

Павелків Р.В.

## ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ АСПЕКТІВ У РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті розкрито теоретичні та прикладні аспекти проблеми розвитку моральної свідомості у молодшому шкільному віці. Особлива увага приділяється експериментальному дослідженню прояву когнітивно-мотиваційних можливостей молодших школярів у сфері моральної свідомості (на прикладі моральних категорій обов'язку та допомоги).*

*The article deals with the theoretical and applied aspects of the junior classes. The special attention is paid to the experimental research of cognitive and motivative possibilities of the junior pupils in the sphere of moral consciousness (on the model of the obligation and categories).*

У своїй повсякденній діяльності людина стикається з різноманітними проблемами, необхідністю пізнання, розуміння та ставлення до соціальної дійсності, що визначає проблему постійного пошуку інформації. Одним із інструментів пізнання навколишнього світу виступають когнітивні здібності людини.

“Когнітивний” – термін широко розповсюджений в зарубіжній психолого-педагогічній літературі. “Когнітивний” – від латинського “*cogito*” – “мислю”, який відноситься до сфери пізнання тільки на основі мислення. У вітчизняній науці, зазвичай, для визначення цього поняття використовувався термін “пізнавальний”. Однак аналіз досліджень вивчення пізнавальної сфери людини показав, що на сучасному етапі психології і педагогіки все активніше використовують термін “когнітивний”. Загалом під когнітивністю прийнято розуміти сукупність процесів, які забезпечують усвідомлення та набуття знань і включають в себе відчуття,

впізнання, уявлення, образи, судження, спогади, навчання, розмірковування [4].

У психолого-педагогічній літературі спостерігається відсутність єдиного підходу в розумінні поняття “когнітивні здібності”, а відповідно, немає єдності і в термінології. В різних джерелах синонімами поняття “когнітивні здібності” є поняття: “загальні здібності”, “розумові здібності”, “ментальні здібності”, “пізнавальні здібності”, в залежності від того, яким змістом і значенням окремі автори наділяють поняття “когнітивні здібності”.

Провідна роль інформації в житті кожного індивіда і суспільства в цілому є неспростовним фактом, а тому особливостю сучасного етапу розвитку системи освіти в Україні і за рубежом є збільшення провідної ролі розумової діяльності, перехід до когнітивного суспільства, ендогенних процесів, які в майбутньому визначатимуть нові відкриття та їх впровадження у відповідні сфери життєдіяльності людини.

Отже, для успішної адаптації підростаючого покоління до життя в когнітивному суспільстві необхідний розвиток когнітивних здібностей, які є інструментом пізнання навколишнього світу, міжособистісних взаємин, соціальних та моральних норм і визначають ефективність накопичення, зберігання і перетворення інформації. Когнітивні здібності можна розглядати як базовий інтелектуальний ресурс особистості, який лежить в основі успішної, активної, продуктивної життєдіяльності людини та морального розвитку особистості.

Варто відзначити, що серед авторів спостерігається відсутність єдності поглядів стосовно сензитивного періоду розвитку когнітивних здібностей. Так, наприклад, В. М. Дружинін як на сензитивний період вказує вік в діапазоні від 2 до 40 років. Та все-таки більшість авторів (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, Д. І. Фельдштейн, О.М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, Є. В. Муссалатіна та ін.) вважає, що сензитивним періодом для розвитку когнітивних здібностей є саме молодший шкільний вік.

Крім цього, у працях багатьох авторів (Б. С. Братусь, І. В. Гордяскіна, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницький, Е. А. Курносикова, І. Д. Бех., І. В. Булах, П. