

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Липецкий государственный педагогический университет
им. П. П. Семенова-Тян-Шанского»**

На правах рукописи

Новикова Елена Тарасовна

**ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Овчинникова Александра Жоресовна

Липецк – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические аспекты формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности	17
1.1 Изучение феномена нравственных ценностей в философской и психолого-педагогической литературе	17
1.2 Специфика организации внеурочной деятельности в процессе формирования нравственных ценностей младших школьников	46
1.3 Педагогическая модель формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности.....	58
Выводы по первой главе	83
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности	85
2.1 Организация опытнo-экспериментальной. работы на констатирующем этапе	85
2.2 Организация опытнo-экспериментальной работы на формирующем этапе	104
2.3 Динамика результатов исследования от констатирующего к контрольному этапу эксперимента	130
Выводы по второй главе	150
Заключение	153
Список литературы	159
Приложения	175

Введение

Актуальность исследования. Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, требуют модернизации системы образования.

В условиях становления новой парадигмы идёт активный поиск моделей, позволяющих сохранить духовно-нравственные и культурно-исторические традиции, на что ориентируют Национальная доктрина образования РФ, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Вместе с тем, демократизация и гуманизация общества осуществляются на фоне происходящих преобразований, в том числе и негативного характера: терроризма, межнациональных конфликтов, роста преступности, алкоголизма и наркомании, бездушного отношения к старикам и инвалидам. Все это актуализирует проблему формирования нравственных ценностей у учащихся, начиная с младшего школьного возраста. Большими возможностями в этом процессе обладает внеурочная деятельность, которая вносит определённый вклад в решение проблемы нравственного становления личности, формируя определённые ориентиры, нормы, правила и требования общественной морали, собственные взгляды и убеждения как глубоко осмысленные и привычные формы поведения, приобретённые в силу внутреннего влечения к добру. Возникает необходимость организации воспитательного пространства и педагогического сопровождения во внеурочной деятельности, способствующих переводу протекающих стохастических процессов в детерминированные в соответствии с целями воспитания. Таким образом, поиск путей формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности представляет собой актуальную и важную задачу.

Степень разработанности проблемы. К настоящему времени сложились определённые теоретические предпосылки формирования нравственных ценностей. К ним относятся: идеи нравственности, отражённые в исследованиях философов (Н. А. Бердяев, Д. С. Лихачев, П. А. Флоренский и др.); процессы и механизмы формирования данного феномена у детей различного возраста,

освещённые психологами (Л. С. Выготский, Л. Колберг, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн и др.); механизмы нравственного воспитания в контексте развития коммуникативных способностей детей (Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, А. В. Мудрик, Т. А. Соловьёва и др.).

Проблема формирования нравственных ценностей получила широкое освещение в исследованиях учёных XIX века (В. Г. Белинский, В. В. Зеньковский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.). Особенно важной для нашего исследования явилась идея, основанная на положениях Л. Н. Толстого и на концепции «Школы Л. Н. Толстого» о единстве культуры чувств, разума и самостоятельности: создание школы, ставящей перед собой задачу развития личности ребенка в единстве разумно-познавательного, нравственно-чувственного и волевого начал.

В советский период разноплановые аспекты формирования нравственных ценностей у детей разного возраста рассматривались Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским, С. Т. Шацким, В. Н. Шацкой и др.

Различные подходы к активизации резервных качеств личности младшего школьника в её нравственном становлении нашли отражение в работах Н. М. Болдырева, Е. Н. Землянской, И. С. Марьенко, Л. А. Матвеевой, Н. И. Новиковой, В. Б. Ремизова, Н. Е. Щурковой и др.

Взаимосвязь когнитивной и эмоциональной составляющей в формировании нравственных ценностей определялось через понятие эмоционального интеллекта в трудах С. П. Баранова, И. Ф. Бережной, Т. А. Дроновой, К. Изарда, М. А. Манойловой, О. Б. Мазкиной и др.

Духовно-нравственное воспитание средствами искусства рассматривается в трудах Т. И. Алиевой, Д. С. Лихачёва, Т. В. Ефимовой, Ю. Г. Круглова, А. Ж. Овчинниковой, В. Ю. Троицкого и др.

Важными являются положения психолого-педагогических исследований, раскрывающих сущность формирования нравственных ценностей, в трудах зарубежных учёных А. Бандуры, И. Ф. Гербарта, А. Дистервега, Дж. Келли, К. Колберга, Дж. Роттера и др.

Организация внеурочной деятельности младших школьников получила

освещение в работах А. Г. Асмолова, Д. В. Григорьевой, А. Я. Данилюк, А. М. Кондакова, В. А. Тишкова, С. А. Шмакова и др.

Однако в практике начальной школы выявились следующие проблемы: современное образование младших школьников крайне рационализировано, основное внимание уделяется интеллектуальному развитию и не всегда нравственному воспитанию. На формировании мировоззренческих позиций детей сказываются следующие факторы: 1) информационный поток (телевидение, Интернет, многочисленные мультимедийные устройства) оказывает не только положительное, но и отрицательное влияние на ребёнка; 2) не всегда учитываются возможности формирования нравственных ценностей в группе, предоставляемые ранее в игровом фольклоре, ныне практически утраченном; 3) не в полной мере реализуются положения Л. Н. Толстого и «Школы Л. Н. Толстого» о единстве нравственного воспитания детей, связанные с развитием культуры чувств, разума и самостоятельности; 4) наблюдается неразработанность модели, педагогических условий и педагогического сопровождения формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности. Всё это влияет на усвоение детьми определённых знаний, которые не всегда переходят в нравственные умения и часто фрагментарно реализуются в поведении детей.

Возникают следующие противоречия:

~ между социальной значимостью нравственных ценностей младших школьников и недостаточным теоретическим обоснованием их формирования во внеурочной деятельности;

~ между наличием потребности общества в формировании нравственных ценностей и отсутствием модели их реализации во внеурочной деятельности;

~ между значительным потенциалом внеурочной деятельности в формировании нравственных ценностей младших школьников и недостаточной разработанностью педагогических условий и педагогического сопровождения, позволяющих эффективно осуществлять описываемый процесс.

Социокультурная значимость, недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблемы и вышеназванные противоречия обусловили

актуальность научной задачи исследования, которая заключается в разработке и реализации модели, педагогических условий и педагогического сопровождения формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности.

Объект исследования: внеурочная деятельность младших школьников.

Предмет исследования: формирование нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности.

Цель исследования: разработать и реализовать модель, педагогические условия и педагогическое сопровождение формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности.

Гипотеза исследования: процесс формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности будет более эффективным, если:

- содержание и структура понятия «нравственные ценности младших школьников» будут уточнены в соответствии с положениями «Школы Л. Н. Толстого» о единстве культуры чувств, разума и самостоятельности;

- результативно-целевой основой организации внеурочной деятельности выступает теоретически обоснованная и реализованная модель формирования нравственных ценностей младших школьников;

- перспективность использования в образовательном процессе начальной школы основных структурных компонентов нравственных ценностей (мотивационно-потребностного, эмоционального, когнитивного, коммуникативного, деятельностного, самооценочного) связана с реализацией педагогических условий;

- качественное развитие у младших школьников нравственных мотивов, чувств и сознания осуществляется на основе разработанного и внедрённого в образовательный процесс педагогического сопровождения.

Задачи исследования:

1. Уточнить содержание и структуру понятия «нравственные ценности младших школьников» в соответствии с положениями «Школы Л. Н. Толстого» о единстве культуры чувств, разума и самостоятельности.
2. Раскрыть специфику внеурочной деятельности младших школьников.
3. Теоретически обосновать и реализовать модель формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности.
4. Выявить и реализовать педагогические условия, способствующие эффективному формированию нравственных ценностей во внеурочной деятельности.
5. Разработать и внедрить в образовательный процесс педагогическое сопровождение, выступающее основой организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов.

Методологической основой исследования явились:

– философские положения о всеобщей связи и взаимозависимости всех компонентов процесса воспитания, создающие условия его целостности (И. В. Блауберг, И. Ф. Гегель, М. К. Мамардашвили, К. Маркс и др.);

– концептуальные подходы к нравственному воспитанию личности: системно-деятельностный, позволяющий определять данный процесс как динамическую систему, обеспечивающую взаимосвязь всех структурных компонентов деятельности учащихся (Л. В. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, и др.); аксиологический, рассматривающий интеллектуальный, нравственный и творческий потенциал как высшую ценность общества (Д. С. Лихачёв, Л. А. Обухова, А. Ж. Овчинникова, В. С. Остапенко, Т. А. Соловьёва, и др.); личностно-ориентированный, предполагающий опору на ценностные ориентиры, нравственные установки и мотивы деятельности учащихся (Т. А. Дронова, В. В. Сериков, Н. Е. Щуркова и др.); коммуникативный, гарантирующий понимание, диалог, сотрудничество, эмпатию и педагогическую поддержку личности (М. М. Бахтин, В. С. Библер), компетентностный, создающий

основу для эффективного применения полученных знаний на практике (А. Г. Асмолов, В. Д. Шадриков и др.).

Теоретическую основу исследования составляют: положения педагогической аксиологии (Н. А. Асташова, О. Г. Дробницкий, А. В. Кирьякова и др.); гуманистическая парадигма формирования нравственных ценностей, направленная на самореализацию и самоактуализацию личности, (Ш. А. Амонашвили, В. Б. Ремизов, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский); идеи отечественной психологии и педагогики о восприимчивости детей к социально-педагогическим воздействиям (Н. И. Гуткина, Я. Л. Коломинский, В. С. Мухина); концепции о возрастной периодизации психического развития ребёнка (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин и др.); теории организации внеурочной деятельности в начальных классах (А. Г. Асмолов, А. Я. Данилюк, Г. В. Григорьев и др.).

Методы исследования: *теоретические:* анализ научной литературы по проблеме исследования; моделирование структурных и содержательных основ исследуемого процесса; *эмпирические:* обобщение передового педагогического и собственного опыта в русле изучаемой проблемы; анкетирование, беседа, тестирование, экспертные оценки, самооценка, рейтинг, наблюдение, самонаблюдение, анализ продуктов деятельности, эксперимент; контент-анализ, мониторинг; *математические и статистические:* критерий Пирсона для проверки совпадения или различия двух выборок; многофункциональный критерий углового преобразования Р. Фишера для сравнения двух выборок по качественному признаку.

Опытно-экспериментальная база исследования: МБОУ «Центр образования № 3» г. Тула, МБОУ СОШ № 24 им. М. Б. Раковского г. Липецка. В опытно-экспериментальной работе принимали участие 125 младших школьников: экспериментальная группа – 50 человек, контрольная группа – 75 человек.

Этапы исследования: диссертационное исследование осуществлялось в течение 2012–2019 годов в три этапа.

Первый этап (2012–2013 гг.) – проблемно-аналитический – анализ философской и психолого-педагогической литературы, разработка аппарата исследования, изучение состояния проблемы в теории и практике школы, составление плана экспериментальной работы, разработка методического аппарата, составление программы исследования констатирующего эксперимента.

Второй этап (2013–2016 гг.) – проектно-экспериментальный – организация и проведение констатирующего и формирующего экспериментов по реализации разработанной модели, педагогических условий и педагогического сопровождения формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности.

Третий этап (2016–2019 гг.) – обобщающе-аналитический – проведение контрольного эксперимента, качественный и количественный анализ полученных результатов, их интерпретация и систематизация, формулировка основных выводов, оформление диссертации.

Научная новизна исследования:

■ уточнено содержание понятия «нравственные ценности младших школьников» в соответствии с положениями «Школы Л. Н. Толстого» о единстве культуры чувств, разума и самостоятельности; определена его структура, включающая мотивационно-потребностный, эмоциональный, когнитивный, коммуникативный, деятельностный, самооценочный компоненты и позволяющая определить специфику данного феномена;

■ раскрыта специфика внеурочной деятельности младших школьников, способствующая взаимосвязи процессов интериоризации и экстериоризации нравственных ценностей;

■ разработана и реализована модель формирования нравственных ценностей учащихся начальных классов во внеурочной деятельности, включающая целевой, методологический, структурно-содержательный, процессуальный, диагностический и результативно-оценочный блоки;

■ выявлены и реализованы следующие педагогические условия: 1) организация побудительно-интенсифицирующей практики учителя,

обеспечивающей положительную мотивацию деятельности учащихся; 2) опора на эмоционально-ценностные установки учащихся, создающие эффект личностной значимости; 3) расширение познавательной сферы младших школьников в личностно-значимой деятельности; 4) организация общения учащихся в совместной деятельности на основе использования активных форм; 5) организация деятельности, направленной на актуализацию нравственных ценностей в поведении; 6) создание ситуаций, способствующих выражению учащимися своего отношения к нравственным ценностям и ориентированных на перспективность использования в образовательном процессе начальной школы основных структурных компонентов модели.

■ разработано и внедрено в образовательный процесс педагогическое сопровождение, включающее в себя авторскую программу «Ручеёк общения» и методические рекомендации, позволяющие организовать формирование нравственных ценностей в пяти направлениях: социальное, духовно-нравственное, общекультурное, спортивно-оздоровительное, общеинтеллектуальное.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что: результаты исследования вносят вклад в теорию воспитания младших школьников, в частности: расширено представление о нравственных ценностях детей как о личностном свойстве, выступающем регулятором поведения ребёнка, и содержательно охарактеризованы его компоненты (мотивационно-потребностный, эмоциональный, когнитивный, коммуникативный, деятельностный, самооценочный); расширено и уточнено содержание понятий: «нравственные ценности младших школьников», «внеурочная деятельность младших школьников»; предложена идея формирования нравственных ценностей у младших школьников на основе единства культуры чувств, разума и самостоятельности, отражающая переход от развития к саморазвитию личности; теоретически обосновано содержание процесса формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности, раскрываемое в целевом, методологическом, структурно-содержательном, процессуальном, диагностическом и результативно-оценочном блоках модели; разработаны

положения педагогического сопровождения формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности, раскрывающие её специфику; проведена модернизация содержания занятий во внеурочной деятельности с применением адаптированных методик.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

содержащиеся в нём теоретические положения и выводы выступают научной основой для разработки и внедрения моделей и технологий формирования нравственных ценностей младших школьников в образовательном процессе; организация внеурочной деятельности позволяет адаптировать и обогатить процесс нравственного воспитания детей соответствующими формами, методами, методиками и средствами; разработанная модель позволяет учителю определять ведущие ориентиры в проектировании системы внеурочной деятельности; предложенные и реализованные на практике педагогические условия и педагогическое сопровождение позволяют учителям эффективно осуществлять нравственное воспитание детей; разработанные критерии, показатели, методики и уровни могут быть использованы при определении качества нравственной воспитанности младших школьников; авторская программа «Ручеёк общения», методические материалы и рекомендации могут быть использованы учителями на разных этапах нравственного развития учащихся, в процессе профессиональной подготовки студентов и в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются аргументированностью исходных методологических позиций исследования, использованием различных подходов к решению проблемы; обоснованностью положений и выводов; выбором методов, отвечающих его цели, задачам и логике; репрезентативностью выборки участников педагогического эксперимента, статистической значимостью полученных опытных данных, научно обоснованным подходом к обработке результатов исследования; эффективностью применения полученных результатов в практике воспитательной работы;

преемственностью результатов на различных этапах исследования, широкой научной и практической апробацией.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Нравственные ценности младших школьников – это усвоенные детьми моральные нормы общества (гуманизм, честность, справедливость, ответственность, чувство долга, трудолюбие, патриотизм и др.), воспринятые на когнитивно-эмоциональном уровне в соответствии с возрастными особенностями детей и ставшие регуляторами поведения как в присутствии значимых личностей, так и наедине с самим собой. Их содержание раскрывается в соответствии с положениями «Школы Л. Н. Толстого» о единстве культуры чувств, разума и самостоятельности.

Структура данного феномена представляет собой взаимосвязь мотивационно-потребностного, эмоционального, когнитивного, коммуникативного, деятельностного, самооценочного компонентов, сущность которых определяется через содержание трёх сфер личности младшего школьника: разумной, эмоционально-ценностной и деятельностно-волевой.

2. Специфика внеурочной деятельности, предопределяющая варьирование содержания и организацию деятельности в соответствии со свободным графиком занятий, с добровольностью участия детей, неформальностью и разнообразными видами общения, взаимодействием групповой и парной деятельности с учётом психологических особенностей учащихся, обеспечивает эффективность формирования нравственных ценностей на уровнях чувств, сознания и поведения при взаимосвязи процессов интериоризации и экстериоризации нравственных ценностей.

3. Модель формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности строится на основе шести взаимосвязанных блоков:

■ целевой блок, содержащий цель и задачи формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности, отражает наличие целевого заказа общества;

 методологический блок, представленный гуманистической парадигмой с опорой на системно-деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, коммуникативный и компетентностный подходы и соответствующие им принципы (создание воспитывающей среды; интеграция личности в коллективе; ориентация на ценности и ценностные отношения; единство требовательности и уважения к личности; опора на положительное в ребёнке), способствует обоснованию позиций формирования нравственных ценностей;

 структурно-содержательный блок, представленный ключевыми понятиями, содержанием шести компонентов (мотивационно-потребностного, эмоционального, когнитивного, коммуникативного, деятельностного, самооценочного) нравственных ценностей, формируемых на уровнях чувств, сознания и поведения;

 процессуальный блок содержит: программу «Ручеёк общения», технологии (поэтапного формирования умственных действий, проблемные, проектные, «педагогика сотрудничества», игровые и здоровьесберегающие); процессы организации деятельности (непосредственно-деятельностный, связанный с процессами экстерииоризации, и опосредованный, связанный с процессами интериоризации); этапы деятельности (аналитический, деятельностный, рефлексивный); виды деятельности (познавательная, игровая, коммуникативная, художественно-творческая и др.); активные формы деятельности (коллективные, групповые, парные, индивидуальные); методы (эмоционально-мотивационные, формирования сознания, организации и стимулирования деятельности, развивающие саморегуляционную сферу личности и психокоррекции); средства (вербальные, невербальные, информационные);

 диагностический блок, характеризующий результаты опытно-экспериментальной работы при проведении констатирующего и контрольного этапов эксперимента, включает: а) критерии, соответствующие компонентам модели; б) методики; в) уровни сформированности нравственных ценностей младших школьников;

■ результативно-оценочный блок модели позволяет установить обратную связь между сформированностью нравственных ценностей учащихся и системой воспитательной работы во внеурочной деятельности.

4. Педагогические условия: 1) организация побудительно-интенсифицирующей практики учителя, обеспечивающей положительную мотивацию деятельности учащихся; 2) опора на эмоционально-ценностные установки учащихся, создающие эффект личностной значимости; 3) расширение познавательной сферы младших школьников в личностно значимой деятельности; 4) организация общения учащихся в совместной деятельности на основе использования активных форм; 5) организация деятельности, направленной на актуализацию нравственных ценностей в поведении; 6) создание ситуаций, предполагающих выражение учащимися своего отношения к нравственным ценностям; – способствуют развитию мотивационно-потребностного, эмоционального, когнитивного, коммуникативного, деятельностного, самооценочного компонентов и обеспечивают эффективность формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности.

5. Педагогическое сопровождение организации внеурочной деятельности классного коллектива, включающее в себя авторскую программу «Ручеёк общения», состоящую из пяти направлений (социальное «Твори добро на благо людям»; духовно-нравственное «Истоки»; общекультурное «Открой себя»; спортивно-оздоровительное «Планета здоровья»; общеинтеллектуальное «Хочу всё знать»), представленных восемью модулями (игра-путешествие «Ручеек», кружок «Чаша жизни», кружок «Азбука общения», кружок «Свет Ясной Поляны», студия «Умельцы», кружок «Краеведение и туризм», кружок «Дельфин», факультатив «Интеллектика»), и методические рекомендации, содержащие цель, задачи, содержание основных направлений, структуру, этапы, советы по использованию современных методов и форм, задания для самостоятельной работы, её оценки, самооценки и коррекции – позволяет учителям начальных классов конструктивно осуществлять процесс формирования нравственных ценностей учащихся.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные тезисы и результаты исследования были представлены на заседаниях кафедры педагогики и методики начального образования ЕГУ им. И. А. Бунина, на методических семинарах муниципального, общероссийского и международного уровней, на заседаниях методических советов МБОУ «Центр образования № 3» г. Тула.

Результаты и материалы исследования отражены в 18 публикациях (среди них 3 статьи из перечня научных журналов, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ), опубликованных на международных, всероссийских и региональных конференциях в Москве и Туле (2013–2014 гг.), в Ельце и Москве (2014–2019 гг.), в Череповце и Липецке (2015–2019 гг.), и внедрены в практику школ Липецкой и Тульской областей.

Структура диссертации определена логикой исследования, его целью и задачами. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 215 источников, и восьми приложений, в которых представлены опытно-экспериментальные материалы по теме исследования, не вошедшие в основной текст диссертации.

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, определены проблема, цели, объект, предмет, гипотеза, задачи, теоретико-методологические основы и методы исследования, научная новизна, теоретическая и практическая значимость; сформулированы положения, выносимые на защиту; указана опытно-экспериментальная база исследования; охарактеризованы этапы работы.

В **первой главе** *«Теоретические аспекты формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности»* представлены философские и психолого-педагогические основания изучения заявленной проблемы; раскрыт феномен формирования нравственных ценностей младших школьников; определены особенности внеурочной деятельности, разработана модель формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности.

Во **второй главе** *«Опытно-экспериментальная работа по формированию нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности»* были

определены содержание и структура процессуального, диагностического и результативно-оценочного блоков модели, педагогические условия, педагогическое сопровождение формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности, анализировались и обобщались результаты контрольного эксперимента.

В заключении систематизированы и обобщены результаты и выводы, подтверждающие гипотезу и положения, выносимые на защиту; показаны пути дальнейших исследований.

В приложениях представлены опытно-экспериментальные материалы по теме исследования, не вошедшие в основной текст диссертации.

Глава 1 Теоретические аспекты формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности

1.1 Изучение феномена нравственных ценностей в философской и психолого-педагогической литературе

Актуальность проблемы формирования нравственных ценностей требует подробного рассмотрения понятия «ценность», означающего «быть стоящим», «быть сильным». В философском энциклопедическом словаре оно трактуется как «то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, почтением» [180, с. 507]. Содержание данного понятия широко и многогранно, так как включает в себя совершенно разнородные компоненты. Поэтому в современной науке проблемой ценностей занимаются представители разнообразных её направлений: философы, психологи, социологи, педагоги, биологи, этнографы и другие. Широкий интерес к изучению ценностей отражает, с одной стороны, полинаучность ценностного феномена, с другой – потребность найти единые основания для решения целого ряда общенаучных задач, стоящих перед различными дисциплинами. Многообразие подходов к исследованию ценностей порождает множественность их классификаций по различным критериям.

Классификация ценностей, рассматриваемая с точки зрения содержания, включает в себя: нравственные (смысл жизни и счастье, добро, долг, ответственность, совесть, честь, достоинство), научные (истина), религиозные (вера в бога), политические (мир, справедливость, демократия), правовые (закон и правопорядок), эстетические (эстетические категории, рассматриваемые с позиций эстетического идеала) и другие.

Отношение к ценностям как к мере, отражающей значимость явлений действительности, разделяют отечественные исследователи: (Б. С. Братусь [23], Д. А. Леонтьев [76], Н. С. Розов [136], В. П. Тугаринов [171], Л. С. Рубинштейн [140]) и зарубежные: В. Билски [207], Я. Гудечек [34], Ф. Знанецкий [216], М. Рокич [214] и другие.

Ценность как выбор определяют Л. Колберг [209], Дж. Роттер [138],

К. Роджерс [134] и другие.

С позиций аксиологического осмысления проблемы как «учения о ценностях» данное понятие представляет собой высшую цель развития общества и самоцель общественного развития и находится на верхнем уровне иерархии человеческих побуждений, потребностей и интересов (Л. В. Зубова[49, с. 120-125], и, по мнению Т. Макигуши, обозначает отношения между субъектом-человеком и объектом [55, с. 50].

С феноменологической точки зрения (У. Билски [207], Д. А. Леонтьев [74], Ш. Шварц [215], М. Шелер [87] и др.) ценности определяются через «их бытие и наличие реального бытия» и выступают в строго определённой градации по отношению друг к другу на основании предпочтений.

Все вышеперечисленные направления не противоречат, а дополняют друг друга, отмечая тем самым разновеликие стороны феномена ценностей как определённых признаков, представляющих собой значимость при существенном выборе.

Прослеживая этапы становления феномена ценностей в философской науке, М. С. Каган [55] выявил исторические и временные подходы к их изучению. По мнению учёного, начиная с XVIII века, «философская наука стала воспринимать ценности не как раз и навсегда данное, божественное по своему происхождению понятие, а как человеческое, формирующееся в культуре и, потому, изменчивое и в историческом времени, и в географическом пространстве» [55, с. 13].

Изучение иерархии ценностей зародилось ещё в Древней Греции.

Аристотель, Платон, стоики составили иерархию ценностей (благ), в которой Высшими благами считались душевные. В частности, Аристотель впервые обозначил проблему существования морального выбора, руководством к которому является совесть. Платон разделил блага на высшие, телесные и внешние (имущественные). Высшими благами философ считал душевные, стремление к которым, по его мнению, приближает человека к идеальному, или истинному миру [7, с. 15].

В средние века приоритет религиозной веры над разумом привёл к

признанию единственной ценности – Бога. Эту мысль подтверждают идеи Н. Кузанского о том, что человек является микрокосмом, способным охватить разумом Бога и весь мир [179, с. 573].

Изменения, произошедшие в Европе с конца XVIII века, выдвинули на историческую авансцену деятелей искусства и культуры, которые стали оказывать влияние на формирование общественного мнения и его ценностное обеспечение под влиянием произошедших в жизни общества изменений. Первым, кто ввёл понятие «ценность» как требование, предъявленное воле человека и основанное на значимости того или иного фактора для личности, был И. Кант [59, с. 512].

На конструирование человеком своей собственной личностной системы ценностей впервые обратил внимание Н. Гартман, который полагал, что чувственное принятие ценностей без участия рассудка исключает субъектность человека [110, с.136]. М Шелер придерживался точки зрения, предполагавшей, что ценности постигаются через эмоции и чувства, и этот процесс не связан с мышлением [179, с. 980].

В XX столетии проблема ценностей в философии становится основополагающей. Анализ работ учёных периода середины-конца XX в. (О. Г. Дробницкий [41], Н. О. Лосский [10], А. Маслоу [90], В. П. Тугаринов [171]) позволил заключить, что большинство из них определяли ценность как субъективно-объективную категорию, то есть имеющую как объективное, так и субъективистское толкование об объекте оценивающим его субъектом [67].

Важной для нашего исследования является идея А. Маслоу [90] о взаимосвязи ценностей и потребностей, их иерархии, представленной в виде пирамиды ценностей. В её основе лежат «базовые физиологические потребности в утолении жажды и голода, выше находятся потребности в безопасности, на следующей ступени – принадлежность к группе (семье, товарищам) и любви; ещё выше следует потребность в признании и уважении; высшей ступенью является самоактуализация и саморазвитие личности» [90, с. 47]. Пирамида ценностей служит опорой при принятии решений, при формулировании суждений, при осуществлении деятельности. Таким образом, ценности становятся той «системой

координат» (М. С. Каган), которая определяет отношение человека к миру и его место в нём, то есть системой ценностных ориентаций, выполняющей смыслообразующую и направляющую функции. Учёный указывает на две крайности, существующие в классификации ценностей в философской науке: либо приоритет религиозно-идеалистического подхода, предполагающего, что ценности даются человеку свыше некоей божественной силой, либо приоритет позитивистского подхода, апеллирующего к животному началу в человеке [55,61]. Дальнейшее развитие содержания данного понятия позволило рассматривать ценности как «предельные жизненные ориентиры, по которым мы выстраиваем своё поведение, отношения с людьми, карьеру, ставим себе цели и ограничения» [125, с. 126]. А. И. Пригожин связывает их с «идеалами, смыслом жизни и миссией, которую должен выполнить человек» [125, с. 136]. Подобные аспекты феномена выявляет А. В. Гулыга [35] в работе «Принципы эстетики», полагая, что «ценности могут быть общечеловеческими, могут принадлежать какой-либо социальной группе (классу, нации и т.д.) или быть сугубо личными» [35, с. 33]. Ценности, по мнению Е. В. Бондаревской [21, с. 110] будучи по своей природе социально-историческими, являются средством приобщения индивида к роду (родовым человеческим ценностям), интериоризируя при этом личностные ценности, тем самым позволяя преодолевать конечность человеческого существования. Причём, наиболее существенной характеристикой самоопределившейся личности выступает осознание субъективных представлений и общественных требований и, главное, нахождение некоего баланса между ними [21, с. 29-36].

Таким образом, широкий диапазон ценностей, представленный различными философскими течениями, позволяет разделить их на две группы: общечеловеческие и национальные.

Общечеловеческие ценности основаны на морально-нравственном консенсусе, помогающем представителям самых разных стран и народов понять друг друга благодаря наличию общих ценностей, таких как любовь, уважение к старшим, забота о слабых, моральные заповеди (не убий, не укради). Они

переходят из века в век, объединяя собой всю историю человечества и предопределяя его дальнейшее существование.

Национальные ценности носят конкретно-исторический характер, изменяясь в соответствии с направлениями развития общества. В буржуазном обществе России главенствующей идеей является развитие частного предпринимательства как главного мотива деятельности человека; соответственно, ценности детерминируются индивидуалистическим настроением, конкуренцией, честолюбием, стремлением к личному материальному успеху, к личностной свободе и к подобным понятиям. Но в современной России, как указывает А. Ж. Овчинникова, происходит возврат к ценностям, исторически присущим нашей стране и народу: к коллективизму, взаимопомощи, стремлению к успеху общего дела и т.д. [13, с. 107]. Такие основополагающие ценности личности как патриотизм, гражданственность, трудолюбие, семейные ценности относятся к нравственным, согласно требованиям ФГОС, и берут начало в российской государственности, так как связаны с единством духовно-нравственных ценностей, основанных на православии.

Таким образом, общечеловеческие и национальные ценности интегрируются в личностном сознании, составляя морально-нравственную основу общества.

Личностные ценности, по мнению Д. А. Леонтьева [74, 75, 76], являются продолжением ценностей социальных групп. Дифференциация и усвоение индивидом социальных ценностей определяется тем, с кем себя идентифицирует конкретный субъект, ценностями значимых для него малых групп, предназначенных как усиливать, так и блокировать усвоение ценностей общества. Личностные ценности в этом случае являются регулятором социального поведения и самоидентификации личности [74].

В результате содержательного анализа психолого-педагогической литературы (А. А. Горелов, И. В. Ежов, В. Б. Ремизов [131]) нами была выявлена система интегральных способностей личности, выражающаяся в отношении к себе и к окружающему миру: интеллект, ценностно-нравственное развитие, воля и самостоятельность. В соответствии с ними были выделены три основные

градации, связанные с формированием нравственных ценностей младших школьников: сознание – чувства – деятельность и самостоятельность, заложившие основу нашей идеи [131, 132]. При её теоретическом обосновании мы опирались, прежде всего, на идеи Ж.-Ж. Руссо [113]. и Л. Н. Толстого [170; 179].

Значимой для нас является гипотеза Ж.-Ж. Руссо [36, с. 118], связывающая формирование у детей нравственных ценностей с решением трёх задач: воспитание добрых суждений, добрых чувств и доброй воли, обуславливая при этом процесс личным примером, разъяснением, изучением исторических событий и фактов, кроме того, предопределяя, что качества личности связаны с влиянием общества.

Эти идеи «свободного воспитания», сформулированные Ж.-Ж. Руссо [36], были расширены Л. Н. Толстым, который рекомендовал основываться на косвенном воздействии, на побуждении и создании условий для самостоятельного решения вопросов, встающих перед воспитанником [179, с. 783].

Дальнейшее осмысление феномена нравственных ценностей в нашем исследовании ориентировано на единство обучения и воспитания человека, лежащее в основе концепции системы «Школа Л. Н. Толстого», ставящей перед собой задачу развития личности ребенка в единстве разумно-познавательного, нравственно-чувственного и волевого начал человека. К истокам формирования ценностей относятся: 1) разум как способность целесообразного постижения и использования знаний о мире и душе человека; 2) культура чувств как единство отдельного «Я» с окружающим миром; 3) самостоятельность как способность осуществить собственный выбор. На их основе реализовали и расширили диалектику взаимодействия трёх начал личности младшего школьника в воспитательном процессе: разумного, эмоционально-ценностного и деятельностно-волевого [131, 132].

Опора на разум, чувства и волю исторически предопределила изучение ценностей такими самостоятельными дисциплинами, как логика, эстетика, этика, социология, психология.

Логика создаёт теоретическое обоснование и продвижение познавательной, в

том числе нравственно-познавательной, деятельности в изучении ценностей.

Современная этика определяет ценности как интегративные, стойкие представления о том, что такое благо, т.е. «отвечает потребностям, интересам, намерениям, целям, планам личности» [38, с. 177].

Эстетика раскрывает смысл понятия ценность с позиций чувственного, нравственно-художественного познания действительности. Одна из точек зрения рассматривает «прекрасное» как высшую ценность, обращённую как к познавательному, так и к экзистенциальному уровням человеческой деятельности [35, с. 17]. Другая точка зрения характеризует её с точки зрения нравственного отношения человека к миру, отражённому в художественно-творческой деятельности [191, с. 195-197].

В социологии наиболее важным аспектом при изучении ценностей считается взаимосвязь между социальным и личностным началами в поведении человека, являющаяся основой самосознания и саморегуляции поведения. М. Вебер полагал, что и общество, и каждый человек в отдельности каким-то образом оценивают окружающие объекты действительности, причём субъект оценивания не ограничивается лишь теми объектами, которым он даёт положительную оценку. Совокупность объектов порождает у субъекта совокупность оценок [133, с. 32]. С точки зрения социальной сущности ценность, представленная в трудах Л. В. Баемой [10], Б. С. Круглова, Р. М. Роговой [176], выступает как ориентир деятельности субъекта, опосредованный смыслозначимыми целями.

В психологии данный феномен рассматривается как «понятие, с помощью которого характеризуется социально-историческое значение определённых явлений действительности и для общества, и для личностного смысла индивида» [139, с. 389]. Нам близка точка зрения Д. А. Леонтьева, раскрывающая ценность как понятие о таких явлениях и объектах действительности, которые значимы как для социальных групп, так и для каждого человека в отдельности [74]. Проблема ценностей с психологических позиций (К. А. Абульханова-Славская [4], Б. Г. Ананьев [3], Л. С. Выготский [27], В. П. Зинченко [150, 79], Д. А. Леонтьев [76], В. Н. Мясищев [79], С. Л. Рубинштейн [139] и др.) рассматривается на

основе потребностей и мотивов, личностной направленности и устремлений, ценностных ориентаций, что характеризуется как структурные элементы сознания личности. Они выполняют рефлексивно-эмоциональную и регуляторную функции, являясь эмоционально освоенным ориентиром деятельности субъекта, и, поэтому, воспринимаются как личностные, а не заданные извне регуляторы поведения [55, с. 164].

Педагогическая аксиология описывает ценности как определённые паттерны в сознании индивида, представляющие собой ориентиры деятельности и идеальные образцы поведения как отдельной личности, так и общества в целом [150, с. 99]. Различные вопросы педагогической аксиологии представлены в трудах таких авторов-педагогов, как Б. М. Бим-Бад [114], Б. С. Гершунский [113], В. Г. Пряникова, З. И. Равкин [126] и др..

Проблематика исследований данного феномена, связанная с пониманием структуры ценностей, с их формированием и диагностикой, нашла отражение в педагогических исследованиях Б. Г. Ананьева [3], В. А. Армавичуте [8], А. В. Иващенко [93], А. В. Кирьяковой [63] и других. По мнению Д. А. Леонтьева, решение проблемы формирования ценностей лежит в основе феномена самодетерминации личности. Именно для превращения стохастических процессов в детерминированные крайне важна роль воспитания и педагогического сопровождения в формировании ценностных ориентаций младшего школьника [74, 75, 76]. Исходя из вышеизложенного, мы пришли к выводу, что разные аспекты феномена ценностей, рассматриваемые в философии, этике, социологии, психологии и педагогике, позволяют представить его в тесной взаимосвязи личностного и общественного начал в их взаимообусловленности. Такое понимание проблемы позволило выявить основные точки зрения на понимание феномена нравственных ценностей.

Одна из них определяет нравственные ценности как этические идеалы, как основополагающие убеждения и основанные на них цели индивида и общества, которые каждый, оценивая сознательно, либо принимает, либо отвергает. На их содержание влияют исторический, географический и временной аспекты.

Отслеживая становление исследуемого понятия в историческом аспекте, мы выяснили, что нравственные ценности – это вечные ценности, переходящие от поколения к поколению. В разные исторические периоды из-за общественных преобразований отношение к ним менялось, но сами нравственные ценности оставались неизменными, и во всех исторических периодах находились носители, транслирующие их в общество.

Так, Сократ полагал обязательным наличие связи знания о добре с добродетелью и выдвинул постулат о том, что только осознанные нравственные поступки добродетельны. Дурные поступки Сократ объяснял незнанием; зная, что такое «добро», человек будет непременно стремиться совершать добрые поступки [37, с. 47-58]. По мнению стоиков, добродетель состоит в следовании природе в соответствии с порядком, установленным Богом [37, с. 110], [12, с. 104-105]. Всё, что не было добродетелью, они считали индифферентным, нравственно нейтральным; что не является благом, не может считаться ни пороком, ни злом. В отличие от стоиков, эпикурейцы, продолжая точку зрения Аристотеля, признавали за человеком право морального выбора. Истинным благом они считали удовольствие, но не от плотских радостей, а духовное удовлетворение от свершения благих и добрых дел. Они пришли к мысли, что не Бог, а человек сам определяет свою судьбу и несёт ответственность за свой выбор [37, с. 42].

Средневековые философы (А. Августин, Тертуллиан) придавали нравственным ценностям божественный статус: добро – это стремление к Богу, а свобода воли приводит к отклонению от божественных требований, поэтому человеку предписывалось истребить в себе всякое проявление свободы. Во времена средневековья нравственные ценности рассматривались в соответствии со служением Богу и растворялись в религиозных догмах, связанных с семью основными добродетелями: смирением, щедростью, целомудрием, довольствованием своим, воздержанием, упованием, спокойствием, указывающими человеку дорогу к самосовершенствованию [179]. Позднее они связываются с триадой «Истина – Добро – Красота», которая и до настоящего времени является одной из основ аксиологических учений.

В философии Возрождения и Нового времени происходит секуляризация философского знания, что было отражено в работах Леона Баттиста Альберти, Лоренцо Валла [157], Н. Кузанского, Дж. Локка [36], М. Монтеня [36], Э. Роттердамского [179]. Не отрицая божественного промысла, философы этого времени обращали пристальное внимание на способность человека следовать путем познания добродетели. Они считали, что человек ответственен за то, что он делает [179, 157]. С точки зрения Дж. Локка, все качества, имеющиеся у человека, являются результатом воспитания и влияния среды («*tabula rasa*»). По мнению учёного, нравственные ценности связаны с такими качествами, как честь, благопристойность, вежливость, честность [67, с. 41]. Эразм Роттердамский разделял позиции и философов Возрождения, и античной, и христианской традиций об ответственности человека за свои поступки вследствие признания за ним свободы воли [36]. В диссертации мы использовали выявленный принцип детерминации свободы и морали в виде морального выбора, учитывая при этом, что у каждого школьника есть выбор или добродетели, или порока, но никто не освобождён от ответственности за свой путь.

В классической немецкой философии И. Кант, Л. Фейербах, И. Г. Фихте также поднимали вопрос о феномене нравственных ценностей. По И. Канту, категорический императив – общеобязательное правило поведения всех людей, предполагающее восприятие каждого как цели, а не как средства, и которое требует поступать всегда в соответствии с принципом, претендующим на всеобщий нравственный закон «поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой, ты можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом». Рассматривая нравственные ценности во взаимосвязи с моралью и долгом, он логически вывел, что основой доброй воли является моральный императив, выражающий чувство долга [59, с. 132]. Г. Гегель, развивая идею И. Канта о нравственности как преодолении естественной природы индивида, рассматривает такие ценности, как свобода и воля через призму морали и нравственности [54].

В трудах русских философов XIX – XX в.в. исключительное значение

отводилось и трактовке духовно-нравственных ценностей, связываемых с проявлением духовности, и характеристике обсуждаемой проблемы, стремление к решению которой побуждает человека к нравственному росту на основе разумного и нравственно-свободного деяния.

Воспитание нравственных ценностей осуществляется на основе принципа народности, согласно взглядам В. Г. Белинского, считавшего основополагающей проблему развития личности, индивидуальности, решение которой опирается на гуманистические традиции [50]. Выявленный подход мы используем при организации познавательного аспекта деятельности младших школьников.

С точки зрения Н. Г. Чернышевского, для расширения и углубления изучаемого процесса необходимо поддерживать и развивать самостоятельную мысль учащихся, нельзя заставить стремиться к добру, это возможно лишь на основе самостоятельно осмысленных побуждений [50]. Данную рекомендацию философа мы используем при организации поведенческого аспекта деятельности учащихся.

Следует отметить также взгляды К. Д. Ушинского, полагавшего, что смысл педагогических идей раскрывается через «призму вечных нравственных общечеловеческих ценностей», к которым относится православие, народность, любовь к Отечеству. В них он видел «много могучих задатков честной гражданственности, полной силы народности и бескорыстной человечности ... высокое чувство дружбы» [173, с. 59-62].

Аналогичных воззрений придерживался Л. Н. Толстой [170]. Среди базовых ценностей он выделяет, прежде всего, христианские добродетели: любовь, смирение, мужество, свободу. Рассматривая ребёнка как «первообраз гармонии», выдающийся писатель и педагог не исключал того, что в процессе формирования нравственных ценностей необходимо учитывать противоречивость человеческой природы, полагая, что в ребёнке есть всё, используя тезис И. Канта [59], согласно которому в человеке заложены самые разнообразные задатки. Другое дело – взгляд взрослых на мир ребёнка. Он должен быть подлинно гуманистическим, т. е. содержать в своей основе любовь как способ мировосприятия и мироотношения

[170]. Исходя из данного положения, мы определили для себя собственную задачу в секторе нравственных ценностей: развивать в младших школьниках гуманистические задатки и потребность жить согласно идеям сохранения и продолжения жизни.

Н. И. Пирогов связывал нравственные ценности с убеждениями, позволяющими любить природу, бескорыстно и добросовестно относиться к выполнению своих гражданских обязанностей, он выступал за развитие духовной сущности человека, его интеллектуальной, нравственной и социальной природы, придавал особое значение практике социального опыта, называя свою педагогику «духовно-нравственной» [50]. Исходя из этого, нами поставлена задача – достичь такого уровня общения в среде детского коллектива между детьми и взрослыми, когда ценность и самоценность личности каждого будет воспринята с уважением и при поддержке его достоинства.

Исследуя данную проблему, мы пришли к необходимости отметить, что нравственные ценности являются не только целью процесса, но и играют роль мотивов и потребностей при выборе младшим школьником способа реагирования в различных ситуациях. К такому выводу приходят А. Маслоу [90] и К. Роджерс [134]. Так А. Маслоу связывает человеческие потребности (социальные, нравственные и т. д.) с нравственными ценностями [90], К. Роджерс, разделяя подход А. Маслоу к пониманию активности личности, отмечает регулятивную роль ценностей в поведении человека [134]. Исходя из этих положений, мы ориентировались на поиск путей, способных помочь ребёнку ощутить себя частицей целого, осознать нравственную ответственность за свою судьбу, за судьбу рядом живущих и за всё человечество.

Обоснованию духовно-нравственных ценностей, возвышающих и помогающих достичь духовных высот совершенства, посвящены работы Н. А. Бердяева [14], И. А. Ильина [179], А. Ф. Лосева [80], Н. К. Рерих [179], Е. И. Рерих [72], В. С. Соловьева [155], П. А. Флоренского [179] и других. Их идеи при формировании нравственных ценностей младших школьников являются актуальными и в наше время. В частности, Н. А. Бердяев утверждал, что жажда

познания, оторванная от ценностей, идеалов Добра и Красоты, оборачивается роком в судьбе человечества [14]. Подход Н. А. Бердяева к вопросу становления нравственных ценностей состоит в приоритете свободы и творчества, которые должны привести личность к её божественной природе. Мы придерживаемся аналогичных взглядов и считаем, что демократизм невозможен не только вне свободного волеизъявления, но и вне духовной культуры. Только через свободную педагогику, опирающуюся на духовность и нравственность, мы можем прийти к самостоятельно ориентированному жизненному пути подрастающего поколения. Н. А. Бердяев рассматривает историю не как процесс постоянного наращивания материально-технического потенциала, а как процесс культурного роста каждого человека. Приняв указанное воззрение, мы пришли к необходимости создания условий для погружения младшего школьника в ситуацию нравственного выбора с целью развития в нём многовариативности подходов к действительности.

И. А. Ильин относит к духовно-нравственным ценностям совокупность таких душевных свойств, как воля, любовь, милосердие [135]. С точки зрения А. Ф. Лосева, о сформированности нравственных ценностей свидетельствует активная жизненная позиция. Неравнодушие и готовность к подвигу, к преодолению сложностей на пути борьбы с несовершенствами жизни – именно такие нравственные ценности он считал самыми важными. [80, с. 316-319].

Идея П. А. Флоренского о том, что помимо реальности личного человеческого бытия существует также реальность вне личности, независимая от её сознания, перекликается с идеей И. Канта о «вещи в себе», то есть о существовании неких идей, не познаваемых опытом, а являющихся объектом чистой мысли [55, с. 59]. Таким образом, духовно-нравственные ценности выступают как нечто высшее, что заложено в ребёнке. Поэтому важно научить учащихся размышлять над трудноразрешимой проблемой духовности и свободы выбора.

По В. С. Соловьёву [155], использовавшему метафизическую концепцию собственно человеческого в человеке («София. Начала вселенского учения»), личность находится и между двумя абсолютными началами бытия: Богом и

Космосом, и, одновременно с этим, между двумя ценностными пределами: добром и злом. Божественное добро определяется им как мировое единство, явленное в жизни человека. Космическое связано с вечным солнцем любви, освещающим путь от человека к человеку и всему человечеству. Это путь к истине, красоте и добру. В основе нравственного поведения личности, по мнению философа, лежат такие нравственные ценности, как «жалость, милосердие, уверенность в разумном смысле своего существования, стыд», а также «чувство неоплаченного долга перед предками за переданную культуру, сознание ответственности перед будущими поколениями» [155, с. 38].

Основной категорией нравственно-этических ценностей Н. К. Рериха [179] являлось понятие терпимости, невозможной без доброжелательности, любви, взаимопомощи и уважения друг к другу, без искренности, сердечности и открытости, а также без добровольности. Идеи «Живой Этики» Е. И. Рерих близки к идеям «русского космизма». Критерием стремления человека к высшему благу в соответствии с учением «Живой Этики» также служат смыслообразующие элементы духовности – Истина, Добро, Красота [72]. Опираясь на эти взгляды и собственный педагогический опыт, мы пришли к выводу, что в образовательном процессе необходимо использовать выявленные подходы, благодаря этому младшие школьники духовно обогатятся, станут благожелательнее и увереннее в себе.

Дальнейший процесс осмысления нравственных ценностей младших школьников характеризуется нами в советский период, наблюдаемый особенно ярко в творчестве А. С. Макаренко. Выдающийся педагог рассматривал нравственные ценности как воспитательную цель и считал, что данная категория должна не только присутствовать, но и пронизывать весь «уклад жизни» коллектива, который, в свою очередь, является средством нравственного воспитания [83]. Он выделял такие нравственные ценности, как честность, деловитость, точность, дисциплина, труд и полагал, что воспитание нравственного поведения лишь на уровне индивидуальности невозможно. Только в коллективе формируются нравственные взаимоотношения, способствующие формированию

нравственных ценностей у каждого ребёнка [83, с. 48].

Идеи А. С. Макаренко дополнил и расширил В. И. Сухомлинский, выделивший такие нравственные ценности, как доброта, чуткость, сопереживание и готовность прийти на помощь, отзывчивость, гражданское чувство и патриотизм, скромность, совесть, долг, трудолюбие [163].

Таким образом, анализируя материалы этого времени, мы пришли к выводу о наличии соотнесения понятий «коллективизм» – «индивидуализм», выражающегося в том, что стремление к комфорту отдельного человека не должно противоречить благу других.

Наиболее глубокое обоснование нравственным ценностям в виде 10 заповедей человечества дал Д. С. Лихачёв в «Раздумьях». Назовём некоторые из них. «Не помысли народ свой врагом других народов. Не укради и не присваивай труда брата своего. Уважай мысли и чувства братьев своих. Чти родителей и прародителей своих и всё сотворённое ими сохраняй и почитай. Чти природу как мать свою и помощницу. Пусть труд и мысли твои будут трудом и мыслями свободного творца, а не раба. Пусть живёт всё живое, мыслится мыслимое. Пусть свободным будет всё, ибо всё рождается свободным» [78, с. 267].

В выводах выдающегося педагога Б. Т. Лихачёва важной для нашего исследования является идея о сочетаемости внешних проявлений нравственной воспитанности с внутренним критерием – совестью, побуждающей к морально-нравственным переживаниям и поступкам. По его мнению, комплекс нравственных ценностей, включающий в себя патриотизм, доброту, требовательность, волю, мужество, дружбу и принципиальность, честность, труд, дисциплину, достоинство и честь, помощь попавшим в беду, творчество, а также нетерпимость к проявлениям тщеславия, жестокости и равнодушия к людям, и является нравственной воспитанностью [78, с. 277]. В данном контексте востребована точка зрения учёного о том, что овладение культурой и понимание через неё истории своей страны необходимо для духовного становления, для формирования таких нравственных ценностей, как патриотизм и гражданственность, гуманность, самосовершенствование на пути добра и

милосердия, гармония внутреннего мира на основе Красоты и Добра, уважение и бережное отношение к научному и культурному достоянию страны [78].

Однако на рубеже XX – XXI веков мы наблюдаем резкий демонтаж советской идеологической системы и не всегда обоснованное копирование западных ценностей. Агрессивное воздействие ценностей рыночной экономики привело к удалению или неприятию ряда основополагающих морально-нравственных норм и ценностных установок, традиционных для России. СМИ, кино, реклама, Интернет структурируют понятия, модели и ценности, основа которых визуализируется в образах успеха и обогащения любой ценой. Поэтому общеобразовательная школа в современных условиях призвана содействовать консолидации нации, её сплочению на основе духовно-нравственных ценностей и отечественных традиций перед лицом внешних и внутренних вызовов, призвана возвращать гражданина, способствовать раскрытию способностей и талантов юных россиян, готовить их к жизни в мире высоких технологий и конкуренции. «Нравственная основа – это главное, что определяет жизнеспособность общества: экономическую, государственную, творческую», - подчеркнул президент В. В. Путин» [124].

В соответствии с этими идеями была разработана Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков), в которой наиболее полно представлены базовые национальные ценности, хранимые в традициях русского народа. К ним относятся патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [39]. Данные ценности характеризуют внутренний импульс, определяющий духовную интенцию поведения. Это возможно, согласно В. А. Сластёнину, так как энергия нравственного сознания, воплотившаяся в созданных человеком ценностях, возвращается уже не к исходному пункту, а к высшему уровню, духовно обогащая при этом новые поколения, подготавливая их к процессу нравственной деятельности [150, с. 29].

Изучение феномена нравственных ценностей в начальных классах в

соответствии с Концепцией и ФГОС наметило несколько направлений: 1) отношение к природе (Л. И. Бурова [24], И. Н. Гелетканич, М. М. Иванова, Е. Е. Морозова [32], А. Ж. Овчинникова [107], О. А. Фёдорова [32]); 2) отношение к Родине (Ш. А. Амонашвили [50], Н. А. Ивашкина [51], В. А. Сухомлинский [165], Л. Ю. Савинова [141], Л. М. Звезда, Т. В. Тарасенко [46] и др.); 3) отношение к человеку (Е. В. Бондаревская [21, 110], В. И. Максакова [85], В. А. Ситаров [147], С. А. Шмаков [189], Н. Е. Щуркова [200] и др.); 4) отношение к семье (О. С. Пермовская [116]); 5) отношение к здоровью (С. В. Савинова [142]).

Изучение проблемы нравственных ценностей в дошкольном образовании получило освещение в исследованиях Н. В. Мельниковой, Р. В. Овчаровой [91], И. В. Сушковой [167].

Таким образом, нравственные ценности коррелируют с культурой и заложенной в неё природной сообразностью, при этом одно понятие является основой для формирования другого. Нравственные ценности, основанные на моральных, культурных и религиозно-исторических традициях, являются стержнем, поддерживающим личность, семью и народ. Задача педагога и исследователя состоит в том, чтобы дать младшему школьнику возможность понять и прочувствовать всю глубину и полноту знаний и чувств о существующих в обществе морально-нравственных нормах и обеспечить условия для интериоризации моральных норм на личностный уровень ученика.

В структуре нравственности исследователи выделяют субстанциональный и функциональный компоненты нравственных ценностей. Субстанциональный компонент включает «вечные» нравственные ценности непреходящего, общечеловеческого характера: гуманизм, свобода, семья, труд и т.п., нормы и моральный императив – поступай по отношению к другому так, как ты бы хотел, чтобы поступали по отношению к тебе. Функциональный компонент материализуется в виде сознательно продуманной деятельности по потреблению, сохранению и производству нравственных ценностей и норм.

В соответствии с названными компонентами рассматривается взаимосвязь таких понятий, как «мораль», «право», «этика», «нравственность», «нравственные

установки», «нравственный идеал». Остановимся на них подробнее.

Право и мораль фактически действуют в одних и тех же сферах, но, в то же время, каждый из этих регуляторов общественных отношений действует по-своему. Право реализуется в виде института государственного принуждения к соблюдению законов. Мораль – как форма общественного сознания – рождается в системе конкретно-исторических общественных отношений и изменяется с развитием общества, то есть мораль исторически конкретна. Она регулирует общественные отношения через общественное мнение, давая оценку поступкам и мотивам людей. Моральная норма основывается на воздействии массового примера, общественного мнения, власти коллективной привычки как выражения воли общества, проявляющейся в сложившихся в данном обществе нравах.

Нравственные ценности младших школьников оказывают влияние на их моральный выбор, что наиболее подробно рассматривалось в западной психологии. В психолого-педагогических исследованиях выделяются два принципа обоснования морального выбора: принцип справедливости и принцип заботы [94, с. 73–79]. Принцип справедливости основан на когнитивной функции сознания, лежащей в основе морального поведения (Ж. Пиаже, Л. Колберг). Альтернативный подход с опорой на эмпатию предложила К. Гиллиган, полагавшая, что главное в моральном поведении – это забота, сопереживание, внимание к чувствам другого человека. Объединение подходов предложил П. Айзенберг, считавший, что оба аспекта – и когнитивный, и эмоциональный – играют важную роль в социальном становлении личности [94, с. 73-79]. Нравственно-этическое развитие детей исследовали зарубежные (Л. Колберг, Ж. Пиаже и др. [94, с.73]) и отечественные психологи (Л. И. Божович [18], С. Г. Якобсон [206] и др.) Общеизвестная теория морального развития личности, подкреплённая экспериментальными исследованиями в разных странах, принадлежит Л. Колбергу. Эта теория основана на идее Ж. Пиаже о том, что развитие морального сознания ребёнка непосредственно связано с его умственным становлением [66, с.320]. Л. Колберг выделил следующие фазы морального развития:

- доморальный уровень – характеризуется эгоистическими предпочтениями личности;
- уровень конвенциональной морали – ребёнок начинает руководствоваться моральными требованиями близких ему людей и избегать нарушения норм из чувства стыда;
- уровень автономной морали – опора на собственные убеждения и принципы, ориентация на совесть и чувство вины [4, с. 85].

По мнению И. С. Кона, упомянутые уровни морального сознания соответствуют опоре на страх, стыд и совесть в культурологической типологии [66, с. 243].

При сравнении понятий нравственность и нравственные ценности для нас важно мнение А. Ж. Овчинниковой, рассматривающей нравственность как внутренне принятые нормы общественной морали, опора на которые становится источником мировоззренческих убеждений, регулирующих индивидуальное поведение человека и способствующих их переходу на уровень совести личности [13, с. 199]. Нравственные ценности, в отличие от нравственности, понимаются как нравственные (общественные) установки, императивы, цели, выраженные в форме нормативных представлений о добре и зле, справедливом и несправедливом. В соответствии с нравственными ценностями у младших школьников возникают нравственные установки. Все эти категории взаимосвязаны между собой и находятся в едином семантическом пространстве.

Мы считаем, что нравственные ценности, как и другие виды ценностей, носят субъективно-объективный характер, то есть могут приниматься или не приниматься субъектом, несмотря на то, что выступают в качестве объективной категории, то есть вне зависимости от желания индивида. Субъективный характер нравственных ценностей проявляется в добровольности принятия субъектом нравственных ценностей как регулятора личностного поведения. В отличие от субъективно-объективного характера нравственных ценностей, мораль носит регулятивный характер, во многом сближаясь с правом.

При анализе первоисточников было выявлено, что смысл понятия

«нравственные ценности» трактуется через детализацию более общих понятий «ценность» и «нравственность». Анализируя их с педагогической точки зрения, мы определили, что понятие «нравственные ценности младших школьников», как отдельное направление педагогических исследований, недостаточно разработано, хотя термины «нравственность» и «ценности» присутствуют во многих педагогических исследованиях. На основании изучения философской и психолого-педагогической литературы и по результатам обобщения передового и собственного педагогического опыта нами предложено следующее определение: нравственные ценности – это моральные нормы общества, (гуманизм, честность, справедливость, ответственность, чувство долга, трудолюбие, патриотизм и другие), воспринятые младшим школьником в соответствии с возрастными особенностями на когнитивно-эмоциональном уровне и ставшие регуляторами поведения как в присутствии значимых личностей, так и наедине с самим собой. Их усвоение характеризуется знанием морально-нравственных норм, способностью к рефлексивной оценке событий с точки зрения моральных норм, эмоциональной отзывчивостью, мотивацией нравственного поведения и проявляется в нравственных суждениях и поступках.

Между нравственными ценностями учащихся, нравственным воспитанием и культурой существуют тесные взаимосвязи. В этом вопросе мы согласны с точкой зрения Н. А. Асташовой, считающей, что «ценности включают в себя элементы нравственного воспитания, важнейшие составляющие внутренней культуры человека, которые, выражаясь в личностных установках, свойствах и качествах, определяют его отношение к обществу, природе, другим людям, самому себе» [9, 8 с. 13]. Они регулируют отношения между людьми с помощью сопоставления должного и недолжного, сообразного и несообразного на основе неписаных законов, норм, запретов, предписаний, составляющих предмет изучения этики.

Л. Н. Антилогова указывает, что нравственное развитие человека происходит поэтапно: от знакомства с моральными нормами, формирования в связи с этим системы оценок, а также появления понятий более высокого уровня (нравственных принципов) до становления нравственного идеала [5]. В данном контексте следует

отметить позицию И. Г. Фихте, определяющего феномен «нравственных ценностей» с позиций нравственного идеала, к которому человек стремится, борясь с самим собой, чем достигается принцип морального долженствования. Таким образом, учёный подтвердил наличие связи между нравственными ценностями и нравственным идеалом [179, с. 928].

Философский словарь определяет категорию нравственного идеала как «представления о нравственном совершенстве, чаще всего выражающегося в образе личности, воплотившей такие моральные качества, которые могут служить высшим моральным образцом» [179, с. 291]. Таким образом, нравственный идеал является результатом развития представлений о должном. Конкретизация идеала в разных культурах и в разные эпохи происходит по-разному, что в значительной мере служит основой для классификации социальных структур, обществ, государств. Поэтому содержание высших духовно-нравственных ценностей: добра и справедливости, долга и ответственности, чести и достоинства, любви и дружбы - определяется с позиций нравственного идеала.

Категория «добро» с позиций нравственного идеала – это социально обусловленная деятельность, направленная на благо других людей, на установление социальных связей, преодоление разобщённости и непонимания между людьми, формирование идей человеколюбия и гуманизма. В. А. Сухомлинский считал, что миссия учителя состоит в том, чтобы «вдохнуть в каждое из сердец наших воспитанников возвышенные идеалы». Он писал, что «человек с детства должен видеть мир в свете идеала, чтобы его жизнь была восхождением к вершине идеального» [25, с. 237]. Нравственные идеалы в совокупности с нравственными ценностями выступают в роли образцов нравственного поведения, возникших в культуре народов России на разных этапах развития. Формирование личностных нравственных идеалов осуществляется в рамках гуманистической парадигмы в деятельности, в которой школьник может выразить своё понимание окружающей его среды как оценку объективной реальности и как субъективную оценку своего места в ней. Чтобы экспериментальные поиски достигали высокой продуктивности, должна быть

определена сверхзадача, в данном контексте под этим подразумевается идеал и постоянные раздумья человека о должном и сущем: что он есть сегодня по отношению к идеалу и кем он будет завтра.

Таким образом, рассмотрение феномена нравственных ценностей показало, что понятие «нравственные ценности» развивалось исторически, и было введено в философскую науку в 19 веке. Но его содержание просматривалось в совокупности других связанных с ним терминов: благо, добродетель, истина, добро, красота, справедливость, которые издревле волновали человечество. На всём протяжении истории ценности передавались от одного поколения к другому. Их трансляция шла через семью, ближайшее окружение, общественные институты. Со временем основным общественным институтом, оказывающим влияние на формирование основ подрастающего поколения, стала школа.

Этапы формирования нравственных ценностей впервые исследовал Ж. Пиаже [98], связывающий нравственное развитие с интеллектуальным развитием личности. Л. С. Выготский также указывал на наличие данного вида связи и, кроме этого, отмечал важность эмоциональной составляющей в формировании нравственных ценностей младшего школьника [27, с. 376-386]. Н. В. Мельникова и Р. В. Овчарова определили, что развитие (на основе принципа преемственности) нравственной сферы как дошкольника, так и младшего школьника, связано с общим процессом социального и психического развития ребёнка, становлением целостной личности и основано на «приобретении ребёнком нравственного опыта через освоение заданных обществом нравственных образцов, вырабатываемых на основе базисных этических понятий» [91, с.51]. Рассмотрение и анализ основных аспектов феномена нравственных ценностей позволили определить их формирование у младших школьников как процесс качественного изменения основ нравственного сознания в деятельности с опорой на эмоционально-ценностное восприятие ситуаций на качественно новом уровне: от уровня нравственной неустойчивости через уровень нравственного послушания до уровня нравственной воспитанности.

Наше исследование построено на возможностях использования

нравственной регуляции, начинающей формироваться именно в младшем школьном возрасте (Л. И. Божович [18], Л. С. Выготский [27], В. С. Мухина [95], Е. В. Субботский [161], Д. Б. Эльконин [98]), и внутренней мотивации поведения, позволяющей делать ребёнку обоснованный моральный выбор (Л. И. Божович, В. С. Мухина) [110]. Мы исходили из понимания того, что овладение нравственными представлениями и понятиями, развитие произвольности всех психических процессов приводит к интенсивному формированию духовно-нравственной сферы личности (Л. С. Выготский [27, 28], В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин [98]). В процессе духовно-нравственного воспитания в непосредственном общении и совместной деятельности детей с взрослыми и сверстниками у младших школьников формируются интегрированные свойства личности, то есть нравственные качества, которые, закрепляясь в нравственном опыте ребёнка, обуславливают его нравственные действия, поступки и отношения [175]. Это предполагает осознание ребёнком самого себя, развитие личностных механизмов поведения, нравственных представлений, понятий и создание на этой основе морально-нравственной оценки при мотивации поступков [91].

Остановимся на формировании нравственных ценностей на уровнях чувств, сознания и поведения, в соответствии с которыми были определены следующие структурные компоненты нравственных ценностей: мотивационно-потребностный, эмоциональный (на уровне чувств), когнитивный, самооценочный (на уровне сознания), коммуникативный, деятельностный (на уровне поведения).

Мотивационно-потребностный компонент связан со стимулирующей и регулирующей функциями, способствующими возникновению позитивного отношения учащихся к нравственным нормам. А. Н. Леонтьев видит роль мотивации в том, чтобы придать тот или иной личностный смысл деятельности и определить её воспитательные возможности [73]. В основе данного компонента лежат мотивы, потребности и интересы к усвоению нравственных ценностей. Мотивы, рассматриваемые как личностные образования, определяемые внешними (нормативными) и внутренними (ценностными) стимулами (С. П. Баранов, В. А. Сластенин [13]), обеспечивают внутреннюю активность личности,

стимулируют её гуманистическую направленность. Потребности младших школьников являются побудительной силой их деятельности, направленной на реализацию нравственных ценностей. Интересы, как форма проявления нравственных потребностей, характеризуются эмоциональным отношением и вниманием к осознанию нравственных ценностей. В отличие от потребностей, они характеризуются избирательным предпочтением к выбору нравственных ценностей и у младших школьников неустойчивы и разнообразны.

Эмоциональный компонент тесно связан с мотивационно-потребностным и опирается на процессы интериоризации морально-нравственных норм, базирующихся на понимании возрастных особенностей младших школьников. Проблема осмысления феномена нашла широкое освещение в психолого-педагогической литературе. Так, природу формирования нравственных ценностей на уровне эмоций исследовали В. Вунд, У. Джемс, Е. Изард, В. Вилюнас [52] и др.; формы переживаний эмоций и чувств в процессе их становления исследовали Г. Селье, Г. А. Вартанян, Ф. Е. Василюк [52] и др.; психофизиологические основы данного феномена изучали А. Е. Ольшанникова, В. П. Симонов [52] и др.; связь развития эмоций с духовно-нравственным воспитанием личности рассматривали Л. С. Выготский [27], [28], С. Л. Рубинштейн [139], П. М. Якобсон [206] и др. С. Л. Рубинштейн считал, что развитие эмоций и развитие личности неразрывно связаны, поэтому формирование нравственных ценностей через эмоциональное воздействие необходимо направлять опосредованно, регулируя данный процесс через «деятельность, в которой эмоции и проявляются, и формируются» [139, с. 620]. Л. С. Выготский [28], Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, З. Фрейд [52] и др. обосновали, что эмоциональная сфера определяет ценностное отношение к деятельности и развивает личность ребёнка. «Благодаря обобщению переживаний в младшем школьном возрасте появляется логика чувств..., становится возможна борьба переживаний, что приводит к возникновению внутренней жизни личности» [175, с. 206-209]. Подчёркивая значимость социально-эмоциональных факторов в онтогенезе, Л. С. Выготский писал: «возрастное развитие можно понимать как историю переживаний формирующейся личности» [27, с.395]. И. А. Николаева

показывает значимость эмоций в становлении нравственной сферы младшего школьника: «...усвоение духовно-нравственных ценностей связано с эмоциональным обобщением. Каждая личная ценность как ценностное отношение, переживание формируется как открытие, откровение индивидуальной жизни (содержанием которой, естественно, является и социальная жизнь) даже во встрече с ценностями другого человека, с ценностями группы» [100, с. 85-87]. В освоении групповых ценностей, по мнению И. А. Николаевой, задействован другой механизм: «принятие групповых ценностей происходит через проверку отношения к данной ситуации, имеющегося в личном опыте. Если личное переживание подтверждает данную групповую ценность, она признаётся настоящей, воспринимается как уже знакомая» [100, с. 90-92].

Основываясь на современных исследованиях психолого-педагогической литературы и на собственном опыте, мы пришли к выводу, что всё происходящее в жизни младшего школьника, оставляет непредсказуемый отпечаток в его эмоциональной памяти и становится основой для формирования нравственных ценностей, которые в дальнейшем определяют его отношение к миру. У любого поступка ребёнка есть причина (событие, слово, сказанное ему или не ему, но в его присутствии), определяющая дальнейшую направленность его образа мыслей и действий. Осмысливая произошедшее событие, ученик делает выводы (правильные или искажённые), положительно или негативно воспринимая произошедшее. На основании событий и слов, свидетелем которых он был, в дальнейшем появляется следствие – его поступок. Почему он поступает именно так? Потому что он основывается на своём предыдущем эмоционально-когнитивном опыте. Таким образом, формируется закономерность, определяющая дальнейшую направленность личности. Наиболее значимые события, получившие выраженный эмоциональный отклик, будучи осмысленными, встраиваются в структуру его ценностей. То, что учащийся не обдумал и не прочувствовал, не запоминается и не включается впоследствии в систему его убеждений. Обращённость младшего школьника к личностному опыту, к своим внутренним действиям происходит при решении житейской

проблемы, межличностных взаимоотношений или внутренних проблем.

Когнитивный компонент связан с накоплением нравственных знаний, значений и символов с ярко выраженной духовно-нравственной направленностью. Формирование знаний о нравственных нормах должно учитывать современную социокультурную обстановку. Существующие в обществе моральные нормы, по мнению Л. Н. Антилоговой, «служат основой для формирования нравственных ценностей на уровне сознания» [6, с. 71-73]. Но не абстрактные знания о нравственности вообще, а именно понимание личностного смысла своей деятельности переживается, становится эмоционально принятым убеждением личности.

Значение определяется как обобщающая форма отражения субъективного нравственного опыта, приобретённого в процессе совместной деятельности и общения. Оно существует в виде понятий, определённых в схемах, языке, символических образах, и состоит из компонентов, включающих определённые семантические признаки. Выраженное в слове значение содержит образ мира, который осмысливается в единстве личностного смысла младшего школьника с эмоционально-образной сферой, образуя структуру индивидуального сознания. Различают операционные, предметные и вербальные значения. Операционные значения связаны с биодинамической тканью, предметные – с чувственной сферой ребёнка, вербальные – преимущественно с нравственным смыслом.

Символ – это знак, обозначающий предмет, явление или образ, имеющий определённый для человека смысл и ценность. Выделяют его следующие особенности: символ выступает и как знак, и как образ, который всегда содержит определённую информацию о рациональности, социальной направленности и социально-культурной обусловленности, о многозначности [13].

Таким образом, в нравственных знаниях, значениях и символах переплетаются опыт деятельности, общения и мировосприятия учащихся.

Формирование нравственных ценностей на уровне рефлексии (самооценочный компонент) играет фундаментальную роль в процессе осознания младшим школьником содержания собственных действий, состояний, мыслей и их

соотнесение с нравственными нормами. Рефлексия – это такое познание и понимание самого себя, которое может осмысливаться через понимание другого человека на основе сопоставления своих ценностей с ценностями других, а также с приоритетами группы, общества, с общечеловеческими и национально-историческими ценностями. Самооценочный компонент выявляет способность младшего школьника взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои действия и поступки и скорректировать их в соответствии с уровнем моральных требований. Обращение к своему опыту, к своим внутренним действиям происходит при решении житейской проблемы, при корригировании межличностных отношений и внутренних проблем. При анализе информации в процессе принятия решения участвует рефлексия, которая структурирует эмоциональную информацию, что, по мнению Е. В. Славутской, представляется важной ступенью в развитии личности [149, с. 79-84].

Решающую роль в становлении внутренней позиции личности в соответствии с нравственными ценностями оказывает учитель, структурирующий педагогическое сопровождение как в процессе обучения, так и во внеурочной деятельности. Позитивные нравственные образцы и нравственные ценности, полученные в начальной школе, интериоризируются через внутреннее переживание, становятся частью личного опыта. Ш. А. Амонашвили подчёркивал, что учитель для младших школьников – высочайший авторитет. Принятие младшим школьником позиции учителя определяет его отношение к школе и способствует усвоению нравственных представлений и позиций [2, с. 35].

Начинается процесс формирования нравственных ценностей в дошкольном возрасте, но именно возраст младших школьников оказывает решающее значение. В это время, как указывает Н. Ф. Талызина, появляется внутренний план действий, благодаря которому ребёнок способен осуществлять умственную деятельность без опоры на внешние стимулы. В младшем школьном возрасте проявляется рефлексия и произвольность, позволяющие детям осознавать, осуществлять и в случае необходимости обосновывать свои действия [168, с. 149]. Отражаемая во внутренней позиции система нравственных норм становится императивом

действий ребёнка, регулирующим его поведение независимо от внешних обстоятельств [98, с. 181]. В младшем школьном возрасте появляется интеллектуальное осознание внутренней позиции, сопровождаемое выраженным «эмоционально-смысловым переживанием» [27, с. 380]. Учитывая вышесказанное, воспитательная работа должна способствовать эмоционально положительному принятию нравственных норм и правил поведения, способствующему их переходу на личностный уровень.

Коммуникативный компонент (поведенческий уровень) связан с приобщением младших школьников к нравственным ценностям в процессе общения субъектов образовательного процесса, осуществляемого как невербально, так и вербально, на основе дальнейшего развития второй сигнальной системы, которая и является предпосылкой для понимания детьми собственных эмоциональных проявлений и эмоций окружающих. При осмыслении нравственных ценностей посредством речи у ребёнка формируется способность дифференцировать свои эмоции и чувства, которые становятся важным регулятором его поведения (Л. С. Выготский) [27]. Развитие речи способствует формированию умений отстаивать свое мнение, грамотно выражать свою мысль, творчески мыслить. В процессе общения у учащихся развивается воображение, которое, в свою очередь, содействует зарождению способности переноса знаний о нравственных ценностях в новую ситуацию. Поэтому учителю необходимо целенаправленно создавать ситуации эмоционально-нравственного проживания, позволяющие анализировать, обобщать, делать выводы [27]. Педагогический метод, открытый Л. Н. Толстым в общении с крестьянскими детьми, – это специфический вид коммуникации, при котором учитель и ученик, хотя и обладают неравными по объёму знаниями, но при этом равны по способам их овладения [170].

Таким образом, формирование нравственных ценностей подразумевает включение способов общения в соответствии с принятыми нравственными ценностями: уважительным отношением к одноклассникам, ориентацией на других людей, готовностью увидеть и услышать другого человека, пережить его

ценности и сопоставить их со своими взглядами и с позицией взрослых.

Деятельностный компонент (уровень поведения) основан уже на процессах экстерииоризации морально-нравственных норм, которые становятся руководством к действиям и поступкам ребёнка. По мнению К. Д. Ушинского, даже убеждение только тогда делается элементом характера, когда переходит в привычку, ибо это именно тот процесс, посредством которого убеждение делается склонностью и мысль переходит в дело [17, с. 262]. Для того чтобы моральные знания стали основой морального поведения, сначала необходимо выработать, по мнению А. С. Макаренко, привычку к правильным формам поведения, которая, если ученик действовал по принуждению, может быть непрочной [83]. В этой связи Л. И. Божович, подчёркивая, что устойчивые формы поведения ребёнка, основанные на сформированных у него личностных качествах, опираются на мотивы поведения, выявила, что именно эмоционально положительное отношение младшего школьника к выполнению требований является необходимым условием формирования привычки к нравственному поведению [17]. С. Л. Рубинштейн высказывал иную точку зрения на деятельностный компонент в нравственном становлении личности. Он считал, что личность постоянно находится в процессе морального роста и усвоения ценностей для преодоления «отчуждения». В поведении ценностный аспект «раскрывается в отношении человека и времени, когда постоянно возникает снимаемое и вновь восстанавливающееся противопоставление должного и существующего, идеала и действительности и вместе с тем преодоление их обособления, включение их в единый объективный процесс жизни» [140, с.152]. Разумно предположить, что феномен формирования нравственных ценностей в поведении может быть выражен в двух разных метафорах: одна рассматривает становление нравственности как совокупность моментов реализации в поведении морального выбора (подход Л. И. Божович) [17]; вторая представляет собой процесс нравственного развития (подход С. Л. Рубинштейна) [140]. Если в первом случае процесс носит явно дискретный характер, то во втором – это некий непрерывный процесс. Их взаимоотношение можно представить как возникающие решения, оказывающие влияние на

направленность непрерывного процесса нравственного развития. От последствий каждого нового морального выбора зависит дальнейшее становление нравственности в целом. Любая процедура морального выбора влияет на деятельность учащихся, корректируя её, и каждый последующий выбор происходит уже с учётом предыдущих корректировок. Таким образом, эти процессы оказывают взаимное влияние.

Выявление указанных компонентов позволяет целенаправленно формировать нравственные ценности на разных уровнях в соответствии со знаниями морально-нравственных норм, мотивацией учащихся, их эмоциональным отношением, умением оценивать события, нравственным поведением, умением общаться и рефлексией. Эти компоненты взаимосвязаны между собой и каждый выполняет определённую функцию. Мотивационно-потребностный компонент – стимулирующую; эмоциональный – регулирующую; когнитивный – обобщающую, наполняющую мышление определёнными значениями, смыслами и символами; коммуникативный – информационную и регулятивную; деятельностный – инструментальную; самооценочный – развивающую самосознание.

1.2 Специфика организации внеурочной деятельности в процессе формирования нравственных ценностей младших школьников

Возрастающий интерес участников образовательного процесса к понятию «внеурочная деятельность» даёт основание проследить детерминацию его развития с позиции формирования нравственных ценностей; исследуемое понятие претерпело изменения и содержания, и смыслов в историческом, структурном, функциональном, результативном и корреляционном аспектах.

Проследим за сложившимися изменениями.

В 20-30-е годы XX века воспитательная работа во внешкольных учреждениях осуществлялась с целью решения задачи элиминирования влияния социальной среды, активное развитие внешкольных учреждений было связано также с потребностью привлечения женщин к работе на производстве, что

требовало на это время обеспечить уход за детьми. В рамках нового коммунистического подхода усилилась идеологическая направленность нравственного воспитания, которое, по утверждению Н. К. Крупской, должно состоять в выработке у малышей и подростков нравственного сознания в тесном единстве с поведением, подходящим высочайшим нормам коммунистической морали [69]. Эффективным звеном в системе нравственного воспитания, связанного с освоением нравственных ценностей, являлись учреждения внешкольной работы. Поиском педагогических условий их формирования в процессе идеологически направленного воспитания школьников на уровне внешкольных учреждений занимались Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко и другие [110].

В методико-педагогической литературе 1960-1990 гг. использовалось понятие «внеклассная работа» как составная часть учебно-воспитательной работы школы, направленной на систематизацию деятельности пионерской и комсомольской организации во внеурочное время и осуществляемой методом самоуправления при поддержке учителей (прежде всего, классных руководителей) и вожатых [113]. Разработкой принципов нравственного воспитания во внеклассной работе занимались: Ш. А. Амонашвили [2], Л. И. Божович [17], Н. И. Болдырев [19], В. А. Караковский [61-62], В. Н. Максимова [85], В. А. Сухомлинский [163-166], С. А. Шмаков [189], Н. Е. Щуркова [195-196] и др.

В начале 90-х годов Министерством просвещения был принят курс на исключение воспитания из образовательного процесса. Школа сосредоточилась на развитии интеллектуальных способностей учеников, что привело к трудностям социализации и к утрате нравственных ориентиров у подрастающего поколения. Дети и подростки были поставлены в условия, требующие самостоятельного выбора моделей поведения. В это время появился термин «внеурочная работа», фактически не имеющий принципиального отличия от определения «внеклассная работа». «Направления, формы и методы внеурочной (внеклассной) работы практически совпадают с направлениями, формами и методами дополнительного образования детей» [114]. В начале XXI века в отдельных учебно-методических

пособиях и в «Глоссарии Образовательного Стандарта» начинает встречаться понятие «внеучебная деятельность», фактически повторяющая определение «внеурочной деятельности». «Внеучебная деятельность – это один из видов деятельности школьников, направленной на социализацию и развитие творческих способностей школьников во внеучебное время» [174]. С развитием компьютеризации младшие школьники в значительной степени стали оперировать виртуальными образами и событиями. Реже стали контакты со сверстниками вне школы, поэтому значительно сократились возможности для развития коммуникативных и других социальных компетенций. Современные дети практически лишены возможности приобретения опыта работы в команде, имеют необоснованно мало шансов проявить лидерские качества, взаимопомощь и взаимовыручку при решении общественно полезных задач. Такие возможности может и должна предоставить внеурочная деятельность.

Образовательные стандарты второго поколения учитывают изменившиеся обстоятельства жизнедеятельности школьников, повышая статус внеурочной деятельности, отводя ей важную роль в становлении и развитии личности. Особое внимание стандарт отводит духовно-нравственному воспитанию как центральному. Обучение в школе не должно ограничиваться исключительно умственным развитием и усвоением предметных знаний. В современных условиях возрастает уровень развития метапредметных и личностных результатов образования, в частности, значение формирования нравственных ценностей; ведущую роль в их становлении играет внеурочная деятельность. В последнее десятилетие проблема нравственного воспитания, личностного становления и развития в процессе специальным образом организованной внеурочной деятельности является предметом изучения в исследованиях таких психологов, педагогов и учёных, как Л. В. Байбородова [11], С. Д. Поляков [122], П. В. Степанов [159] и других.

Различные направления формирования нравственных ценностей во внеурочной деятельности освещались А. Г. Асмоловым [57], Д. В. Григорьевым [32], А. Я. Данилюк [39], Е. В. Михайловой [93], С. А. Шмаковым [189]. Данный

процесс, как основа нравственного воспитания учащихся, детерминируется следующими положениями:

- вопросы ориентации детей в окружающем мире ценностей становятся значимыми для общества, так как мера их человечности определяется богатством духовного мира, способностью к состраданию, доброте, милосердию;

- в современном мире дети находятся в постоянном окружении информационных источников, влияющих на становление личности, так как обладают сильным эмоциональным воздействием как позитивного, так и негативного характера;

- в средствах массовой информации, кино, произведениях искусства, в рекламной продукции появились опасные тенденции нивелирования нравственных ценностей, их произвольно меняют местами (например, воспеваются зло, насмехаясь над добром). Эти перемены несут в себе опасность уничтожения морально-нравственных традиций, поэтому проблема становления нравственной основы личности сейчас приобретает особую остроту и актуальность.

Согласно Закону «Об образовании» РФ [106], «Федеральному государственному стандарту начального общего образования» [174], «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников» [39] методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях определяют её как образовательную, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочных и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [92].

Анализ правовых документов, методических и литературных источников по данной тематике позволил нам сделать акцент на следующих положениях:

 Под внеурочной деятельностью (ВД) понимается деятельность младших школьников, организованная во внеурочное время учителем, классным руководителем, воспитателем, педагогом дополнительного образования, тренером или самостоятельно учащимися (учащимся), основанная на личной заинтересованности участников с целью их развития как в образовательном, так и

в духовно-нравственном плане. Взаимосвязь субъектов ВД в образовательном процессе отражает рисунок 1.

Субъектами внеурочной деятельности являются, прежде всего, младшие школьники, классный руководитель, представители учреждений культуры и спорта, педагоги дополнительного образования.

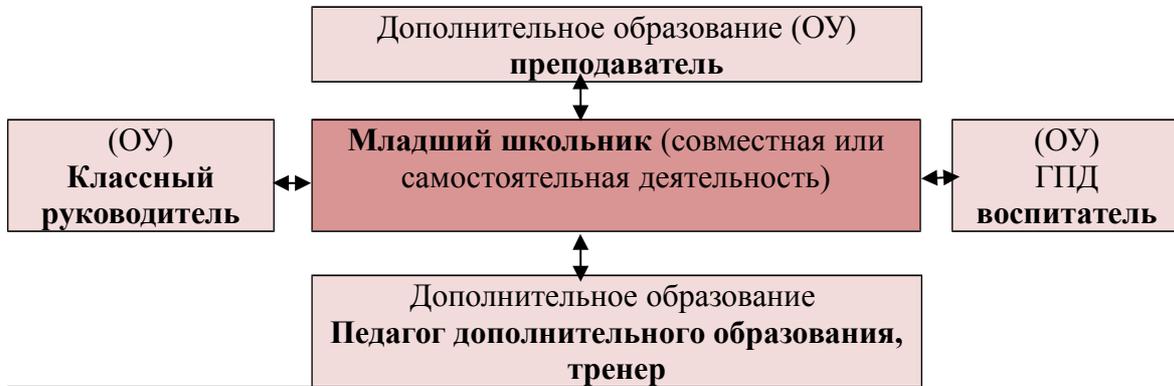


Рисунок 1 - Взаимосвязь субъектов в образовательном процессе начальной школы

Внеурочная деятельность может осуществляться в школе, в учреждениях дополнительного образования, в центрах физкультуры и спорта, в музеях города, области, страны. Она формирует образовательное пространство и создаёт воспитательно-развивающую среду: общение, клубы и мероприятия, организующие уклад школы [39, 174] (таблица 1).

Таблица 1 - Участниками образовательного процесса во ВД

Организация внеурочной деятельности по созданию условий при формировании нравственных ценностей	
Внеурочная	ВД – часть образовательного процесса; продолжение обучающей деятельности при расширении форм, методов, приёмов: факультативы, предметные недели, кружки, секции и т. д.
	Использование ресурсов дополнительного образования (внутренние ресурсы – школьные; внешние – учреждения образования, культуры, спорта): концерты, выставки, соревнования, экскурсии (общешкольные дела во внеурочное время)

Организация исследуемого процесса в соответствии с «Положением о внеурочной деятельности ФГОС» осуществляется как в одновозрастных, так и в разновозрастных объединениях по следующим «направлениям развития личности: духовно-нравственное, социальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное, общеинтеллектуальное» [118].

Духовно-нравственное направление является в данном контексте «как

частью спланированной деятельности, так и целым, её основой (источником) и результатом (целью)» [111]. Наш выбор соответствует мнению учёных (М. С. Каган [55], А. Н. Леонтьев [73], В. Н. Мясищев [79]), полагавших, что ориентация на ценностные основания является фундаментом всех видов деятельности. Указанный подход к организации ценностно-ориентированной деятельности отображается в структуре разработанных нами программ кружков: «Азбука общения», «Свет Ясной Поляны», «Дельфин», «Краеведение и туризм», «Интеллектика», студии «Умельцы».

Используемые нами методы, формы и приёмы работы при организации внеурочной деятельности, расширяя содержание учебных предметов, обеспечивают соблюдение разнообразных интересов обучающихся и основываются на принципе «основа и цель процесса – нравственные ценности». Основная задача внеурочной деятельности – достижение результатов освоения основной образовательной программы, преимущественный акцент при этом мы делаем на достижении личностных и метапредметных результатов. Внеурочная деятельность создаёт условия для нравственного развития каждого ребёнка как в процессе лично ориентированных занятий, так и в коллективной деятельности. Эта точка зрения находит отражение в построении авторской программы «Ручеёк общения» [202] (приложение 7).

Выбор моделей осуществления внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС НОО определяет образовательное учреждение из следующего перечня: модель дополнительного образования, инновационно-образовательная, оптимизационная, «полного дня», и базовая модель организации внеурочной деятельности. В нашем исследовании используются все типы моделей. Ниже представлено их описание.

Модель «полного дня», основанная на содержательном единстве учебного, воспитательного, развивающего процессов, в наибольшей степени отражает особенности воспитательной системы конкретного учреждения и его специфику [92]. Эта модель основана на создании условий для нахождения младшего школьника в образовательном учреждении на протяжении дня, обеспечивающих

здоровьесберегающую среду, рациональный режим двигательной активности, а также создание условий для самовыражения, самореализации и самоорганизации. Модель предусматривает индивидуальный подход к каждому ребёнку, составление графика его пребывания в образовательном учреждении (при активной поддержке детских общественных объединений и органов ученического самоуправления). Она предоставляет преподавателю возможность интегрировать основные и дополнительные образовательные программы, позволяет сосредоточиться на решении развивающе-воспитательных задач и подобрать соответствующие методики на основе теоретических положений и практических рекомендаций по направлениям воспитательной работы. Кратко структура модели школы «полного дня» представлена в таблице 2.

Таблица 2 – «Школа полного дня»

Форма	Ответственный
Игра «Ручеек»	Воспитатель, преподаватель
Студия «Умельцы»	Преподаватель, родители, имеющие соответствующее образование

При организации воспитательного процесса, направленного на формирование нравственных ценностей учащихся, мы использовали преимущества данной модели, создавая условия для полноценного пребывания детей в школе во второй половине дня, обеспечивая при этом здоровьесберегающую среду. Заявленным задачам отвечает организация игры-путешествия «Ручеек» и студии «Умельцы». Ответственными исполнителями являются, соответственно, воспитатель, преподаватель и родители, имеющие необходимое образование.

К достоинствам модели дополнительного образования мы относим то, что формирование нравственных ценностей происходит через использование всех возможностей творческих интересов учеников, через включение их в художественную, техническую, спортивную и другие виды деятельности. Занятия в системе дополнительного образования в учреждениях культуры и спорта ориентированы на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [92]. Кратко

структура модели представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Модель «дополнительного образования»

Форма	Ответственный
Кружок «Дельфин»	Педагог из «Бассейна»
Кружок «Краеведение и туризм»	Педагог из «Молодежного центра»
Факультатив «Интеллектика»	Учитель ОУ

Занятия в кружках «Дельфин», «Краеведение и туризм», направленные на формирование ценностей здоровья и любви к Родине, способствуют физическому развитию в системе УДОД (учреждения дополнительного образования детей) и проводятся педагогами из бассейна и «Молодежного центра»; занятия факультатива «Интеллектика», направленные на развитие разнообразных личностных ценностей, относятся к занятиям в системе ОУ (образовательного учреждения); проводит их, соответственно, учитель.

Инновационно-образовательная модель основана на апробации и внедрении новых образовательных программ. В этом случае образовательное учреждение является площадкой федерального (регионального, муниципального, институционального) уровня, где происходит практическая апробация разработанных методик и программ с целью достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [92], в том числе личностных и метапредметных. Кратко структура модели представлена в таблице 4.

Таблица 4 – «Инновационно-образовательная» модель

Форма	Ответственный
Кружок «Чаша жизни»	Педагог ОУ
Кружок «Свет Ясной Поляны»	Педагоги ОУ и УДОД

МБОУ «Центр образования № 3» г. Тула, являясь экспериментальной площадкой федерального уровня, проводит апробацию концепции «Школа Л. Н. Толстого» как модели непрерывного образования нового типа, организованной с целью практического внедрения гуманистических идей выдающегося писателя и педагога. Данная модель направлена на духовно-нравственное развитие и личностное саморазвитие учащихся, что способствует созданию социальной среды на основе морально-ценностных норм, так как

формирование нравственных ценностей младших школьников ведёт к благополучию страны. Поэтому программы кружков «Чаша жизни» и «Свет Ясной Поляны», являясь частью инновационно-образовательной модели, ставят своей задачей: разработать, апробировать и внедрить новое содержание, современные формы, средства и методы воспитания, обеспечивающие становление нравственного отношения к миру и выработку потребности в сотрудничестве ради общественно-полезных целей.

Оптимизационная модель предполагает совершенствование имеющихся внутренних ресурсов образовательного учреждения и участие в реализации образовательной программы всех педагогических работников (учителя, воспитателя, педагога-организатора, социального педагога, психолога, дефектолога, логопеда, тьютора и других). Модель представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Оптимизационная модель

Форма	Ответственный
Кружок «Азбука общения»	Педагог совместно с психологом, логопедом, воспитателем

Построение работы кружка «Азбука общения» является классическим образцом оптимизационной модели организации внеурочной деятельности, так как специалисты проводят совместные занятия. Организовывая деятельность, мы ориентировались на воззрение: «через свободную педагогику – к самостоятельно ориентированному жизненному пути личности» [132, с. 12]. Общение на личностном уровне способствует и ориентирует учащихся на переход от обязательно-принудительного образования к самообразованию, самосовершенствованию и саморазвитию личности.

Цель воспитательной работы во внеурочной деятельности – это «обеспечение равного доступа к качественному образованию, способствующему формированию нравственных ценностей младших школьников и всестороннему развитию личности на основе личностно-ориентированного подхода» [119]. Используемый подход отражается в выборе из всех предложенных именно «базовой модели» внеурочной деятельности как самой приемлемой при организации процесса формирования нравственных ценностей.

Базовая модель организации внеурочной деятельности включает в себя элементы всех выше представленных моделей. Она даёт возможность создать необходимый и достаточный уровень педагогического сопровождения и комплексно использовать педагогические условия в процессе формирования нравственных ценностей при восхождении их по ступеням жизни к идеалу. «Способности даны каждому: одного природа одарила музыкальным слухом, другого склонностью к изучению наук, третьему дала руку мастера, четвёртому – глаз художника, а кому-то даровала только доброе сердце, готовое бескорыстно служить людям...» [132, с. 15]. Таким образом, используя – как основу – базовую модель, мы расширили содержание формирования нравственных ценностей во внеурочной деятельности на основе глубокого изучения и разностороннего учёта психологических особенностей каждого ребёнка. Типы организации моделей внеурочной деятельности представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Использование моделей ВД

Формы организации ВД	Тип модели		Ответственный исполнитель
Кружок «Азбука общения»	Оптимизационная модель	Б а з о в а я м о д е л ь	Педагог и психолог
Игра-путешествие «Ручеек»	Школа «полного дня»		Воспитатель
Кружок «Чаша жизни»	Инновационно-образовательная модель		Педагог ОУ
Кружок «Свет Ясной Поляны»	Инновационно-образовательная модель		Педагог ОУ
Студия «Умельцы»	Школа «полного дня»		Родители, имеющие соответствующее образование
Кружок «Дельфин»	Модель дополнительного образования		Педагоги ОУ и «Бассейна»
Кружок «Краеведение и туризм»	Модель дополнительного образования		Педагоги ОУ и «Молодежного центра»
Факультатив «Интеллектика»	Модель дополнительного образования		Педагог ОУ

Педагогические возможности внеурочной деятельности заключаются в варьировании содержания, в организации деятельности в соответствии со свободным графиком занятий, в добровольности и неформальности участия детей, в разнообразии видов общения, во взаимодействии групповой и парной деятельности с учётом психологических особенностей учащихся. Все это

обеспечивает эффективное формирование нравственных ценностей на уровнях чувств, сознания и поведения.

Выбранные нами тактика и стратегия основывались на положении о том, что формирование нравственных ценностей младших школьников связано с их личностным развитием и жизненными позициями, выделенными Э. Берном[17, с. 124]: 1) я хороший и мир вокруг меня хороший; 2) я плохой, но мир вокруг меня хороший; 3) я хороший, но мир вокруг меня плохой; 4) я плохой, и всё вокруг меня плохо.

Первая позиция – жизнеутверждающая. Она способствует гармоничному формированию нравственных ценностей, ребёнок приобретает прочное основание для положительной самооценки и позитивного, дружелюбного отношения к людям. Вторая позиция связана с пережитым негативным опытом общения, когда младший школьник считает себя хуже других, страдая от этого. Неуверенность в себе способствует возникновению ситуаций неуспеха, при которых формирование нравственных ценностей затруднено, так как результат, в данном случае, зависит от мнения учителя или родителей, а самостоятельные решения ребёнок принимать боится. Третья позиция – оборонительная. Ученик тяжело переживает ситуацию отверженности и считает, что люди вокруг него враждебно настроены, поэтому необходимо нападать первым, быть агрессивным, доказывая своё превосходство. Формирование нравственных ценностей у таких детей возможно путём снятия чувств неполноценности и агрессии. Четвёртая позиция связана с убеждением младшего школьника в том, что он отвергнут, нелюбим. Он отвержен и сам отвергает людей, не осознавая ни ценности собственной личности, ни ценности окружающих людей.

В связи с выявленными жизненными позициями школьников перед учителем возникает требование к умению распознавать их самоощущения и адекватно воздействовать на этой основе. Выявленные особенности предполагают организацию педагогического сопровождения, способствующего переводу неизбежно возникающих стохастических процессов в детерминированные (в соответствии с целью и задачами формирования нравственных ценностей).

В процессе внеурочной деятельности общение и совместная деятельность младших школьников в небольших группах, где ученик с помощью учителя или самостоятельно устанавливает уровень нравственных отношений с другими детьми, способствуют систематизации чувственного опыта. А собственный опыт воспитанника, считает А. Ж. Овчинникова, «создаёт условия для эффективного усвоения опыта других людей, передающегося детям в процессе нравственного просвещения» [13, с. 220]. Мы старались не только предусмотреть, но и планомерно сконструировать нравственно-ценностные ситуации, в которых может оказаться младший школьник, при этом помочь ему сделать адекватный выбор самостоятельно. Забота детей об успехе выполнения тех или иных заданий и поручений осуществляется совместно, этому особенно благоприятствует деятельность детей в небольших группах. Микрогруппа (в нашем эксперименте – «звёздочка») – начальная ступень приобщения младшего школьника к общественной жизни. Формированию нравственных ценностей в групповом общении способствует уже накопленный к этому моменту положительный нравственный опыт [104, с.107-110].

Для поддержания результативности формирующего процесса учитель обращает внимание детей, в основном, на их хорошие поступки и учит не давать общую оценку на основании единичного факта. Если ученик постоянно слышит, что он плохой, безнадежный, то начинает верить в свою неполноценность. Но и наоборот, ребёнок, которого целенаправленно захваливают, может поверить в свою непогрешимость и исключительность. Необходимо научить детей, помогая друг другу, справедливо оценивать результаты совместной деятельности [1, с. 69]. В процессе нравственного воспитания у учеников формируется ориентация на других людей, готовность увидеть и услышать другого человека, пережить его ценности, сопоставив их со своими взглядами и позицией взрослых.

Общению и поиску выхода из конфликтных ситуаций можно и нужно учиться: в процессе совместной деятельности и межличностного общения устанавливаются коммуникативные навыки, мотивация, нравственный опыт, рефлексия – всё необходимое для формирования нравственных ценностей [111, с.

144 – 146]. Для решения данной проблемы нами разработана педагогическая модель и авторская программа «Ручеёк общения», описывающие организацию воспитательного процесса (подробно – в 1.3 и 2.2)

Специфика внеурочной деятельности, предопределяющая варьирование содержания и организацию деятельности в соответствии со свободным графиком занятий, с добровольностью участия детей, неформальностью и разнообразными видами общения, взаимодействием групповой и парной деятельности с учётом психологических особенностей учащихся, обеспечивает эффективность формирования нравственных ценностей на уровнях чувств, сознания и поведения при взаимосвязи процессов интериоризации и экстериоризации нравственных ценностей.

1.3 Педагогическая модель формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности

Организация процесса формирования нравственных ценностей учащихся во внеурочной деятельности требует построения модели. По мнению М. Н. Борытко [22], модель – «это мысленно представленная или материально реализованная система символов, воспроизводящая некоторые существенные свойства оригинала». Она позволяет, во-первых, формализовать исследуемую педагогическую проблему, во-вторых, структурирует получение новых данных о педагогическом явлении, скрытых от эмпирических исследований.

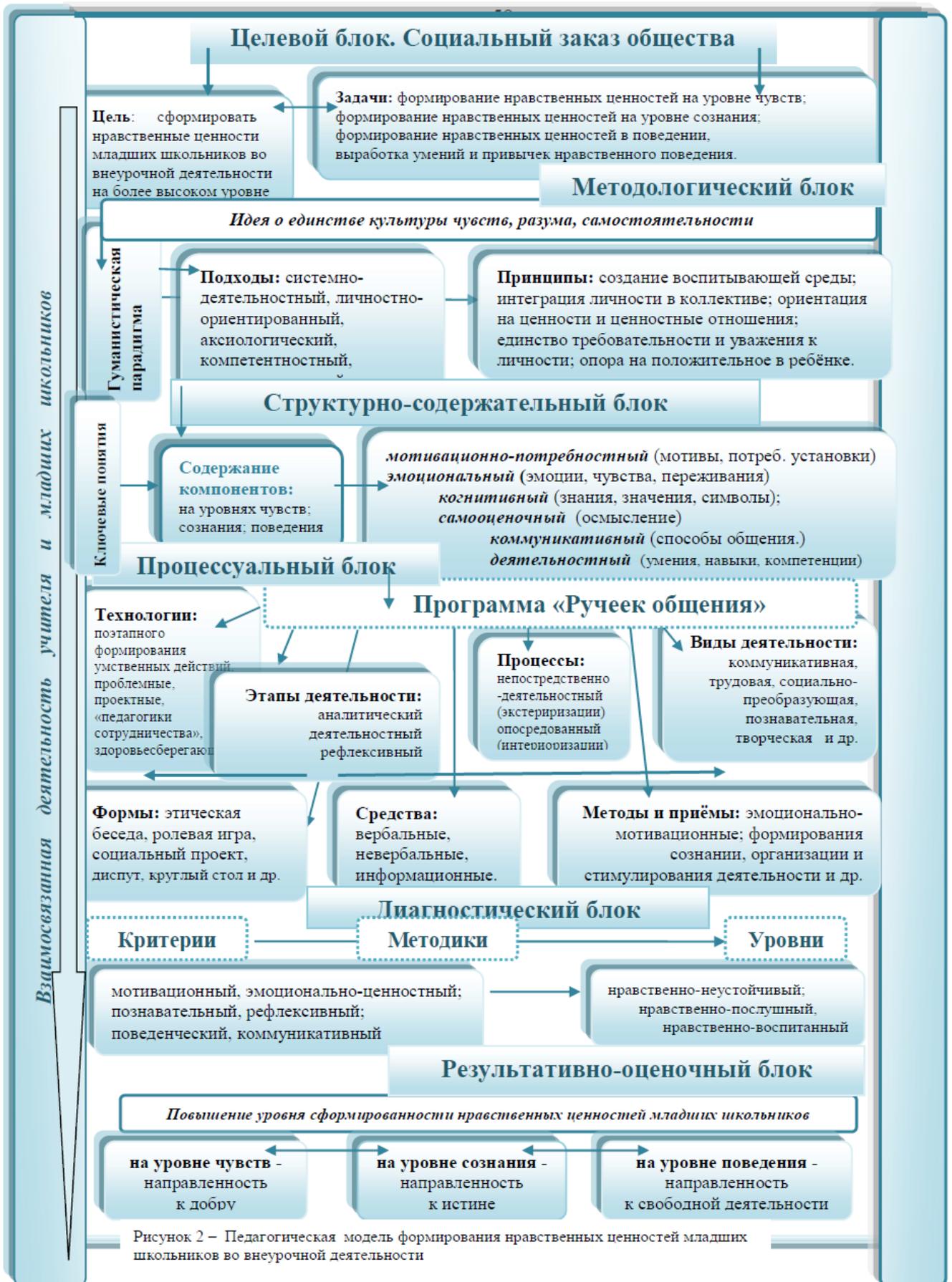
В нашем исследовании используется структурно-функциональная модель, описывающая: а) все существенные признаки компонентов и их отношений; б) характеризующую их взаимосвязь, структуру, содержание, функции компонентов, субъект-субъектные отношения учителя и младших школьников во внеурочной деятельности. В её основе лежит идея, опирающаяся на положения «Школы Л. Н. Толстого» о единстве культуры чувств, выражающемся в гармонии отдельного «Я» с окружающим миром; разума, направленного на целесообразное постижение и использование знаний о мире и душе ребёнка; самостоятельности как способности сделать собственный выбор. Реализация данной идеи при этом

осуществляется в процессе взаимодействия социального и личностного, объективного и субъективного. Модель, соответственно, представляет структуру взаимосвязанных и дополняющих друг друга блоков: целевой, методологический, структурно-содержательный, процессуальный, диагностический и результативно-оценочный (рисунок 2). Наиболее убедительным основанием, определяющим построение модели, является социальный заказ, отражающий насущное требование общества о воспитании нравственных ценностей у подрастающего поколения, изложенный в ФГОС и в Концепции духовно-нравственного развития.

Целевой блок включает в себя целевой заказ общества, цель и задачи исследования. Цель – сформировать нравственные ценности младших школьников во внеурочной деятельности на более высоком уровне – определена необходимостью наглядно представить систему организации воспитательной работы во внеурочной деятельности. Для её достижения решались следующие задачи: 1) формирование нравственных ценностей на уровне чувств; 2) формирование нравственных ценностей на уровне сознания; 3) формирование нравственных ценностей в поведении, выработка умений и привычек нравственного поведения.

Методологический блок модели представлен гуманистической парадигмой, создающей пролегомены формирования нравственных ценностей младших школьников на основе методологических подходов (системно-деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, коммуникативный, компетентностный), и методологических принципов, опирающихся на выявленные подходы.

Гуманистическая парадигма формирования нравственных ценностей определяется субъектами воспитания личности как развитие её внутреннего мира, организация межличностного общения, структурирование интересов и ценностей. Она основывается на признании центральной роли ребёнка, а результаты предполагают духовное становление, развитие творческих способностей, формирование нравственных и волевых качеств учащихся.



Основным структурообразующим компонентом гуманистической парадигмы является положение о единстве трёх составляющих социальной сущности человека: в основе развития и воспитания ребёнка, основанных на организации сотрудничества во всех видах деятельности и общения, лежат общечеловеческие ценности; приоритет при организации процесса отдан углублению и расширению национально-исторического личностного начала, создающего условия для саморазвития учащихся; безусловной ценностью является уникальная и целостная личность, представляющая индивидуально-неповторимое персоналистическое начало. Исходя из структуры социальной сущности личности, гуманистическая парадигма процесса ориентирована на востребованность таких методологических подходов, как системно-деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, компетентностный, коммуникативный

Системно-деятельностный подход (А. Г. Асмолов [57], А. А. Бодалев [128], Л. С. Божович [18], Л. В. Выготский [27, 28], А. Н. Леонтьев [73] и др.) предполагает целостность, иерархичность, логичность, процессуальность и преемственность всех компонентов модели. В соответствии с ФГОС НОО он реализуется через стратегию социального проектирования и конструирования на основе разработки содержания и технологий формирования нравственных ценностей, представляющих собой определённую систему достижения социально желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся [174]. Данный подход осуществляется путём преобразования – экстерниоризации – внутренней (психической) деятельности во внешнюю, то есть происходит отображение внутреннего плана во внешних действиях.

Личностно-ориентированный подход (Б. Г. Ананьев [3], О. С. Газман [29], А. Н. Леонтьев [73], С. В. Кульневич [21], В. В. Сериков [146], И. В. Сушкова [167], С. Т. Шацкий [187], Н. Е. Щуркова [197] и др.) основан на субъект-субъектном отношении учителя, воспитателя и учащихся [13, 74, 75, 187, 199].

Учитель (воспитатель) остаётся полноценным участником процесса, так как информирует, организует, стимулирует и контролирует деятельность младших школьников, которые, в свою очередь, в процессе формирования нравственных ценностей выступают в качестве субъектов, оказывающих активное воздействие на учителя. В то же время каждый ребёнок выступает либо в качестве активного субъекта, либо внешне пассивного, роль которого практически незаметна. Этот подход опирается на следующие идеи:

■ ориентация на развитие личности с опорой на её психические образования, в частности, на мотивационную, коммуникативную и рефлексивную способности, на саморегулирующую, личностную позицию, самоактуализацию. В этом процессе нами используются творческие, исследовательские, рефлексивные, информационно-коммуникативные методы и методы психодиагностики;

■ опора на личностные качества, характеристиками которых являются: направленность, ценностные ориентации, жизненные планы, сформированные установки, доминирующие мотивы деятельности, духовно-нравственное становление;

■ в основе содержания лежат идеи гуманизации и демократизации педагогических отношений, партнёрства, ненасильственного педагогического взаимодействия.

Таким образом, учащиеся имеют возможность проявить свои индивидуальные особенности, потребности и интересы, добровольно участвуя в событиях коллектива класса и группы, действуя активно и самостоятельно (И. П. Иванов [31], В. А. Караковский [62], В. О. Кутьев [71] и др.). При воздействии на ребёнка необходимо учитывать его личностные особенности, без чего невозможно эффективно организовать воспитательный процесс. В классах есть и непоседы, и долго раздумывающие учащиеся. Одним нужно подробно объяснить, что и как надо делать, другие любят дойти до всего сами, одни тянут руку, даже когда не знают, а третьи знают, но молчат. У одних детей наблюдается

быстрый темп реагирования, другие медленно включаются в работу и переключить их на новый вид деятельности очень трудно. Учащиеся по-разному воспринимают и анализируют информацию, обладают разными уровнями работоспособности, разной степенью сформированности внимания, памяти, на разных уровнях глубины проявляют такие качества, как активность, любознательность, любопытность и так далее. Участие в общении и деятельности помогает каждому лучше понять самого себя, научиться руководить своим поведением, эмоциями, осознанно подходить к сильным сторонам своего характера и учитывать его слабые стороны. Меры, результативно применяемые к одному ребёнку, могут не дать подобного эффекта в другом случае. Поэтому мы уделяли внимание изучению эмоционального и физического состояния детей, от чего во многом зависят их внимание, активность, общая работоспособность и наличие желания действовать. Знания об особенностях физического развития ребёнка не только помогают дозировать физические нагрузки, но и являются основой для формирования мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляционной, экзистенциальной сфер его личности, благодаря которым наиболее успешно формируются нравственные ценности (ответственность, чувство долга, справедливость, добро, совесть, трудолюбие и другие). Особое внимание мы уделяем изучению чувственно-эмоциональной сферы детей, выявляя тех, кто отличается повышенной раздражительностью, неадекватно реагирует даже на несущественные замечания и безобидные события, не умеет поддерживать благожелательные контакты, то есть детей, у которых в силу определённых причин оказались в данный момент несформированными нравственные ценности и адекватные эмоциональные характеристики.

Аксиологический подход (Б. И. Додонов [40], М. С. Каган [55], Д. А. Леонтьев [74], Д. С. Лихачёв [78], Н. Никандров [99], А. Ж. Овчинникова [13, 107] и др.) раскрывает ценностно-смысловое содержание социальных явлений и задаёт критерии нравственных оценок. Концепция развития человека и

общества базируется при этом на единстве новаций и традиций, их постоянном взаимодействии, выявляющем общее как для каждой отдельной личности, так и для человечества в целом. Этот процесс характеризуется стремлением к устойчивости, когда происходит преемственность традиций, и в то же время наблюдается тенденция к их развитию, в результате чего нравственные ценности, выдержавшие проверку временем, осмысливаются более глубоко, а случайные ценности исключаются ходом истории. Таким образом, аксиологический подход раскрывает ценностно-смысловое значение общественных явлений и задаёт ориентиры поведения, выступающие основаниями нравственных оценок.

Коммуникативный (диалогический) подход (В. В. Давыдов [98], В. С. Библер, Е. И. Пассов) обосновывает идеи сотрудничества в коллективах и группах в виде соучастия, сопереживания, сотворчества, культуры диалога и полилога, способствующих «ненасильственному общению» субъектов [13, 50]. Культура диалога и полилога – это равновеликое соучастие субъектов общения, когда различие во взглядах на действительность не становится препятствием для согласия и любви, это полифония разно звучащих, но образующих единое целое голосов. Культура диалога – это потребность вступающих в отношения между собой людей следовать культуре ненасильственного общения (из «Концепции «Школа Л. Н. Толстого»). Л. Н. Толстой настаивал на важности овладения принципами этики ненасилия, видя в ней возможность истинного обновления человека и человечества [132, с.52].

Компетентностный подход (А. Г. Асмолов [57], В. В. Давыдов [98], Г. К. Селевко [145], А. В. Хуторской [182]) ориентирует педагога на обеспечение условий для усвоения учащимися различных компетенций, универсальных учебных действий, которые рассматриваются как умения применить полученные знания на практике, ставить перед собой цели и достигать их, ориентироваться в информационном и поликультурном мире, делать осознанный выбор нравственных ценностей и нести за него ответственность. Поэтому морально-

нравственные нормы должны быть не абстрактно усвоены, а стать руководством к действию, перерасти в привычку к нравственному поведению. Используемый подход включает формирование следующих компетенций: 1) ценностно-смысловой, связанной с ценностными представлениями и нравственно-смысловыми установками; 2) общекультурной, характеризуемой знанием общекультурных и духовно-нравственных основ жизни, семейных и социальных традиций; 3) учебно-познавательной, отражающей знания, умения и навыки целеполагания, планирования деятельности по формированию нравственных ценностей; 4) информационной, обеспечивающей способы работы с информацией; 5) социально-деятельностной, включающей в себя умение анализировать возникшую нравственную ситуацию, владеть навыками взаимоотношений в классе, проявлять социальную активность в поведении; б) самосовершенствования.

В контексте нашего исследования на основе выделения основных положений, раскрываемых в данных подходах, нами были определены общие принципы: создание воспитывающей среды; интеграция личности в коллективе; ориентация на ценности и ценностные отношения; единство требовательности и уважения к личности; опора на положительное в ребёнке. Остановимся на них подробнее.

Принцип создания воспитывающей среды связан с организацией жизнедеятельности младших школьников, в которой ученики являются частью среды и одновременно испытывают на себе её влияние. По мнению П. И. Пидкасистого, воспитывающая среда представляет собой «совокупность окружающих человека социально ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [111, с. 457]. Реализация данного принципа осуществляется на всех уровнях формирования нравственных ценностей с использованием воспитательных, культурно-досуговых технологий, благодаря которым у детей формируется

положительная мотивация в пространстве определённой среды и культуры. Основным правилом реализации данного принципа является организация деятельности по созданию ситуаций сопричастности младшего школьника к достижениям детского коллектива, моментов восприятия ребёнка как «данности», расширения позитивного отношения к творчеству.

Реализация этого принципа возможна при следующих условиях: выделение доминирующей цели коллектива, объединяющей педагогов и учащихся; определение ведущей деятельности, являющейся значимой для всех членов коллектива; развитие детского самоуправления, инициативы и самостоятельность детей и взрослых, создание разнообразных детских объединений; формирование позитивного отношения к творчеству (воспитывающая среда должна быть эвристической); неповторимость учебного заведения (каждая школа должна иметь свое лицо), наличие отношений «ответственной зависимости» (А. С. Макаренко) в среде педагогов и учащихся [83]. Этот принцип отражается в ряде правил организации педагогической деятельности: школа для ребёнка должна быть родной, и он должен ощущать сопричастность к успехам и неудачам коллектива; педагоги и учащиеся, являющиеся членами одного коллектива, помогают друг другу; общая цель школы – цель каждого педагога и ученика; необходимо реально доверять детям, а не играть с ними в доверие; каждый в коллективе должен быть творцом отношений и новых дел; равнодушный педагог рождает равнодушных учащихся.

Принцип интеграции личности в коллективе воплощается через синтез коллективных и индивидуальных форм организации воспитательной деятельности. Коллектив в процессе реализации данного принципа обладает рядом признаков как форма наиболее высокой социальной организации и характеризуется общностью интересов участников, товарищескими взаимоотношениями на основе сотрудничества и взаимопомощи. В коллективе дети учатся правилам общения и поведения, вырабатывают организаторские

навыки, умение руководить и подчиняться. Коллектив способствует раскрепощению личности, дает ей широкие возможности для полноценного развития [145, с. 32].

Формирование нравственных ценностей во внеурочной деятельности требует постоянного внимания педагога к тому, как младшие школьники относятся к событиям и явлениям окружающей жизни. Поэтому реализация принципа ориентации на ценности и ценностные отношения особенно актуальна, благодаря чему осуществляется избирательное отношение младшего школьника к нравственным ценностям [99, 100].

Принцип единства требовательности и уважения к личности предполагает уважительные отношения между участниками педагогического взаимодействия в сочетании с разумной требовательностью и к себе, и к другим. Внутреннее содержание выбранного принципа вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность, не основанная на уважении, провоцирует психологическую травму, а доброжелательность в форме вседозволенности и без конкретности требований порождает несобранность и неорганизованность. Требовательность можно назвать выражением уважения к личности. Единство этих двух сторон процесса воспитания хорошо выразил А. С. Макаренко: «как можно больше требований к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему» [82, с. 121]. Разумная требовательность необходима, но её воспитательные возможности становятся намного значительнее, если требовательность продиктована объективной целесообразностью воспитательного процесса, задачей которого является всестороннее развитие личности. Реализация этого принципа предполагает наличие посильных требований, создание атмосферы доверия, проявление чуткого отношения как в отношениях между школьниками и педагогом, так и во взаимоотношениях в детском коллективе.

Принцип опоры на положительное в ребёнке был раскрыт в трудах В. Г. Белинского, определившего, как важно с доверием относиться к детям и что

хорошие стороны есть в каждом ребёнке [67, с. 189]. Искусство воспитания в том и состоит, чтобы их выявить, развить, сформировать, поэтому в ходе эксперимента ориентировались не на подавление у детей выдуманных пороков, а на устранение причин, вызывающих детские проступки. Деятельность по коррекции нецелесообразного поведения сочетается с развитием их положительных свойств и качеств. В процессе формирования нравственных ценностей младших школьников необходимо комплексное использование всех принципов для точного определения задач, отбора содержания, выбора форм, методов, средств деятельности педагога в педагогически целесообразной деятельности воспитанников. Приоритет одних принципов перед другими приводит к неэффективности педагогического процесса в целом. Выбранные, обоснованные и используемые принципы являются общими для всех методологических подходов и способов организации воспитательного процесса для достижения цели исследования.

Структурно-содержательный блок модели включал взаимосвязанные компоненты формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности. Специфика их содержания рассматривалась на основе формирования нравственных чувств, сознания и поведения.

Данные направления реализуются в содержании всех компонентов модели: в мотивационно-потребностном (мотивы, потребности, установки); эмоциональном (эмоции, чувства, переживания); когнитивном (знания, значения, символы); коммуникативном (способы общения, адекватное восприятие информации, умение передать её); деятельностном (умения, навыки, компетенции); самооценочном (осмысление знаний, умений и навыков, связанных с формированием и использованием нравственных ценностей). Остановимся на них подробнее.

Содержание мотивационно-потребностного компонента, включающего внешние и внутренние мотивы, потребности, установки, определяется тем, что

нравственные ценности являются устойчивым мотивационным фактором, определяющим смысл и направление деятельности, проявляющейся в отношении к окружающему миру и к самому себе [77, с. 308]. Мотивация побуждает ребёнка эффективно воспринимать и принимать нравственные ценности, если деятельность для него является ценностно-значимой. Мотивирующее действие нравственных ценностей не ограничивается конкретной деятельностью или ситуацией. Оно проявляется в жизни человека постоянно и отличается высоким уровнем стабильности.

Выделение эмоционального компонента (эмоции, чувства, эмпатия) определяется спецификой младшего школьного возраста, отличающегося высокой сензитивностью к эмоционально-нравственным взаимодействиям и впечатлениям, которые Л. С. Выготский относит к высшим эмоциям и чувствам, связанным с личностными и социально значимыми ценностями [27, с. 17]. Исследователи эмоциональной сферы личности (Л. С. Выготский [27], Б. И. Додонов [40], Е. П. Ильин [52], С. И. Маслов [89] и др.) показали, что эмоциональный компонент является фундаментом развития личности, пробуждая ценностное отношение к деятельности, стимулирует творческие начинания. От биологически обусловленных эмоций они отличаются своим происхождением: вырабатываются по мере накопления младшим школьником социальных ценностей, кроме того, нравственные эмоции напрямую связаны с нравственными ценностями [89, с. 25].

Все события и ситуации оставляют непредсказуемый отпечаток в эмоциональной памяти и становятся основой при формировании отношения к миру. Осмысливая произошедшее событие, воспринимая его радостно или с противоположным оттенком чувствования, положительно или негативно, младший школьник реагирует на происходящее. Самыми востребованными, исходя из цели исследования, являются наиболее значимые события, получившие ярко выраженный эмоциональный отклик; будучи осмысленными и внутренне принятыми, встраиваются в структуру ценностей ребенка. То, что младший

школьник не обдумал и не прочувствовал, не запоминается и не включается впоследствии в структуру его убеждений. Таким образом, данный компонент способствует интериоризации морально-нравственных норм в соответствии с возрастными особенностями. Всё происходящее в жизни ребёнка, оставляет отпечаток в эмоциональной памяти и становится основой для формирования нравственных ценностей, предопределяющих его отношение к миру.

Когнитивный компонент основан на процессах интериоризации морально-нравственных норм, происходящих как при накоплении знаний, значений и символов с ярко выраженной духовно-нравственной направленностью и основанных на моральных нормах (справедливое распределение, взаимопомощь, правдивость, честность, ответственность) и противоположных им понятий, так и в процессе формирования умений выделять существенные признаки, познавательные компетенции и УУД. Рассматриваемый компонент определяется умением дать характеристику нравственных качеств и связать их со своим опытом, выделить моральное содержание поступка или явления, обосновать моральный выбор [98].

Коммуникативный компонент связан с развитием второй сигнальной системы, являющейся предпосылкой и при понимании детьми различных точек зрения, и при становлении умений отстаивать своё мнение, грамотно выражать мысль посредством речи, что и способствует развитию способности переноса знаний о нравственных ценностях в новую ситуацию. Он включает способы общения в соответствии с принятыми нравственными ценностями. К ним относятся: уважительное отношение к одноклассникам, внимание к личности другого, адекватное межличностное восприятие, готовность реагировать на проявленные и скрытые нужды, умение прийти на помощь и оказать эмоциональную поддержку в ходе совместной деятельности [50, 110].

Деятельностный компонент основан на процессах экстериоризации морально-нравственных норм, которые становятся руководством к действиям и

поступкам ребёнка. Для того чтобы моральные знания школьника стали основой морального поведения, мы используем два подхода. Первая точка зрения (Л. И. Божович, А. С. Макаренко) [17, 82] связана с необходимостью выработать привычку к приемлемым формам поведения, опирающимся на мотивы и эмоционально положительное отношение младшего школьника к выполнению требований, и носит дискретный характер. Вторая точка зрения предполагает нравственное развитие личности и представляет собой непрерывный процесс (С. Л. Рубинштейн) [139]. Их взаимоотношение в ситуации принятия решений можно представить как возникающие моменты выбора, оказывающие влияние на направленность непрерывного процесса нравственного развития. От последствий каждого морального выбора зависит направление дальнейшего становления нравственности в целом. Любая аналогичная процедура влияет на нравственное развитие, корректируя его, и каждая последующая происходит уже с учётом предыдущих корректировок. Таким образом, эти процессы (непрерывный и дискретный) оказывают взаимное влияние друг на друга.

