные годы. За это время дети и подростки в своем нравственном развитии проходят сложный путь, от простейших умений поведения и элементарных нравственных представлений до нравственных убеждений и прочных привычек нравственного поведения, основанных на глубоко осознанных этических понятиях и освещаемых высокими нравственными чувствами.

Исследования в области морального и нравственного развития в отечественной психологии можно условно разделить на два разных и фактически не пересекающихся направления [9, с. 38].

Первое направление можно назвать нормативно-ориентированным. Исследователи подчеркивают, что мораль, как и остальные формы сознания, не даны человеку от рождения. Моральные качества приобретаются индивидом в процессе его социального развития. В этих качествах ребенка кристаллизируются моральные и нравственные нормы, существующие в общественном сознании. Моральное и нравственное развитие личности, следовательно, есть процесс усвоения ребенком норм и правил общественного поведения в условиях активного общения и совместной деятельности.

В соответствии с этим положением и проводились исследования психологов, где в качестве главного условия и источника этического развития ребенка постулировалось усвоение и присвоение (т.е. превращение в свои) моральных норм.

Норма – эталон, образец поведения, который должен ребенком осознаваться, быть для него привлекательным, эмоционально значимым и главное – побуждать к определенным социально одобряемым поступкам.

В исследованиях нормативно-ориентированного направления ведущая роль принадлежит моральной саморегуляции. В ситуации саморегуляции ребенок вопреки своим интересам принуждает себя делать так, как надо, а не так, как хочется. При этом внешние требования и давление заинтересованных лиц отсутствуют. Поэтому противоречие интересов выступает для ребенка в форме противоречия между собственными желаниями и их собственной моральной оценкой. Моральная регуляция поведения включает требование человека к самому себе. Ему важно быть хорошим и не быть плохим, т.е. оценить свои действия и вести себя соответствующим образом. Таким образом, оценка, которой подвергается нравственный поступок, должна стать самооценкой.

Моральная саморегуляция предполагает образец, эталон, с которым он может соотносить собственное поведение. В одних случаях этим образцом поведения является взрослый, которому ребенок стремится подражать, в других в качестве эталона выступают сказочные персонажи.

В одном исследовании С.Г. Якобсон детям предлагалось распределить между собой красивые игрушки. Дошкольники, как правило, забирали большую часть игрушек себе. Тогда экспериментатор предложил им оценить свои действия и сравнить их с поведением хорошо известных персонажей – Буратино и Карабаса Барабаса. Предварительные расспросы показали, что все дети считают Буратино хорошим, добрым, справедливым, а Карабаса – жадным и несправедливым, забирающим себе все самое лучшее.

Простой вопрос взрослого, заданный после несправедливой дележки: «Как ты разделил игрушки, как Буратино или как Карабас?» - повергал ребенка в смущение. Неожиданно для себя он понимал, что поступил плохо и как бы сравнялся с отвратительным Карабасом. Ребенок старался уйти от прямого ответа, но по его поведению было видно, что ответ для него ясен. Он начинал понимать, что в своем непосредственном детском стремлении забрать себе побольше игрушек он сравнялся с отвратительным Карабасом и это сравнение для него невыносимо. После испытания многие дети меняли свое поведение в аналогичной ситуации: они начинали отдавать сверстникам столько же игрушек, сколько оставляли себе, а иногда даже больше. В случаях, когда этого не происходило, психолог старался внушить ребенку, что все окружающие считают его настоящим Буратино, который все делит поровну. Этот аргумент оказался достаточным, чтобы все дети преодолели свою жадность и начали делить игрушки справедливо. Основным мотивом их действий при этом было стремление «быть хорошим», соответствовать положительному моральному эталону в глазах окружающих и в своих собственных глазах [39, с. 46-49].

В этих исследованиях моральное поведение рассматривается как конфликтное, осуществляемое вопреки непосредственным желаниям ребенка. Такое поведение является произвольным и опосредованным моральными нормами. Его основным мотивом является стремление соответствовать моральным образцам и повышение собственной самооценки вопреки непосредственному желанию.

Таким образом, теория и практика нравственного воспитания в русле нормативно-ориентированного направления опирается на представление о морали как о форме нормативной регуляции поведения ребенка, а моральное развитие рассматривается как усвоение моральных норм и правил поведения.

Второе направление можно назвать эмоционально-ориентированным. Исследователи ставят на первое место не усвоение норм поведения и не формирование нравственных представлений, а, прежде всего развитие социальных эмоций и нравственных чувств, к которым, прежде всего, относятся сопереживание и сочувствие.

Основным методом формирования социальных чувств и эмоций ребенка является осознание и понимание переживаний других людей или литературных персонажей. Через чтение соответствующих рассказов и их обсуждение, распознавание эмоций других по фотографиям и картинкам внимание ребенка привлекается к эмоциональному состоянию других людей. Раскрывая перед детьми внутренний мир взрослых или сверстников, педагог формирует у ребенка очень важное с социальной точки зрения нравственное миропонимание. Оно выражается в возможности ребенка понять другого, усмотреть в определенных действиях нравственный поступок, дать ему объяснение с точки зрения норм и правил, самому почувствовать переживания другого. Таким образом, с помощью понимания художественных произведений ребенок должен научиться сопереживать другим людям и правильно оценивать их (а значит, и свои) поступки.

Согласно концепции Кольберга - Нравственное развитие ребенка достаточно тесно связано с интеллектуальным. В самом деле, для того, чтобы ребенок мог выносить какие-либо моральные суждения, он должен достичь определенного интеллектуального уровня.

Выделяются три этапа нравственного развития ребенка.

## Преднравственный уровень (с 4 до 10 лет). На этом этапе детские поступки определяются внешними обстоятельствами, и точка зрения других людей не слишком принимается в расчет. Эта стадия делится на два этапа: на раннем этапе суждение выносится в зависимости от вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой данный поступок. На более позднем этапе суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь.

## Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет). Нравственная позиция ребенка на этом этапе не сформирована, и он предпочитает ориентироваться на принципы других людей. Поначалу его суждения основываются на том, получит ли его поступок одобрение людей или нет. Ближе к 12-13 годам суждения ребенка начинают выноситься в соответствии с установленным порядком, уважением к существующим порядкам.