Самооценочный компонент играет существенную роль в процессах осознания младшим школьником содержания собственных действий, состояний, мыслей и их оснований и соотнесения этих категорий с нравственными нормами. Механизм рефлексии предопределяет у младших школьников переход внешних отношений в значимые для себя (личностные) ценности и осмысление учащимися жизненных ситуаций, явлений, фактов действительности с позиции их соотношения с нравственными ценностями. Рефлексия – это не только самопонимание и самопознание, но и принятие, оценка позиции собеседника. С её помощью достигается соотнесение своих ценностей и мнений с ценностями и мнениями других людей (уровень личностных ценностей), а также с приоритетами группы, общества, и, прежде всего, с общечеловеческими и национально-историческими ценностями. Самооценочный компонент выявляет способность младшего школьника взглянуть на себя со стороны,

проанализировать свои действия и поступки, а при необходимости скорректировать их в соответствии с требованиями нравственности [121, 145].

Процессуальный блок включает этапы, виды деятельности, технологии, методы, формы и средства, предназначенные для достижения цели исследования: формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности; следовательно, возникает необходимость в освоении новых технологий и подходов, опорой которых должны стать базовые национальные ценности. Поэтому для организации внеурочной деятельности по формированию нравственных ценностей младших школьников была разработана авторская программа «Ручеёк общения», учитывающая как возрастные особенности детей, так и изменившиеся требования к обработке и использованию информации в мотивационно-потребностном, когнитивном и самооценочном компонентах.

Основными этапами процессуального блока являются: аналитический, деятельностный, рефлексивный. I этап – аналитический: знакомство с морально-нравственными нормами, их освоение в процессе внеурочной деятельности; II этап – деятельностный: вовлечение младших школьников в деятельность, способствующую принятию нравственных ценностей и переходу их на личностный уровень ученика; III этап – рефлексивный: становление самостоятельности, рефлексия собственных суждений и поступков, выделение морального содержания в событиях, обоснование морального выбора, внутренняя мотивация нравственного поведения.

В процессе организации деятельности мы выделили следующие процессы: 1) непосредственно деятельностный, внешне наблюдаемый; 2) опосредованный, внутренний, подготовительный к положительным результатам деятельности. Первый связан со структурированием деятельности по формированию нравственных ценностей в соответствии с коммуникативным, эмоциональным и деятельностным компонентами, осуществляются, преимущественно, процессы экстерииоризации. Второй направлен на развитие эмоциональных опорных

сигналов в мотивационно-потребностном, когнитивном и самооценочном компонентах и представляет собой, в основном, процессы интериоризации.

Виды внеурочной деятельности: игровая, познавательная, коммуникативная, социально-преобразующая, художественно-творческая, трудовая, спортивно-оздоровительная и краеведческая. Именно указанные виды деятельности создают условия для естественного формирования необходимого уровня нравственности.

В процессе формирования нравственных ценностей были использованы следующие педагогические технологии: поэтапного формирования умственных действий, проблемные, проектные, развития критического мышления, «педагогика сотрудничества», игровые, здоровьесберегающие.

Технология поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин [30], А. Н. Леонтьев [73], К. А. Москаленко [115], С. Л. Рубинштейн [139]). В её основе лежит действие как простейшее образование, сохраняющее все основные особенности человеческой деятельности. Учёными был выделен основной элемент, получивший название ориентировочной основы действия (ООД), включающий в себя, во-первых, знания (полные или неполные) об объективных условиях успешного выполнения действия, связанного с данной предметной областью; во-вторых, сведения (полные или неполные) о самом действии: цель, состав и последовательность выполнения входящих в него операций. В основе формирования умственных действий в соответствии с концепцией П. Я. Гальперина лежит идея о неразрывной общности внешней и внутренней деятельности человека. Усвоение происходит в процессе интериоризации – поэтапного перехода от внешней (материальной) деятельности к внутреннему осознанию и выработке в уме плана действий, в результате чего внешние действия преобразуются во внутренние (умственные) [30].

Проблемные технологии (И. Я. Лернер [178], В. А. Ситаров [147]) побуждают младших школьников думать, анализировать, будят творческую мысль и познавательный интерес. В процессе решения проблемы ребёнок актуализирует

нравственную норму и с помощью активного исследования находит решение. Этот подход также формирует нравственное поведение школьников с помощью общественного мнения. Решение проблемы воспринимается всем классом как важное событие и оставляет дорожку в памяти одноклассников, по которой пойдёт мысль ученика в подобной ситуации. Поэтому и решение проблемы, и акцентирование учителем соответствующей нравственной нормы оказывает воспитывающее воздействие не только на конкретного ученика, но и на весь класс в целом [67].

Проектные технологии (Д. Дьюи [53], У. Х. Килпатрик [53], М. В. Крупенина [53], Е. С. Полат [105] и др.) предоставляет свободу в выборе материалов, форм и техник реализации проекта, что способствует формированию положительной мотивации. Проект может быть как индивидуальным, так и коллективным. Оба способа реализации проекта имеют свои достоинства. Реализация индивидуального проекта способствует глубинному развитию личностных качеств ученика: самостоятельности, настойчивости, трудолюбия, добросовестности, любознательности, креативности, инициативности и т.д.; включение в коллективный проект способствует развитию социально значимых качеств: ответственности, чувства долга, саморегуляции, сотрудничества, взаимопомощи, развитию коммуникативной компетенции и т.д. [112, 144].

Технологии развития критического мышления (И. О. Загашев [45], Б. Т. Лихачев [78], К. Мередит [160], И. В. Муштавинская [45], Дж. Стил, Ч. Темпл [160] и др.) призваны развивать умение анализировать и делать самостоятельные выводы. Их отличие от проблемных состоит в том, что ребёнок учится не только решать насущные вопросы, но и анализировать саму постановку проблемы, понимая свою ответственность за высказываемые критические суждения. Овладение этим способствует развитию у него таких личностных качеств, как ответственность, организованность, дисциплинированность, правдивость. Критическое мышление помогает чёткому разграничению должного и

недолжного, сообразного и несообразного на основе этических понятий [111].

Педагогика сотрудничества (Ш. А. Амонашвили [2], И. П. Иванов [31], С. Н. Лысенкова [110]) является одним из основных направлений личностно-ориентированной технологии. Работа в малых группах и коллективах позволяет решать проблемы, справиться с которыми не под силу одному человеку. Опыт такой деятельности имеет основополагающее значение для последующего применения в реальной жизни, так как, решая производственные и технические проблемы, люди вынуждены активнее взаимодействовать друг с другом в трудовых, игровых и других формах деятельности, происходящих на основе партнерских взаимоотношений и гуманно-личностного подхода. Осуществляемый развивающий процесс способствует углублению и совершенствованию таких качеств личности, как гуманизм, справедливость, правдивость, уважительность, честность, коллективизм, общительность, индивидуальность, взаимопонимание и т. д. (И. П. Иванов [31], С. А. Шмаков [189]).

Игровые технологии незаменимы в нравственном воспитании учеников начальной школы (Б. Г. Ананьев [3], Э. Берн [16], Ж. Пиаже [53], О. С. Газман [29], С. А. Шмаков [189]). Они выполняют следующие функции: социокультурную – включить младших школьников в социокультурную обстановку современного общества, воспринять нравственные нормы в общении и поведении; развлекательную – доставить радость, пробудить вдохновение, заинтересовать; коммуникативную – научить правилам общения в коллективе; межнациональной коммуникации – овладеть едиными для всех социально-культурными и нравственными ценностями; самореализации; игротерапевтическую – оказать помощь в разрешении проблем; диагностическую – обнаружить отклонения от нормативного поведения, иметь возможность самопознания во время игры; коррекции – добавить положительные аспекты в структуру личности.

Здоровьесберегающие технологии способствуют формированию привычек здорового образа жизни, а также гуманного отношения к природе и к людям

(Л. М. Звезда, Т. В. Тарасенко [46], В. С. Мартынюк [88], В. А. Петровский [116], Л. Г. Татарникова [169] и др.).

Нами определены компоненты реализации технологий, включающие в себя методы, формы и средства, необходимые для достижения цели исследования [202] (приложение 7). В процессе реализации технологий мы отдаём предпочтение методам, формам и приёмам деятельности, соответствующим цели нашего исследования и создающим благоприятные условия для проведения воспитательных мероприятий.

Выбор форм при организации внеурочной деятельности обоснован целью исследования и уровнем планируемых результатов, от которых зависит преимущественный уровень взаимодействия: «педагог – ученик» (1 класс); «ученик – детская среда (коллектив)» (2-3 классы); «ученик – общественная среда (социальные субъекты)» (3-4 классы). Формы организации внеурочной деятельности представлены в таблице 7.

Выбор методов подбирается с учётом возрастных особенностей детей и их жизненного опыта, а также содержания и направленности воспитательной деятельности. Методы воспитания коррелируют с компонентами процесса формирования нравственных ценностей, зависящими, в свою очередь, от сферы личности, наиболее задействованной в данном процессе.

В соответствии с положениями личностно-ориентированного подхода (О. С. Газман [29], В. В. Сериков [146], Г. И. Щукина [193] и др.) мы выбрали методы, наиболее соответствующие конкретной ситуации, особенностям личности младшего школьника, состоянию, в котором он в детерминированный момент находится [182, 195]. Все это способствовало достижению предполагаемого эффекта и максимального результата.

Таблица 7 – Взаимозависимость форм организации внеурочной деятельности и результативности процесса

Результативность деятельности	Уровень взаимодействия	Формы и приемы организации внеурочной деятельности
Приобретение школьником социальных знаний и первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни;	педагог – ученик	Беседа, в том числе этическая, экскурсия
Получение школьником опыта переживания и формирование позитивного отношения к базовым ценностям нашего общества и к социальной реальности в целом;	педагог – ученик – детская среда (коллектив)	Ролевая игра, игра-путешествие и другие игровые формы, диспут, драматизация, круглый стол, устный журнал, комментированное рисование, синквейн
Приобретение опыта самостоятельного социального действия.	педагог – ученик – детская среда (коллектив) – общественная среда (социальные субъекты)	Социальный проект, гражданская акция, интервью, турпоход, художественные и театральные студии, спортивные секции, экскурсии, соревнования, концерты

Расширив классификацию методов М. И. Рожкова, Л. В. Байбородовой: методы воздействия на интеллектуальную сферу (убеждение, самоубеждение); методы воздействия на эмоциональную сферу (метод внушения вербальными и невербальными средствами, самовнушение); методы воздействия на волевую сферу (требование, прямое и косвенное, требование-совет, требование-игра, требование-просьба, требование-намек, требование-приучение, упражнения), мы также использовали методы, детерминирующие мотивационную, саморегуляционную и экзистенциальную сферы личности младшего школьника [11]. К ним относятся:

■ мотивационно-структурирующие методы, соответствующие мотивационной сфере личности и мотивационно-потребностному компоненту модели (стимулирование и мотивация, погружение ребёнка в ситуацию свободного выбора с целью развития в нём многовариативности подходов к действительности);

- методы, способствующие развитию эмоциональной сферы личности и соответствующие эмоциональному компоненту модели;

- методы формирования сознания, стимулирующие интеллектуальную сферу личности и соответствующие когнитивному компоненту модели;

- методы организации, стимулирования деятельности и формирования опыта общественного поведения, способствующие выработыванию навыков в волевой и предметно-практической сфере личности и соответствующие мотивационно-потребностному и деятельностному компонентам модели;

- методы, развивающие саморегуляционную сферу личности и соответствующие коммуникативному компоненту модели;

- методы, развивающие экзистенциальную сферу личности и соответствующие самооценочному компоненту модели.

Данную классификацию мы дополнили подобранными и специально разработанными эффективными приёмами и средствами (вербальными, невербальными, информационными), соответствующими сферам личности и способствующими решению задач исследования (таблица 8).

При организации деятельности и процесса общения мы используем: методы психокоррекции: релаксация, расширение средств самовыражения, эмпатическое слушание, социальная рефлексия, моделирование поведения, развитие позитивного восприятия детей, тренировка коммуникативных умений и навыков, эмоциональное погружение, я – высказывание в педагогических ситуациях, тренировка рефлексивного поведения, самодиагностика личностных достоинств и ограничений; психологические методы: развитие произвольности в познавательной, эмоциональной и двигательной сферах, развитие произвольности в общении и поведении, терапия средствами искусства, игровая коррекция поведения в группе, развитие позитивного общения, ролевое научение, коммуникативные игры и упражнения, расшатывание традиционных позитивных ролей, статусное перемещение детей, формирование адекватной самооценки

успехов, релаксация и эмоциональное регулирование школьных страхов.

Таблица 8 – Взаимосвязь: «компоненты – методы – формы»

Компоненты	Методы и приёмы	Формы
мотивационно-потребностный	Стимулирование, погружение ребёнка в ситуацию свободного выбора, кейс-метод, поощрение: похвала, одобрение, благодарность, награда, наказание: замечание, мотивированное лишение чего-либо, порицание. Совет, доброжелательная критика, авансирование, практическая помощь, показ, просмотр, презентация, анализ, настрой	Соревнование, проектная деятельность, игра, конкурс, КТД
эмоциональный	Внушение вербальные и невербальные методы, самовнушение; метод психологической адаптации; создание условия для закрепления эмоционально-нравственных опорных сигналов, способствующих воспитанию культуры памяти;	Этическая беседа, игра, КТД
когнитивный	Разъяснение, проблемный метод, частично-поисковый метод, рассказ, беседа, диспут анализ, инструктаж, ассоциативный метод, импровизация, театрализация, доклад с презентацией,	Этическая беседа, диспут, дискуссия, диалог, игра.
коммуникативный	Анализ деятельности и общения; методы способствующие интериоризации и экстериоризации, методы перевода процессов познания в самопознание, развития – в саморазвитие и нравственное совершенствование, пример:	Групповая, КТД, работа в парах, диспут, мозговой штурм.
деятельностный	Метод воспитывающих ситуаций (ситуации свободного выбора), требование, прямое и косвенное, упражнение; моделирование проблемных ситуаций, их осознание, при необходимости – разрешение, упражнения, совет, убеждение, намек, одобрение, выражение доверия, приучение,, инструктаж	Дидактическая игра, КТД, работа в звездочках, проблемные методы, дежурство, поручение, самостоятельная работа.
самооценочный	Метод дилемм (совместное обсуждение моральных дилемм: из двух зол выбрать меньшее) реальный, литературный, идеальный педагог. методы самооценки, взаимооценки, самоконтроля	соревнование, социальные пробы (поход), сочинение, игра дискуссия, самоанализ, тренинг, взаимообучение, игра; КТД, КА, рефлексия, презентация.

В условиях начальной школы выявление уровня сформированности нравственных ценностей основывается, в том числе, и на использовании метода

педагогического наблюдения. При этом важно относиться к внутреннему содержанию действий детей с точки зрения нравственных ценностей, важно понимать мотивы поступков, без чего определение и результата, и эффекта воспитательной работы будет формальным.

Л. М. Фридман отмечал, что «внешне, результативно одни и те же акты поведения детей могут оказаться, если вскрыть их внутреннее содержание, по существу совершенно разными поступками» [181, с. 204]. Таким образом, были обоснованы следующие положения: во-первых, выбор форм, методов и приемов организации внеурочной деятельности обусловлен целью, задачами и уровнем планируемых результатов процесса формирования нравственных ценностей младших школьников, во-вторых, форсирование результатов при использовании любых форм, методов и приемов деятельности не обеспечит повышения эффективности процесса. Организация работы, направленной на поэтапное достижение результатов внеурочной деятельности, увеличивает вероятность наличия не только результатов, но и эффектов сформированности нравственных ценностей и социализации детей.

Собственный опыт воспитанника, полученный в групповой работе, считает А. Ж. Овчинникова, создаёт условия для эффективного усвоения положительного опыта, поэтому важно не только предусмотреть, но и планомерно сконструировать ситуации, в которых оказывается младший школьник и помочь ему в этом случае сделать адекватный выбор самостоятельно [13, с. 220]. Необходимо научить детей, помогая друг другу, справедливо оценивать результаты совместной деятельности [1, с. 69]. Полученные в процессе коллективного поиска новые знания, в том числе и знания о нравственных ценностях, трансформируются (интериоризируются) на уровень индивидуального присвоения [111, с. 144-146].

Диагностический блок модели включает критерии и показатели в соответствии с выделенными компонентами на уровнях чувств, сознания и поведения, диагностические методики и уровни сформированности нравственных

ценностей. Подробное их описание дано во второй главе. При исследовании сформированности нравственных ценностей мы выделили следующие критерии: 1) на уровне чувств (мотивационный и эмоционально-ценностный); 2) на уровне сознания (познавательный и рефлексивный); 3) в поведении (поведенческий и коммуникативный).

Мотивационный критерий включает в себя следующие показатели: внутренняя мотивация нравственного поведения, нравственные установки. Эмоционально-ценностный критерий предполагает эмоционально-волевые качества, социально-нравственные эмоции, эмоциональное принятие ценности.

Познавательный критерий характеризуется следующими показателями: знание нравственных норм, умение выделить нравственные понятия и морально-этическое содержание событий и действий; умение дать характеристику нравственных понятий и обосновать нравственный выбор. Рефлексивный критерий определяется следующими показателями: нравственно-этическое оценивание собственных действий, коммуникация и взаимодействие на основе рефлексивного оценивания себя и других.

Поведенческий критерий [96, с. 152-172] [57, с. 57] состоит из следующих показателей: включение детей в активную помощь, способности к коммуникации; продуктивная реализация нравственных ценностей в поведении. Коммуникативный критерий предполагает следующие показатели: коммуникация как взаимодействие: умение слушать и вступать в диалог; коммуникация как кооперация: интеграция в группу сверстников.

Для диагностики сформированности нравственных ценностей учащихся по мотивационному критерию использовались следующие методики: тест – опросник «Диагностика нравственных установок» (адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой) (приложение 1); «Диагностика нравственной мотивации» (методика С. Ф. Сироткиной) [202]; «Методика изучения способности к прощению» (адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой) (приложение 1).

Для диагностики сформированности нравственных ценностей младших школьников по эмоционально-ценностному критерию использовались: «Диагностика отношения к жизненным ценностям» (Н. Е. Щуркова), «Домики» (О. А. Орехова), картиночная методика определения эмпатийности у учащихся (Е. П. Ильин) [202].

Для диагностики сформированности нравственных ценностей, определяющих познавательный критерий, применялись методики: «Что такое хорошо и что такое плохо?», (И. Б. Дерманова), «Определение нравственных понятий» (Л. С. Колмогорова), анкета «Оцени поступок» (Дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э. Туриелю в модификации Е. А. Кургановой и О. А. Карабановой) [202].

Рефлексивный критерий предполагал использование следующих методик: «Как я оцениваю себя сам» (Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн) [202], игра «Волшебное сердечко» (адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой) (приложение 1), метод педагогического наблюдения.

Для диагностики сформированности нравственных ценностей по поведенческому критерию, применялись следующие методики: «Радости и огорчения» («Незаконченные предложения», модификация А. Б. Орлова теста Сакса и Леви) [202], «Я – герой рассказа» (адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой) (приложение 1), педагогическое наблюдение этики поведения. Для диагностики нравственных ценностей учащихся по коммуникативному критерию использовались методики: «Совместная сортировка» (автор Г. В. Бурменская), «Рукавички», «Кто прав?» (автор Г. А. Цукерман) [202].

Анализ результатов исследования позволил выявить четыре уровня сформированности нравственных ценностей младших школьников: высокий – нравственно воспитанный: у детей выражена мотивация к проявлению нравственных качеств и нравственных норм; выше среднего – в целом

нравственно-воспитанный: мотивация, основанная на усвоенных нравственных ценностях, в целом реализуется; средний – нравственно послушный: мотивация сформирована фрагментарно; низкий – нравственно неустойчивый: внутренняя мотивация проявления нравственных качеств отсутствует. (Подробно – глава 2).

Результативно-оценочный блок включает выявление динамики результатов исследования по выявленным критериям, обеспечивающим сформированность нравственных ценностей на уровнях чувств, сознания и поведения (в соответствии с компонентами модели). Сформированность нравственных чувств, апелляция к нравственному идеалу рассматривается как направленность к добру; сформированность нравственного сознания – как направленность к истине, сформированность нравственного поведения – как направленность к свободной деятельности.

Все структурные блоки и компоненты, изложенные в модели, создают полноценные условия для вовлечения детей в разнообразные виды деятельности.

Выводы по I главе

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме формирования нравственных ценностей младших школьников и позволяет раскрыть их взаимосвязь с моралью, правом, этикой, нравственностью, нравственными установками, нравственным идеалом.

Изучение различных точек зрения позволило определить нравственные ценности как моральные нормы общества (гуманизм, честность, справедливость, ответственность, чувство долга, трудолюбие, патриотизм и др.), воспринятые младшим школьником на когнитивно-эмоциональном уровне в соответствии с возрастными особенностями и ставшие регуляторами поведения как в присутствии значимых личностей, так и наедине с самим собой. Они отражают отношения между детьми с помощью сопоставления должного и недолжного, сообразного и несообразного на основе неписаных законов, норм, запретов,

предписаний. Переосмысление их содержания осуществляется с учётом таких черт, как информированность, критичность суждений, пластичность в освоении нравственных норм, стремление к сотрудничеству, открытость для понимания человеческих отношений.

Осмысление нравственных ценностей в нашем исследовании ориентировано на единство идей, лежащих в основе концепции системы «Школа Л. Н. Толстого». К ним относятся: 1) разум как способность целесообразного постижения и использования знаний о мире и душе человека; 2) культура чувств как единство отдельного «Я» с окружающим миром; 3) самостоятельность как способность осуществить собственный выбор. На их основе осуществляется взаимодействие трёх начал: разумного, эмоционально-ценностного и деятельностно-волевого. Поэтому мы определяем сформированность нравственных ценностей школьников как способность к саморазвитию, физическому и духовно-нравственному самосовершенствованию, самостоятельной созидающей творческой деятельности.

Под внеурочной деятельностью в начальной школе понимается деятельность учащихся, организованная во внеурочное время учителем, воспитателем или педагогом дополнительного образования и основанная на личной заинтересованности детей с целью их нравственного развития.

Формирование нравственных ценностей во внеурочной деятельности является многоэтапным процессом, предполагающим: а) развитие внутренней мотивации, направленной на положительное принятие нравственных норм и правил, б) развитие нравственного сознания; в) формирование нравственного поведения. Выбор целевых установок осуществляется в соответствии с личностными и метапредметными результатами и достижениями учащихся.

Педагогическая модель формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности включает в себя целевой, методологический, структурно-содержательный, процессуальный, диагностический и результативно-оценочный блоки.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности

2.1 Организация опытнo-экспериментальной работы на констатирующем этапе

Результаты теоретического этапа исследования позволили осуществить опытнo-экспериментальную работу, целью которой является апробирование и проверка эффективности разработанной модели и педагогического сопровождения воспитательного процесса.

Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

С целью выявления уровней сформированности нравственных ценностей младших школьников до начала эксперимента в 2012 – 2013 был проведён констатирующий этап эксперимента. Базой исследования явились МБОУ «Центр образования № 3» г. Тула, МБОУ СОШ № 24 им. М. Б. Раковского г. Липецка. В нём принимали участие 125 младших школьников: экспериментальная группа (ЭГ) – 50 человек, контрольная группа (КГ) – 75 человек.

Задачи констатирующего этапа эксперимента: 1) определить критерии и показатели сформированности нравственных ценностей младших школьников; 2) подобрать и разработать диагностические методики к каждому показателю; 3) определить трудности, возникающие у младших школьников в процессе развития и формирования нравственных ценностей.

В соответствии с основными компонентами модели были предложены следующие критерии: 1) мотивационный и эмоционально-ценностный критерии (на уровне чувств); 2) познавательный и рефлексивный критерии (на уровне сознания); 3) поведенческий и коммуникативный критерии (на уровне поведения); и показатели (таблица 9)

Мотивационный критерий определялся через следующие показатели: внутренняя мотивация нравственного поведения; нравственные установки.

Эмоционально-ценностному критерию соответствовали следующие показатели: эмоционально-волевые качества (ответственность, чувство долга); социально-нравственные эмоции (эмпатийность, сочувствие, совесть, стыд); эмоциональное принятие ценности (пробуждение адекватных эмоций, отраженное в мимике, жестах).

Таблица 9 - Критерии и показатели сформированности нравственных ценностей младших школьников

		Критерии	Показатели
		На уровнях	чувств
нравственные установки			
эмоционально-ценностный	эмоционально-волевые качества		
	социально-нравственные эмоции		
	эмоциональное принятие ценности		
сознания	познавательный		знание нравственных норм и понятий
			умение выделить нравственные понятия и морально-этическое содержание событий и действий;
	умение дать характеристику нравственным понятиям и обосновать нравственный выбор		
	рефлексивный		нравственно-этическое оценивание событий и собственных действий
			рефлексия в процессе коммуникации и взаимодействия детей в группе
поведения	поведенческий	включение детей в активную помощь; способности к коммуникации	
		продуктивная реализация нравственных ценностей в поведении	
	коммуникативный	коммуникация как взаимодействие (умение слушать и вступать в диалог)	
		коммуникация как кооперация (интеграция в группу сверстников)	

Показатели познавательного критерия сформированности нравственных ценностей определялись на основании выделенных А. Г. Асмоловым [57] личностных УУД, составляющих нравственно-этическую ориентацию. К ним относятся: знание нравственных норм и понятий, умение выделить нравственные понятия и морально-этическое содержание событий и действий; умение дать характеристику нравственным понятиям и обосновать нравственный выбор.

Показателями, характеризующими рефлексивный критерий сформированности нравственных ценностей, в соответствии с личностными УУД, являлись: нравственное оценивание событий и собственных действий; рефлексия в процессе коммуникации и взаимодействии детей в группе.

Поведенческий критерий сформированности нравственных ценностей младших школьников включал следующие показатели: включение детей в активную помощь, продуктивная реализация нравственных ценностей в поведении. (таблица 9).

Коммуникативный критерий сформированности нравственных ценностей характеризовали следующие показатели: коммуникация как взаимодействие (умение слушать и вступать в диалог); коммуникация как кооперация (интеграция в группу сверстников) (таблица 9).

Для определения уровней сформированности нравственных ценностей по мотивационному критерию проводилась «Диагностика нравственной мотивации» (методика С. Ф. Сироткиной); «Диагностика нравственных установок (адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой)»; «Методика изучения способности к прощению» (адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой) (приложения 1), [202].

Для диагностики сформированности нравственных ценностей учащихся по эмоционально-ценностному критерию применялись следующие методики: «Диагностика отношения к жизненным ценностям» (Н. Е. Щуркова), проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (О. А. Орехова); картиночная методика определения эмпатийности у младших школьников (Е. П. Ильин [52]); использовались такие методы исследования, как наблюдение, анкетирование, тестирование [202].

Для диагностики сформированности нравственных ценностей учащихся по познавательному критерию были выбраны следующие методики и методы исследования: методики: «Что такое хорошо и что такое плохо?» (И. Б. Дерманов),

«Определение нравственных понятий» (Л. С. Колмогорова), анкета «Оцени поступок» (Дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э. Туриелю в модификации Е. А. Кургановой и О. А. Карабановой) [202].

Для диагностики сформированности нравственных ценностей учащихся по рефлексивному критерию использовалась методика «Как я оцениваю себя сам» (Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн) [202], метод педагогического наблюдения, игра «Волшебное сердечко» (адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой) (приложение 1).

Для диагностики сформированности нравственных ценностей у учащихся по поведенческому критерию проводилась методика «Незаконченные предложения» (модификация А. Б. Рловым теста Сакса и Леви) [202]; методика «Я – герой рассказа» (приложение 1); использовался метод педагогического наблюдения.

Для диагностики сформированности нравственных ценностей учащихся по коммуникативному критерию проводилась диагностика сформированности коммуникативных УУД «Кто прав» и «Рукавички» Г. А. Цукерман, «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской) [202].

Анализ результатов исследования позволил выявить четыре уровня сформированности нравственных ценностей младших школьников по всем критериям: высокий – нравственно воспитанный, выше среднего – в целом нравственно-воспитанный; средний – нравственно послушный; низкий – нравственно неустойчивый (Н. В. Мельникова) [91]. При их характеристике мы опирались на материалы, разработанные С. П. Барановым, Л. И. Буровой, А. Ж. Овчинниковой [13, с. 362-364].

Анализ результатов исследования по мотивационному и эмоционально-ценностному критериям (на уровне чувств) позволил выявить четыре уровня.

Высокий – нравственно воспитанный – у детей выражена мотивация к проявлению нравственных качеств и нравственных норм; наблюдается проявление

ценностных эмоций и чувств, сочувствия и сопереживания, дети умеют замечать и понимать эмоции окружающих, обладают чувством эмпатии; поведение характеризуется проявлением социально-ценностных и этических эмоций; выше среднего – в целом нравственно-воспитанный – мотивация, основанная на усвоенных нравственных ценностях, в целом реализуется; проявляются ценностные эмоции и сочувствие, сопереживания наблюдаются в сложных ситуациях; средний – нравственно послушный – мотивация сформирована фрагментарно; дети проявляют интерес к состоянию сверстников, но их сочувствие неустойчиво и зависит от внешних факторов; социальные мотивы проявляются не всегда, внутренние мотивы проявления нравственных качеств отсутствуют; выполнение нравственных норм основано на внешней мотивации. низкий – нравственно неустойчивый – внутренняя мотивация проявления нравственных качеств отсутствует; социальные нравственные ценности не сформированы, в поведении преобладают негуманные проявления, эгоистические качества.

Диагностика результатов по мотивационному критерию по показателю внутренняя мотивация нравственного поведения проводилась с помощью методики «Диагностика нравственной мотивации» (С. Ф. Сироткина) [202]. Результаты исследования представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результативность сформированности нравственных ценностей младших школьников по показателю внутренняя мотивация нравственного поведения

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ чел. (f).	3	5	40	2
ЭГ (%)	6,0	10,0	80,0	4,0
КГ, чел. (f)	5	9	58	3
КГ (%)	6,7	12,0	77,3	4,0

Анализ полученных результатов показал, что основная трудность возникла при ответах на вопросы №№ 2 и 3. Дети чаще давали отрицательные ответы по этим пунктам, что свидетельствует о несформированных мотивах к

сопереживанию и эмпатии.

Число степеней свободы равно 3. Значение критерия χ^2 составляет 0.427. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 7.815. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Вывод: различие между результатами исследования в экспериментальной и контрольной группах отсутствует.

Диагностика мотивационного критерия по показателю нравственные установки проводилась с помощью методики «Диагностика нравственных установок» и «Методика изучения способности к прощению» (приложения 1), результаты исследования представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Диагностика нравственных установок младших школьников

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ чел. (f).	1	1	38	10
ЭГ (%)	2,0	2,0	76,0	20,0
КГ, чел. (f).	1	3	55	16
КГ (%)	1,3	4,0	73,3	21,4

Большинство ответов учащихся среднего уровня в обеих группах содержали только один вариант направленности на кого-то другого, остальные пять ответов были направлены на себя.

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 0,165. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5,991. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Вывод: различие между результатами исследования в экспериментальной и контрольной группах отсутствует.

Сформированность эмоционально-волевых качеств (ответственности, чувства долга, эмпатийности, сочувствия, совести, стыда) мы определяли с помощью методики «Диагностика отношения к жизненным ценностям» (Н. Е. Щуркова) [202]. Уровни сформированности эмоционально-волевых качеств представлены в таблице 12.

Наибольшее число ответов детей из обеих групп соответствует среднему уровню сформированности эмоционально-волевых качеств.

Таблица 12 –Результативность сформированности эмоционально-волевых качеств по эмоционально-ценностному критерию (констатирующий этап)

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ чел. (f).	6	9	24	11
ЭГ (%)	12,0	18,0	48,0	22,0
КГ, чел. (f).	9	14	34	18
КГ (%)	12,0	18,7	45,3	24,0

Для определения сходства/различия ответов контрольной и экспериментальной групп (КГ и ЭГ) был проведён анализ произвольных сопряженных таблиц при помощи критерия (хи-квадрат). Критерий является непараметрическим аналогом дисперсионного анализа для сравнения нескольких групп по качественному признаку. Онлайн калькулятор по расчету критерия позволяет оценить связь между двумя качественными признаками по частоте их значений. Число сравниваемых групп может быть от 2 до 9. Число степеней свободы равно 4. Значение критерия χ^2 составляет 2.036. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 9.488. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Вывод: различия между результатами исследования экспериментальной и контрольной группой нет.

Результаты сформированности социально-нравственных эмоций (методика «Домики» О. А. Орехова [202]) представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты по показателю «социально-нравственные эмоции» (констатирующий этап)

личностные отношения	Счастье / горе, %		Справедливость / обида, %		Дружба / ссора, %		Доброта / злоба, %		Скука / восхищение, %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Сформированность социальных эмоций	86,0	84,0	12,0	10,7	54,0	64,0	44,0	50,7	30,0	33,3

Исследование показало, что в обеих группах (ЭГ и КГ) самая высокая сформированность социальных эмоций наблюдается в блоке личностного комфорта (счастье-горе, соответственно 86,0 и 84,0 %), а самая низкая – в блоке личностного роста (справедливость – обида, соответственно 12,0 и 10,7%).

Число степеней свободы равно 4. Значение критерия χ^2 составляет 0.774. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 9.488. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Вывод: полученные результаты в экспериментальной и контрольной группах практически не различаются.

Сформированность эмоционального принятия ценности (эмпатийность, сочувствие, совесть, стыд) мы исследовали с помощью «Картиночной методики определения эмпатийности у младших школьников» (Е. П. Ильин) (таблица 14)

Таблица 14 – Результативность по показателю «эмоциональное принятие ценности» (констатирующий этап)

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ чел (f).	3	8	36	3
ЭГ (%)	6,0	16,0	72,0	6,0
КГ, чел. (f).	5	10	57	3
КГ (%)	6,7	13,3	76,0	4,0

Проведем сравнение ответов контрольной и экспериментальной групп с помощью χ^2 – критерия. Число степеней свободы равно 3. Значение критерия χ^2 составляет 0.771. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 7.815. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Вывод: различие между результатами исследования контрольной и экспериментальной группы отсутствует.

Эмпатия является необходимым слагаемым таких метапредметных универсальных учебных действий, как способность отдавать себе отчет о собственном поведении и о поведении окружающих, как умение понять позицию собеседника в случае возникновения конфликта, выстраивать диалог, решать

проблемные вопросы, понимание существования разницы мнений. Без эмпатии невозможно становление таких личностных качеств, как доброжелательность и эмоционально-нравственная отзывчивость, понимание и сопереживание чувствам других людей. Реакция детей при описании картинок была разной у мальчиков и девочек: мальчиков больше интересовали ситуации установления справедливости, а девочек – установление гармонии и мира. При этом мальчики проявили более низкий уровень эмпатии, чем девочки.

Диагностика результатов исследования по познавательному и рефлексивному критериям (на уровне сознания), позволила выявить четыре уровня сформированности нравственных ценностей младших школьников:

высокий уровень – нравственно воспитанный – знания, умения, навыки и компетенции детей соответствуют нравственным категориям, определённым Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и ФГОС второго поколения, совокупности нравственных ценностей (справедливое распределение, взаимопомощь, правдивость, честность, ответственность), они адекватны, умеют выделить существенные признаки понятия, осмыслить свое поведение и поведение других в процессе взаимодействия и коммуникации, рефлексировать при формулировании ответов;

уровень – выше среднего – в целом нравственно-воспитанный – знания, умения, навыки и компетенции учащихся обладают адекватностью характеристик нравственных ценностей и моральных категорий, однако глубина сформированности некоторых понятий связана с определенными неточностями; общая гуманистическая направленность ответов выражается совокупностью обобщённых определений и понятий о моральных нормах в сочетании с образными представлениями о нравственных ценностях; дети в целом умеют рефлексировать при формулировании ответов, строить взаимоотношения в процессе деятельности на основе взаиморефлексии;

средний уровень – нравственно послушный – знания, умения, навыки и

компетенции в ответах учащихся в целом адекватно отражают моральные нормы; нравственные понятия определяются конкретными примерами, существенные определения нравственных ценностей учащиеся могут воспроизвести с поддержкой учителя, при рефлексировании и взаимодействии с другими учениками нужна поддержка учителя,

низкий уровень – нравственно неустойчивый – ответы учащихся не соответствуют знанию о нравственных категориях и нравственных ценностях, отражаются лишь общие признаки группы понятий, умения и навыки сформированы слабо, познавательные компетенции не сформированы, дети не умеют рефлексировать свои ответы, не умеют строить взаимодействия на основе взаиморефлексии.

Результаты исследования сформированности нравственных ценностей по познавательному критерию (показатель – знание нравственных норм и понятий) в ЭГ и КГ по методике «Что такое хорошо и что такое плохо» (И. Б. Дерманова) [202] представлены в таблице 15.

Высокий уровень сформированности нравственных ценностей по познавательному критерию в контрольной (КГ) 5,0% и экспериментальной (ЭГ) 6,0 %; на уровне выше среднего находятся 30,0% реципиентов ЭГ и 33,0 % – КГ; средний уровень оказался одинаковым в обеих группах – 54,0 % учащихся ЭГ и КГ; проявление низкого уровня несколько выше в экспериментальной группе: ЭГ – 10,0 %, КГ – 8,0 %. (таблица 15). Число степеней свободы равно 3. Значение критерия составляет 0,374. Критическое значение при уровне значимости $p < 0,05$ составляет 7,815. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0,05$. Вывод: различие между результатами контрольной и экспериментальной групп незначительно.

Умение выделить нравственные понятия и морально-этическое содержание событий и действий исследовали с помощью методики «Определение нравственных понятий» (Л. С. Колмогорова). [202]. Исследовались способности

детей дать характеристику наиболее доступным для них нравственным понятиям и сформулировать свое отношение к ним. Результаты исследования по данному показателю представлены в таблице 16.

Таблица 15 – Результаты по показателю «знание нравственных норм и понятий» (познавательный критерий, констатирующий этап)

Уровни	Методика «Что такое хорошо и что такое плохо», ответы школьников			
	ЭГ		КГ	
	чел. (f)	%	чел (f)	%
Низкий уровень	5	10,0	6	8,0
Средний уровень	27	54,0	40	54,0
Уровень выше среднего	15	30,0	25	33,0
Высокий уровень	3	6,0	4	5,0

Таблица 16 – Результаты исследования по выделению нравственных понятий и нравственно-этическому оцениванию событий и действий

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ, чел. (f)	0	5	38	7
ЭГ, %	0,0	10,0	76,0	14,0
КГ, чел. (f)	0	9	55	11
КГ, %	0,0	12	73,3	14,7

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 0.223. Критическое значение χ^2 при $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Различие между результатами экспериментальной и контрольной группы отсутствует.

Для исследования способности младших школьников умение дать характеристику нравственным понятиям и обосновать нравственный выбор была применена анкета «Оцени поступок» по Э.Туриелю в модификации Е. А. Кургановой и О. А. Карабановой. Результаты представлены в таблице 17.

Исследование выявило более низкий уровень усвоения моральных норм (часть Б) в обеих группах (ЭГ и КГ) по сравнению с усвоенными конвенциональными нормами (часть А).

Проверим сходство/различие результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах с помощью критерия χ^2 .

Таблица 17 – Результаты исследования способности младших школьников по умениям дать характеристику нравственным понятиям (констатирующий этап)

Блок	3 (высокий уровень)		2 (средний уровень)		1 (низкий уровень)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
А, чел.(f)	4	6	31	48	15	21
А, %	8,0	8,0	62,0	64,0	30,0	28,0
Б, чел.(f)	3	6	25	39	22	30
Б, %	6,0	8,0	50,0	52,0	44,0	40,0

Для А: Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 0.144. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Для Б: Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 0.669. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Вывод: различия в результатах исследования между экспериментальной и контрольной группы отсутствуют.

Рефлексивный критерий включает следующие показатели: нравственное оценивание событий и собственных действий (исследования проводились при использовании педагогического наблюдения и игры «Волшебное сердечко»); рефлексия в процессе коммуникации и взаимодействии детей в группе (с помощью модифицированной методики «Как я оцениваю себя сам»; Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн – (таблицы 18-21). Расчёт средних значений и среднеквадратичного отклонения (СКО) показал практически одинаковые результаты исследования рефлексии в обеих группах.

Таблица 18 – Результаты по показателю «нравственное оценивание событий и собственных действий» (рефлексивный критерий, констатирующий этап)

Анализ, понимание, осознание собственных действий и способностей	ЭГ		КГ	
	Среднее	СКО	Среднее	СКО
Мотивирующие качества	7,3	1,3	7,5	1,2
Демотивирующие качества	1,8	0,7	1,95	0,75

В ходе исследования были выявлены четыре уровня рефлексии: высокий, выше среднего, средний, низкий. Из результатов видно, что в целом уровень рефлексии у младших школьников на констатирующем эксперименте достаточно низкий. Дети неадекватно оценивают свои собственные действия и способности, как правило, не замечая своих недостатков.

Результаты исследования уровней сформированности нравственных ценностей младших школьников по показателю на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Уровни сформированности по показателю «нравственное оценивание событий и собственных действий» (констатирующий этап)

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ, чел. (f)	0	2	37	11
ЭГ, %	0,0	4,0	74,0	22,0
КГ, чел. (f)	0	5	55	15
КГ, %	0,0	6,7	73,3	20,0

Мальчики более самокритичны, чем девочки, но не всегда адекватно при этом оценивают собственные недостатки.