## Постконвенциональный уровень (с 13 лет). Считается, что только с тринадцатилетнего возраста у ребенка начинает развиваться истинная нравственность. То есть, у подростка появляются свои собственные критерии, согласно которым он может судить о своем поведении или поведении окружающих [19].

Впоследствии Кольберг исключил из своей классификации постконвенциональную стадию, так как критики сочли ее чрезмерно «эгалитаристской» и носящей на себе слишком явную печать западной культуры.

Швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896-1980) является создателем женевской школы психологов по изучению интеллектуального развития ребенка. Исследование детского интеллекта он строит на основе наблюдений и изучения действий детей. Развитие мышления детей в теории Ж. Пиаже делится на досоциальный и социальный периоды. Первоначально у ребенка имеется ряд особенностей, отличающих его эгоцентрическое мышление от рационального мышления взрослого человека, что определяется биологическими свойствами детской природы.

В своих работах Ж. Пиаже неоднократно указывает влияние социальных факторов на структуру и функционирование мышления ребенка. Он отмечает, что мышление не может быть выведено только из врожденных психологических факторов и воздействия физической среды, а должно быть понято из отношений ребенка и окружающей его социальной среды. Но роль социальных воздействий, по мнению ученого, незначительна.

Он не учитывает того обстоятельства, что деятельность ребенка уже в раннем детстве приобретает социальный характер, осуществляется в общении с другими людьми, которые ставят перед ним все новые и новые задачи и от которых он усваивает выработанные обществом способы их решения.

Концепция Пиаже получила широкое научное признание. Но социальный мир выступает у Пиаже главным образом как фон развития интеллекта, а умственные операции рассматриваются вне связи с предметной деятельностью ребенка, характером его общения и т.д.

В интересных экспериментах Е. В. Субботского сравнивались два стиля воспитания 4-7 - летних детей: позволительно - альтруистический, стимулирующий бескорыстное отношение к товарищам, и прагматический, основанный на принципе взаимного обмена. Оказалось, что в первом случае у ребенка интенсивнее формируются внутренние моральные побудители (совесть), во втором же нравственные поступки часто совершаются лишь при наличии прямого поощрения или в присутствии так называемых "социализаторов" - взрослых или старших детей [6, с.43-49].

Поскольку нравственное поведение представляет собой комплексный феномен, исследование нравственного развития в качестве первой задачи предполагает выделение основных структурных составляющих этого феномена, а также методов диагностики и формирования нравственного поведения.

Будем различать форму и содержание нравственного поступка. По форме нравственно-нормативный поступок может осуществляться как вербальное и реальное поведение. Под вербальным поведением мы будем понимать абстрактно-отстраненное рассуждение субъекта о том, как бы он поступил в воображаемой ситуации нравственного конфликта (т. е. в ситуации выбора между эгоистическим поступком и поступком, направленным на благо других людей), реальным поведением назовем поступок в ситуации реального нравственного конфликта, в который субъект личностно вовлечен и от решения которого существенно зависят как его отношение к себе, так и его взаимоотношения с другими людьми.

Экспериментальное сопоставление вербального и реального поведения предполагает создание таких ситуаций нравственного конфликта, которые идентичны по структуре, но различны по форме. Так, в одном из наших исследований ребенку рассказывали историю о мальчике, которому взрослый предложил переложить из ведра в банку шарики от пинг-понга с помощью специальной лопатки, не трогая их рукой. Не будучи в состоянии справиться с заданием, герой истории, воспользовавшись отсутствием взрослого, перекладывает шарики рукой и, обманув взрослого, получает обещанную за правильное выполнение награду [27],[31]. Испытуемому предлагают оценить поступок героя истории и сказать, как бы он поступил на его месте. При изучении же реального поведения ребенка ставят в ситуацию, аналогичную той, в которой находился герой прослушанной им истории (предложив ребенку переложить шарики лопаткой и пообещав за это награду, взрослый выходит из комнаты, скрытно наблюдая за поведением ребенка через экран). В другом исследовании ребенку, хорошо владеющему выполнением определенной программы, предлагают сказать, как должен выполнять эту программу другой человек (сверстник или взрослый); после вербальной оценки испытуемым действий другого человека ребенка ставят в ситуацию реального поведения. Ему предлагают выполнить эту программу одновременно с партнером, который в случайном порядке чередует правильные и ошибочные действия [30].

По содержанию следует различать прагматический и бескорыстный нравственный акты. Под прагматическим нравственным поступком мы понимаем поступок, совершенный в соответствии с нравственной нормой и ориентированный на социальное поощрение (или на страх наказания за отклонение от нравственных норм). В отличие от прагматического нравственного поступка мотив бескорыстного нравственного действия не зависит от внешнего контроля со стороны других людей и представляет собой сохранение субъектом своей нравственной самооценки (самим субъектом этот мотив часто осознается просто как стремление делать благо для других людей, руководствуясь их интересами).

Экспериментальное исследование прагматического морального поведения представляло собой изучение влияния различных форм внешнего контроля (поощрений и наказаний), способных склонить ребенка к соблюдению нравственных норм. Так, в уже упомянутом исследовании [27] мы сопоставляли эффективность влияния на нравственное поведение ребенка (выполнение им обещания не трогать шарики руками) внешнего контроля со стороны сверстника и взрослого (при выполнении испытуемым задания в комнате находится сверстник или взрослый), а также эффективность прямого и косвенного внешнего контроля (в первом случае взрослый находится в комнате, во втором — отсутствует, но ребенок опасается, что взрослый по каким-то признакам может догадаться о нарушении). Такое исследование, направленное на выделение и апробацию разных форм внешнего контроля, представляет собой одновременно и формирование прагматического морального поведения.

Напротив, экспериментальная регистрация наличия бескорыстного нравственного поведения возможна в ситуации морального конфликта, свободного от прямого или косвенного внешнего контроля. Так, в ходе экспериментальной очистки ситуации от косвенного внешнего контроля мы предлагали детям, совершившим нравственный акт при отсутствии прямого контроля со стороны взрослого (соблюдавшим обещание не трогать шарики руками и пожертвовавшим ради этого наградой), наблюдать поведение другого ребенка, который в отсутствие экспериментатора перекладывал шарики руками, обманывал взрослого и получал обещанную за правильное выполнение награду [31]. Впоследствии «ребенка-наблюдателя» вновь просили выполнить это же задание в одиночестве; теперь испытуемый был свободен как от прямого, так и от косвенного внешнего контроля, поскольку предшествовавший опыт давал ему уверенность в том, что взрослый не узнает о нарушении и примет выгодную ребенку интерпретацию событий. Если ребенок и в этой ситуации не нарушает данного им обещания, то это свидетельствует о наличии у него бескорыстного нравственного мотива.

В отличие от прагматического действия бескорыстное нравственное действие не может быть сформировано методами внешнего контроля, поскольку их применение основано на управлении базовыми мотивами. Однако это не исключает возможности создания специальных условий, в которых нравственное действие может быть порождено самим ребенком. Мы полагаем, что такие условия создаются в рамках альтруистического стиля общения (см. [31]). Под стилем общения мы понимаем ту форму, в которую облекается обмен актами общения. Прагматическим стилем общения мы называем общение, основанное на принципе реципрокности («добро за добро, зло за зло»); альтруистическим стилем общения (АСО) является общение, в котором одна сторона (односторонний альтруистический стиль) или обе (двусторонний альтруистический стиль) реализуют бескорыстное поведение, добровольно отказываясь от собственной выгоды ради блага партнера. Под актуализацией нравственной мотивации мы понимаем переход одностороннего альтруистического стиля общения, реализуемого лишь «воспитателем», в двусторонний (ответное нравственное поведение воспитуемого).

Второй задачей изучения нравственного развития ребенка является реализация эмпирического исследования с целью выявления возрастной динамики, структурных составляющих и психологических механизмов нравственного поведения. Итогом такого исследования должно явиться выделение основных этапов нравственного развития ребенка в онтогенезе. Краткому изложению некоторых итогов наших эмпирических исследований и посвящено основное содержание данной статьи.

В истории становления и развития возрастной и педагогической психологии в России видное место занимают труды К.Д. Ушинского (1824-1871), великого русского педагога и психолога, посвятившего большое количество исследований психологии младшего школьника.

В своих работах К.Д. Ушинский показал, какое значение в учебной деятельности имеют память, внимание, речь, мышление, чувства и другие психические процессы. Центральной психолого-педагогической проблемой ученый считал развитие мышления, от которого, по его мнению, зависит результат обучения.

Заслуга К.Д. Ушинского состоит в том, что на основе научных знаний, которыми располагали его современники, ученый сумел сделать не только психолого-педагогические выводы, но и выдвинул целостную психологическую концепцию человека.

В начале 30-х гг. произошли большие достижения в формировании теоретических основ отечественной психологии. К их числу, прежде всего, относится разработанная Л.С. Выготским (1896-1934), при участии А.Р. Лурия (1902-1977) и А.Н. Леонтьева (1903-1979), теория культурно-исторического развития психики.

Рождение ребенка, утверждал ученый, является концом биологического типа его существования и представляет собой качественный переход к новому типу развития – социальному. Условием жизни ребенка при этом является деятельность других людей, взаимодействуют с ним. Деятельность ребенка и его общение со взрослыми Выготский включил в число движущих сил развития и определил их как факторы, формирующие психическую жизнь человека.

Выготский пытался понять влияние воздействий окружающей среды на формирование психики. Решая эту проблему, он исходил из положения, что условия жизни непосредственно не способны определить психическое развитие ребенка. Ее развитие, прежде всего, зависит от того, в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок.

В отличие от механистических концепций, рассматривавших развитие ребенка как результат воздействия "внешней", социальной среды, Выготский подчеркивал, что среду надо рассматривать не как "обстановку развития", которая извне определяет развитие ребенка; воздействия среды сами меняются количественно и качественно, в зависимости от того, через какие ранее возникшие психологические свойства, включая возрастные особенности ребенка, они преломляются.

"Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем социальной ситуацией развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот пут, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным.

Здесь возникают 2 главных вопроса психологии развития: 1) какова конкретно социальная ситуация развития к началу данного возраста и 2) какие психологические новообразования возникают у ребенка к концу данного возраста?

Главное новообразование переходного возраста, по Выготскому, - то, что теперь "в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор – личность самого подростка. В связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития".

Идеи А.С. Выготского оказали сильное влияние, как на общую, так и на возрастную психологию. (А.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.).

**1.2. Особенности нравственного развития детей**

**в дошкольном возрасте**

Осознание себя как индивида приходит к ребенку в возрасте около 2 лет. В это время дети узнают свое лицо в зеркале и на фотографии, называют собственное имя. До 7 лет ребенок характеризует себя в основном с внешней стороны, не отделяя свой внутренний мир от описания поведения. Формирующееся самосознание, когда оно достигает достаточно высокого уровня, приводит к появлению у детей склонности к самоанализу, к принятию на себя ответственности за то, что происходит с ними и вокруг них. Возникает выраженное стремление ребенка в любой ситуации делать все от себя возможное для того, чтобы добиваться поставленной цели. Весьма заметным в дошкольном возрасте становится процесс развития личности и совершенствования поведения ребенка на основе прямого подражания окружающим людям, особенно взрослым и сверстникам. Можно сказать, что данный возраст представляет собой сензитивный период в развитии личности на основе подражания, сопровождаемого закреплением наблюдаемых форм поведения первоначально в виде внешних подражательных реакций, а затем — в форме демонстрируемых качеств личности. Являясь первоначально одним из механизмов научения, подражание затем может стать устойчивым и полезным качеством личности ребенка, суть которого заключается в постоянной готовности видеть в людях положительное, воспроизводить и усваивать его. Правда, особой нравственно-этической селективностью подражание в этом возрасте еще не обладает, поэтому дети с одинаковой легкостью могут усваиватъ как хорошие, так и плохие образцы поведения.