Для определения уровней сформированности нравственных ценностей по показателю рефлексия в процессе коммуникации и взаимодействия детей в группе применялась методика «Как я оцениваю себя сам» (Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн) [202]. Результаты исследования приведены в таблице 20.

Число степеней свободы равно 2, $\chi^2 = 0,844$. Критическое значение $\chi^2 5,991$. Связь между факторным и результирующим признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$, т.е. различий между результатами в ЭГ и КГ нет.

По показателю «анализ поведения сверстников» число степеней свободы равно 2. $\chi^2 = 0.981$. Критическое значение 5,991. Связь между факторным и результирующим признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Различий между результатами исследования в ЭГ и КГ нет.

Таблица 20 – Уровни сформированности нравственных ценностей по показателю «рефлексия в процессе коммуникации и взаимодействия детей в группе» (рефлексивный критерий, констатирующий этап)

Показатели	Группы	Уровни			
		Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
Анализ своего поведения	ЭГ, чел. (f)	2	3	28	17
	ЭГ, %	4,0	6,0	56,0	34,0
	КГ, чел. (f)	4	4	46	21
	КГ, %	15,0	15	61,3	28
Анализ поведения сверстников	ЭГ, чел. (f)	3	5	32	10
	ЭГ, %	6,0	10	64,0	20,0
	КГ, чел. (f)	6	7	51	11
	КГ, %	8,0	9,3	68,0	14,7

Для определения сформированности рефлексии при коммуникации и во взаимодействии с другими детьми на основе самооценивания себя и других также применялся метод наблюдения. Результаты приведены в таблице 21.

Проверим сходство/различие результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах с помощью критерия χ^2 по показателю «коммуникация на основе взаимной рефлексии». Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 0,981. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0,05$ составляет 5,991. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0,05$. Вывод: различие между результатами исследования в экспериментальной и контрольной группах отсутствует.

Определим наличие сходства/различия между результатами экспериментальной и контрольной групп по показателю «взаимодействие на основе взаимной рефлексии». Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 0,164. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0,05$ составляет 5,991. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0,05$. Вывод: различие между результатами

исследования в экспериментальной и контрольной группах отсутствует.

Таблица 21– Результаты сформированности рефлексии, выявленные в процессе коммуникации и взаимодействия детей в группе на основе наблюдения (рефлексивный критерий, констатирующий этап)

	Группы	Уровни			
		Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
Коммуникация на основе взаимной рефлексии	ЭГ, чел. (f)	3	4	33	10
	ЭГ, %	6,0	8,0	66,0	20,0
	КГ, чел. (f)	6	6	48	15
	КГ, %	8,0	8,0	64,0	20,0
Взаимодействие на основе взаимной рефлексии	ЭГ, чел. (f)	1	1	26	22
	ЭГ, %	2,0	2,0	52,0	44
	КГ, чел. (f)	2	2	40	31
	КГ, %	2,5	2,5	53,3	41,7

В процессе исследования было выделено 4 уровня сформированности нравственных ценностей по поведенческому и коммуникативному критериям (в поведении):

высокий уровень – поведение детей характеризуется мотивацией на основе усвоенных нравственных ценностей; дети проявляют коммуникативные навыки, владеют вербальными и невербальными способами общения, умеют применять их на практике;

уровень выше среднего – нравственные ценности усвоены на уровне сознания, в поведении проявляются в ситуации морального выбора, в основном владеют вербальными и невербальными способами общения;

средний уровень – ориентация при осуществлении морального выбора на поведение взрослых, стремление к нормативному поведению на словах, следование социальным нормам группы без ориентирования на собственные нравственные ценности;

низкий уровень – поведение учащихся конфликтное, имеются негуманные поступки, мотивированные эгоизмом, личными интересами; взаимопомощь затруднена, ориентирование в нравственном содержании поступков основано на

личностных интересах, отсутствуют критерии оценивания нравственных категорий, не сформировано умение общаться в группе.

Диагностика результатов исследования по показателю включение детей в активную помощь (поведенческий критерий) осуществлялась с помощью методик «Незаконченные предложения» (Д. Сакса и С. Леви, адаптирован для детей А. Б. Орловым) [202], «Я – герой рассказа» (адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой) (приложение 1). Результат сформированности нравственных ценностей младших школьников по поведенческому критерию в ЭГ и КГ группах с помощью методик «Незаконченные предложения» и «Я – герой рассказа» представлен в таблице 22.

Исследование по методикам «Незаконченные предложения» [202] и «Я – герой рассказа» показало, что поведение младших школьников в слабой степени опирается на нравственные ценности, особенно ярко это проявилось в ответах на вопрос № 3 «Если я хочу, чтобы меня приняли в игру, то я...». Когда цель, которой нужно добиться, зависит от мнения других, то дети склонны вести себя в соответствии с моральными нормами. А если мнение других в данный момент не имеет значения, то поведение перестает основываться на нормах морали. Разница между ответами детей из экспериментальной и контрольной группы незначительна.

Таблица 22 – Результаты исследования по показателю «включение в активную помощь» (поведенческий критерий, констатирующий этап)

Ответы детей	Номер вопроса									
	1		2		3		4		5	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
ЭГ, чел. (f)	23	27	12	38	40	10	12	28	27	23
ЭГ, %	46,0	54,0	24,0	76,0	80,0	20,0	24,0	76,0	54,0	46,0
КГ, чел. (f)	39	36	21	54	54	21	21	54	30	45
КГ, %	52,0	48,0	28,0	72,0	72,0	28,0	28,0	72,0	40,0	60,0

Число степеней свободы равно 4. $\chi^2 = 3.347$. Критическое значение χ^2 при $p < 0.05$ составляет 9.488. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Различия между результатами

исследования экспериментальной и контрольной группой отсутствуют.

Диагностика нравственных ценностей по показателям включение в активную помощь и продуктивная реализация нравственных ценностей в поведении (поведенческий критерий) осуществлялась на основе использования метода педагогического наблюдения, в ходе которого изучалась этика поведения. Уровни сформированности нравственных ценностей по данному показателю представлены в таблице 23.

Изучение сформированности нравственных ценностей по показателю коммуникация как взаимодействие (коммуникативный критерий) проводилось с помощью методики «Кто прав?» (Г. А. Цукерман и др.) [202], оценивавшей коммуникацию как взаимодействие, связанное с направленностью на позицию собеседника (партнёра) при общении, (таблица 24).

Таблица 23 – Сформированность нравственных ценностей по поведенческому критерию (констатирующий этап)

Показатели	Группы	Уровни			
		Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
Включение в активную помощь	ЭГ, чел. (f)	5	6	26	13
	ЭГ, %	10,0	12,0	52,0	26,0
	КГ, чел. (f)	9	7	41	18
	КГ	12,0	9,3	54,7	24,0
продуктивная реализация нравственных ценностей в поведении	ЭГ, чел.	3	5	28	14
	ЭГ, %	6,0	10,0	56,0	28,0
	КГ, чел.	6	8	41	20
	КГ, %	8,0	10,6	54,7	26,7

Чаще всего при правильно понимаемой возможности разных мнений у разных персонажей ребёнок не может сформулировать объяснение своей позиции, а именно тезис о том, что у разных людей может быть разный взгляд на один и тот же предмет (ситуацию).

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 0.022. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Различий между результатами исследования в ЭГ и КГ нет.

Таблица 24 – Исследование сформированности коммуникации как взаимодействия (коммуникативный критерий, констатирующий этап)

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ, чел. (f)	2	30	18
ЭГ, %	4,0	60,0	36,0
КГ, чел. (f)	3	45	27
КГ, %	4,0	60,0	36,0

Для выявления способности к коммуникации как кооперации (способность к сотрудничеству, умение согласовывать усилия в процессе совместной работы) мы использовали методику "Рукавички" [202]. Уровни сформированности коммуникации как кооперации (способности к сотрудничеству и умению согласовывать усилия в процессе совместной работы) в ЭГ и КГ представлены в таблице 25.

Число степеней свободы равно 1. Значение критерия χ^2 составляет 0.020. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 3.841. Связь между факторным и результативным признаками отсутствует, уровень значимости $p > 0.05$. Различия между результатами исследования экспериментальной и контрольной группой отсутствуют, дети в обеих группах не умеют согласовывать совместную деятельность.

Таблица 25 – Сформированность коммуникации как кооперации (коммуникативный критерий, констатирующий этап)

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ, чел. (f)	0	0	28	22
ЭГ, %	0,0	0,0	56,0	44,0
КГ, чел. (f)	0	0	43	32
КГ, %	0,0	0,0	57,3	42,7

На констатирующем этапе различий между результатами экспериментальной и контрольной групп нет.

Об уровнях сформированности нравственных ценностей (по представленным критериям) свидетельствует результативность процессов интериоризации и внутреннего принятия нравственных норм, следование им в

повседневной деятельности и общении, ориентировка в моральных дилеммах и адекватное поведение в условиях морального выбора. Указанные результаты мы можем выявить, используя этические беседы, диалогические и полилогические размышления, методы педагогического наблюдения и эксперимента.

Исследование показало отсутствие в обеих группах высокого уровня сотрудничества и продуктивной совместной деятельности. Успешность совместной деятельности была низкой из-за отсутствия умения согласовывать действия. Контроль над выполнением заданий, как правило, переходил в ссору и не был продуктивным. Умение убеждать зачастую переходило в манипуляцию и открытое давление. Все эти факторы стали причиной отсутствия высокого уровня сформированности коммуникативных УУД.

Знание ребёнком нравственных норм ещё не означает его нравственной воспитанности. Возможны случаи, когда ученик, хорошо зная, как следует поступать, тем не менее поступает по-другому, если ему это выгодно. Недостаточно, чтобы ученик хорошо знал нравственные нормы, важно, чтобы они стали мотивами его поведения. Другими словами, критерием нравственной воспитанности является устойчиво положительное отношение ученика к нравственным нормам.

Исследование критериев сформированности нравственных ценностей младших школьников на констатирующем этапе эксперимента выявило следующие проблемы:

- более низкий уровень сформированности моральных норм в обеих группах по сравнению с усвоенными конвенциональными нормами;
- не сформированы коммуникативные навыки (способность к сотрудничеству, умение разрешать конфликты, умение выражать свою позицию и понимать позицию собеседника);
- нравственное поведение не всегда сопровождается положительными эмоциями, так как отсутствует внутренняя мотивация нравственных поступков;

- поведение детей не соответствует их знанию моральных норм и понятий, в своих поступках дети нарушают моральные нормы, в том числе те, с которыми знакомы;
- в ситуации морального выбора дети больше ориентируются на реакцию взрослых.

В целом исследование показало необходимость формирования внутренней мотивации нравственного поведения, что, по нашему мнению, связано с положительным эмоциональным подкреплением нравственного поведения. Поэтому программа формирующего эксперимента должна включать как формы и методы работы, направленные на дальнейшее упрочение знаний о моральных нормах и выражающиеся в развивающей деятельности, так и воспитательную работу по созданию внутренней мотивации, способствующей интериоризации моральных норм и переходу их в личностные нравственные ценности.

2.2 Организация опытно-экспериментальной работы на формирующем этапе

Формирующий этап эксперимента предусматривал разработку и экспериментальное апробирование модели, педагогических условий и педагогического сопровождения формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности. Он осуществлялся на базе МБОУ «Центр образования № 3» г. Тула в течение 2013– 2016 годов.

Проанализировав результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, мы установили, что знания морально-нравственных норм не всегда становятся мотивами поступков детей. В связи с этим были разработаны и внедрены в практику общеобразовательных учреждений следующие педагогические условия:

1. Организация побудительно-интенсифицирующей практики учителя, обеспечивающей положительную мотивацию деятельности учащихся.
2. Опора на эмоционально-ценностные установки учащихся, создающие эффект личностной

значимости. 3. Расширение познавательной сферы младших школьников в личностно-значимой деятельности. 4. Организация общения учащихся в совместной деятельности на основе использования активных форм. 5. Организация деятельности, направленной на актуализацию нравственных ценностей в поведении. 6. Создание ситуаций, способствующих выражению учащимися своего отношения к нравственным ценностям.

Они обеспечивают, во-первых, развитие мотивационно-потребностного, эмоционального, когнитивного, коммуникативного, деятельностного и самооценочного компонентов формирования нравственных ценностей во внеурочной деятельности, во-вторых, максимальную эффективность анализируемого процесса.

При реализации педагогических условий нами учитывалось положение о наличии единства основных структур личности: разума, нравственных чувств, самостоятельности и воли. При использовании описываемого подхода на практике создавалась ориентация на осознание этого единства. Разум. С его помощью происходит постижение многообразия и противоречивости мира природы, людей, собственной души, объективных законов бытия и закона целесообразности собственных решений и поступков. Нравственные чувства – врожденные и обогащенные опытом жизни свойства человека, позволяющие различать добро и зло, сопереживать, сострадать. Самостоятельность и воля – деятельная сторона разума и морального чувства (И. М. Сеченов) [113].

Реализация первого педагогического условия, способствующего развитию мотивационно-потребностного компонента, осуществлялась по следующим направлениям: принятие детьми социальной значимости нравственных ценностей; использование методов мотивации и стимулирования деятельности; справедливая и адекватная оценка деятельности учащихся с учётом их индивидуальных особенностей.

Реализация второго педагогического условия, способствующего развитию эмоционального компонента, происходила по следующим направлениям:

положительное воздействие общественного мнения, выполняющего функцию «эмоционального заряжения»; создание атмосферы эмоционально-волевого напряжения, ведущей к успеху в процессе формирования нравственных ценностей; эмоциональная насыщенность общей деятельности, совместные коллективные усилия и переживания, объединяющие её участников; положительное эмоциональное подкрепление нравственного поведения.

Реализация третьего педагогического условия, способствующего развитию когнитивного компонента, включала в себя следующие направления: направленность деятельности учащихся на усвоение нравственных понятий и суждений; систематизация нравственных ценностей учащихся в процессе синтеза общего образования и элементов дополнительного образования.

Реализация четвёртого педагогического условия, способствующего развитию коммуникативного компонента, соотносится со следующими направлениями: организация общения в совместной деятельности с использованием традиционных форм; организация общения в корригирующей совместной деятельности школьников с использованием активных форм; использование проектных технологий воспитательной работы, способствующих совместному планированию деятельности учащимися; использование разновозрастного сотрудничества учащихся.

Реализация пятого педагогического условия, способствующего развитию деятельностного компонента, предполагает работу по следующим направлениям: внедрение в образовательный процесс альтернативных методов воспитания; использование активных форм в работе с микроколлективами («звёздочками»); внедрение в воспитательный процесс творческих форм и приемов, способствующих сохранению и приумножению нравственных ценностей.

Реализация шестого педагогического условия, способствующего развитию самооценочного компонента, включает следующие направления: создание ситуаций, направленных на самооценку собственного поведения; создание ситуаций, стимулирующих речемыслительную деятельность учащихся как способ

обратной связи, способствующий конструированию педагогом воспитательных задач.

В основе выбора данных педагогических условий лежало положение о том, что формирование нравственных ценностей может и должно стать одной из главных стратегий и принципов современной педагогики; нравственные, как и другие виды ценностей, возможно и целесообразно формировать у младших школьников. Реализация данных педагогических условий была направлена на экстерииоризацию и интерииоризацию нравственных ценностей.

Процессы экстерииоризации происходят на основе «структурирования деятельности по формированию нравственных ценностей» и формирования коммуникативного, эмоционального и деятельностного компонентов. В деятельности, как сложной динамической системе взаимодействия субъекта с миром, формируются свойства личности, в том числе нравственные ценности. Благодаря экстерииоризации, происходит как усвоение, так и принятие общественно-исторического опыта, в частности, нравственных ценностей.

Коммуникативный, эмоциональный и деятельностный компоненты модели мы реализовали в виде социального, духовно-нравственного, общекультурного, спортивно-оздоровительного и общеинтеллектуального направлений организации внеурочной деятельности (направления рекомендованы ФГОС) [174].

Процессы интерииоризации происходят на основе формирования эмоционально-нравственных опорных сигналов (таблица 26), которые связаны с развитием мотивационно-потребностного, когнитивного и самооценочного компонентов.

Интерииоризация составляет ядро личности и формирует направленность и скорость процесса, включая в себя как сознательные действия, так и неосознаваемые тенденции и побуждения (С. Л. Рубинштейн) [139]. Данные компоненты формирования нравственных ценностей нашли отражение в следующих модулях-потребностях: смыслообразование и смыслопорождение;

самореализация; самообразование, нравственно-этическое оценивание и личностная ориентация. Для выражения потребностей в смыслообразовании и смыслопорождении оптимально использование, например, приёмов «нравственный идеал» или «нравственный пример». Для выражения потребностей в самореализации были приемлемы такие приёмы, как «нравственное взаимодействие» и «сократический (нравственно-философский) диалог». Для выражения потребностей в самообразовании, в нравственно-этическом оценивании и личностной ориентации возможно использование, например, приёмов: «визуализация» и «интерес к нравственным потребностям, отношениям».

Таблица 26 – Процессы экстерииоризации и интерииоризации при реализации педагогических условий

Процессы экстерииоризации		Граница (отчасти условная)	Процессы интерииоризации	
Компоненты формирования нравственных ценностей	Структурирование нравственной деятельности		Граница (отчасти условная)	Формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов
коммуникативный		мотивационно-потребностный		
эмоциональный		когнитивный		
деятельностный		самооценочный		

Данные процессы осуществлялись в следующих направлениях деятельности: социальном, духовно-нравственном, общекультурном, спортивно-оздоровительном, общеинтеллектуальном. Каждому направлению соответствовал модуль (с целесообразными потребностями).

Так, потребности в «самовыражении» соразмерно социальное направление организации деятельности (кружок «Азбука общения»), потребности в «самоопределении» – духовно-нравственное направление (кружок «Чаша жизни»), потребности в «самоутверждении» – общекультурное (кружок «Свет Ясной Поляны», студия «Умельцы»), с потребностью в «познании» согласовывается общеинтеллектуальное направление (факультатив

«Интеллектика), а с «самозащитой» созвучно спортивно-оздоровительное направление (кружок «Дельфин», кружок «Краеведение и туризм»). Проведение игры-путешествия «Ручеек» соответствовало задачам всех пяти направлений организации деятельности (и модулям-потребностям). Структурирование нравственной деятельности учащихся в процессе экстерииоризации показывает таблица 27.

Таблица 27– Структурирование нравственной деятельности учащихся в процессе экстерииоризации

Способы организации деятельности по выражению личностных потребностей	Модули -потребности	Направления организации деятельности	Компоненты формирования нравственных ценностей	
Игра-путешествие «Ручеек»	Кружок «Азбука общения»	самовыражение	коммуникативный	
	Кружок «Чаша жизни»	самоопределение		Духовно-нравственное
	Кружок «Свет Ясной Поляны» Студия «Умельцы»	самоутверждение	Общекультурное	эмоциональный
	Кружок «Дельфин» Кружок «Краеведение и туризм»	самозащита	Спортивно-оздоровительное	деятельностный
	Факультатив «Интеллектика»	познание	Общеинтеллектуальное	

Формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов на основе процесса интерииоризации представлены в таблице 28.

Реализация педагогических условий, связанных с процессами экстерииоризации, представлена в таблице 29.

Реализация педагогических условий, связанных с процессами интерииоризации, представлена в таблице 30.

Таблица 28 – Формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов на основе процессов интерииоризации

Формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов		
Компоненты ФНЦ	Модули - потребности	Приёмы
Мотивационно-потребностный	Смыслообразование и смыслопорождение	Нравственный идеал
		Нравственный пример
Когнитивный	Самореализация	Нравственное взаимодействие
		Сократический (нравственно-философский) диалог
Самооценочный	Самообразование, нравственно-этическое оценивание и т. д.	Визуализация
		Интерес к нравственным потребностям, отношениям и т. д.

Таблица 29 – Реализация педагогических условий, связанных с процессами экстерииоризации

Структурирование нравственной деятельности (процессы экстерииоризации)		
Модули-потребности	Направления	Направления реализации педагогических условий, соответствующих модулю-«потребности»
Ссамовыражение	Социальное	Эмоциональный компонент: положительное воздействие общественного мнения (интересно, важно),
		Деятельностный компонент: внедрение в воспитательный процесс творческих форм и приемов, способствующих сохранению и приумножению нравственных ценностей
Ссамоопределение	Духовно-нравственное	Коммуникативный компонент : использование разновозрастного сотрудничества учащихся
		Эмоциональный компонент: создание атмосферы эмоционально-волевого напряжения;
		Деятельностный компонент: использование активных форм в работе с микроколлективами («звёздочками»);
Ссамоутверждение	Общекультурное	Коммуникативный компонент: использование проектных технологий воспитательной работы, способствующих совместному планированию;
		Деятельностный компонент внедрение в образовательный процесс альтернативных методов воспитания;
Ссамозащита	Оздоровительное	Эмоциональный компонент положительное эмоциональное подкрепление нравственного поведения;
Ссамопознание	Общепсихологическое	Эмоциональный компонент эмоциональная насыщенность общей деятельности, совместные коллективные усилия и переживания, объединяющие её участников;

Формирование нравственных ценностей младших школьников происходит на основе педагогического сопровождения, включающего авторскую программу «Ручеёк общения» и модульные программы кружков [202] (приложение 7).

Таблица – 30 Реализация педагогических условий, связанных с процессами интериоризации

Формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов		
Модули-потребности	Приёмы организации	Направления реализации педагогических условий, соответствующих модулю-«потребности»
Смыслообразование и смыслопорядение	Нравственный идеал	Мотивационно-потребностный компонент: принятие детьми социальной значимости нравственных ценностей;
	Нравственный пример	Когнитивный компонент: направленность деятельности учащихся на усвоение нравственных понятий и суждений;
Самореализация	Нравственное взаимодействие	Самооценочный компонент: создание ситуаций, стимулирующих речемыслительную деятельность учащихся как способ обратной связи, способствующий конструированию педагогом воспитательных задач
		Когнитивный компонент: организация общения в совместной деятельности с использованием традиционных форм;
	Нравственно-философский диалог	Самооценочный компонент: создание ситуаций, направленных на самооценку собственного поведения;
Самообразование, нравственно-этическое оценивание и личностная ориентация	Визуализация	Когнитивный компонент: систематизация нравственных ценностей учащихся в процессе синтеза общего образования и элементов дополнительного образования
		Мотивационно-потребностный компонент: организация побудительно-интенсифицирующей практики учителя, обеспечивающей положительную мотивацию деятельности учащихся;
	Интерес к нравственным потребностям, отношениям	Когнитивный компонент: организация общения в корригирующей совместной деятельности школьников с использованием активных форм;
		Мотивационно-потребностный компонент: использование методов мотивации и стимулирования деятельности;

Основные направления формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности в соответствии с выявленными началами, требованиями ФГОС и формированием УУД представлены в таблице 31.

Таблица 31 – Направления воспитательной работы по формированию нравственных ценностей во внеурочной деятельности в соответствии с УУД

Направления	УУД	
	Личностные	Метапредметные

		Коммуникативные	Регулятивные
Гражданское, патриотическое, правовое	Ознакомление с духовными ценностями мировой и отечественной культуры,	Активная жизненная позиция	Умение ставить цель с учетом изученного и усвоенного
Коммуникативное, поликультурное	Умение вести диалог на основе усвоенных морально-нравственных норм	Потребность в развитии коммуникативных навыков, умение разрешать конфликты,	Умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами на основе оценки морально-нравственного содержания деятельности
Интеллектуально-познавательное	Расширение кругозора, развитие общей культуры. Умение выделить нравственный аспект в разных ситуациях.	Умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.	Потребность в самореализации в образовательной и иной творческой деятельности
Экология и безопасность	Формирование и расширение опыта позитивного взаимодействия с окружающим миром	Планирование сотрудничества, постановка вопросов, разрешение конфликтов.	Целеполагание, прогнозирование, планирование, контроль, коррекция, оценка и волевая саморегуляция
Отношения к труду и творчеству	Готовность сотрудничать с другими людьми, доверие к другим людям, коллективизм	Организация и осуществление общей деятельности.	Саморегуляция на основе представлений о нравственном значении труда в жизни
Семейные ценности	Ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях	Уважение к родителям, осознанное, заботливое отношение	Знание традиций и истории своей семьи, бережное отношение к ним.
Культурологическое и эстетическое	Выделение нравственного содержания в произведениях искусства и в жизненных ситуациях.	Участие в обсуждениях, умение формулировать собственные суждения.	Приобретение основ эстетической культуры.

Особое внимание при реализации педагогических условий мы отводили организации деятельности по проявлению детьми нравственных ценностей в соответствующих социальных ролях (таблица 32).

Таблица 32 – Проявление нравственных ценностей в соответствующих социальных ролях

Направления нравственного воспитания	Формулы для выражения УУД	Социальные роли
--------------------------------------	---------------------------	-----------------

Гражданско-патриотическое, правовое	Я и общество.	Я и я	Гражданин
Коммуникативные; поликультурные	Я и другие		Собеседник, одноклассник
Интеллектуально-познавательное	Я и познание		Ученик, школьник
Экологические и культура безопасности	Я и природа		Наблюдатель, создатель
Воспитание положительного отношения к труду и творчеству	Я и труд		Создатель, творец
Воспитание семейных ценностей	Я и моя семья		Сын, дочь
Культурологическое и эстетическое	Я в мире культуры		Зритель, артист

Целью педагогического сопровождения является систематизация чувственного, рационального и теоретического опыта детей в процессе формирования нравственных ценностей. Для её достижения были решены следующие задачи:

- 1) воспитание и развитие нравственных ценностей на уровне чувств;
- 2) формирование нравственных ценностей на уровне сознания;
- 3) формирование нравственных ценностей на уровне поведения.

Организация педагогического сопровождения предусматривала приобщение обучающихся к культурно-нравственным ценностям русского и других народов России, к базовым национальным ценностям российского общества и к общечеловеческим ценностям на уровне нравственных. В его основе лежала как систематизация чувственного (эмпирического), связанного с мотивационно-потребностным и эмоциональным компонентами, рационального (когнитивного) опыта детей в процессе формирования нравственных ценностей, так и определение путей их передачи подрастающему поколению в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности личностного и общественного начал.

При выборе и разработке педагогического сопровождения мы исходили из рекомендаций «Школы Л. Н. Толстого» о том, что способности даны каждому ребёнку: одного природа одарила музыкальным слухом, другого – склонностью к математике, третьему дала руку мастера, четвёртому – глаз художника, кому-то даровала доброе сердце, а кому-то – и всё вместе взятое. Образно говоря, для

жизни нужны или золотая голова, или золотые руки, или золотое сердце [132, с.15]. Использование этих образов привело нас к способам раскрытия гуманистической парадигмы и реализации идеи о едином подходе к воспитанию и обучению младшего школьника. Основаниями данного подхода являлось единство: 1) разума как способности целесообразного постижения и использования знаний о мире и душе человека; 2) культуры чувств как единства отдельного «Я» с окружающим миром; 3) деятельности, воли, самостоятельности как способности сделать собственный выбор (таблица 33).

Таблица 33 – Структурирование авторской программы в соответствии с гуманистической парадигмой

Подходы (личностные начала)		Компоненты	Формы (кружки, студии)
Разумное	На уровне сознания	Когнитивный	«Ручеек», «Чаша жизни», «Азбука общения», «Интеллектика».
		Самооценочный	
Ценностно-нравственное	На уровне чувств	Эмоциональный	«Ручеек», «Чаша жизни», «Свет Ясной Поляны», «Умельцы».
		Мотивационно-потребностный	
Волевое	На уровне поведения	Деятельностный	«Ручеек», «Чаша жизни», «Краеведение и туризм», «Дельфин».
		Коммуникативный	

В процессе составления программы внеурочной деятельности мы опирались на диалектическое взаимодействие трёх личностных начал: разумного, эмоционально-ценностного (нравственного) и волевого – что явилось основанием при структурировании авторской программы «Ручеек общения». При построении программы также были учтены и потребности учащихся, и запрос общества (ФГОС), на что мы ориентировались при выборе способов, форм и приёмов формирования нравственных ценностей в соответствии с процессами экстерииоризации и интериоризации (таблицы 34 и 35).

Таблица 34 – Взаимосвязь при структурировании нравственной деятельности

Структурирование нравственной деятельности
--

Модули-потребности	Направления	Компоненты	Формы	
Самовыражение	Социальное «Твори добро на благо людям»	коммуникативный	Кружок «Азбука общения»	
Самоопределение	Духовно-нравственное «Истоки»		Кружок «Чаша жизни»	
Самоутверждение	Общекультурное «Открой себя»	эмоциональный	Кружок «Свет Ясной Поляны» Студия «Умельцы»	
Самозащита	Спортивно-оздоровительное «Планета здоровья»		Кружок «Дельфин» Кружок «Краеведение и туризм»	
Познание	Общеинтеллектуальное «Хочу все знать»	деятельностный	Факультатив «Интеллектика»	

Игра-путешествие «Ручеек»

Разработанные модульные программы были апробированы по следующим направлениям: «Я – Человек», «Я и мир Природы», «Я и моё Отечество», «Я в мире Знаний», описание данной авторской программы представлено в авторской статье [102] (приложение 7).

Таблица 35 – Взаимосвязь при формировании опорных сигналов

Формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов		
Модули - потребности	Компоненты	Приёмы формирования нравственных ценностей
Смыслообразование и смыслопорождение	Мотивационно-потребностный	Нравственный идеал
		Нравственный пример
Самореализация	Когнитивный	Нравственное взаимодействие
		Сократический (нравственно-философский) диалог
Самообразование, нравственно-этическое оценивание и личностная ориентация	Самооценочный	Визуализация
		Интерес к нравственным потребностям, отношениям

Преимущественный уровень взаимодействия в зависимости от тех или иных форм организации внеурочной деятельности представлен в таблице 36.

Направления деятельности в игре-путешествии «Ручеек» по уровням взаимодействия представлены в таблице 37.

Таблица 36– Уровни взаимодействия

Формы организации деятельности	Преимущественный уровень взаимодействия
Кружок «Азбука общения»	Я - ТЫ
Кружок «Чаша жизни»	Я - Я
Кружок «Свет Ясной Поляны»	Я - ТЫ
Студия «Умельцы»	Я - Я
Кружок «Дельфин»	Я - Я
Кружок «Краеведение и туризм»	Я - Коллектив
Факультатив «Интеллектика»	Я - я
Игра-путешествие «Ручеек»	Я - Коллектив

Таблица 37 – Направления деятельности в игре-путешествии «Ручеек»

Формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов				
Названия направлений деятельности	Направления воспитательной работы		Компоненты	Уровни взаимодействия
				преимущественные
1 кл. - «Древо Жизни»	Формирование коммуникативной культуры	Воспитание нравственных ценностей	Мотивационно-потребностный; когнитивный; самооценочный	Я – я
2 кл. - «Радуга – 7 Я»	Воспитание семейных ценностей			Я – ты; я - вы
3 кл. - «Мы свой, мы новый дом построим»	Гражданско-патриотическое воспитание			Я – ты; я - вы
4 кл. - «К звездам»	Воспитание положительного отношения к труду и творчеству			Я – вы– коллектив

Становление содержания образа «Я» в процессе формирования нравственных ценностей младших школьников (Я-концепция) мы реализовывали на основе развития коммуникативной культуры, социокультурного, медиакультурного, правового воспитания и культуры безопасности (таблица 38).

Модульные программы соответствовали процессу экстерииоризации (структурирование деятельности по формированию нравственных ценностей) и интериоризации (формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов). С целью реализации выявленных педагогических условий было разработано программно-педагогическое обеспечение (таблица 39).

Таблица 38 – Становление образа «Я» (Я – концепция)

Направления нравственного воспитания							Я-концепция
Гражданско-патриотическое, правовое	Коммуникативное; поликультурное	Интеллектуально-познавательное	Экологическое и культура безопасности	Воспитание положительного отношения к труду и творчеству	Воспитание семейных ценностей	Культурологическое и эстетическое	<p>Я=многогранное;</p> <p>Я=жизненные роли; Я=физическое</p> <p>Я=личность; Я=воспринимающее;</p> <p>Я=внимание; Я=воображение</p> <p>+Я=эмоциональное</p> <p>- Я=эмоциональное</p> <p>Я=темперамент; Я=характер; Я=друг;</p> <p>Я=память; Я=думающий;</p> <p>Я=хочу (потребности)</p> <p>Я=могу (способности)</p> <p>Я нравлюсь; Я нужен; Я знаю</p> <p>Я управляю; Я творю и т.д.</p>

Особое место в формирующем эксперименте занимала программа «Ручеёк общения» [202] (приложения 7), представленная в форме игры-путешествия и охватывающая собой все 4 года обучения в начальной школе. Выбор данной формы обусловлен тем, что для развития нравственных ценностей ребёнка необходимо вовлечь его в деятельность, одной из разновидностей которой и является игра.

Своё название игра получила, во-первых, потому что ручей – это движение, а движение – это жизнь. Во-вторых, существующая в языке цепочка: «речь – речка – ручей» состоит из слов, которые во времена формирования основ русского языка обладали общей этимологией («ручeёк – журчание – общение»). Следовательно, образ ручья, речки – символический образ общения. В-третьих, если от души

сыграть во всем известную игру «Ручеёк», то круг общения каждого значительно расширится. Мы выявили, что также расширился и углубился процесс общения у всех, вовлечённых в реализацию данной программы. В-четвертых, образ ручейка можно наглядно использовать и обыгрывать.

Таким образом, использование этой идеи благотворно повлияло на развитие всевозможных способов общения, что, в свою очередь, сопутствовало развитию и формированию нравственных ценностей.

Одна из задач воспитательной игры «Ручеёк» – формирование положительной «Я – концепции» через миролюбие, принятие, понимание других людей, умение позитивно взаимодействовать на основе усвоенных нравственных ценностей. Её достижение мы осуществили в следующих аспектах:

- изучение индивидуально-психологических особенностей учащихся;
- формирование гражданской позиции и нравственного самосознания;
- обучение культуре поведения на основе умения управлять собой;
- приобщение детей к ведущим духовным ценностям своего Отечества;
- сохранение существующих традиций класса и создание новых.

Задачи при реализации направления «Я – Человек» («Здравствуй, моё Я!») (приложение 6), [202]: 1. Способствовать самопринятию, уделять внимание собственному внутреннему миру. 2. Составлять представление о себе. 3. Формировать умение оценивать самого себя, свои достоинства, возможности, личностные качества. 4. Создавать позитивную Я – концепцию: «Я нравлюсь», «Я могу», «Я защищён». Эти задачи реализовались в процессе проведения следующих форм деятельности: исследовательская работа «Что я чувствую, если...»; проектная деятельность (на выбор по желанию детей); «И это всё о них...»; «Что в имени моём»; «Ручеёк моей жизни»; конкурс «Моё имя»; творческие работы «Цветок моего класса» и подобные.

Задачи направления «Я в мире Природы» («Я и моё здоровье») (приложение 6), [202]: 1. Создание условий для реализации интересов детей через социальное творчество. 2. Организация спортивно-оздоровительной работы с целью формирования у них положительного отношения к физическим упражнениям и здоровому образу жизни. 3. Формирование адекватно-нравственных взаимоотношений с окружающим миром, обществом, самим собой. 4. Вовлечение учащихся, родителей, педагогов в спортивно-оздоровительные мероприятия.

Решение данных задач осуществилось в следующих мероприятиях (формах): исследовательская работа «Укрепление моего здоровья»; проектная деятельность «Экология моего любимого места отдыха»; посещение музеев города Тулы; конкурс рисунков «Моя маленькая Родина»; выставка книг «Природа моей Родины»; читательская конференция «Родина моя» и подобных.

Задачи при реализации направления «Я и моё Отечество» («Я и моя семья») (приложение 6), [202]: 1. Ознакомить ребёнка с понятиями «родословное древо», «семейная династия»; 2. Расширить кругозор ребёнка в направлении семейных ценностей и традиций; 3. Привить ребёнку чувство гордости и значимости за успехи родителей. С целью реализации данных задач были проведены следующие мероприятия и формы деятельности: исследовательская работа «Новое о моем городе»; проектная деятельность «Моя родословная», «Профессия моих родителей»; выставка «Мои домашние питомцы», выставка творческих семейных работ «Золотые руки»; экскурсия «На работу к родителям»; конкурс «Папа, мама, я – спортивная семья».

Задачи к реализации направления: «Я в мире Знаний» («Я и культура умственного труда») (приложение 6), [202]: 1. Способствовать развитию самостоятельного мышления ученика, его творческой, поисковой, исследовательской направленности. 2. Создать условия для проявления умственной и познавательной активности учащихся. 3. Формировать интеллектуальную культуру учащихся, развивать их кругозор и любознательность.

4. Организовывать эмоционально положительную атмосферу общения, способствующую постоянному стремлению к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям.

С целью решения данных задач использовались следующие мероприятия и формы деятельности: участие в работе научного общества учащихся начальной школы; конкурс «Юные фантазёры»; тесты по самопознанию; интеллектуальные бои, марафоны; конкурсы для развития внимания, памяти; и подобные.

Ежегодно внимание детей направлено на изменяющиеся атрибуты игры-путешествия. В первом классе - это «Дерево жизни»: контур дерева, на котором постепенно «вырастали» листья и плоды (их изображения), соответствующие результатам творческих дел. Таким образом, дети наглядно видели итоги своих трудов и творческих усилий. Основные положения работы на этапе «Дерево Жизни»:

- формировались группы-«звёздочки» из пяти человек (по желанию детей) по принципу: один из учеников, не являющийся лидером в классе, выбирал детей, с которыми ему хотелось бы общаться;
- каждая «звёздочка» выбирала себе командира на ограниченный отрезок времени, по истечении которого давали характеристику его работе; если группа выявляла недостатки в его работе, у него была возможность исправить их, находясь в другой роли;
- «звёздочки» выбирали себе поручение, которое выполняли в течение недели, отчитываясь о проделанной работе; если класс считал, что они выполняли работу в полном объёме, самостоятельно и качественно, то группа имела право укрепить на «Дереве Жизни» свой листок-символ, имеющийся у каждой «звёздочки»;
- за выполнение дела, не связанного с недельным поручением, за творческий и креативный подход «звёздочка» имела право прикрепить на «Дерево Жизни» свой «плод хороших дел»;

- ☛ если кто-то из «звёздочки» грубо нарушил конвенциональные или моральные правила, то с дерева снимался лист; как правило, этот пункт на практике не применялся, так как такая мера в значительной степени демотивировала детей и могла привести к конфликтам в группе;
- ☛ по завершении определённого периода подсчитывались листочки и плоды на дереве; звёздочка, набравшая наибольшее их число, объявлялась победителем; её все поздравляли, а ребята, в свою очередь, готовили сюрприз всему классу.

Во втором классе «звёздочки» работали над выбранным качеством (доброта, самостоятельность, щедрость, взаимопомощь и т.д.), а после подведения итогов название качества на специально оформленном листе «поселяли в домик». Этот этап носил название «Мы свой, мы новый Дом построим». Внимание детей фиксировалось на том или ином нравственном качестве, что и способствовало его внутреннему принятию.

В третьем классе направления деятельности становились более разнообразными и соответствовали семи цветам радуги, отвечающим семи направлениям воспитательной работы: гражданско-патриотическое и правовое; коммуникативное и поликультурное; интеллектуально-познавательное; экологическое и культура безопасности; воспитание положительного отношения к труду и творчеству; воспитание семейных ценностей; культурологическое и эстетическое. Этот этап воспитательно-развивающей деятельности носит название «Радуга – 7 Я».

Все участники игры-путешествия «Ручеек» отвечали не только за себя, но и за своих товарищей. В ходе игры-путешествия мы договаривались о том, что наш ручеек втекает в бурлящую реку Жизни, где много перекатов, водопадов, мелководий и огромных глубин, чтобы наш ручеек не потерялся в огромной реке; с собой в путешествие берём всех желающих: тех, кто не боится трудностей, придёт на помощь товарищу, поможет советом и делом. В путешествиях мы учились наблюдать, смотреть и видеть, слушать и слышать, думать и осознавать,

действовать сами, развивая, под руководством взрослых, свои способности, данные природой.

В ходе игры на разных её этапах происходила смена игрового сюжета и, соответственно, смена действующих лиц. Внутри группы велась «Карта успеха», позволявшая фиксировать изменения, происходящие в каждом участнике игры: в нее вносились рекорды, достижения, победы каждого. Для своевременности процесса выбирали ответственного.

Основой формирования нравственных ценностей младших школьников мы считаем организацию разнообразной лично и общественно значимой деятельности учащихся, активное вовлечение детей в разрешение актуальных для общества вопросов и проблем. Формирование основ гражданственности и патриотизма, чувства гордости за свою Родину – важнейшее направление во внеурочной деятельности младших школьников, которые участвовали в концерте «Родина - это мы» в музее им. П. Н. Крылова, демонстрировали проекты, посвящённые знаменательным событиям, принимали участие в шествии «Бессмертного полка». Всё это позволило детям прочувствовать личную связь с событиями далекой военной поры.

Формирование нравственных ценностей на уровне сознания подразумевало необходимость нравственного просвещения, способствующего овладению нравственными знаниями и формированию нравственных суждений и взглядов. Воспитательная работа по нравственному просвещению в экспериментальных классах основывалась на образовательной программе «Школа Л. Н. Толстого», в соответствии с которой становлению и развитию духовно-нравственного самосознания личности способствовали занятия по «Чаше жизни» [202] (приложение 7). В эксперименте была составлена программа одноимённого кружка, видоизменённая и дополненная в соответствии с проблемой формирования нравственных ценностей. Соответственно, она призвана способствовать духовному развитию ребёнка, становлению его личности. Все

разделы-лейтмотивы «Чаша жизни» начинаются в первом классе и заканчиваются в четвертом, то есть носят сквозной характер. Из класса в класс лейтмотив повторяется всё более углубленно на усложняемом материале. Если представить организацию работы по программе «Чаша жизни» в виде таблицы, то названия лейтмотивов будут составлять горизонтальное структурирование, представляя направления воспитания, продолжающиеся на протяжении всей начальной школы: «Этот загадочный мир», «Моя Родина», «Планета людей», «Золотая ветвь», «Отчий дом», «Час души», «Наедине с собой», «Жизнь и свобода», «Ступени жизни». Вертикальное структурирование будет соответствовать конкретному наполнению работы по лейтмотивам в каждом классе. Например, по направлению «Этот загадочный мир» в первом классе в рамках главной темы «Живая жизнь» дети знакомятся с подтемами «Время», «Свет и тьма», «День и ночь», «Бог», «Космос и звезды» (приложение 4). По каждой теме предлагается широкий выбор материала: литература (былины, стихи, рассказы), музыка, картины, сведения из истории и географии. Занятия носят преимущественно диалогический характер. Предоставляя детям высказывать собственные мысли об увиденном и прочитанном, затрагивая сферу чувств и эмоций, мы способствовали осознанию и принятию морально-нравственных норм на личностном уровне. Формирование нравственных ценностей происходило лишь в том случае, если полученные знания переходили на личностный уровень в ходе деятельности и межличностного общения при положительном эмоциональном подкреплении.

В обозначенном целостном процессе компетенции развивались одновременно. Но, тем не менее, отдельные темы способствовали развитию тех или иных конкретных компетенций. Так, тема «Этот загадочный мир» знакомила ребёнка с миром вокруг, с миром в прошлом, настоящем, будущем, что способствовало развитию интеллектуально-экологической компетенции. Лейтмотив «Моя Родина» помогал становлению гражданско-патриотической компетенции. Лейтмотив «Планета людей» способствовал, в первую очередь,

совершенствованию коммуникативной компетенции. Расширению духовно-нравственной компетенции способствовали лейтмотивы «Наедине с собой», «Жизнь и свобода», «Ступени жизни». Эти темы отнесены к концу учебного года, дети с ними встречались ежегодно в апреле-мае, в то время, когда уже наработан опыт проговаривания суждений и формулирования мыслей, и появлялась основа для разговора о себе, своих мечтах и переживаниях. Так, с помощью приёма «Тёплое письмо» дети учились выражать добрые слова и пожелания своим одноклассникам и друзьям (приложения 4, 8). В приложениях 3, 4 приведены технологии, методы, формы и приёмы работы, используемые нами в программе «Чаша Жизни» и влияющие на развитие определённого вида компетенций. Так, такой приём как импровизация на свободную (или заданную) тему способствовал, в основном, развитию интеллектуально-экологической компетенции, которая связана и с развитием гражданско-патриотической, если занятие проводится в групповой или парной форме работы, в форме товарищеского поручения или в форме идеального задания (вид творческой работы по выбору). Такая форма работы учит ответственности и помогает складываться товарищеским отношениям в коллективе.

В процессе реализации программы «Чаша жизни» дети глубже осознавали нравственные ценности, связанные с отношением к окружающему миру, а задача учителя - помочь им задуматься об этом. Занятия способствовали становлению и развитию духовно-нравственного самосознания и актуализации ценностного сознания личности (приложение 4).

В процессе ознакомления с основными нравственными ценностями младшие школьники высказывали свои суждения, учились сочетать собственное мнение с принятыми нравственными нормами, например, с тем, что нельзя нарушать определённые правила. Когда ребёнок высказывал самостоятельное суждение, он сталкивался с тем, что, возможно, есть правило, которое запрещает или не рекомендует это. Возникало противоречие между тем, что хочется и тем, что

рекомендовано делать и осознание этого способствовало возникновению смыслового переживания и интериоризации нравственных ценностей. Именно это противоречие и становилось двигателем развития нравственной сферы ребёнка, так как вызывало эмоциональный отклик, побуждало к осмыслению и пониманию проблемы на новом уровне.

Учитель, используя сказки, стихи, былины, легенды, мифы, не просто читал их, а анализировал совместно с детьми. Дети знакомились с метафорами, с иносказательным повествованием, со сказочными и былинными образами, с символами. На основе анализа текста происходило обсуждение нравственного содержания и системы поступков героя, благодаря чему было организовано структурирование нравственной системы, нравственного развития ребёнка. Именно в это время шло становление и дальнейшее развитие этических чувств. Но получить достойный результат возможно лишь в том случае, если ребёнок вкладывал в обсуждение свои эмоции, пропускал через свои чувства всё, что услышал, увидел, осознал. При организации общения мы учитывали то, что регуляторами морального поведения являются такие этические чувства, как стыд, совесть, вина.

В работе над лейтмотивом обязательно присутствовало сочетание нравственных норм и собственного отношения к нравственным понятиям, осмысление и анализ нравственных ценностей, содержащихся в произведениях искусства с возникающими у детей этическими чувствами.

Работа по разделу-лейтмотиву программы «Отчий дом» продолжалась и с родителями, побуждая их вспомнить семейные традиции, что, как показал опыт, представляло для некоторых из них значительную сложность, так как не все могли рассказать детям о собственных семейных праздниках и традициях, а порой даже не понимали смысл этих понятий.

Целью работы по программе являлось личностное развитие младшего школьника, предполагающее смыслообразование, самоопределение и

формирование нравственно-этической ориентации, что соответствовало программным модулям-потребностям. Развитие смыслообразования, происходящее благодаря тому, что ребёнок устанавливал связь между целью деятельности и мотивом, определяло мотивацию поведения, и ребёнок осознанно, на основе усвоенных знаний о нравственных ценностях, выбирал нравственный выход из проблемной ситуации не только в присутствии взрослых, но и наедине с самим собой. Смыслообразование предопределяло активность учащегося, желание действовать не по принуждению, а по собственному побуждению.

Под самоопределением мы имели в виду необходимость самопризнания себя как личности: младший школьник учится осознанно относиться к себе. В случае неприятия ребёнком самого себя он изначально становится в позицию обиженного, даже если его никто и не обижает, что сказывается на принятии им других людей и может привести к нарушению процесса и результатов сформированности нравственных ценностей. Пристальное внимание уделялось их развитию на уровне чувств, так как младший школьный возраст отличается высокой сензитивностью к эмоционально-нравственным впечатлениям и положительные эмоции во время общения и деятельности позволяют преодолеть трудности.

В экспериментальной группе также проводилась коррекция эмоциональных состояний и эмоциональных качеств на основе индивидуального подхода в соответствии с уровнем сформированности нравственных ценностей, выявленным на констатирующем этапе эксперимента. Разработка воспитательной программы по развитию нравственных ценностей на уровне чувств основана на методических приёмах, разработанных О. В. Хухлаевой «Тропинка к своему я» [183], Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой [48], Н. М. Погосовой [120], И. В. Вачковым «Сказкотерапия» [26], С. В. Крюковой и Н. П. Слободяник «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь» [70], О. Н. Капшук «Игротерапия и сказкотерапия» [60], а также на авторских приёмах. На коррекционных занятиях дети, знакомясь с

правилами жизни в коллективе, учились, как избегать конфликтов.

Существенное место в педагогическом сопровождении занимала эмоционально-коммуникативная игра «Азбука настроений», которая знакомила детей с основными человеческими эмоциями и способами их выражения. С этой же целью дети вели дневники «Словарь эмоций» (приложение 8), «Я: знания, воля, эмоции» (приложение 8). С целью развития эмпатии младшие школьники готовили для своих одноклассников послание («Теплое письмо» - приложение 18), вели «Словарик вежливых слов» (приложение 8). Коррекция эмоциональных особенностей и нарушений поведения проводилась на основе рекомендаций, изложенных в пособии «Коррекция нарушений поведения и эмоциональных расстройств у детей» Романова А. А. (игры «Я ласковым прикинусь», «Напишу письмо обидчику», «Что изменилось в лице, скажи!» и другие) [137].

Развивающая деятельность во внеурочное время, осуществляемая в микроколлективах – «звёздочках», способствовала не только внутренней, но и внешней стимуляции активности со стороны одноклассников, так как награда за выполненное дело вручалась «звёздочке» в целом. Работа в микроколлективах предполагала обучение младших школьников способам общения, управления межличностными отношениями для создания ситуации эмоционального благополучия каждого ребёнка. Мониторинг социально-психологического климата в микрогруппах и в коллективе осуществлялся с помощью методов социометрии (составление карты конфликта), анкетирования (с помощью методик «Как я оцениваю себя сам», «Я – настоящий друг» и т.д.) [202], (приложение 8).

Внутри класса в течение года участники могли переходить из группы в группу в соответствии с результатами мониторинга межличностных взаимоотношений, хотя это и не приветствовалось: надо стараться найти общий язык со всеми в «звёздочке». Деятельность в группе способствовала переходу навыков нравственного поведения от совместного внешнего действия к самостоятельному внутреннему выбору и принятию ценности на личностном

уровне.

С целью развития субъектности при формировании нравственных ценностей в микрогруппах каждый участник в определённый период выполнял разные «роли», чтобы получить опыт личностной реализации как в роли руководителя, так и подчиненного. Роль руководителя способствовала выработке таких качеств, как чувство долга, ответственность. Роль подчинённого помогала приобрести навыки совместной работы, умение договариваться, избегать конфликтов, формировало мотивацию к творческому труду, к работе на результат. Каждый ребёнок, становясь руководителем, предполагал, как будут реагировать на его слова и поведение остальные, так как сам уже был в роли подчинённого. Этот фактор определённым образом способствовал ответственному и осмысленному отношению младшего школьника к деятельности в группе. При реализации системно-деятельностного подхода особое внимание мы уделяли расширению и углублению процессов рефлексии, что способствовало развитию самопознания и самоопределения младших школьников, формировало умения и навыки, необходимые для понимания и определения нравственных аспектов в поведении, а также для лучшего понимания социальных ролей и ориентации в межличностных отношениях.

Проводимые мероприятия в экспериментальной и в контрольной группах включали познавательную, экскурсионную и социально-значимую деятельность. Выбор целевых установок воспитания опирался на планируемые личностные и метапредметные результаты. Таким образом, реализация педагогических условий и педагогического сопровождения в экспериментальных классах позволила целенаправленно и результативно формировать нравственные ценности у детей на базе основных компонентов модели в соответствии с психолого-педагогическими особенностями младших школьников и эмоционально-нравственными качествами личности.

В контрольной группе не реализовывались выявленные педагогические условия и не осуществлялось предложенное педагогическое сопровождение процесса, т.е. не применялось деление класса на «звёздочки» (не использовался опыт общения и деятельности детей в микроколлективах), отсутствовало эмоционально положительное подкрепление деятельности с помощью символов-атрибутов игры-путешествия «Ручеек», не проводилась работа по программе «Чаша жизни» и модульным программам в соответствии с заявленной моделью.

Все это создало возможность для проверки эффективности предложенной модели, педагогических условий и педагогического сопровождения.

2.3 Динамика результатов исследования от констатирующего к контрольному этапу эксперимента

Определение эффективности формирования нравственных ценностей младших школьников на основе реализации разработанной модели, педагогических условий и педагогического сопровождения связано с изучением их динамики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Цель контрольного этапа – определить характер изменения сформированности нравственных ценностей младших школьников после проведения эксперимента. Контрольный этап исследования осуществлялся по тем же критериям и показателям, что и констатирующий.

Результаты исследования по мотивационному критерию в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группах (КГ) по показателю внутренняя мотивация нравственного поведения представлены в таблицах 40, 41.

Число степеней свободы равно 3. Значение критерия χ^2 составляет 54.792. Критическое значение χ^2 при уровне $p < 0.01$ составляет 7.815. Связь между факторным и результативным признаками имеется, уровень значимости $p < 0.01$. Вывод: различие между результатами исследования в экспериментальной и

контрольной группах статистически значимо. Направленность этой связи определим с использованием углового преобразования Фишера (таблица 41).

Таблица 40 – Уровни сформированности нравственных ценностей младших школьников по показателю внутренняя мотивация нравственного поведения (мотивационный критерий, контрольный этап)

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ, чел. (f)	36	8	6	0
ЭГ, %	72,0	16,0	12,0	0,0
КГ, чел. (f)	15	26	33	1
КГ, %	20,0	34,7	44,0	1,3

Таблица 41– Использование углового преобразования Фишера мотивационный критерий

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	36 (72,0 %)	14 (28,0 %)	50 (100%)
КГ	15 (20,0 %)	60 (80,0 %)	75 (100%)

$\varphi^*_{\text{эмп}} = 7,771$. Ось значимости: 1.64-2.31. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости, H_0 отвергается. Вывод: нравственная мотивация в экспериментальной группе сформирована значимо глубже, чем в контрольной группе. Результаты исследования являются достоверными.

Таблица 42 – Уровни сформированности нравственных ценностей по показателю диагностика нравственных установок (мотивационный критерий, контрольный этап)

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ, чел. (f)	8	10	32	0
ЭГ, %	16,0	20,0	64,0	0,0
КГ, чел. (f)	4	7	60	4
КГ, %	5,3	9,4	80	5,3

Число степеней свободы равно 3. Значение критерия χ^2 составляет 54.792. Критическое значение χ^2 при уровне $p < 0.01$ составляет 7.815. Связь между факторным и результативным признаками имеется, уровень значимости $p < 0.01$. Вывод: различие между результатами исследования в экспериментальной и

контрольной группах по высокому и выше среднему уровням статистически значимо. Доля учеников, сделавших адекватный выбор в экспериментальной группе, значимо выше, чем в контрольной группе. Направленность связи определим с использованием углового преобразования Фишера (таблица 43).

Таблица 43 – Использование углового преобразования Фишера

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	18 (36 %)	32 (64%)	50 (100%)
КГ	11 (14,7 %)	64 (85,3 %)	75 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 2,739$. Ось значимости: 1.64-2.31. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости, H_0 отвергается. Вывод: нравственные установки в экспериментальной группе сформированы значимо глубже, чем в контрольной группе. Результаты по мотивационному критерию являются достоверными.

Изучение динамики мотивации к усвоению нравственных ценностей на контрольном этапе эксперимента призвано показать, насколько поведение младшего школьника базируется на системе его нравственных ценностей. Изменение мотивации приводит к изменению поведения, поэтому наличие нравственной мотивации может служить показателем сформированности нравственных ценностей школьника.

Сформированность нравственных ценностей младших школьников по эмоционально-ценностному критерию определялась количественным и качественным анализом эмоционально-волевых качеств: ответственности, чувства долга; социально-нравственных эмоций: эмпатийности, сочувствия, совести, стыда; эмоционального принятия ценности: пробуждения адекватных эмоций, отраженных в мимике, жестах. Сформированность ответственности, чувства долга, эмпатийности, сочувствия, совести, стыда мы определяли с помощью методики «Диагностика отношения к жизненным ценностям» [202].

Результаты сформированности нравственных ценностей по показателю эмоционально-волевые качества, выявленные с помощью методики «Диагностика

отношения к жизненным ценностям», представлены в таблице 44.

Таблица 44 – Уровни сформированности нравственных ценностей по показателю эмоционально-волевые качества (эмоционально-ценностный критерий, контрольный этап)

Группы	Уровни				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
ЭГ, чел. (f)	27	10	8	5	0
ЭГ, %	54,0	20,0	16,0	10,0	0,0
КГ, чел. (f)	16	20	26	21	1
КГ, %	21,3	26,7	34,7	16,0	1,3

Число степеней свободы равно 4. Значение критерия χ^2 составляет 24.743. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.01$ составляет 13.277. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p < 0.01$. Вывод: в экспериментальной группе диагностика отношений к жизненным ценностям показывает значимо иной результат по отношению к контрольной группе.

Сопоставим результаты экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группы для определения значимости различий между ними с помощью критерия Фишера (таблица 45).

Таблица 45– Использование углового преобразования Фишера (сформированность нравственных ценностей по эмоционально-ценностному критерию)

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	27 (54,0 %)	23 (46,0 %)	50 (100 %)
КГ	16 (21,3 %)	59 (78,7 %)	75 (100 %)

Из таблицы видно, что результаты сформированности нравственных ценностей на уровне чувств в ЭГ значительно выше результатов в КГ, определённые с помощью «Диагностика отношения к жизненным ценностям».

Ответ: $\varphi_{\text{эмп.}}^* = 4,943$. Ось значимости: 1,64-2,31. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается., определенный с помощью Результаты достоверны.

Результаты определения социально-нравственных эмоций на контрольном этапе эксперимента отражены в таблице 46 (методика «Домики»).

Таблица 46 – Результаты по показателю социально-нравственные эмоции (эмоционально-ценностный критерий, контрольный этап)

Личностные отношения	Счастье-горе, %		Справедливость – обида, %		Дружба – ссора, %		Доброта – злоба, %		Скука – восхищение, %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Сформированность социальных эмоций	94,0	88,0	76,0	44,0	88,0	64,0	84,0	52,0	66,0	36,0

Вывод: полученные результаты в экспериментальной и контрольной группах значимо различаются. Уточним, в каких блоках личностных предпочтений имеются значимые различия с помощью критерия φ^* – углового преобразования Фишера (таблицы 47-51).

Таблица 47 – Использование углового преобразования Фишера для проверки эмоционально-ценностного критерия Счастье-горе (блок базового комфорта)

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	f- 47 (94,0 %)	f- 3 (6,0 %)	f- 50 (100 %)
КГ	f-66 (88,0 %)	f- 9 (12,0 %)	f- 75 (100 %)

Ответ: $\varphi_{\text{эмп.}}^* = 1.506$. Ось значимости: 1.64-2.31. Полученное эмпирическое значение $\varphi_{\text{эмп.}}^*$ находится в зоне незначимости. H_0 отвергается. Результаты исследования являются достоверными. В блоке базового комфорта нет существенной разницы между экспериментальной и контрольной группой. Блок базового комфорта больше связан не с социальной, а с биологической сферой индивида.

Таблица 48 – Использование углового преобразования Фишера для проверки эмоционально-ценностного критерия Справедливость – обида (блок личностного роста)

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	38 (76,0 %)	12 (24,0 %)	50 (100 %)
КГ	33 (44,0 %)	42 (56,0 %)	75 (100 %)

Ответ: $\varphi^* = 3.653$. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Доля детей, сделавших нравственный выбор, в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной группе. Результаты достоверны.

Таблица 49 – Использование углового преобразования Фишера Эмоционально-ценностный критерий Дружба – ссора (блок межличностного взаимодействия)

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	44 (88,0 %)	6 (12,0 %)	50 (100 %)
КГ	48 (64,0 %)	27 (36,0 %)	75 (100 %)

$\varphi^* = 3.171$. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Доля учеников, сделавших продуманный выбор, в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной группе. Результаты достоверны.

Таблица 50 – Использование углового преобразования Фишера Эмоционально-ценностный критерий Доброта – злоба (блок потенциальной агрессии)

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	38 (76,0 %)	12 (24,0 %)	50 (100 %)
КГ	30 (40,0 %)	45 (60,0 %)	75 (100 %)

Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.706$. Ось значимости: 1.64-2.31. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Доля школьников,

сделавших адекватный выбор в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной группе. Результаты достоверны.

Таблица 51 – Использование углового преобразования Фишера
Эмоционально-ценностный критерий. Скука – восхищение (блок познания)

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	33 (66,0 %)	17 (34,0 %)	50 (100%)
КГ	27 (36,0 %)	48 (64,0 %)	75 (100%)

$\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.313$. Ось значимости: 1.64-2.31. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Доля учеников, сделавших проекционный выбор, в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной группе. Результаты достоверны.

По сравнению с констатирующим этапом наиболее значительные изменения в экспериментальной группе связаны с блоком личностного роста (справедливость – обида).

Уровни исследования показателя эмоциональное принятие ценности определялись с помощью картиночной методики Е. П. Ильина (таблица 52).

Таблица 52 – Уровни сформированности эмоционального принятие ценности (эмоционально-ценностный критерий, контрольный этап)

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ, чел.	24	15	11	0
ЭГ, %	48,0	30,0	22,0	0,0
КГ, чел.	17	29	28	1
КГ, %	22,7	38,7	37,3	1,3

Число степеней свободы равно 3. Значение критерия χ^2 составляет 15.403. Критическое значение χ^2 11.345. Значимая связь между факторным и результативным признаками имеется. Направленность этой связи определим с использованием углового преобразования Фишера (таблица 53).

$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.755$. Ось значимости: 1.64-2.31. Полученное эмпирическое

значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Вывод: Социально значимые эмоции в экспериментальной группе сформированы более глубоко, чем в контрольной. Результаты исследования являются достоверными.

Таблица 53– Использование углового преобразования Фишера по эмоциональному принятию ценности

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	24 (48,0 %)	26 (52,0 %)	50 (100%)
КГ	17 (22,7%)	58 (77,3%)	75 (100%)

Результаты по эмоционально-ценностному критерию достоверны.

Для оценки сформированности нравственных ценностей на уровне сознания остановимся подробнее на познавательном критерии, который включал следующие показатели: знание нравственных норм и понятий; умение выделить нравственные понятия и морально-этическое содержание событий и действий; умение дать характеристику нравственным понятиям и обосновать нравственный выбор.

Результаты сформированности нравственных понятий и знания нравственных норм в экспериментальной и контрольной группах (методика «Что такое хорошо и что такое плохо») [202] на контрольном этапе эксперимента представлены в таблицах 54, 55.

Таблица 54 – Уровни сформированности нравственных понятий и знания нравственных норм (познавательный критерий, контрольный этап)

Уровни	ЭГ		КГ	
	чел. (f)	%	чел. (f)	%
Низкий уровень	0	0,0	1	1,3
Средний уровень	11	22,0	32	42,7
Выше среднего	12	24,0	25	33,3
Высокий	27	54,0	17	22,7

Для определения сходства/различия ответов контрольной и экспериментальной групп проведем анализ произвольных сопряженных таблиц при помощи критерия (хи-квадрат). Число степеней свободы равно 3. Значение

критерия χ^2 составляет 13,642. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.01$ составляет 11,345. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p < 0.01$. Вывод: На заключительном этапе эксперимента выявлено, что проявление сформированности нравственных понятий в контрольной и экспериментальной группах существенно различаются и наличие высокого уровня в ЭГ значительно превосходит КГ.

Вывод: различие между результатами контрольной и экспериментальной групп значительно. Для анализа различий используем многофункциональный критерий – углового преобразования Фишера.

Таблица 55 – Использование углового преобразования Фишера
Познавательный критерий - знание нравственных норм и понятий

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	27 (54,0 %)	23 (46,0 %)	50 (100%)
КГ	17 (22.7%)	58 (77.3%)	75 (100%)

Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.603$. Ось значимости: 1.64-2.31. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 (гипотеза о том, что нет существенной разницы между сравниваемыми группами) отвергается. Доля школьников с высоким уровнем сформированности нравственных понятий в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной группе. Результаты достоверны.

Результаты исследования умения выделять нравственные понятия и морально-этическое содержание событий и действий на контрольном этапе эксперимента по методике «Определение нравственных понятий» Л. С. Колмогоровой[202] представлены в таблицах 56, 57.

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 12.264. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.01$ составляет 9.21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при

уровне значимости $p < 0.01$.

Таким образом, различие между результатами экспериментальной и контрольной группы присутствует.

Таблица 56 – Результаты исследования умения выделить нравственные понятия и морально-этическое содержание событий и действий (познавательный критерий, контрольный этап)

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ, чел.	22	21	7	0
ЭГ, %	44,0	42,0	14,0	0,0
КГ, чел.	18	25	32	0
КГ, %	24,0	33,3	42,7	0,0

Проведем анализ различий с помощью углового преобразования Фишера

Таблица 57– Использование углового преобразования Фишера; познавательный критерий

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	22 (44,0 %)	28 (56,0 %)	50 (100%)
КГ	18 (24,0 %)	57 (76,0 %)	75 (100%)

Ответ: $\phi^*_{эмп} = 3.019$. Ось значимости: 1.64-2.31. Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Доля младших школьников с высоким уровнем сформированности познавательного критерия в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной. Результаты достоверны.

Результаты исследования умения дать характеристику нравственным понятиям и обосновать нравственный выбор на основе анкеты «Оцени поступок» [202] представлены в Таблице 58.

Исследование выявило более высокий уровень усвоения моральных норм в экспериментальной группе (ЭГ) по сравнению с КГ, однако, не достаточно высокий по сравнению с усвоенными конвенциональными нормами. Однако в экспериментальной группе усвоение моральных норм по сравнению с

контрольной группой оказалось значительно более глубоким.

Таблица 58 – Уровни сформированности нравственных ценностей по обоснованию морального выбора (познавательный критерий, контрольный этап)

	Высокий и выше среднего уровни				Средний уровень				Низкий уровень			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
А	36	72,0	52	69,3	14	28,0	19	25,3	0	0,0	4	5,3
Б	11	22,0	8	10,7	39	78,0	51	68,0	0	0,0	16	21,3

Проверим сходство/различие результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах с помощью критерия χ^2 . Для А: Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 17.009. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.01$ составляет 9.21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p < 0.01$. Для Б: Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 38.482. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками имеется, уровень значимости $p < 0.05$.

Выводы: 1. значимое различие в результатах исследования между экспериментальной и контрольной группой для А имеется. 2. значимое различие в результатах исследования экспериментальной и контрольной группой для Б имеется. Результаты достоверны.

Дети в экспериментальной и контрольной группах к окончанию начальной школы стали лучше ориентироваться в нравственных понятиях и продемонстрировали повышение уровня сформированности понимания нравственных ценностей. Однако в контрольной группе число детей, ответы которых остались на среднем уровне (требовалась помощь учителя при определении нравственных понятий) оказалось выше. В экспериментальной группе средний уровень понимания нравственных ценностей был определен только у тех детей, которые до начала эксперимента показывали низкий уровень

сформированности нравственных понятий. То есть повышение уровня сформированности нравственных понятий произошло у всех детей экспериментальной группы. В контрольной группе значительная часть детей, показавших на констатирующем этапе средний уровень понимания нравственных ценностей, при контрольном исследовании вновь продемонстрировала тот же уровень.

Результаты исследования по рефлексивному критерию, проводимому с помощью методик «Оцени себя» и игры «Волшебное сердечко» [202], изложены в таблицах 59, 60.

Таблица 59 – Результаты исследований рефлексии учащихся по показателю нравственное оценивание событий и собственных действий (рефлексивный критерий, контрольный этап)

Анализ, понимание, осознание собственных действий и способностей	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Среднее	СКО	Среднее	СКО
Мотивирующие качества	7,5	1,2	8,8	0,33
Демотивирующие качества	5	1,7	2,95	0,8

Критичность по отношению к самому себе в обеих группах возросла, но в экспериментальной группе ее рост значительно сильнее, при этом самооценка в экспериментальной группе остается на адекватном уровне, в то время как в контрольной группе самооценка завышена.

Уровни сформированности рефлексии на контрольном этапе представлены в таблице 60.

Сравнение показывает положительную динамику рефлексии в экспериментальной группе. Учащиеся могут определить собственные недостатки, сохранив положительный настрой. В контрольной группе рефлексия недостатков несколько повысилась, но справедливая оценка достоинств ушла. Это следствие компенсации неверного становления нравственных ценностей личности и дефектов межличностных отношений.

Результаты по рефлексивному критерию признаются достоверными: Ответ:

$\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,377$. Ось значимости: 1.64-2.31. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Доля младших школьников с высоким уровнем сформированности рефлексивного критерия в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной.

Таблица 60 – Уровни сформированности рефлексии младших школьников (рефлексивный критерий, контрольный этап)

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ, чел. (f)	13	14	23	0
ЭГ, %	26,0	28,0	46,0	0,0
КГ, чел. . (f)	4	9	55	7
КГ, %	5,3	12,0	73,3	9,4

Число степеней свободы равно 3. Значение критерия χ^2 составляет 21.854. Критическое значение χ^2 11.345. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима. Уровень значимости $p < 0,001$.

Таким образом, различие между результатами экспериментальной и контрольной группы значительное. Результаты достоверны.

Для определения сформированности рефлексии по показателю рефлексия в процессе коммуникации и взаимодействия детей в группе применялся метод наблюдения и методика «Как я оцениваю себя сам» (Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн) [202]. Результаты исследования приведены в таблице 61

Проверим сходство/различие результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах с помощью критерия χ^2 по показателю «анализ своего поведения». Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 10,028. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.01$ составляет 9,21. Связь между факторным и результативным признаками имеется, уровень значимости $p < 0.01$. Вывод: различие между результатами исследования в экспериментальной и контрольной группах имеется.

Определим наличие сходства/различия между экспериментальной и контрольной группами по показателю «анализ поведения сверстников». Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 19.000. Критическое

значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.01$ составляет 9,21. Связь между факторным и результативным признаками имеется, уровень значимости $p < 0.01$. Вывод: имеются значимые различия между результатами исследования в экспериментальной и контрольной группах. Результаты достоверны.

Таблица 61 – Результативность по показателю «анализ поведения» (своего и собеседника) рефлексивный критерий, контрольный этап

Показатели	Группы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Анализ своего поведения	ЭГ, чел. (f)	15	35	0
	ЭГ, %	30,0	70,0	0,0
	КГ, чел. (f)	9	60	6
	КГ, %	12,0	80,0	8
Анализ поведения сверстников	ЭГ, чел. (f)	22	28	0
	ЭГ, %	44,0	56,0	0,0
	КГ, чел. (f)	15	55	5
	КГ, %	20,0	73,3	6,7

Исследование сформированности рефлексии в процессах коммуникации и во взаимодействии с другими детьми проводилось с помощью метода наблюдения. Результаты исследования приведены в таблице 62

Таблица 62 – Рефлексия в процессе коммуникации и взаимодействия детей в группе (рефлексивный критерий, контрольный этап)

	Группы	Уровни		
		Высокий	Средний	Низкий
Коммуникация на основе взаимной рефлексии	ЭГ, чел. (f)	21	29	0
	ЭГ, %	42,0	58,0	0,0
	КГ, чел. (f)	15	54	6
	КГ, %	20,0	72,0	8,0
Взаимодействие на основе взаимной рефлексии	ЭГ, чел. (f)	18	32	0
	ЭГ, %	36,0	64,0	0,0
	КГ, чел. (f)	8	56	11
	КГ, %	10,7	74,7	14,6

При процессах коммуникации на основе взаимной рефлексии число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 17.314. Критическое

значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.01$ составляет 9,21. Связь между факторным и результативным признаками имеется, уровень значимости $p < 0.01$. Вывод: различие между результатами исследования в экспериментальной и контрольной группах имеется.

Проверим сходство/различие результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах с помощью критерия χ^2 при взаимодействии на основе взаимной рефлексии. Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 29.132. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.01$ составляет 9,21. Связь между факторным и результативным признаками имеется, уровень значимости $p < 0.01$. Вывод: различие между результатами исследования в экспериментальной и контрольной группах очень значительное. В экспериментальной группе показатель взаимодействия на основе рефлексии значимо выше, чем в контрольной. Результаты достоверны.

Результаты сформированности нравственных ценностей младших школьников на уровне сознания признаются достоверными. Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,094$. Ось значимости: 1.64-2.31. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Доля младших школьников с высоким уровнем сформированности нравственных ценностей по всем критериям в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной.

Определение сформированности нравственных ценностей младших школьников в поведении (поведенческий и коммуникативный критерии) на контрольном этапе проводилось с помощью метода наблюдения и использования тех же методик, что и на констатирующем этапе.

Остановимся подробнее на поведенческом критерии сформированности нравственных ценностей младших школьников. Показатель включение детей в активную помощь исследовался с помощью методики «Незаконченные предложения» (модификация А. Б. Орловым теста Сакса и Леви) [202]; уровни по показателю продуктивная реализация нравственных ценностей в поведении

определялись определяли с использованием методики «Я – герой рассказа»
 Результаты исследования представлены в таблицах 63 - 65.

Таблица 63 – Результаты исследования по поведенческому критерию
 (контрольный этап)

Ответы детей	Номер вопроса									
	1		2		3		4		5	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
ЭГ, чел.	50	0	44	6	50	0	46	4	47	3
ЭГ, %	100,0	0	88,0	12,0	100,0	0,0	92,0	8,0	94,0	6,0
КГ, чел.	66	9	42	33	36	39	36	39	54	21
КГ, %	88,0	12,0	56,0	44,0	48,0	52,0	48,0	52,0	72,0	28,0

На контрольном этапе в экспериментальной группе исчезли проявления низкого уровня сформированности нравственных ценностей по поведенческому критерию, который зафиксирован, в основном, на высоком уровне и уровне выше среднего.

Таблица 64 – Уровни сформированности нравственных ценностей младших школьников (поведенческий критерий, контрольный этап)

Показатели	Группы		Уровни			
			Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
включение в активную помощь	ЭГ	чел.	17	18	15	0
		%	34,0	36,0	30,0	0,0
	КГ	чел.	11	12	43	9
		%	14,7	16,0	57,3	12,0
продуктивная реализация нравственных ценностей в поведении	ЭГ	чел.	11	13	26	0
		%	22,0	26,0	52,0	0,0
	КГ	чел.	10	13	48	4
		%	13,3	17,3	64,0	5,4

Проведём сравнение ответов контрольной и экспериментальной групп с помощью χ^2 – критерия. Число степеней свободы равно 4. Значение критерия χ^2

составляет 9.924. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 9.488. Вывод: Значимая связь между факторным и результативным признаками имеется, уровень значимости $p < 0.05$. Направленность этой связи нельзя определить с использованием углового преобразования Фишера, если количество исходов одного из вариантов равно 0. Применим критерий χ^2 с поправкой Йейтса (таблица 65).

Таблица 65 – Использование углового преобразования Фишера (поведенческий критерий)

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	50 (100,0 %)	0 (0%)	50 (100 %)
КГ	66 (88,0 %)	9 (12,0 %)	75 (100 %)

Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.712$. Ось значимости: 1.64-2.31. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Доля младших школьников с высоким уровнем сформированности поведенческого критерия в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной. Результаты достоверны.

Значение критерия χ^2 с поправкой Йейтса составляет 4.794. Определяем число степеней свободы по формуле: $f = (r - 1) \times (c - 1)$. Соответственно, для четырехпольной таблицы, в которой 2 ряда ($r = 2$) и 2 столбца ($c = 2$), число степеней свободы составляет $f_{2 \times 2} = (2 - 1) \times (2 - 1) = 1$. Табличное значение критерия $\chi^2 = 3.841$ при уровне значимости $p = 0.05$, числе степеней равно 1.

Сравниваем полученное значение критерия хи-квадрат с критическим: $4.794 > 3.841$, следовательно, результат в экспериментальной группе статистически значимо лучше, чем в контрольной. Уровень значимости данной взаимосвязи соответствует $p < 0.05$. Результаты достоверны.

Для оценки сформированности нравственных ценностей по коммуникативному критерию, в частности, коммуникации как взаимодействия,

связанного с направленностью на позицию собеседника (партнёра) при общении, на контрольном этапе эксперимента применены те же методики, что и на констатирующем этапе (методика Г. А. Цукерман и др.). Результаты представлены в таблице 66.

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 14.958. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.01$ составляет 9.21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p < 0.01$.

Таблица 66 – Результаты исследования коммуникации как взаимодействия (коммуникативный критерий, контрольный этап)

Группы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ, чел.	29	19	2
ЭГ, %	58,0	38,0	4,0
КГ, чел.	24	42	9
КГ, %	32,0	56,0	12,0

Сопоставим результаты экспериментальной и контрольной группы для определения значимости различий между ними с помощью критерия Фишера (таблица 67).

Таблица 67– Использование углового преобразования Фишера (коммуникация как взаимодействия)

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	29 (58,0 %)	21 (42,0 %)	50 (100 %)
КГ	24 (32,0 %)	51 (68,0 %)	75 (100 %)

Ответ: $\phi^*_{эмп} = 3.734$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Доля школьников с высоким уровнем сформированности коммуникации как взаимодействия в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной группе. Результаты достоверны.

Результаты исследования коммуникации как кооперации (способность к

сотрудничеству, умение согласовывать усилия в процессе совместной работы) на контрольном этапе эксперимента проводились с помощью методики «Совместная сортировка» [202], (таблица 68).

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 25.116. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.01$ составляет 9.21. Связь между факторным и результативным признаками значима, уровень значимости $p < 0.0$.

Таблица 68 – Результаты сформированности коммуникации как кооперации (коммуникативный критерий, контрольный этап)

Группы	Уровни			
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
ЭГ, чел. (f).	17	20	13	0
ЭГ, %	34,0	40,0	26,0	0,0
КГ, чел. (f)	10	20	42	3
КГ, %	13,4	40,0	56,0	4,0

Определим степень различий результатов, полученных по методике «Совместная сортировка», между экспериментальной и контрольной группами с помощью критерия Фишера (таблица 69). Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 6.211$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Доля школьников с высоким уровнем сформированности коммуникации как кооперации в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной группе. Результаты достоверны.

Таблица 69 – Использование углового преобразования Фишера (исследование коммуникации как кооперации) коммуникативный критерий

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	37 (74,0 %)	13 (26,0 %)	50 (100%)
КГ	30 (40,0 %)	45 (60,0 %)	75 (100%)

Результаты исследования по данным критериям признаются достоверными. Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 4.550$. Полученное эмпирическое значение на высоком и вышесреднего уровнях ϕ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Доля школьников с высоким уровнем сформированности коммуникации как

взаимодействия в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной группе

Проведем анализ динамических изменений, произошедших в сформированности нравственных ценностей младших школьников до и после опытно-экспериментальной работы (ОЭР) в контрольной и экспериментальной группах. Результаты представлены в таблице 70.

Таблица 70 – Сравнительные данные диагностики сформированности нравственных ценностей младших школьников до и после ОЭР

Критерии	Уровни	КГ		ЭГ	
		До ОЭР %	После ОЭР %	До ОЭР %	После ОЭР %
Эмоционально-ценностный	Высокий	25,3	46,7	26,0	76,0
	Средний	64,0	52,0	70,0	24,0
	Низкий	10,7	1,3	4,0	0,0
Мотивационный	Высокий	18,7	34,7	16,0	88,0
	Средний	77,3	64,0	78,0	12,0
	Низкий	4,0	1,3	6,0	0,0
Познавательный	Высокий	25,3	42,0	26,0	80,0
	Средний	69,0	54,4	64,0	20,0
	Низкий	6,7	2,6	10,0	0,0
Рефлексивный	Высокий	6,7	17,0	4,0	54,0
	Средний	73,3	73,7	74,0	46,0
	Низкий	20,0	9,3	22,0	0,0
Поведенческий	Высокий	20,0	30,7	18,0	82,0
	Средний	54,7	61,3	54,0	18,0
	Низкий	25,3	8,0	28,0	0,0
Коммуникативный	Высокий	4,0	25,0	2,0	66,0
	Средний	66,7	67,0	58,0	34,0
	Низкий	29,3	8,0	40,0	0,0

Полученные данные выявили положительную динамику развития всех выбранных нами критериев, что подтверждает эффективность разработанной модели, педагогических условий и педагогического сопровождения воспитательного процесса.

Результаты исследования по всем критериям позволяют судить об эффективности модели, педагогических условий и педагогического сопровождения процесса формирования нравственных ценностей младших

школьников во внеурочной деятельности.

Выводы по II главе

Теоретический анализ исследования позволил провести опытно-экспериментальную работу по формированию нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности, включающую три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Разработанный на констатирующем этапе критериально-оценочный инструментарий определил критерии сформированности нравственных ценностей на уровне чувств (мотивационный и эмоционально-ценностный критерии); на уровне сознания (познавательный и рефлексивный критерии); на уровне поведения (коммуникативный и поведенческий критерии) и соответствующие им показатели, благодаря которым были выявлены высокий, выше среднего, средний и низкий уровни, обеспечившие достоверность результатов исследования. Реализованные на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в процессуальном блоке мотивационно-потребностный, эмоциональный, когнитивный, коммуникативный, деятельностный и самооценочный компоненты модели, включающие этапы, технологии, методы, формы, средства, способствовали эффективному достижению цели исследования.