В младшем и среднем дошкольном детстве продолжается формирование характера ребенка. Он складывается под влиянием наблюдаемого детьми характерного поведения взрослых. В эти же годы начинают оформляться такие важные личностные качества, как инициативность, воля, независимость.

У детей, начиная примерно с трехлетнего возраста, отчетливо проявляется стремление к самостоятельности. Будучи не в состоянии реализовать его в условиях сложной, недоступной жизни взрослых дети обычно довольствуются тем, что отстаивают свою самостоятельность в игре. По гипотезе, которая была предложена Д. Б. Элькони, детская игра возникает именно благодаря существованию у ребенка такой потребности. В отдаленные от нас времена истории, а также у детей из современного общества, воспитывавшихся в условиях, когда сама жизнь побуждала их с раннего детства быть самостоятельными, детские игры возникали гораздо реже, чем в условиях новейшей европейской цивилизации. К появлению и дальнейшему развитию игр привело выделение детства как особого подготовительного периода жизни. Современные игрушки—это заместители тех предметов, с которыми ребенок должен будет встретиться в реальной жизни по мере своего взросления.

К среднему дошкольному возрасту у многих детей складывается умение и способность правильно оценивать себя, свои успехи, неудачи, личностные качества, причем не только в игровой, но также и в других видах деятельности: учении, труде и общении. Такое достижение следует рассматривать как еще один шаг на пути к обеспечению нормального обучения в школе в будущем, так как с началом школьного обучения ребенку постоянно приходится оценивать себя в различных видах деятельности, и если его самооценка оказывается неадекватной, то и самосовершенствование в данном виде деятельности обычно задерживается.

Нравственное развитие ребенка и подростка занимает ведущее место в формировании всесторонне развитой личности, оказывая огромное влияние и на умственное развитие, и на физическое развитие, и на воспитание эстетических чувств и интересов. Собственно, здесь имеет место сложнейшее взаимопроникновение влияний всех развивающихся сторон личности. «Человек не воспитывается по частям, - писал А. С. Макаренко, - он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается» [35, с. 83].

В процессе овладения знаниями у ребенка развивается сознание, формируются основы научного мировоззрения, школьники осмысливают нравственные понятия. В то же время нравственное развитие детей оказывает большое влияние на формирование у них правильного отношения к учебе и к труду; воспитание дисциплинированности, организованности, чувства долга и ответственности и других моральных качеств в большой степени определяет успешное овладение знаниями, активное участие в общественной жизни, в трудовой деятельности. В свою очередь, участие в общественно полезном труде способствует формированию важнейших нравственных качеств личности.

Моральные нормы не возникают сами по себе или в сообществе детей; дети могут усвоить их только в общении со взрослыми. Как показано во множестве работ, именно первая стадия (по существу, стадия подражания - до 6-7 лет) в значительной степени предопределяет нравственное лицо взрослого человека.

При правильном воспитании дети воспроизведут ту нравственную систему, которую в них заложили. А этих нравственных систем, причем внутренне непротиворечивых, достаточно много.

Специфической особенностью нравственного воспитания является то, что его нельзя обособить в какой-то специальный воспитательный процесс. Формирование морального облика протекает в процессе всей многогранной деятельности детей (в играх, учебе, труде, в быту), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с детьми моложе себя и со взрослыми.

Тем не менее, нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий.

Воспитательная система - это совокупность взаимосвязанных и расположенных в определенном порядке действий воспитателей (учителей, родителей) и воспитанников (учащихся). Причем воспитанник проявляет себя не только как объект, но и как субъект воспитания: большое значение в нравственном развитии имеет самовоспитание, т. е. сознательная, целеустремленная и самоуправляемая деятельность человека, направленная на приобретение или совершенствование положительных качеств своей личности и преодоление отрицательных.

Рассматривая систему нравственного воспитания, следует различать несколько аспектов. Во-первых, осуществление согласованных воспитательных влияний школы и семьи в решении определенных педагогических задач, а внутри школы - единство действий всех учителей, преподающих в данном классе, классного руководителя, пионервожатого и т. д.

Во-вторых, воспитательная система предполагает педагогически целесообразное чередование или совокупное использование различных методов и приемов нравственного воспитания.

# В-третьих, под системой нравственного воспитания понимается также взаимосвязь и взаимовлияние воспитываемых в данный момент моральных качеств у детей и подростков.

# В-четвертых, систему нравственного воспитания следует усматривать и в последовательности развития тех или иных качеств личности по мере роста и умственного созревания детей. Дети дошкольного возраста еще не способны осмыслить этические принципы, понять обоснование нравственных норм поведения. Здесь целесообразно идти по пути накопления детьми опыта нравственного поведения в различных видах деятельности. Накопленный опыт нравственного поведения позволит детям глубоко осмыслить существующие нравственные понятия и образовать затем действенные этические убеждения. Поэтому особенно важно в раннем детстве настойчиво воспитывать такие нравственные черты личности, как правдивость, дисциплинированность, вежливость, трудолюбие, чувство долга, забота об общественной собственности.

Дошкольный возраст, занимая по шкале физического развития ребенка период времени от трех до шести лет, вносит большой вклад в психическое развитие ребенка. За эти годы ребенок приобретает многое из того, что остается с ним надолго, определяя его как личность и последующее интеллектуальное развитие.

В старшем дошкольном возрасте ребенок обучается общаться взаимодействовать с окружающими людьми в совместной с ними деятельности, усваивает элементарные правила и нормы группового поведения, что позволяет ему в дальнейшем хорошо сходиться с людьми, налаживать с ними нормальные деловые и личные взаимоотношения.

С точки зрения формирования ребенка как личности весь дошкольный возраст можно разделить на три части. Первая из них относится к возрасту три-четыре года и преимущественно связана с укреплением *эмоциональной саморегуляции.* Вторая охватывает возраст от четырех до пяти лет и касается *нравственной саморегуляции,* а третья относится к возрасту около шести лет и включает формирование *деловых личностных качеств* ребенка.

В дошкольном возрасте дети начинают руководствоваться в своем поведении, в оценках, даваемых себе и другим людям, определенными нравственными нормами. У них формируются более или менее устойчивые моральные представления, а также способность к нравственной саморегуляции [17, с. 71].

Источниками моральных представлений детей являются взрослые, которые занимаются их обучением и воспитанием, а также сверстники. Нравственный опыт от взрослых к детям передается и усваивается в процессе общения, наблюдения и подражания, через систему поощрений и наказаний. Общению принадлежит особая роль в развитии личности дошкольника. Зная историю и содержание межличностных контактов ребенка в дошкольном возрасте, можно многое понять в его становлении как личности. Общение связано с удовлетворением одноименной потребности проявляется довольно рано. Ее выражением - стремление ребенка к познанию себя и других людей, к оценке и самооценке. Внимательное рассмотрение того, как в онтогенезе развивается общение, какой характер оно принимает при включении ребенка в различные виды совместной с другими деятельности, помогает лучше уяснить те возможности, которые с возрастом открываются для развития личности.

Что же приобретает ребенок в процессе своего развития в период дошкольного детства?

В данном возрасте у детей в интеллектуальном плане *выделяются и оформляются внутренние умственные действия и операции.* Они касаются решения не только познавательных, но и личностных задач. В это время у ребенка появляется внутренняя, личная жизнь, причем сначала в познавательной области, а затем и в эмоционально-мотивационной сфере. Развитие в этих направлениях проходит свои этапы, от образности до символизма. Под образностью понимается способность ребенка создавать образы, изменять их, произвольно оперировать ими, а символизмом называется умение пользоваться знаковыми системами (символическая функция, уже известная читателю), совершать знаковые операции и действия: математические, лингвистические, логические и другие.

Здесь же, в дошкольном возрасте, берет свое начало *творческий процесс,* выражающийся в способности преобразовывать окружающую действительность, создавать что-то новое. Творческие способности у детей проявляются в конструктивных играх, в техническом и художественном творчестве. В этот период времени получают первичное развитие имеющиеся задатки к специальным способностям. Внимание к ним в дошкольном детстве является обязательным условием ускоренного развития способностей и устойчивого, творческого отношения ребенка к действительности.

В познавательных процессах возникает *синтез внешних и внутренних действий,* объединяющихся в единую интеллектуальную деятельность. В восприятии этот синтез представлен перцептивными действиями, во внимании - умением управлять и контролировать внутренний и внешний планы действия, в памяти - соединением внешнего и внутреннего структурирования материала при его запоминании и воспроизведении.

Эта тенденция особенно отчетливо выступает в мышлении, где она представлена как объединение в единый процесс наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического способов решения практических задач. На этой основе формируется и далее развивается полноценный человеческий интеллект, отличающийся способностью одинаково успешно решать задачи, представленные во всех трех планах.

В дошкольном возрасте *соединяются воображение, мышление и речь.* Подобный синтез порождает у ребенка способность вызывать и произвольно манипулировать образами (в ограниченных, разумеется, пределах) при помощи речевых самоинструкций. Это означает, что у ребенка возникает и начинает успешно функционировать внутренняя речь как средство мышления. Синтез познавательных процессов лежит в основе полноценного усвоения ребенком родного языка и может - как стратегическая цель и система специальных методических приемов - быть использован при обучении иностранным языкам.

Одновременно завершается процесс формирования речи как  средства общения, что подготавливает почву для активизации воспитания и, следовательно, для развития ребенка как личности. В процессе воспитания, проводимого на речевой основе, происходит усвоение элементарных нравственных норм, форм и правил культурного поведения. Будучи усвоенными и став характерными чертами личности ребенка, эти нормы и правила начинают управлять его поведением, превращая действия в произвольные и *нравственно регулируемые поступки.* Между ребенком и окружающими людьми возникают многообразные отношения, в основе которых лежат различные мотивы. К концу раннего детства у ребенка оформляются и закрепляются многие полезные человеческие качества. Все это образует индивидуальность ребенка и делает его личностью, отличной от других детей не только в интеллектуальном, но и в мотивационно-нравственном плане. Вершиной личностного развития ребенка в дошкольном детстве является персональное самосознание, включающее осознание собственных личностных качеств, причин успехов и неудач [14, с. 39].

Долгое время в обществе господствовало мнение, что "нравственность - в природе вещей", то есть человек (ребенок) исходно является нравственным (невинен как дитя), а безнравственным его делает (если делает) среда, то есть общество. Однако, как показали работы Ж. Пиаже, подтвержденные последующими экспериментами, это не так. Общаясь друг с другом, дети до 6-7 лет вообще не пользуются для урегулирования отношений нравственными правилами (не вспоминают о правилах типа "надо делиться", "нельзя быть жадным" и т.д.). Более того, нравственными принципами взаимоотношений они в общении со сверстниками не овладевают. "Дети не терпят несправедливости и не прощают ее никому", "дети не будут играть с жадным" и т.д. - все это, к сожалению, иллюзии: терпят, прощают, даже не замечают и будут играть.

В то же время дети 6-7 лет знают большинство нравственных норм (воспроизводят их формулировки к месту и точно). Однако, как показал Пиаже, они имеют в виду совсем не то, что взрослые (путают понятия "ложь" и "нехорошие слова вообще"; одинаково оценивают сознательную ложь и непреднамеренную ошибку; судят не по намерениям, а по важности последствий).

***Пример:*** *дети считают, что больше виноват Петя, который помогал маме накрывать на стол и разбил 2 тарелки, чем Коля, который вытащил без спросу конфету и при этом разбил 1 тарелку.*

Дело в том, что маленький человек осознает себя скорее в мире вещей и непосредственных ощущений, чем в мире людей и их взаимоотношений. До 7 лет непосредственная эмоция, в частности желание, мгновенно вытесняют из его сознания любые моральные нормы. До этого возраста он способен порой и на нравственные (в нашем понимании) поступки (поделиться, уступить другому и т.д.), но делает это, повинуясь не моральному принципу, а случайному внутреннему импульсу - по настроению.