В диссертации доказана значимость шести педагогических условий формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности в соответствии с развитием выявленных компонентов. При их формулировании учитывалось положение о наличии единства основных структур личности: разума, нравственных чувств, самостоятельности.

Разработанное и внедрённое в образовательный процесс педагогическое сопровождение организации внеурочной деятельности классного коллектива, включает в себя, во-первых, авторскую программу «Ручеёк общения», во-вторых,

реализацию внеурочной деятельности в виде пяти направлений: социальное «Твори добро на благо людям», духовно-нравственное «Истоки», общекультурное «Открой себя», спортивно-оздоровительное «Планета здоровья», общеинтеллектуальное «Хочу все знать», представленных восемью модулями: игра-путешествие «Ручеек», кружок «Чаша жизни», кружок «Азбука общения», кружок «Свет Ясной Поляны», студия «Умельцы», кружок «Краеведение и туризм», кружок «Дельфин», факультатив «Интеллектика».

Отбор педагогического сопровождения, осуществляемого в соответствии с двумя процессами: структурирование нравственной деятельности, (экстериоризация); формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов (интериоризация), позволил систематизировать процесс формирования нравственных ценностей на внешнем и внутреннем уровнях. Структурирование педагогического сопровождения, осуществляемое на основе потребностей учащихся в самовыражении, самоопределении, самоутверждении, самозащите и познании (модули-потребности авторской программы), позволило эффективно реализовать процессы экстериоризации во внеурочной деятельности. Педагогическое сопровождение, связанное с такими потребностями младших школьников, как смыслообразование и смыслопорождение, самореализация, самообразование, нравственно-этическое оценивание и с соответствующими приёмами формирования нравственных ценностей, способствовало процессам интериоризации. Значительное место в организации внеурочной деятельности по формированию нравственных ценностей занимает работа в группах – «звёздочках», которая способствует получению опыта деятельности в роли и руководителя, и подчинённого, создает условия для сплочения группы, формирования доверия, терпимости, умения вести диалог на основе усвоенных морально-нравственных норм, планировать сотрудничество, организовывать и осуществлять общую деятельность.

Результаты исследования показали, что после проведения формирующего

этапа эксперимента исчезли проявления низкого уровня нравственной воспитанности (когда преобладают эгоистические суждения, критерии оценивания нравственных качеств не определены, навыки взаимопомощи не сформированы, отсутствует мотивация нравственного поведения), уменьшился процент среднего уровня (когда показатели слабо проявляются) и значительно повысился процент уровня выше среднего и высокого уровня сформированности нравственных ценностей.

Высокий уровень сформированности нравственных ценностей: по мотивационному критерию – 88,0% (ЭГ) и 34,7% (КГ); по эмоционально-ценностному критерию - 76,0% (ЭГ) и 46,7% (КГ); по познавательному критерию – 80,0% (ЭГ) и 42,0% (КГ); по рефлексивному критерию – 54,0% (ЭГ) и 17,0% (КГ); по коммуникативному критерию – 66,0% (ЭГ) и 25,0% (КГ); по поведенческому критерию – 82,0% (ЭГ) и 30,7% (КГ)

С помощью углового коэффициента преобразования Фишера было выявлено, что полученные эмпирические значения $\phi^*_{\text{эмп}}$ на уровне чувств $\phi^*_{\text{эмп.}} = 5.529$; на уровне сознания $\phi^*_{\text{эмп.}} = 4,094$; в поведении $\phi^*_{\text{эмп.}} = 4.550$. Ось значимости: 1.64–2.31 находится в зоне значимости. H_0 (гипотеза о том, что нет существенной разницы между сравниваемыми группами) отвергается. Доля школьников с высоким и выше среднего уровнями сформированности нравственных ценностей в экспериментальной группе значимо выше, чем в контрольной. Проведённый на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы количественный и качественный анализ полученных сравнительных результатов, выявивший положительную динамику сформированности нравственных ценностей по всем критериям, подтверждённый с вероятностью достоверности 95% путем статистической обработки эмпирических данных на основе применения χ^2 (хи-квадрат) Пирсона и углового коэффициента преобразования Р. Фишера позволяет считать эффективными разработанные автором модель, педагогические условия и педагогическое сопровождение.

Заключение

Проблема формирования нравственных ценностей младших школьников в условиях становления новой парадигмы образования требует сохранения духовно-нравственных и культурно-исторических традиций с учётом современных особенностей развития общества. Огромными возможностями для реализации данного процесса обладает внеурочная деятельность, основанная на сотрудничестве, диалоге, взаимопонимании.

Результаты проведённого исследования подтвердили обоснованность выдвинутых теоретических положений и позволили сформулировать следующие выводы:

1. Генезис проблемы исследования позволил определить понятие «нравственные ценности младших школьников» как усвоенные детьми моральные нормы общества, воспринятые на когнитивно-эмоциональном уровне в соответствии с возрастными особенностями и ставшие регуляторами поведения как в присутствии значимых личностей, так и наедине с самим собой. Нравственные ценности отражают отношения между детьми с помощью сопоставления должного и недолжного, соответствующего и не соответствующего на основе неписаных законов, норм, запретов, предписаний. В этой связи задачей педагога является умение дать ребёнку возможность понять и прочувствовать всю глубину и полноту знаний о морально-нравственных нормах, существующих в обществе, и обеспечить условия для интериоризации моральных норм на личностный уровень ученика и экстериоризации их в нравственно формирующей деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы выявил содержание и структуру нравственных ценностей младших школьников, представляющих собой систему мотивационно-потребностного, эмоционального, когнитивного, коммуникативного, деятельностного и самооценочного компонентов. Переосмысление содержания этих компонентов осуществлялось с учётом информированности, критичности суждений, пластичности в освоении

нравственных норм. Сознание, преломлённое через содержание мотивационно-потребностного и эмоционального компонентов придает смысл процессу и результатам деятельности, находящим своё выражение в коммуникативном и деятельностном компонентах. Поэтому содержание данного феномена складывалось из трёх взаимосвязанных составляющих: осмысление нравственных ценностей на уровне чувств, на уровне сознания, в поведении.

Осмысление нравственных ценностей позволило определить идею их формирования, базирующуюся на положениях «Школы Л. Н. Толстого» о единстве культуры чувств, разума и самостоятельности и раскрывающуюся через содержание трёх сфер личности младшего школьника: разумной, эмоционально-ценностной и деятельностно-волевой. Поэтому мы определяем сформированность нравственных ценностей школьников как способность к саморазвитию, физическому и духовно-нравственному самосовершенствованию, самостоятельной созидающей творческой деятельности.

2. В процессе исследования было уточнено понятие «внеурочная деятельность в начальной школе», которая определяется как деятельность учащихся, организованная во внеурочное время учителем, воспитателем или педагогом дополнительного образования и основанная на личной заинтересованности детей с целью их нравственного развития. Формирование нравственных ценностей во внеурочной деятельности является многоэтапным процессом, предполагающим: а) развитие внутренней мотивации, направленной на положительное принятие нравственных норм и правил, б) развитие нравственного сознания; в) формирование нравственного поведения. Выбор целевых установок осуществляется в соответствии с личностными и метапредметными результатами и достижениями учащихся.

3. Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил теоретически обосновать и разработать модель формирования нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности, представляющую

собой систему взаимосвязанных и дополняющих друг друга блоков: целевого, методологического, структурно-содержательного, процессуального, диагностического и результативно-оценочного, обеспечивающую единство, целостность, упорядоченность и соподчинённость всех компонентов.

Социальный заказ общества, в соответствии с ФГОС нового поколения и Концепцией духовно-нравственного воспитания, отражён в целевом блоке модели, в целях и задачах исследования.

Методологический блок модели, представленный гуманистической парадигмой формирования нравственных ценностей, системно-деятельностным, личностно-ориентированным, аксиологическим, компетентностным и коммуникативным подходами и методологическими принципами, позволяет определить основные тенденции и направления воспитательного процесса.

Структурно-содержательный блок модели, включающий направления формирования нравственных ценностей на основе нравственного развития сознания, чувств и поведения, позволяет реализовать его содержание в следующих компонентах: мотивационно-потребностном (мотивы, потребности, установки, личностный смысл), эмоциональном (эмоции, чувства, переживания), когнитивном (знания, значения, символы); коммуникативном (способы общения, адекватное восприятие информации, умение передать её), деятельностном (умения, навыки, компетенции), самооценочном (осмысление сформированности собственных знаний, умений и навыков).

Данные компоненты взаимосвязаны между собой и выступают в неразрывном единстве. Соотнесение их с процессами интериоризации и экстериоризациями позволило нам объединить компоненты на основе системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов. При структурировании деятельности по формированию нравственных ценностей (коммуникативный, эмоциональный и деятельностный компоненты) отражаются непосредственно деятельностные, внешне наблюдаемые проявления,

представляющие собой, преимущественно, выражение процессов экстериоризации. Формирование эмоционально-нравственных опорных сигналов (мотивационно-потребностный, когнитивный и самооценочный компоненты) характеризуется переходом нравственных ценностей на внутренний план личности ребёнка и выражаются в процессах интериоризации. Данные процессы включали в себя: 1) переход от социального внешнего к социальному внутреннему и от внутреннего состояния во внешнее; 2) практические действия, формы поведения, основанные на внутренней мотивации.

Процессуальный блок модели включает этапы, технологии, методы, средства, формы и приёмы воспитания, последовательное выполнение которых обеспечивает достижение цели исследования. Основа данного блока представлена целевым, содержательным и процессуальным компонентами.

Диагностический блок модели, позволяющий фиксировать происходящие в процессе формирования нравственных ценностей динамические изменения, включает критерии: 1) мотивационный и эмоционально-ценностный (на уровне чувств); 2) познавательный и рефлексивный (на уровне сознания); 3) поведенческий и коммуникативный (на уровне поведения) и соответствующие им показатели, сформированные на основе идеи единства. В ходе исследования были выделены четыре уровня сформированности нравственных ценностей: высокий – нравственно воспитанный: у детей выражена мотивация к проявлению нравственных качеств и нравственных норм, они умеют осмыслить свое поведение и поведение других в процессе взаимодействия и коммуникации, поведение детей определяется мотивацией на основе усвоенных нравственных ценностей; выше среднего – в целом нравственно-воспитанный: мотивация, основанная на усвоенных нравственных ценностях, в целом реализуется, но глубина сформированности некоторых понятий связана с определенными неточностями; средний – нравственно послушный: мотивация сформирована фрагментарно, нравственные понятия определяются конкретными примерами,

существенные определения нравственных ценностей учащиеся могут воспроизвести с поддержкой учителя, ориентация при осуществлении морального выбора - на поведение взрослых, стремление к нормативному поведению - на словах; низкий – нравственно неустойчивый: внутренняя мотивация проявления нравственных качеств отсутствует, в ответах отражаются лишь общие признаки группы понятий, умения и навыки сформированы слабо, познавательные компетенции не сформированы, отсутствуют критерии оценивания нравственных категорий, отсутствует умение общаться в группе.

Результативно-оценочный блок модели характеризует результаты и достижения младших школьников в ходе эксперимента, позволяет установить обратную связь между сформированностью нравственных ценностей младших школьников и системой воспитательной работы.

4. В процессе исследования была доказана эффективность следующих педагогических условий формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной работе: 1) организация побудительно-интенсифицирующей практики учителя, обеспечивающей положительную мотивацию деятельности учащихся; 2) опора на эмоционально-ценностные установки учащихся, создающие эффект личностной значимости; 3) расширение познавательной сферы младших школьников в личностно-значимой деятельности; 4) организация общения учащихся в совместной деятельности на основе использования активных форм; 5) организация деятельности, направленной на актуализацию нравственных ценностей в поведении; 6) создание ситуаций, способствующих выражению учащимися своего отношения к нравственным ценностям и ориентированных на перспективность использования в образовательном процессе начальной школы основных структурных компонентов модели. Они разрабатывались в соответствии с развитием мотивационно-потребностного, эмоционального, когнитивного, коммуникативного, деятельностного и самооценочного компонентов и учитывали положение о

наличии единства основных структур личности: разума, нравственных чувств, самостоятельности.

5. Разработанное и экспериментально реализованное педагогическое сопровождение формирования исследуемого феномена, включающее в себя: авторскую программу «Ручеек общения», пять направлений деятельности (социальное «Твори добро на благо людям», духовно-нравственное «Истоки», общекультурное «Открой себя», спортивно-оздоровительное «Планета здоровья», общеинтеллектуальное «Хочу всё знать») и восемь модулей («Чаша жизни», «Ручеек», «Азбука общения», «Свет Ясной Поляны», «Умельцы», «Дельфин», «Краеведение и туризм», «Интеллектика»). позволили эффективно управлять процессом формирования нравственных ценностей младших школьников, а также сделать его более целостным, целенаправленным и практико-ориентированным.

Анализ результатов исследования в контрольном эксперименте и статистическая обработка данных позволили констатировать эффективность модели, педагогических условий и педагогического сопровождения. Так, в экспериментальной группе исчез низкий уровень сформированности нравственных ценностей и значительно повысился процент высокого и выше среднего уровней. Таким образом, можно резюмировать, что цель нашего исследования достигнута, задачи исследования решены, гипотеза получила своё подтверждение.

Тем не менее, проведенное диссертационное исследование не претендует на всеохватывающее и полное раскрытие данной проблемы. В частности, не получила должного освещения проблема формирования нравственных ценностей в обучении младших школьников, не раскрыта преемственность в формировании нравственных ценностей у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста.

Список литературы

1. Азбука нравственного воспитания : пособие для учителя / [под ред. И. А. Каирова и О. С. Богдановой]. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1979. – 318 с.
2. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш. А. Амонашвили – Москва: Педагогика, 1986. – 176 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.
4. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. – 2-е изд., исправ. и доп. – Москва: Институт психологии РАН, 2006. – 415 с.
5. Антилогова Л. Н. Нравственное сознание личности и его структура / Л. Н. Антилогова // Экзистенциальная и гуманистическая психология. – URL: <http://hpsy.ru/public/x2480.htm> (дата обращения 16.08.2019).
6. Антилогова Л. Н. Нравственное становление и воспитание личности в современных условиях / Л. Н. Антилогова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 2(49). – С. 71-73.
7. Аристотель. Этика / Аристотель. – Москва, Эксмо, 2019 – 384 с.
8. Армавичуте В. Г. Нравственное воспитание учащихся средних учебных заведений: учебное пособие / В. Г. Армавичуте. – Вильнюс, 1989. – 89 с.
9. Асташова Н. А. Аксиологические основы современного образования: монография / Н. А. Асташова. – Брянск: РИО БГУ, 2009. – 216 с.
10. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории / Л. В. Баева. – Астрахань: Изд-во АГУ, 2004. – 278 с.
11. Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата: / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 330 с.
12. Бакурадзе А. Б. Классификация ценностей в контексте управления образованием / А. Б. Бакурадзе // Образование и наука. – 2013. – № 7(106). – С. 104-105.
13. Баранов С. П. Методика обучения и воспитания младших школьников: учебник по педагогике для бакалавров / С. П. Баранов, Л. И. Бурова, А. Ж. Овчинникова. – Москва: Академия, 2015. – 375 с.
14. Бердяев Н. А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев. – Москва: Фолио, 2003. – 704 с.
15. Бережная И. Ф. Воспитание нравственных чувств подростков в

музыкальном творческом коллективе: монография / И. Ф. Бережная, О. Б. Мазкина. – Воронеж: ООО «Издательство Ритм», 2017. – 130 с.

16. Берн Э. Л. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Л. Берн – Москва: Эксмо, 2018. – 576 с.

17. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 400 с.

18. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – Москва: Знание, 1979. – 96 с.

19. Болдырев Н. И. Нравственное воспитание школьников: вопросы теории / Н. И. Болдырев. – Москва: Педагогика, 1979. – 224 с.

20. Большой толковый социологический словарь: в 2-х т. / Д. Джери – Москва: АСТ, Вече, 1999. – Т.2. – 528 с.

21. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.

22. Борытко Н. М. Методология и методы психологопедагогических исследований: учебное пособие для студентов вузов / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; [под ред. Н. М. Борытко]. – 2-е изд. – Москва: Издательский центр «Академия», 2009. – 320 с.

23. Братусь Б. С. Смысловая вертикаль сознания личности / Б. С. Братусь // Вопросы философии. – 1999. – № 11. – С. 81- 89.

24. Бурова Л. И. Реализация дидактической системы С. П. Баранова «Оригина́л модель» в современной начальной школе // Начальная школа. 2014. №4. – С. 12-15

25. В. А. Сухомлинский о воспитании: сборник / [сост. С. Л. Соловейчик]. – Москва: Издательство политической литературы, 1982. – 270 с.

26. Вачков И. В. Введение в сказкотерапию / И. В. Вачков. – Москва: Генезис, 2015. – 288 с.

27. Выготский Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.

28. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 412 с.

29. Газман О. С. В школу с игрой / О. С. Газман, Н. Е. Харитоновна. – Москва: Просвещение, 1991. – 96 с.

30. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов /

П. Я. Гальперин. – Москва: «КДУ», 2015. – 332 с.

31. Гермогенова М. Д. Духовная суть "педагогике коллективного творческого воспитания" профессора И. П. Иванова / М. Д. Гермогенова // Этнопедагогические факторы духовно-нравственного развития личности детей. – Москва, 2018. – С. 54-58.

32. Гносеологические основы образования: междунар. сборник научных трудов: посвящается 90-летию со дня рождения профессора С. П. Баранова / Отв. ред.: А. Ж. Овчинникова, Л. З. Цветанова-Чурукова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2017. – 481 с.

33. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва: Просвещение, 2010. – 223 с.

34. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе. – Москва: Наука, 1989. – С. 102-109.

35. Гулыга А. В. Принципы эстетики / А. В. Гулыга – Москва: Политиздат, 1987. – 286 с.

36. Гуревич П. С. Основы философии: Учебное пособие / П. С. Гуревич. – Москва: Гардарики, 2000. – 438 с.

37. Гусейнов А. А. Краткая история этики / А. А. Гусейнов, Г. Иррилиц. – Москва: Мысль, 1987. – 590 с.

38. Гусейнов А. А. Этика: учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – Москва: Гардарики, 2000. – 472 с.

39. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2009. – 29 с.

40. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – Москва: Политиздат, 1978. – 272 с.

41. Дробницкий О. Г. Моральное сознание и его структура / О. Г. Дробницкий // Вопросы психологии. – 1977. – №2. – С. 31-42.

42. Дронова Т. А. Образ как интегрально-креативное единство, его отличия от модели / Т. А. Дронова, А. А. Дронов // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования.–Воронеж, 2014. – № 3. – С. 29–36.

43. Дронова Т. А. Проблемное поле педагогической деятельности: монография / Т. А. Дронова. – Саарбрюккен: Lap Lambert, 2014. – 150 с.

44. Жуйкова Т. П. Идеи ценностей, их развитие в общей аксиологии / Т. П. Жуйкова // Молодой ученый. – 2014. – №21. – С. 632-634.
45. Загашев И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская.– Санкт-Петербург: Альянс «Дельта»; Речь, 2003. – 192 с.
46. Звезда Л. М. Использование регионального компонента содержания образования в воспитании младших школьников во внеурочной деятельности / Л. М. Звезда, Т. В. Тарасенко // Гносеологические аспекты образования. Междунар. сб. науч. тр., посвященный профессору С. П. Баранову. – Липецк, 2018. – С. 405-409.
47. Землянская Е. Н. Теория и методика воспитания младших школьников : учебник и практикум для академического бакалавриата / Е. Н. Землянская. – Москва, Издательство Юрайт, 2017.–507 с.
48. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Сказкотерапия здоровья. Заметки о клинической сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург: Речь, 2014. – 112 с.
49. Зубова Л. В. Обоснование системы критериев, способствующих определению уровня сформированности ценностных ориентаций личности / Л. В. Зубова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 8. – С. 120-125.
50. Иванов А. В. Теория и практика воспитания в России и за рубежом: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Иванов. – Москва: Перспектива, 2015. – 470 с.
51. Ивашкина Н. А. Патриотическое воспитание младших школьников на традициях народной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Ивашкина. - Москва, 2008. – 22 с.
52. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 783 с.
53. История педагогики и образования / [Под ред. А. И. Пискунова].– Москва: МГПУ, 2019. – 452 с.
54. История этических учений: учебник для вузов / [под ред. А. А. Гусейнова]. – Москва: Академический проект. Трикста, 2015. – 879 с.
55. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. – 205 с.
56. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский – Москва: Книга по требованию, 2012. – 321 с.
57. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе:

от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.

58. Калинина Л. В. Теория и методика нравственного воспитания младших школьников: учебно-методическое пособие / Л. В. Калинина. – Иркутск: Издательство ООО «Типография «Иркут», 2018. – 208 с.

59. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант. – Москва: Наука, 2001. – 512 с.

60. Капшук О. Н. Игротерапия и сказкотерапия. Развиваемся, играя / О. Н. Капшук. – 2-е изд. – Ростов-наДону: Феникс, 2011. – 224 с.

61. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. – Москва: Новая школа, 1993. – 80 с.

62. Караковский В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В. А. Караковский. – Москва: Новая школа, 1992. – 125 с.

63. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова. – Оренбург: ОГПУ, 1996. – 188 с.

64. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников / Л. С. Колмогорова. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.

65. Колмогорова Л. С. Играя и общаясь, познаём мир и себя / Л. С. Колмогорова, И. А. Модина, Н. Н. Григорьевская. – Барнаул: БГПУ, 1996. – 56 с.

66. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – Москва: Политиздат, 1984. – 336 с.

67. Константинов Н. А. История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаяева. – 5-е изд., доп. и перераб. – Москва: Просвещение, 1982. – 447 с.

68. Коротаева Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы / Е. В. Коротаева. — Москва: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 192 с.

69. Крупская Н. К. Вопросы коммунистического воспитания молодежи: сборник работ / Н. К. Крупская. – 2-е изд. – Москва: Политиздат, 1966. – 63 с.

70. Крюкова С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь / С. В. Крюкова, Н. И. Донскова. – Москва: Генезис, 2015. – 269 с.

71. Кутьев В. О. Воспитание в школе; оптимистическая гипотеза (ретроспективный и прогност. анализ воспитат. процессов) / В. О. Кутьев. – Новосибирск: НИПК и ПРО, 1999. – 104 с.

72. Лашенко Н. Д. Философско-педагогические взгляды Е. И. Рерих: учебник для вузов / Н. Д. Лашенко. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 125 с.
73. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, Академия, 2004. – 352 с.
74. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер. Психология. – 1996. - № 4. – С. 35-44.
75. Леонтьев Д. А. Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л.С. Выготского / Д. А. Леонтьев, А. А. Лебедева, В. Ю. Костенко // Вопросы образования. – 2017. – № 2. – С. 98–112.
76. Леонтьев Д. А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2016. – №3. – С. 3-15.
77. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. - Москва: Юрайт-М. 2010. – 646 с.
78. Лихачев Д. С. Раздумья / Д. С. Лихачев. – Москва: Детская литература, 1991. – 320 с.
79. Логинова Н. А. Проблема человека в современной российской психологии / Н. А. Логинова // Институт психологии РАН. Человек и мир. – 2017. – № 1. – С. 81-110.
80. Лосев А. Ф. Дерзание духа / А. Ф. Лосев – Москва: Политиздат, 1988. – 366 с.
81. Львова С. В. Ценность: вариативность значений и смыслов в процессе развития общества / С. В. Львова, О. В. Унру // Системная психология и социология. – 2012. – № 5. – С. 59-64.
82. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко. – Москва: Просвещение, 1988. – 304 с.
83. Макаренко А. С. Педагогические сочинения / А. С. Макаренко // Собрание сочинений: в 8 т. / А. С. Макаренко. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 809 с.
84. Макогон И. К. Актуальные проблемы изучения моральных эмоций / И. К. Макогон, С. Н. Ениколопов // Матер. Всерос. юбилейной науч. конф., посвящённой 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. – Москва, 2009. – С. 74-77.
85. Максакова В. И. Теория и методика воспитания младших школьников : учебник и практикум для СПО / В. И. Максакова. – 2-е изд., испр. и доп. –

Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 206 с.

86. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания: учебное пособие / Л. И. Маленкова. - Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.

87. Малинкин А. Н. Социология знания М. Шелера и К. Манхейма: сравнительный анализ методологий / А. Н. Малинкин // Вопросы философии. – 2015. - № 11. – С. 175-186.

88. Мартынюк В. С. Подходы к оздоровлению детей в учреждениях дошкольного образования / В. С. Мартынюк // Известия ТулГУ. – 2014. – № 1. – С. 85-93.

89. Маслов С. И. Эмоционально-ценностное образование младших школьников / С. И. Маслов. – Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 1999. – 125 с.

90. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – Москва: Рефл-бук, 1997. – 304 с.

91. Мельникова Н. В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: монография / Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова. – Санкт-Петербург: Амалтея, 2008. – 336 с.

92. Методические рекомендации по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_114121/ (дата обращения: 29.09.2019)

93. Михайлова Е. В. Педагогические условия формирования нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Михайлова. – Москва, 2007. – 20 с.

94. Молчанов С. В. Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития / С. В. Молчанов // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 1. – С. 73–79.

95. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития : учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. – 13-е изд., доп. и перераб.– Москва: Академия, 2011. – 655 с.

96. Насиновская Е. Е. Альтруистический императив / Е. Е. Насиновская // Современная психология мотивации. – Москва: Смысл, 2002. – С. 152–172.

97. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ 04.02.2010 № Пр-271) // Официальные документы в образовании. – 2010. – № 9.

98. Немов Р. С. Психология образования / Р. С. Немов // Психология: в 3 кн. – 2-е изд. – Москва: Владос, 2018. – Кн. 2 – 496 с.

99. Никандров Н. Д. Ценности как основа цели воспитания / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 3-10.
100. Николаева И. А. Природа и генезис личностных ценностей / И. А. Николаева // Материалы Всерос. юбилейной научн. конф., посвящённой 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. – Москва, 2009. – С. 85-92.
101. Новикова В. И. Воспитание у младших школьников нравственных ценностей : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Новикова. – Таганрог : Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та, 2006. – 386 с.
102. Новикова Е. Т. Систематизация чувственного опыта в формировании нравственных ценностей / Е. Т. Новикова // Гносеологические основы образования: Междунар. сб. науч. тр., посвящённый профессору С. П. Баранову. – Елец, 2015. – С. 272-275.
103. Новикова Е. Т. Формирование нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности / Е. Т. Новикова // Моделирование внеурочной деятельности в образовательном процессе начальной школы. – Елец, 2015. – С. 132-135.
104. Новикова Е. Т. Формирование нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности / Е. Т. Новикова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – № 4. – С. 105-111.
105. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов вузов / Е. С. Полат [и др.]. – 3-е изд., исправ. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
106. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп.) // Российская газета. – 2012. – 31 декабря.
107. Овчинникова А. Ж. Ноосферные аспекты эстетического саморазвития личности на основе взаимодействия чувственного и рационального / А. Ж. Овчинникова [и др.] // Ноосферный модус современных педагогических технологий саморазвития субъектов образования: коллективная монография. – Саратов: «ООО «Издательский центр «Наука», 2017. – С. 168-197.
108. Остапенко В. С. Формирование научного мировоззрения курсантов образовательных учреждений МВД России: монография / В. С. Остапенко. – Воронеж: ВИ МВД России, 2009. – 235 с.
109. Пашкова А. М. Формы организации внеурочной деятельности в начальной школе / А. М. Пашкова // Начальная школа. – 2015. – № 11. – С. 45-48.
110. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах

воспитания: учебное пособие / [под ред. Е. В. Бондаревской]. – Москва: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

111. Педагогика: учебник для студентов пед. учеб. заведений / [Под ред. П. И. Пидкасистого]. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 608 с.

112. Педагогика. Практикум: в 2-х ч. / Н. В. Брызжева [и др.] – Тула: Изд-во ТПГУ им. Л. Н. Толстого, 2003. – 127 с.

113. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / [Под ред. И. А. Каирова и др.]. – Москва: Советская энциклопедия, 1964. – Т.1. – 831 с.

114. Педагогический энциклопедический словарь / [под ред. Б. М. Бим-Бад]. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. – 528 с.

115. Педагогическое наследие К. А. Москаленко: Материалы обл. науч.-практ. конф. / редкол.: Станкевич В. А. (отв. ред.). – Липецк, 1999. – 102 с.

116. Пермовская О. С. Формирование у младших школьников ценностного отношения к семье во внеурочной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. С. Пермовская. – Калининград, 2017. – 25 с.

117. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

118. Письмо Минобрнауки РФ от 12.05.2011 г. N 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_114121/ (дата обращения 29.09.2019)

119. Письмо Минобрнауки России № ИР-352-09 от 13.05.2013 г. «О направлении программы развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях» // Официальные документы в образовании. – 2013. – № 24.

120. Погосова Н. М. Цветовой игротренинг / Н. М. Погосова. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 152 с.

121. Подласый И. П. Педагогика : учебник для прикладного бакалавриата / И. П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2015. – 576 с.

122. Поляков С. Д. Основы педагогическо-психологической теории социального воспитания / С. Д. Поляков // Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – Саратов, 2016. – Т. 5, вып. 3 (19). – С. 260-269.

123. Пороховская Т. Н. Ценность и оценка в морали: уч. пособие / Т. Н. Пороховская. – Москва: Изд-во МГУ, 1989. – 86 с.
124. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 1 декабря 2016 года // КонсультантПлюс– URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207978/ (дата обращения 29.09.2019).
125. Пригожин А. И. Качество целей / А. И. Пригожин // Общественные науки и современность. – 2010. – № 2. – С. 126-139.
126. Пряникова В. Г. История образования и педагогической мысли / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. – Москва: Новая школа, 1995. – 96 с.
127. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / [под ред. И. В. Дубровиной]. – Москва: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
128. Психология общения: Энциклопедический словарь / [Под ред. А. А. Бодалева]. – Москва: Учреждение РАО «Психологический институт», 2011. – 600 с.
129. Радугин А. А. Проблема онтологического статуса ценностей в истории аксиологии / А. А. Радугин, Л. С. Перевозчикова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Философия. Социология. Право. – Белгород, 2015. – № 8 (205). – С. 102-110.
130. Разин А. В. Нравственный мир человека / А. В. Разин. – Москва: Академический проект, 2003. – 432 с.
131. Ремизов В. Б. Психолого-педагогические основы разработки и проведения уроков по предмету «Чаша жизни» / В. Б. Ремизов, И. В. Ежов. – Тула: ИПК и ППРО ТО, 2011. – 43 с.
132. Ремизов В. Б. «Школа Л. Н. Толстого» – модель непрерывного образования нового типа: Образовательная программа. Идеи эксперимента. Начальная и средняя школа / В. Б. Ремизов [и др.]. – Тула: ИПК и ППРО ТО, 2003. – 355 с.
133. Риккерт Г. Философия истории / Г. Риккерт. – Москва: Республика, 1998. – 413 с.
134. Роджерс Карл. Становление личности / Карл Роджерс. – Москва: Эксмо-Пресс, 2002. – 358 с.
135. Родионова Е. Н. Основы системы ценностей Ивана Ильина / Е. Н. Родионова // Ценности и смыслы. – 2012. – № 4. – С. 115-119.
136. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н. С. Розов. –

Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. – 292 с.

137. Романов А. А. Коррекция нарушений поведения и эмоциональных расстройств у детей: Альбом игровых коррекционных задач / А. А. Романов. – Москва: Плэйт, 2001. – 112 с.

138. Роттер Д. Теории личности / Д. Роттер, Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

139. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 704 с.

140. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 224 с.

141. Савинова Л. Ю. Педагогические условия воспитания у младших школьников ценностного отношения к Родине : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Савинова. – Санкт-Петербург, 2003. – 21 с.

142. Савинова С. В. Совместная деятельность педагогов и родителей как условие воспитания ценностного отношения к здоровью у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Савинова. – Волгоград, 2012. – 27 с.

143. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция / [под ред. В. А. Ядова]. – Москва: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

144. Светловская Н. Н. Теория и практика организации досуга современных младших школьников / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 33-36.

145. Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва: Школьные технологии, 2005. – 176 с.

146. Сериков В. В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования / В. В. Сериков // Вестник ВГУ. Сер. Проблемы высшего образования. – 2018. – № 2. – С. 11-18.

147. Ситаров В. А. Педагогические условия формирования социальной активности младшего школьника: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В. А. Ситаров. – Москва, 1991. – 32 с.

148. Скворцов К. В. Воспитание нравственных основ самореализации молодежи в условиях современного культурно-образовательного процесса / К. В. Скворцов // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 1. – С. 167-169.

149. Славутская Е. В. Диагностика и развитие эмоционально-волевой сферы младших подростков: влияние на интеллектуальные показатели / Е. В. Славутская. – Москва: Университет им. Вернадского. – 2009. – №11(25). – С. 79-84.

150. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
151. Слостенин В. А. Педагогика: учебн. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин [и др.]. – Москва: Школьная пресса, 2002. – 576 с.
152. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – Москва: ИД Собрание, 2011. – 900 с.
153. Современная западная философия: Энциклопедический словарь / [под ред. О. Хеффе и др.]. – Москва: Культурная революция, 2009. – 392 с.
154. Соколов В. М. Социология нравственного развития личности / В. М. Соколов. - Москва: Изд-во политической литературы, 1986. – 240 с.
155. Соловьев В. С. Чтения о Богочеловечестве / В. С. Соловьев. – Москва: Рипол Классик, 2018. – 382 с.
156. Социология: учебник для академического бакалавриата / [под ред. А. С. Тургаева]. - Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 397 с.
157. Сочинения итальянских гуманистов эпохи Возрождения (XV век) / Под ред. Л. М. Брагиной. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 384 с.
158. Старченко Л. В. Содержание нравственного воспитания старшеклассников / Л. В. Старченко. – 2007. - № 5. – С. 23-25.
159. Степанов П. В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / [Под ред. Н.Л. Селивановой]. – Москва: Изд-во: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2016. – 48 с.
160. Стил Дж. Основы критического мышления / Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл. - М.: Открытое общество, 1997. – 53 с.
161. Субботский Е. В. Формирование морального действия / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С. 47-55.
162. Сурова И. В. Моральное сознание детей и его исследования в психологии / И. В. Сурова // Психологическая наука и образование. – 2008. – №5. – С. 47-56.
163. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека (Этика коммунистического воспитания) / В. А. Сухомлинский. – Москва: Педагогика, 1989. – 288 с.
164. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Москва, Концептуал, 2018. – 320 с.
165. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. –

Москва: Концептуал, 2016. – 336 с.

166. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 1969. – 400 с.

167. Сушкова И. В. Формирование начал нравственного сознания у детей 6-7-го года жизни: актуальные вопросы теории и практики: монография / И. В. Сушкова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2006. – 162 с.

168. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – Москва: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

169. Татарникова Л. Г. Педагогика здоровья: здоровьесберегающие образовательные технологии / Л. Г. Татарникова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. -- № 10. – С. 117-118.

170. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – Москва: Учпедгиз, 1953. – 458 с.

171. Тугаринов В. П. Марксистская философия и проблема ценности / В. П. Тугаринов. – Ленинград: ЛГУ, 1968. – 124 с.

172. Уварова Л. Н. Понятие ценностей в системе реализации нравственного воспитания младшего школьника / Л. Н. Уварова, А. А. Кузина // Прорывные научные исследования как двигатель науки. - Уфа, 2015. - С. 264-266.

173. Ушинский К. Д. О народном элементе в русском воспитании / К. Д. Ушинский // Педагогические статьи – Москва – Ленинград: Издательство АПН РСФСР, 1948. Т.2 – 425-489.

174. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. Приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357).

175. Федосеева О. Ю. Педагогическая диагностика духовного и нравственного развития младших школьников / О. Ю. Федосеева // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2014. – Т. 26. – С. 206–210.

176. Федосова И. В. Проблема ценностных ориентаций в научной литературе / И. В. Федосова // Ценности и смыслы. – 2009. – № 2. – С. 75-92.

177. Феталиева Л. П. Возможности проектной деятельности как формы духовно-нравственного воспитания младших школьников во внеурочной деятельности / Л. П. Феталиева // Совершенствование профессиональных умений и навыков в условиях педагогической практики.— Махачкала, 2019.— С. 399-403.

178. Фефелова М. В. Лернер И. Я. О методе проблемного обучения / М. В. Фефелова // Шаг в историческую науку: сборник трудов конференции.—

Екатеринбург, 2017. – С.101-104.

179. Философия: энциклопедический словарь / [под ред. А. А. Ивина]. – Москва: Гардарики, 2004. – 1072 с.

180. Философский энциклопедический словарь / [Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др.] – Москва: Инфра-М, 2009. – 576 с.

181. Фридман Л. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – Москва: Просвещение, 1988. – 207 с.

182. Хуторской А. . Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Интернет-журнал «Эйдос».– 2012. – №1– URL: http://www.eidos.ru/journal/100/?PAGEN_1=2 (дата обращения 14.09.2019).

183. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в средней школе (5-6 классы) : практическое пособие / О. В. Хухлаева. – 5-е изд., перераб. - Москва : Генезис, 2017– 206 с.

184. Чистякова М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова. – Москва: Просвещение, 1990. – 128 с.

185. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование / В. Э Чудновский. – Москва: Педагогика, 1981. – 208 с.

186. Шадриков В. Д. Общая психология : учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. – Москва : Издательство Юрайт, 2017– 411 с.

187. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий // в 2 т. / С. Т. Шацкий. – Москва: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.

188. Шебурова Т. Н. Урок нравственности в начальной школе / Т. Н. Шебурова // Воспитание школьников. – 2018. – № 2. – С. 74-79.

189. Шмаков С. А. Досуг школьника: Проблемы. Прогнозы. Секреты. Подсказки. Калейдоскоп развлечений / С. А. Шмаков. – Липецк: Липецкая организация Союза писателей РФ, 1991. – 192 с.

190. Шустова И. Ю. Технологии воспитания школьников с ориентацией на рефлексивный подход / И. Ю. Шустова – Москва: Сентябрь, 2016. – 192 с.

191. Щербакова Т. Н. Эстетика среды образовательного учреждения как средство эстетического воспитания и развития учащихся / Т. Н. Щербакова // Проблемы и перспективы развития образования. – Пермь: Меркурий, 2011. – Т.1. – С. 195-197.

192. Щербинина О. А. К вопросу о критериях, показателях и уровнях

развития внутренней позиции личности младшего школьника / О. А. Щербина // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2(121). – С. 396-400.

193. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учебное пособие / Г. И. Щукина. – Москва: Просвещение, 1979. – 160 с.

194. Щуркова Н. Е. Искусство индивидуального воздействия / Н. Е. Щуркова // Физическая культура в школе. – 2016. – № 6. – С 11-17.

195. Щуркова Н. Е. Лекции о воспитании / Н. Е. Щуркова. – Москва: Центр «Педагогический поиск», 2009. – 208 с.

196. Щуркова Н. Е. Классное руководство: Формирование жизненного опыта у учащихся / Н. Е. Щуркова, Л. Д. Рогозина. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.

197. Щуркова Н. Е. Новые методики нового воспитания / Н. Е. Щуркова, В. Г. Рындак // Воспитание школьников. – 2018. - № 7. – С.16-26.

198. Щуркова Н. Е. Нравственное восхождение школьника / Н. Е. Щуркова // Начальная школа. – 2015. - № 9. - С.43-46.

199. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. — 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 232 с.

200. Щуркова Н. Е. Стратегия воспитания: человек в пространстве ценностей гуманистической культуры / Н. Е. Щуркова // Народное образование. – 2017. – № 8. – С.95-104.

201. Этика : учебник для академического бакалавриата / А. А. Гусейнов [и др.]. - Москва : Издательство Юрайт, 2018. –460 с.

202. ЭОР Социальная сеть работников образования // nsportal.ru / Новикова Е. Т. – 2018 – URL: <https://nsportal.ru/workspace/659931/posts> (дата обращения 14.09.2019).

203. Ядов В. А. Отцы и дети. Поколенческий анализ современной России / В. А. Ядов, В. С. Магун, В. В. Семенова и др. – Москва: Новое литературное обозрение, 2005. – 328 с.

204. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России. – 1995. – №3-4. – С. 158-181.

205. Якобсон С. Г. Изучение организованности школьника в учебной работе / С. Г. Якобсон // Вопросы психологии личности школьника. – Москва: АПН РСФСР, 1961. – С. 333-357.

206. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника / П. М. Якобсон. –

МОСКВА: Просвещение, 1966. – 292 с.

207. Bilsky W. Investigation into the common structure of motives and values / W. Bilsky. - Bern: Institut fur Soziologie der Universitat Bern, 1999.

208. Gerden K. J. Social construction and pedagogical practice / K. J. Gerden. – London, Thousand Oaks: Sage, 2002.

209. Kohlberg L. The Cognitive-Developmental Approach to Socialization: handbook of Socialization / L. Kohlberg // Theory & Research. – 1959.