***Пример:*** *"Ты же хотел поделить игрушки поровну? - Я забыл - Почему? - Игрушки очень красивые..."*

Граница возможности перехода к самостоятельному этапу нравственного развития (когда, как у подростка и тем более взрослого, отношения между людьми приобретают самостоятельный смысл и ценность) - 8-10 лет. Но этот переход может и вообще не состояться.

Таким образом, моральные нормы не возникают сами по себе или в сообществе детей; дети могут усвоить их только в общении со взрослыми. Более того, как показано во множестве работ, именно первая стадия (по существу, стадия подражания - до 6-7 лет) в значительной степени предопределяет нравственное лицо взрослого человека. Другими словами, если ребенок не получил хорошую нравственную "дрессировку" до 7 лет, ему нечего будет интериоризировать в подростковом возрасте. Так и возникают вроде бы взрослые люди, освоившие внешние нормы культурного поведения, достаточные для поверхностного общения, но оставшиеся внутри дошколятами: Их моральные оценки неустойчивы и употребляются для внешнего пользования, а не превращаются в реальные ориентиры поведения; их непосредственные эмоции легко вытесняют всякие соображения о правильном и неправильном, о должном и запретном; у них радость обладания вещью легко побеждает стремление доставить радость другому человеку [1, 216].

Есть надежда, что наши дети воспроизведут ту нравственную систему (то есть понимание того, что такое хорошо и что такое плохо), которую мы в них заложим. А этих нравственных систем, причем внутренне непротиворечивых, как известно, достаточно много (примеры - нравственность представителя австралийского племени, о котором говорилось в первой теме; нравственность члена мафиозной банды и главаря этой банды; нравственность средневекового дворянина и крестьянина; нравственные системы в разных религиях и т.д.).

**1.3. Факторы, влияющие на нравственное развитие детей дошкольного возраста**

Социальные факторы оказывают положительное так и негативное влияние. Положительно и отрицательно каждый социальный фактор рассматривать нельзя, так как ребенок по индивидуальному адаптируется к определенной среде.

Социальная среда включает в себя:

а) семья

б) детский сад

в) друзья

г) информация телевидения и радио и т.д.

Поскольку мышление его строится на его индивидуальности. Индивидуальность оказывается в роли "фильтра" воспринимаемой информации поступающей из окружающей среды.

Осознание получаемой информации, под воздействием индивидуальности подростка, является высшим познавательным процессом. Подросток в период формирования мышления и личности создает свое мировоззрение. Социальная среда также оказывает влияние на мотивы и цели жизни.

Проблема отношений Взрослого мира и мира Детства приобретает особую остроту и значимость именно сегодня. *Взрослость как качество перестает быть ценностью для детей и целью их взросления*. В последние годы наблюдается нежелание и отсутствие потребности самого ребенка переходить на следующую ступень возрастного и личностного развития, требующего ответственного и осмысленного отношения к окружающему миру и к себе самому. Возрастной регресс в нравственной сфере, социальный инфантилизм, нежелание взрослеть как отсутствие личностной перспективы встречаются все более часто. Дети боятся и не хотят взрослеть, страшась собственного будущего. В немалой степени этому способствовали существенные изменения в системе образования и воспитания последних десятилетий. В силу изменения ценностных установок образования с коллективистской на индивидуалистскую модель, ослабления игровых и учебных форм совместной деятельности, построенных по формуле «один за всех и все за одного», других факторов социального, политического и психологического планов приходится признать заметную дегуманизацию отношений современного российского общества к Детству и отношений самого ребенка к миру.

Современная семья не обладает той ролью, на которую она претендовала в предшествующую эпоху. Здесь сказывается как развитие общественного воспитания (детские сады, школы), так и изменение самой семьи: уменьшение стабильности, малодетность, ослабление традиционной роли отца, трудовая занятость женщины и т.д.

Меняется и стиль внутрисемейных отношений. Крушение авторитарного воспитания сделало взаимоотношения родителей и детей мягче, интимнее, индивидуально и эмоционально важнее для обеих сторон. Имеется в виду не родительская власть, а моральный авторитет родителей. Его поддерживать гораздо труднее, чем власть, опирающуюся на силу. Индивидуализация отношений повышает их психологическую значимость, но одновременно делает их более хрупкими, особенно в подростковом возрасте, когда диапазон и выбор общения у детей расширяется.

Особую роль в планировании и прогнозировании результатов личностного развития ребенка играет представление о том, как дети разного возраста воспринимают и оценивают своих родителей. Те из родителей, кто является хорошим объектом для подражания и одновременно вызывает к себе положительное отношение ребенка, способны оказывать на его психологию и поведение наиболее сильное влияние. В некоторых исследованиях установлено, что самое заметное воздействие родителей на себе испытывают дети в возрасте от трех до восьми лет, причем между мальчиками и девочками имеются определенные различия. Так, у девочек психологическое влияние родителей начинает чувствоваться раньше и продолжается дольше, чем у мальчиков. Этот период времени охватывает годы от трех до восьми лет. Что касается мальчиков, то они значительно меняются под воздействием родителей в промежутке времени от пяти до семи лет, т. е. на три года меньше.

В дошкольном детстве, как и в младенчестве и раннем возрасте, одну из главных ролей в развитии ребенка по-прежнему играет мать. Характер ее общения с ребенком непосредственно сказывается на формировании у него тех или иных личностных качеств и видов поведения. Стремление к одобрению со стороны матери становится для ребенка дошкольного возраста одним из стимулов поведения. Существенное значение для развития ребенка приобретают оценки, которые ему и его поведению дают близкие взрослые люди.

Общество сверстников. По мере того как увеличивается время, проводимое детьми вне семьи, возрастает удельный вес общества сверстников, которое во многих случаях перевешивает влияние учителей и родителей. Однако и оно неоднородно. С одной стороны, это руководимые и направляемые взрослые учебные и иные коллективы и организации. С другой стороны, разнообразные неформальные стихийные сообщества, большей частью разновозрастные и смешанные в социальном отношении.

В социальной ситуации сегодняшнего дня, с его конкуренцией и индивидуализмом, цинизмом и жестокостью, когда милосердие к слабым, сострадание к обездоленным перестает быть нормой поведения даже в детской среде, воспитание способности к сорадованию оказывается, необходимым психокоррекционным средством преодоления личностного эгоцентризма и противоядием против разрушительной зависти.

*Совместная деятельность* является условием возникновения и проявления одной из важнейших способностей ребенка — его доброго, гуманного отношения к сверстнику как к себе самому. И от того, какого характера взаимодействие и общение складывается между детьми, во многом зависит тот индивидуальный стиль отношений с людьми, который будет проявляться много позднее. *Смена позиций* в процессе совместной деятельности предоставляет ребенку возможность освоения различных моделей поведения в зависимости от актуальной ситуации и «упражняет» его в таком поведении по отношению к другому, как будто этим другим является он сам.

Такая деятельность детей, построенная на мушкетерском девизе «*Один за всех и все за одного*», стимулирует проявление отношения к сверстнику не только в форме действенного сострадания, но и активного сорадования. Однако у более старших детей этого уже не происходит, совместная деятельность как средство проявления анти-зависти оказывается зачастую бессильной, сорадование блокируется.

Гармонизация детской картины мира лежит на путях *создания образовательного и игрового пространств* как совместной деятельности, способствующей утверждению добрых отношений, а также в организации деятельности детских творческих сообществ, дающих ребенку защиту от негативного влияния агрессивной среды.

Приобретению индивидуального нравственного опыта общения и взаимодействия ребенка способствует игра. Общеизвестны взгляды на игру как на своеобразную «тренировочную площадку» для формирования добрых взаимоотношений, сотрудничества и дружбы между детьми, как на «школу произвольного поведения», «школу морали в действии» и недопустимость игр, которые провоцируют детей на тщеславие, зависть, жестокость. При организации групповых игр особое внимание при этом следует уделять смене ролей в процессе выполнения игровых правил или разыгрывания сюжета, которые развивают способность у детей согласовывать свои действия с другими, ставить себя на место другого.

Чрезвычайно важный институт, оказывающий влияние – средства массовой коммуникации (кино, радио, телевидение, печать, Интернет, компьютерные игры и т.д.).

ЭКРАН (ТВ, видео-, компьютерный) как совокупный взрослый мир, формирующий, навязывающий общую деморализацию детского сознания, осуществляемую в следующих направлениях:

**меркантилизация** (культ денег, телесности, утилитарности),

**вестернизация** (культурная интервенция,порождающая комплекс культурной неполноценности),

**сексуализация** (какослаблениедуховно-нравственного потенциала нации через развращение),

**демонизация** (навязывание потусторонних бесовских сил как позитивных, темная духовность),

**танатизация** (представление о смерти как одной из предпочитаемых стратегий жизни).

Во-первых, существует проблема индивидуального и группового отбора, оценки и интерпретации сообщаемой информации. Как ни много времени проводят люди у голубых экранов, они смотрят не все подряд, а их реакция на увиденное и услышанное сильно зависит от установок, господствующих в их первичных группах (семья, сверстники и т.д.). Это существенно усложняет задачи социального контроля. Если ТВ объективно отражает все стороны действительности, оно невольно способствует приобщению детей и подросткам и к тем сторонам жизни, от которых старшие хотели бы их до поры до времени уберечь. Если же содержание телепередач слишком тщательно "процежено", они выглядят лживыми и недостоверными, теряют притягательность и даже вызывают эффект бумеранга, оказывая не вполне благоприятное влияние на ребенка.

Во-вторых, сама массовость прессы и ТВ делает их в чем-то ограниченными, вызывая быструю стандартизацию и, как следствие этого, эмоциональную инфляцию форм, в которые обличена сообщаемая информация, и даже самих идеологических символов.

В-третьих, существует угроза избыточного, всеядного потребления ТВизионной и прочей массовой культуры, отрицательно сказывающегося на развитии творческих позиций, индивидуальности и социальной активности личности.

Уже само название "средства массовой коммуникации" содержит в себе проблему. У нас их обычно называют средствами массовой информации. До тех пор, пока весь поток информации был официальным и однонаправленным – пресса, радио, ТВ информировали читателей и зрителей о принятых кем-то решениях и произошедших где-то событиях, и тем самым воздействовали на аудиторию, - данный термин был совершенно точным. В последнее время стали уделять больше внимания механизму обратной связи – реакции публики на увиденное или услышанное. Передача информации превращается тем самым в коммуникацию, взаимный обмен, общение с аудиторией.  
Констатируя множественность каналов и институтов социализации, бессмысленно решать, какой из них – семья, школа сверстники или ТВ – важнее или влиятельнее. Тем более что и список их далеко не полон – можно указать также искусство, разновозрастные трудовые коллективы, соседские отношения и т.д. Другое дело – оценка степени эффективности каждого из этих каналов в каком-то определенном отношении. Однако ни один из перечисленных компонентов социального взаимодействия нельзя считать полностью ответственным за конечный результат процесса развития мышления личности, тем более в подростковом возрасте.

Множественность и некоторая рассогласованность социальных воздействий объективно повышает степень автономии формирующейся личности, следствием чего в одном случае будут не укладывающиеся в заранее очерченные рамки творческая инициатива и самостоятельность, а в других – антисоциальное, отклоняющееся поведение.

**Заключение.**

Трудно представить себе то количество внешних и внутренних факторов, которые воздействуют на подрастающего ребенка и каждый раз изменяют мир его переживаний. Далеко не все дети владеют своими мыслями, чувствами и поступками. А ребенку с неблагоприятными особенностями психического развития справляться с ними наиболее трудно.

Столкновение ребенка с миром, других детей, взрослых и самых разнообразных предметов далеко не всегда проходит для него безболезненно. Часто при этом у ребенка происходит ломка многих представлений и установок, изменение желаний и привычек, появляется неуверенность в себе и уменьшается доверие к другим.

Причины возникновения осложнений психического развития связаны не только с самими ребенком. Во многом они определяются влиянием семьи, детского сада и социального окружения.

Современная жизнь со сложным уровнем социально-экономического развития, быстрыми изменениями социального статуса сообществ, предъявляет высокие требования к адаптивным возможностям современных детей. В связи с этим различные специалисты, занимающиеся проблемами детства отмечают, что все у большего количества детей уже с раннего возраста появляются проблемы связанные с психологическим развитием. Специалисты из области дефектологии, коррекционной педагогики, специальной психологии все, чаще обращают внимание на то, что коррекционная поддержка ребенка, имеющего те или иные проблемы развития должна начинаться как можно раньше.

Очевидно, что гуманизация отношений ребенка к миру как конструирование гармоничной светлой детской картины мира с верой в будущее является определенным условием полноценного взросления самого ребенка и его нравственно-психологического здоровья. Без этой внутренней гармонии ¾ при всем внешнем несовершенстве мира — нормально развиваться и жить невозможно, можно только «выживать».

Снижение многих показателей нравственного личности в настоящее время происходит начиная с дошкольного возраста. Одна из основных причин ухудшения нравственного состояния детей – разрушение естественных институтов социализации: семьи и детского сообщества, а также изменение общей ориентации воспитания с коллективистской на индивидуалистическую модель, ослабление коллективных форм совместной деятельности детей.

Дошкольный возраст является сензитивным для морально-нравственного воспитания, формирования нравственных чувств, нравственной позиции, поведения. Процесс нравственного воспитания в дошкольном возрасте должен опираться на психологические закономерности данного возраста, закономерности развития морально-нравственной дошкольника.

Для педагога-практика становится очевидным, что именно межличностные отношения, их характер являются центральным образованием, которые определяют развитие морально-нравственной сферы дошкольника. Проблемные отношения в группе детского сада связаны с проявлением агрессивности, демонстративности, обидчивости среди части детей, самоутверждения за счет сверстника, в целом проявления невнимания к нему. Конфликты порождают у ребенка тяжелые и острые переживания (обиды, неприязнь, зависть, злость, страх), иногда даже ребенок отказывается посещать детский сад. Отсюда вытекает важнейшая задача воспитателя, педагога и психолога: вовремя распознать эти опасные тенденции и помочь ребенку преодолеть их.

Одним из основных институтов, обеспечивающих взаимодействие личности и общества, интеграцию и определение приоритетности их интересов и потребностей, является семья. Именно семья – первый и главный социальный институт по формированию ценностных ориентаций.

Осознание и реализация в семье необходимости и возможностей формирования нравственных основ личности – одно из условий полноценного развития человека.

**Список использованной литературы.**

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства. М., 2004.
2. Абраменкова В.В. Развитие гуманных отношений ребенка и социальная психология детства // Вопросы психологии. 1984. №4.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. 1975. №1.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005.
6. Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева, - Дубна: Феникс, 2005.
7. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М., 1997.
8. Калинина Р. Р. Тренинг развития личности дошкольника. СПб., 2003.
9. Калугина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. М., 2002.
10. Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986.
11. Карпова С.Н., МурзиноваН.И., Роль игровой и учебной деятельности в усвоении нравственной нормы взаимопомощи детьми 6-7 лет // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 1988. №2.
12. Колышко А.М. Психология самоотношения. М.: Смысл, 2006.
13. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Академия, 2002.
14. Котова Е.В. В мире друзей: Программа эмоционально-личностного развития детей. М.: ТЦ СФЕРА, 2007.
15. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение, и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.
16. Маркова Т.А. Воспитание дружеских взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста // Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. – М., 1968.
17. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. М.: АРКТИ, 2005.
18. Мухина В.С. Детская психология: (Учеб. Для пед. ин-тов) / Под ред. Л.А.Венгера. М.: Просвещение, 1989.
19. Обухов Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 2001.
20. Практикум по возрастной психологии. / Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб., 2002.
21. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности /Под ред. Т.В. Лаврентьевой. М.: Новая школа, 2006.
22. Психология личности и деятельности дошкольников /Под ред. А.В.Запорожца и Д.Б.Эльконина. – М., 1965.
23. Рувинский С.А. Воспитание нравственности у школьников. – М., 2001.
24. Слободчиков В. И., Исаев Е И. Психология развития человека. М., 2000.
25. Смирнова Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах JI.C. Выготского и М.И. Лисиной//Вопросы психологии. 1996. №5.
26. Степанова Г. Социальное развитие дошкольника и его педагогическая оценка в условиях детского сада.// Дошкольное воспитание. 1999. №10.
27. Субботский Е. В. Генезис морального поведения у дошкольников. — Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология, 1978, № 3, с. 13—25. это 8
28. Субботский Е. В. Как рождается личность (некоторые психологические аспекты формирования личности ребенка). М., 1984.
29. Субботский Е. В. О пристрастности детского суждения. — Вопросы психологии, 1978, № 2, с. 81—90. это 9
30. Субботский Е. В. Психология отношений партнерства у дошкольников. — М., 1976.— 144 с. Это 7
31. Субботский Е. В. Формирование морального действия у ребенка. — Вопросы психологии, 1979, № 3, с. 47—55. это 10
32. Субботский Е. В. Формирование элементов альтруистического поведения у дошкольников. — Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 1979, № 2, с. 36—47. это 11
33. Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольников. // Вопросы психологии. – 1983. - №4. – с. 29-38.
34. Титаренко Т.М. Влияние нравственных представлений дошкольника на поведение // Дошкольное воспитание. – 1980. - №10. – с. 32-34.
35. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. пед. заведений. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999.
36. Штиммер Э.В., Рытикова С.Е. Формирование нравственной сферы детей шестилетнего возраста // Начальная школа. – 1988. - №4. – с. 17-19.
37. Якобсон С. Г., Шур В. Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм. — В кн.: Психологические проблемы нравственного воспитания детей / Под ред. Ф. Т. Михайлова и др. М., 1977, с. 59—108. это 17
38. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М., 1984.
39. Якобсон С.Г. Что, по мнению детей, хорошо, а что – плохо // Дошкольное воспитание. 1988. №1.
40. Якобсон С.Г., Воюева Л., Прокофьева Т., Чернавина С. Материалы к программе морального воспитания детей 5 – 7 лет // Дошкольное воспитание. – 1999. - №4 – с. 15 – 19.