210. Martinez-Pons M. The Psychology of Teaching and Learning. A Three-Step Approach / M. Martinez-Pons. – New-York: Continuum, 2001.

211. Philosophy: a school of freedom Teaching philosophy and leaning to philosophize: status and prospects. – Paris: Unesco, 2007.

212. Piaget J. The psychology of intelligence / J. Piaget. - New York: Harcourt Brace, 1950.

213. Pugh George Edgin. The biological origin of human values / George Edgin Pugh. - New York: Basic books Cop, 1977.

214. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change / M. Rokeach. – San Francisco, 1972.

215. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries // M. Zanna (ed.). Advances in experimental social psychology. Vol. 25. New York: Academic Press, 1992. P. 1-65.

216. Znaniecki F. Should sociologists be also philosophers of values? / F. Znaniecki // Sociology and social research. - 1952. – Nov-Dec. - Pp.79-84.

Приложение 1

Методики изучения уровня сформированности нравственных ценностей
 Диагностика нравственных установок в поведении младших школьников
 (адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой;
 показатель – нравственные установки; мотивационный критерий)

1) Констатирующий этап (1 класс).

Инструкция.

Инструкция: «Представьте, что тебе кто-то дал большую сумму денег. Как и куда бы ты потратил их в первую очередь? Выбери 6 ответов».

Я бы купил (купила):
1. себе пирожных и конфет
2. одноклассникам пирожки и сладости
3. себе книги и краски
4. всем одноклассникам билеты в кино
5. себе красивую одежду
6. соседской бабушке продукты
7. себе новый телефон
8. бабушке лекарства (или путевку в санаторий)
9. себе билет в аквапарк
10. что-то необходимое для ремонта дедушкиной машины
11. себе каждый день билет в кино
12. красивые цветы для украшения школы

При обработке результатов учитывалась направленность при выборе: на себя или на других.

Высокий уровень – 2 или 3 ответа направлены на себя, 3 или 4 - на других.

Средний уровень – 4 или 5 ответов на себя, 1 или 2 на других

Низкий уровень - все ответы направлены на себя.

2) Контрольный этап (3-4 класс).

Детям предлагается придумать 3 желания, чтобы загадать их золотой рыбке.

При обработке результатов учитывается направленность при выборе детей на себя или на других, а также преобладание моральных или материальных желаний.

Высокий уровень – 2 желания из трех связаны с направленностью на других; средний уровень – одно из трех желаний направлено на других; низкий уровень – все желания направлены на себя.

Методика изучения способности к прощению
 (адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой;
 показатель – внутренняя мотивация нравственного поведения;
 мотивационный критерий)

Инструкция. «Послушайте несколько предположений. Выберите из них одно, два или три утверждения, с которыми вы согласны».

1. Я могу простить обидчика, если он понесет наказание за принесенные мне страдания.
2. Я могу простить обидчика, если я получу обратно то, чего лишился.
3. Я могу простить обидчика, если он принесет свои извинения.
4. Я могу простить обидчика, если меня об этом попросят взрослые или друзья.
5. Я могу простить обидчика, потому что так поступают верующие люди.
6. Я могу простить обидчика, если это восстановит хорошие отношения.

7. Я могу простить обидчика без всяких условий.

Оценка полученных результатов.

Низкий уровень. (выбор 1, 2, 3-го утверждения)

Если ребенок находится на первой стадии понимания прощения, то полагает, что прощение невозможно без наказания обидчика. Если на второй и третьей стадии, то считает, что сначала должен получить обратно то, чего лишился, или хотя бы услышать извинения. Следует обратить внимание на то, что на этих стадиях дети путают прощение и правосудие. В каждом случае «счет должен сравняться», прежде чем будет даровано прощение.

Средний уровень (выбор 4, 5-го утверждения)

На четвертой и пятой стадии прощение рассматривается как зависимое от внешнего давления. На четвертой стадии индивид прощает, потому что испытывает давление других, а на пятой стадии прощение определяется требованиями религии. Чаще всего дети на этой стадии не понимают причин существования такого требования.

Уровень выше среднего. (выбор 6-го утверждения)

Индивид, находящийся на шестой стадии понимания прощения ориентируется на социальные последствия, делающие прощение оправданным. Прощение для такого человека – хорошая идея, потому что способствует миру между людьми.

Высокий уровень (выбор 7-го утверждение)

На седьмой стадии прощение даруется без всяких условий. Достигший ее индивид прощает из любви к другому, не интересуясь, как это отразится на отношениях в обществе в целом.

Ситуативная игра «Я – герой рассказа»

(адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой;

показатель – включение детей в активную помощь; поведенческий критерий)

Цель: изучение стремления младших школьников к проявлению гуманных отношений; включение детей в активную помощь

Детям предлагается выбрать, на месте какого героя они себя представляют и продолжить рассказ далее в соответствии со своим выбором

1. Маша и Света убирали класс. Маша быстро сделала свою работу. Учитель ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди домой, или помоги Свете закончить, уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?

2. Петя принес в школу планшет. Всем детям хотелось поиграть с ним. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил планшет и стал играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?

3. Катя и Вера играли в догонялки. Катя убежала, а Вера догоняла. Вдруг Катя упала. Тогда Вера... Что сделала Вера? Почему?

4. Таня и Оля играли в «шашки». К ним подошел Вася и сказал: «Я тоже хочу играть». «Мы с тобой не хотим, ты не умеешь», - ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему?

5. Коля играл в «барабан». Он сидел и стучал: «бум, бум, бум!» В другой комнате мама укладывала спать его маленькую сестренку Свету. Девочка никак не могла заснуть и плакала. Тогда мама подошла к Коле и сказала: «Не шуми, пожалуйста. Света никак не может заснуть». Коля ей ответил. . . Что ответил Коля? Почему?

6. Таня и Миша рисовали. К ним подошел учитель и сказал: «Молодец, Таня. Твой рисунок получился очень хорошим». Миша тоже посмотрел на Танин рисунок и сказал... Что сказал Миша? Почему?

7. Саша гулял около дома. Вдруг он увидел маленького котенка, который дрожал от холода и жалобно мяукал. Тогда Саша... Что сделал Саша? Почему?

Обработка данных. Анализ результатов наблюдения проводят по схеме:

- Как ребенок относится к сверстникам (равнодушно, ровно, отрицательно), отдает ли кому-то предпочтение и почему.

- Оказывает ли другому помощь и по какой причине (по собственному желанию, по просьбе сверстника, по предложению взрослого); как он это делает (охотно, помощь действенная; неохотно, формально; начинает помогать с энтузиазмом, но это быстро надоедает и т.д.).

- Проявляет ли чувство долга по отношению к сверстникам, младшим детям, животным, взрослым, в чем оно выражается и в каких ситуациях.

- Замечает ли эмоциональное состояние другого, в каких ситуациях, как на это реагирует.

- Проявляет ли заботу по отношению к сверстникам, младшим детям, животным и как (постоянно; время от времени, эпизодически); что побуждает его заботиться о других; в каких действиях выражается эта забота.

- Как реагирует на успех и неудачи других (равнодушен, реагирует адекватно, реагирует неадекватно – завидует успеху другого, радуется его неудаче).

При обработке результатов особое внимание обращают не только на правильность ответа ребенка, но и на его мотивировку.

Высокий уровень: ребенок систематически (7 раз) выбирает высоконравственные поступки

Уровень выше среднего: ребенок почти всегда (4-6 раз) выбрал высоконравственные поступки

Средний уровень: ребенок иногда (2-3 раза) сделал нравственный выбор

Низкий уровень: ребенок ни разу не сделал выбор нравственного характера.

Игра «Волшебное сердечко»

(адаптированная методика А. Ж. Овчинниковой;

показатель - нравственное оценивание событий и собственных действий;

рефлексивный критерий; создание ситуации-праздника для каждого ребенка).

Цель игры: развивать интерес к человеку, содействовать формированию достоинства как нравственного качества личности.

Подготовка к игре и выбор конкретного ребенка происходят заранее.

«Счастливчика» усаживают в центр круга, вручают «волшебное» сердечко, а остальные «гости» рассказывают о положительных сторонах «центральной» личности. Дети называют качества (умный, нежный, добрый) или указывают на поведенческие характеристики (он всегда помогает и т. д.), иногда сообщают о случаях, во время которых проявилась личность (когда я болел, он ко мне приходил). Иногда важны провозглашения достоинств внешнего портрета (красивая, грациозная, сильный).

Такого рода упражнения не бесплодны, они помогают обрести уверенность в себе, поднимают школьника к осознанию себя как носителя достоинств, изменяют его положение в группе. В итоге переориентируют внимание детей с недостатков на достоинства. Эта игра очень востребована и проводится неоднократно, чтобы через момент возвышения прошёл каждый ребёнок, пробуждая желание сказать любому что-то ободряющее и возвышающее его как личность.

Приложение 2

Направления формирования нравственных ценностей в соответствии с рекомендациями и требованиями ФГОС

Направления нравственного воспитания		ФГОС
Гражданско-патриотическое, правовое	ценности Духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, этическое развитие, гуманистические	Формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций
Коммуникативное; поликультурное		Умение достаточно полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, разрешение конфликтов, умение сотрудничать.
Интеллектуально-познавательное		Формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир
Экологическое и культура безопасности		Формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, бережное отношение к природе
Воспитание положительного отношения к труду и творчеству		Наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.
Воспитание семейных ценностей		Ориентация в социальных ролях (уважение к старшим, забота о младших)
Культурологическое и эстетическое		Формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств в процессе формирования нравственных ценностей.

Направления воспитательной работы в соответствии с ФГОС

ФГОС		Программа воспитательной работы
Формируемые нравственные ценности	Формируемые качества личности	Направления нравственного воспитания и соответствующий цвет образа «радуга»
Патриотические ценности	смысл жизни, этическое развитие, гуманистические ценности, духовный мир человека, нравственный выбор,	Патриотизм, солидарность, гражданственность, умение совмещать традиции и новые прогрессивные веяния.
Ценности общения (социальная солидарность)		Коллективизм, общительность, индивидуальность, взаимопонимание, тактичность
Наука, традиционные российские религии		Ответственность, организованность, мораль и свобода выбора
Природа, экологическое сознание		Гуманность, экологическая культура, правдивость, честность, дисциплина, решительность.
Ценности трудовой и творческой деятельности		Трудолюбие, добросовестность, фантазия, любознательность, креативность, инициативность, самостоятельность.
Ценности семьи и семейных отношений		Ответственность, верность, уважительность, заботливость, взаимопомощь, уважительность.
Гуманистические ценности, искусство и литература		Гуманизм, справедливость
		Гражданско-патриотическое, правовое («радуга» - красная)
		Коммуникативное; поликультурное («радуга» - оранжевая)
		Интеллектуально-познавательное («радуга» - желтая)
		Экологическое и культура безопасности («радуга» - зеленая)
		Воспитание положительного отношения к труду и творчеству («радуга» - голубая)
		Воспитание семейных ценностей («радуга» - синяя)
		Культурологическое и эстетическое («радуга» - фиолетовая)

Приложение 3
Компоненты реализации технологий формирования
нравственных ценностей младших школьников

Технологии	Цель	Содержание		
		Методы	Формы	Средства
Поэтапного формирования умственных действий	Формировать нравственные ценности на уровне сознания	Словесные, наглядные практические, эвристические	Индивидуальные, групповые	Вербальные, невербальные, информационные
Проблемные технологии	Умение увидеть проблему, решение нестандартных задач	Метод проблемных ситуаций; проблемно-диалогический метод	Самостоятельное исследование; работа в парах, мозговой штурм	Проблемное изложение, эвристическая беседа, исследовательский метод,
Проектные технологии	Познание объектов окружающей реальности, изучение способов решения проблем, самоорганизация,	Метод совместного поиска, индивидуальное творчество	Индивидуальная, парная, групповая	Научный доклад, театрализация, экскурсия, инсценировка
Технологии развития критического мышления	Умение анализировать, делать выводы	Дискуссия	Индивидуальная, парная, групповая	Вопросы и задания к тексту
Педагогика сотрудничества	Коллективная деятельность; Развитие социальных эмоций, личностный подход к ребенку	КТД	Командная, групповая работа	Поручение, упражнение, коммунарская методика И.П.Иванова
Игровые технологии	Повышение творческого потенциала, нравственно-эмоциональное развитие	Ролевые, подвижные, настольные, дидактические игры, игра-путешествие	Парная, групповая	Игра-путешествие «Ручеек», тематические игры, коррекционные игровые занятия
Здоровьесберегающие технологии	Формирование устойчивых предпочтений здорового образа жизни, бережное отношение к природе, гуманизм	Соревнования экскурсии, беседы	Групповая	«Экологический десант», экологическое краеведение.

Приложение 4

Распределение лейтмотивов и тем по классам (программа «Чаша жизни»)

Лейтмотив	1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
Этот загадочный мир	Живая жизнь Мир. Свет и тьма. Бог. Космос и звезды. Солнце и планеты. Земля и небо. Стихии бытия. День и ночь. Время. Жизнь – Смерть – Бессмертие	Живая планета Недра Земли. Каменный цветок. В царстве Нептуна. Мой аквариум. Тайны леса. Мой сад. Русское поле. “Хлеб наш насущный даждь нам...” Невидимый мир. Под микроскопом.	Благослови птиц и зверей! Собака. Кошка. Лошадь. Русская тройка. Корова. Пчелы. Муравейник. Птицы нашего края. Лебедь. Орел. Журавлиная стая.	Одиссея В поисках “золотого руна”. Странствие Одиссея. Открытия океана (из истории финикийских мореплавателей). Великий шелковый путь. Тайна исчезновения Атлантиды. Садко – купец новгородский.
Моя Родина	Россия, Русь! Храни себя, храни!	Города и царства	Герои Отечества	Мудрые люди нашей земли
Планета людей	Земля и люди	Глас Божий	Высоты и бездны	Кровавые страницы истории
Золотая ветвь	Семь чудес света	Древо жизни	Мир искусства	Сотворение красоты
Отчий дом	Игры	Семья	В доме и около	Дети и взрослые
Час души	Душа и имя	Дар сердца	Основы духа	Загадки “Я”
Наедине с собой	Все начинай с себя	Грехи и соблазны	Для чего люди “одурманиваются”?	“Спокойствие – душевная подлость”
Жизнь и свобода	Моление о чаше	Эпос свободы	Ради жизни на земле	Плаха
Ступени жизни	Детство	Отрочество	Юность	Зрелость

Формы и приёмы работы (программа «Чаша жизни»)

Лейтмотив	Компетенции	Формы и приемы деятельности					
Этот загадочный мир	<u>Интеллектуально-экологическая</u>	Импров. на свободную тему	«Лови ошибку»	«Да-нет-ка»	Экологический десант	«Шаг за шагом»	Импровизация на заданную тему.
Моя Родина	<u>Гражданско-патриотическая</u>	Товарищеское поручение	Встречи с интересными людьми.	«Искорка»	Диспуты	Встречи с ветеранами войны и труда..	Встречи с воинами-интернационалистами.
Планета людей	<u>Коммуникативная</u>	Идеальное задание	Товарищеский спор	«Лови словечко-комплимент»	КТД	«Домики ищут людей»	Групповые и парные формы
Золотая ветвь	<u>Культурно-эстетическая</u>	Использование метафор, притч, сказок	Терапия средствами искусства	Зрительный ряд	«Ролевая маска»	Театрализация Пантомима	Я-высказывание в педагогических ситуациях
Отчий дом	<u>Продуктивная</u>	Семейные традиции	Семейные праздники	Устный журнал	«Моя коллекция»	Самоотражение учителя	Творческое соревнование
Час души	<u>Здоровьесберегающая</u>	Эмоциональное погружение	Туристический клуб	Релаксация	Энергизаторы	Активизаторы	Психогимнастические упражнения
Наедине с собой	<u>Духовная</u>	Коррекция позиций	Контр. вопрос	«Волшебное зеркало»	«Галактика нашего класса»	«Теплое письмо»	Распределение инициативы
Жизнь и свобода	<u>Нравственная</u>	Столкновение противоречивых суждений	Эмпатическое слушание	«Словесный портрет»	«Имя и эпитет»	«Кто я»	Мои предпочтения
Ступени жизни	<u>Социальная</u>	Непрерывная эстафета мнений	Дискуссия	Анализ конкретных жизненных ситуаций	Обнаружение противоречий	«Салют»	«Уголочки»

Приложение 5

Динамика изменения уровней сформированности нравственных ценностей в контрольной и экспериментальной группах

1. Направление формирования нравственных ценностей на уровне чувств
1.1 мотивационный критерий

Исследование внутренней мотивации нравственного поведения

Констатирующий этап

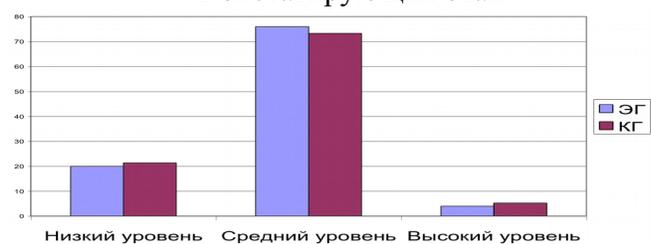


Контрольный этап

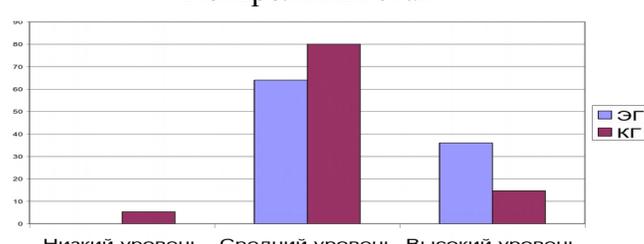


Исследование нравственных установок младших школьников

Констатирующий этап



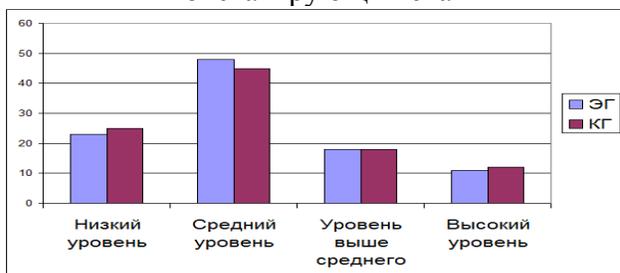
Контрольный этап



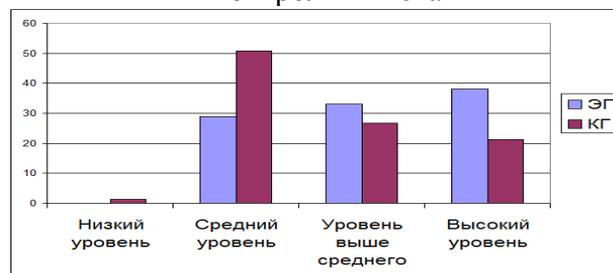
1.2. Эмоционально-ценностный критерий

Сформированность эмоционально-волевых качеств (ответственность, чувство долга, эмпатийность, човесть, стыд) Методика «Диагностика отношения к жизненным ценностям»

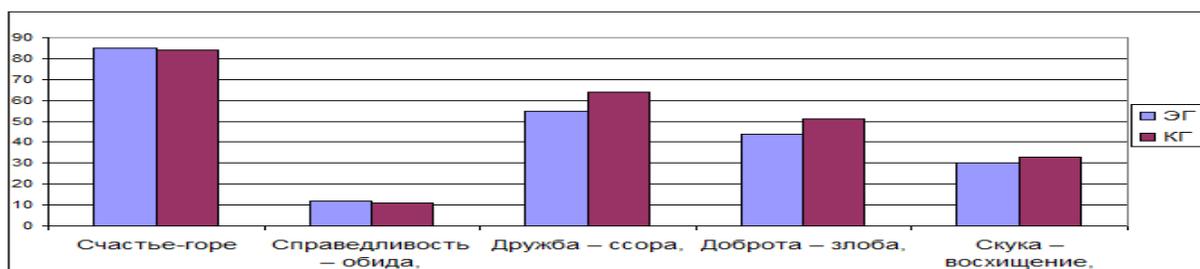
Констатирующий этап



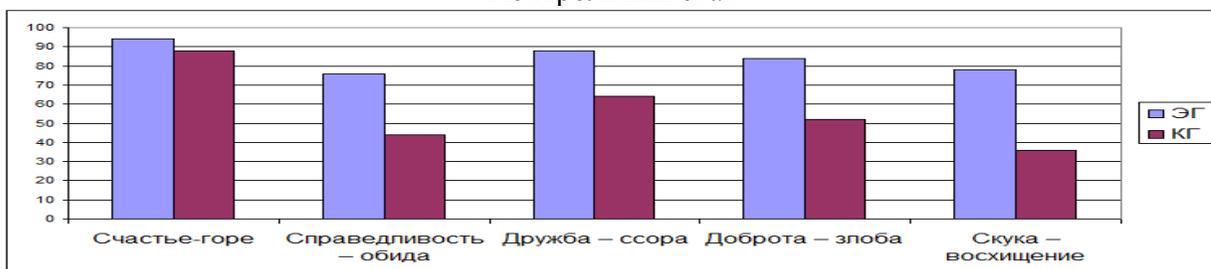
Контрольный этап



Исследование социально-нравственных эмоций (методика «Домики») Констатирующий этап

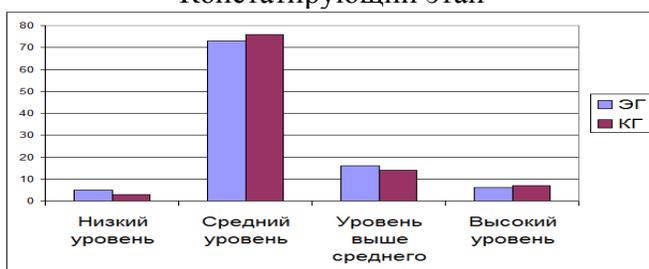


Контрольный этап



Исследование эмоционального принятия нравственной ценности

Констатирующий этап



Контрольный этап

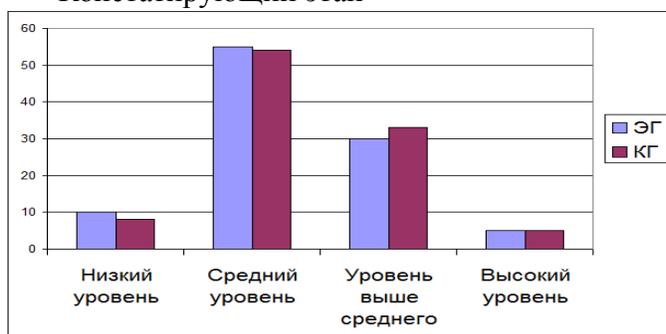


2. Формирование нравственных ценностей на уровне сознания

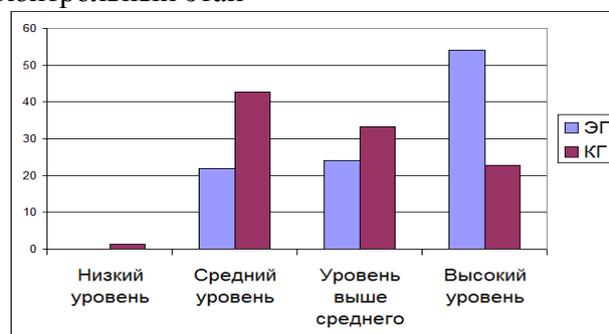
2.1. Познавательный критерий

Показатель знание нравственных норм и понятий

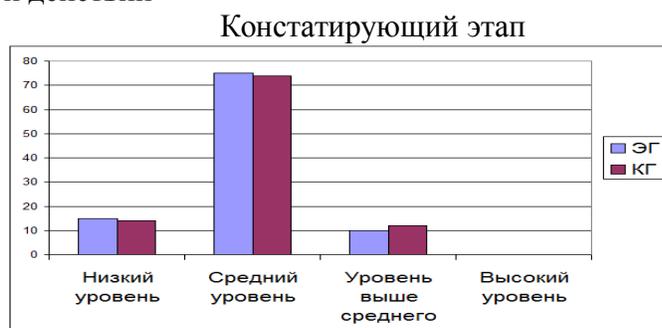
Констатирующий этап



Контрольный этап



Показатель умение выделить нравственные понятия и морально-этическое содержание событий и действий



Показатель умение дать характеристику нравственным понятиям и обосновать нравственный выбор

А – конвенциональные нормы



Б – моральные нормы



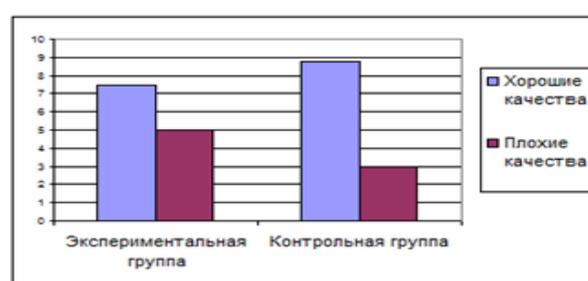
2.2 Рефлексивный критерий

Показатель нравственно-этическое оценивание событий и собственных действий;
Исследование рефлексии учащихся по методике «Оцени себя»

Констатирующий этап



Контрольный этап

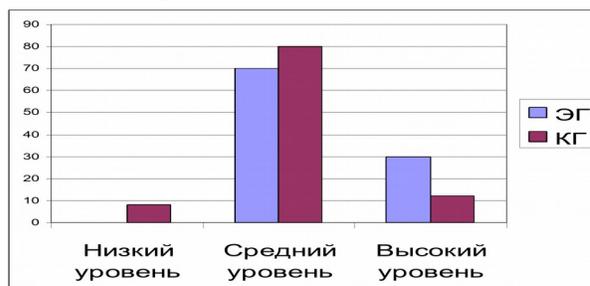


Рефлексия в процессе коммуникации и взаимодействия детей в группе;
(метод педагогического наблюдения)

Констатирующий этап

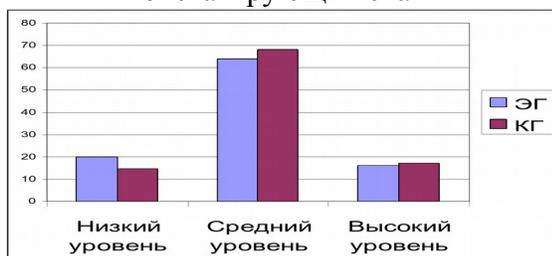


Контрольный этап

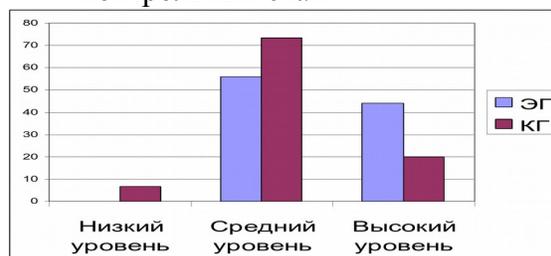


Рефлексия в процессе коммуникации и взаимодействия детей в группе;
(игра «Волшебное сердечко»)

Констатирующий этап



Контрольный этап



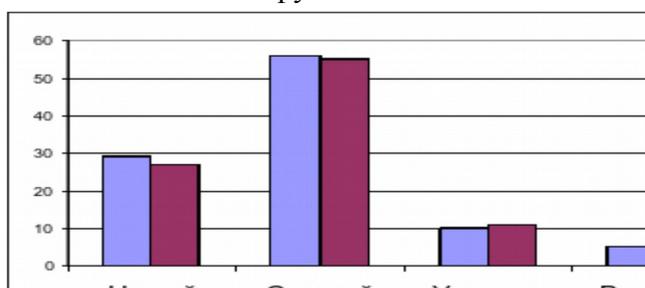
3. Формирование нравственных ценностей на уровне поведения

3.1. Поведенческий критерий

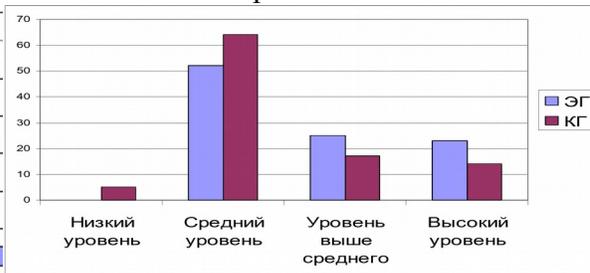
Показатель -- включение в активную помощь

Исследование с помощью метода наблюдения

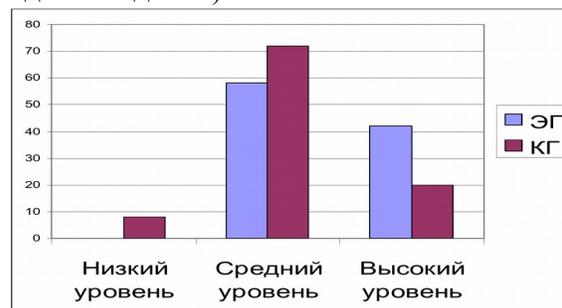
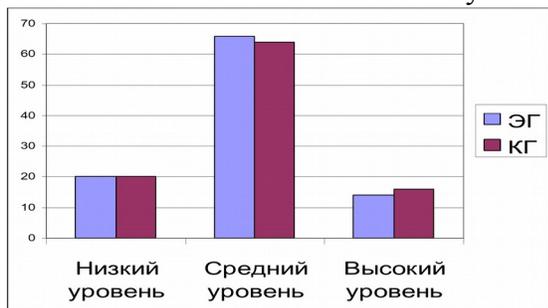
Констатирующий этап



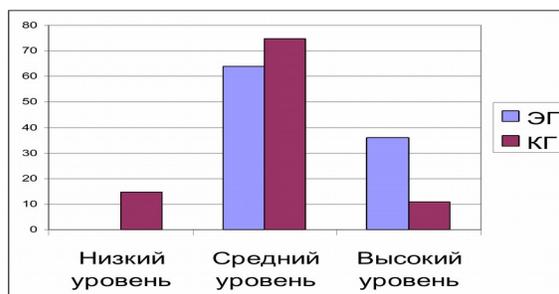
Контрольный этап



Показатель -- способности к коммуникации (метод наблюдения)



Показатель -- продуктивная реализация нравственных ценностей в поведении (метод наблюдения)

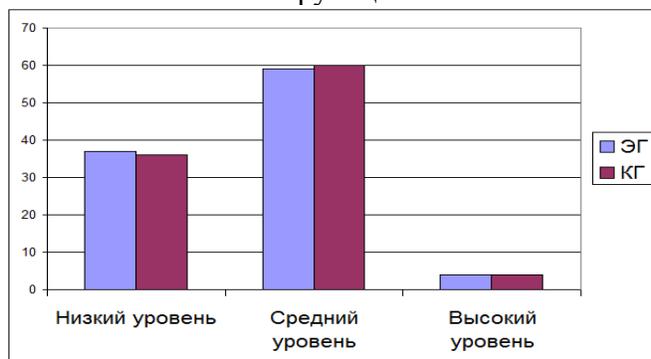


3.2. Коммуникативный критерий

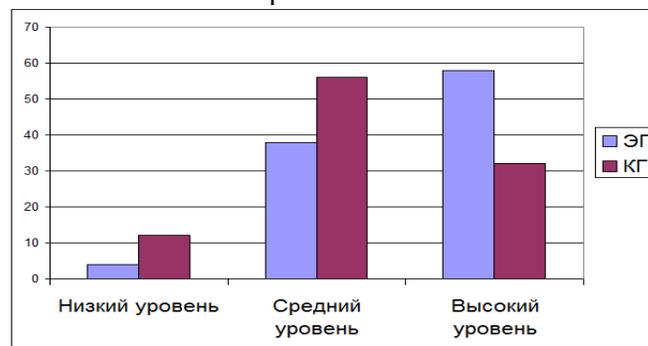
Коммуникация как взаимодействие (умение слушать и вступать в диалог)

Методика «Кто прав?»

Констатирующий этап

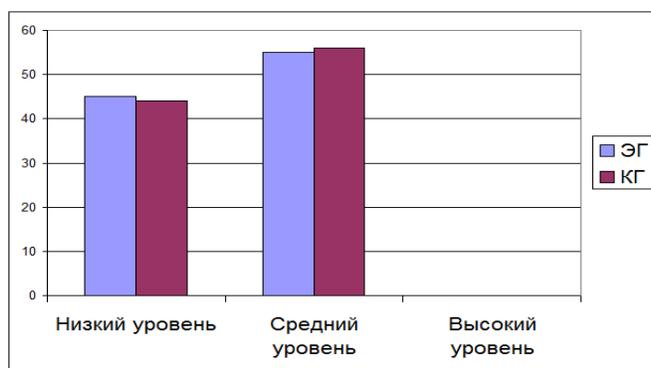


Контрольный этап

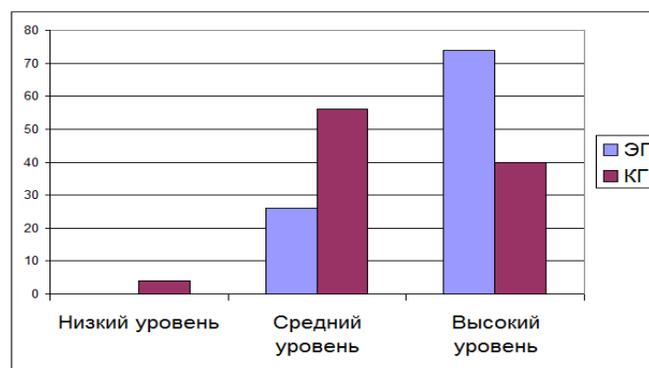


Показатель -- коммуникация как кооперация (интеграция в группу сверстников)

Констатирующий этап



Контрольный этап



Приложение 6

Направления воспитательной работы и деятельности
(авторская программа «Ручеек общения»)

	Направления деятельности игры «Ручеек»	НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ			
		Я – Человек.	Я в мире Природы.	Я и мое Отечество	Я в мире Знаний.
1к л	Древо Жизни	Путешествие в мир эмоций «Здравствуй, мое Я!»	Экология Души.	Мои друзья: близкие и далекие.	Я в школе.
2к л	Мы свой, мы новый Дом построим	Путешествие в Мир Дружбы и Сотрудничества.	Я и мое здоровье.	Я и мир вокруг меня.	Мой кругозор.
3к л	Радуга – 7Я	Путешествие по Внутреннему Миру.	Самопознание через ощущения, чувства, образы. Образ жизни, достойный Человека.	Я и моя семья.	Я и творчество.
4к л	К Звездам	Путешествие в Мир Будущего.	Я и мое Будущее. Моя жизненная позиция.	Я и культура моей страны.	Я и культура умственного труда.

Приложение 7
Тематический план (выборочно, 1 класс)
на основе модульной программы по формированию нравственных ценностей
младших школьников во внеурочной деятельности

Название разделов		Теоретич	Практич.	Всего часов
Модуль №1 «Чаша жизни»		.		273
1 класс		10	29	39
	Живая жизнь	1	4	5
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Мир. Свет и тьма. Бог. ■ Космос и звезды. ■ Солнце и планеты. ■ Земля и небо. ■ Стихии бытия (воздух, вода, огонь, твердь Земли). ■ День и ночь. Время. ■ Жизнь – Смерть – Бессмертие. 			
	Россия, Русь! Храни себя, храни!	1	5	6
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Родная сторона. ■ Чудное приволье. ■ Реки. ■ “Степей безбрежных колыханье”. ■ Моря и озера. ■ Горы. ■ Племена и народы. 			
	Земля и люди	1	2	3
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Части света. Вода и суша ■ Расы, племена, народы ■ Города и страны ■ Языки мира ■ Летоисчисление 			
	Семь чудес света	1	4	5
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Великие пирамиды ■ “Висячие сады” Семирамиды ■ Храм Артемиды в Эфесе ■ Мавзолей в Геликарнасе ■ Статуя Зевса в Олимпии. ■ Статуя Гелиоса в Родосе ■ Маяк в Александрии 			
	Игры		2	2
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Мои игрушки ■ Русские игры ■ Домашний театр 			
	Душа и имя	2	2	4
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Человек приходит в мир ■ Твое имя ■ Он и Она 			

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Чистота нравственного чувства ■ Метаморфозы 			
	Все начинай с себя	1	4	5
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Добро и зло. ■ Завтра быть лучше, чем сегодня. ■ Не повторять ошибок. ■ Молитва. 			
	Моление о чаше	1	3	4
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Голгофа. ■ Триста спартанцев. ■ Муций Сцевола. ■ Восставший раб (Спартак). ■ Поход князя Игоря. ■ Жизнь и смерть Сократа. 			
	Детство	1	4	5

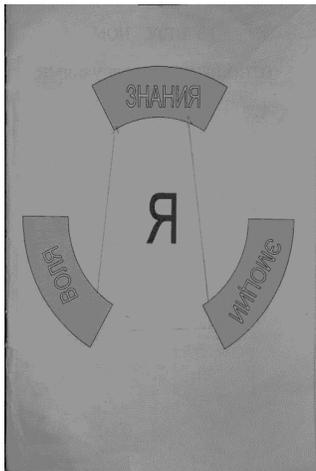
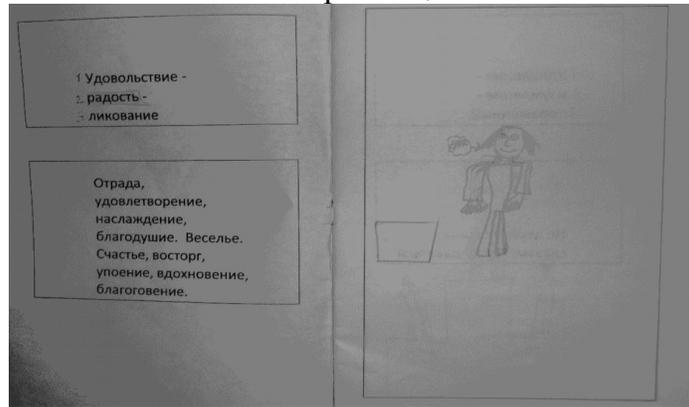
Модуль №2 игра-путешествие «Ручеек»

1 класс «Древо Жизни»	
1«Я – Человек» «Путешествие в мир эмоций: здравствуй, моё Я!»	
Лесная школа	
1.	Создание «Лесной школы».
2.	Букет для учителя.
3.	Смешные страхи.
4.	Игры в школе.
5.	Школьные правила.
Сказки об отношении учеников к вещам	
6.	Собирание портфеля.
7.	Белочкин сон.
8.	Госпожа Аккуратность.
9.	Жадность.
10.	Волшебное яблоко (воровство).
11.	Подарки в день рождения.
Сказки об отношении учеников к урокам, к знаниям.	
12.	Домашнее задание.
13.	Школьные оценки.
14.	Ленивец.
15.	Списывание.
16.	Подсказка.
Сказки о здоровье и о том, как стать большим.	
17.	Режим. Телевизор.
18.	Бабушкин помощник.
19.	Прививка.
20.	Больной друг.
Сказки о школьных конфликтах.	
21.	Ябеда.
22.	Шапка-невидимка (демонстративное поведение).
23.	Задача для Лисёнка (ложь).

24.	Спорщик.
25.	Обида.
26.	Хвосты (межгрупповые конфликты).
27.	Драки.
28.	Грубые слова.
29.	Дружная страна (межполовые конфликты).
№2 «Я и мое Отечество» - «Мои друзья: близкие и далёкие»	
30.	Моя школа
31.	Моя малая Родина
32.	Я — гражданин России
№3 «Я в мире природы» - «Экология души»	
33.	Времена года (общение с природой)
34.	У природы нет плохой погоды (общение с внешним миром)
35.	Мои умные помощники (глаза, уши, руки, нос)
№4 «Я в мире знаний» - «Я в школе»	
36.	Мини-проект «В коробке с карандашами»
37.	Сказкотерапия «Гордость школы»
38.	Мини-проект «Какой чудесный день»
39.	Мини-проект «Да здравствует сюрприз»

Модуль №3 «Азбука общения»	
1 КЛАСС	
«Я – школьник»	
1	Знакомство. Я рад вас видеть.
2	Как зовут ребят моего класса? Мое настроение.
3 - 5	Зачем мне нужно ходить в школу?
6 - 8	Мой класс. Я и другие
8-10	Какие ребята в моем классе. Мы вместе.
11-14	Мои друзья – одноклассники. Один в поле не воин.
15-16	Мои успехи в школе. Моя уникальность.
17-19	Что поможет мне хорошо учиться? Наше единство.
«Мои чувства»	
20-22	Наши чувства. Кто живет у нас внутри.
23-25	Радость. Как ее доставить другому человеку?
26-28	Жесты. Радость можно передать прикосновением, подарить взглядом.
29	Грусть. Обида. Связь мыслей и настроения.
30-33	Страх. Как справиться со страхом. Как преодолеть страх.
34-35	Гнев. С какими чувствами он дружит. Может ли гнев принести пользу.
36-38	Разные чувства. Обида. Эмоциональные ощущения.
39	Итоговое. Я управляю своим настроением.

Приложение 8
«Словарь эмоций»



Дневник «Я: знания, воля, эмоции»

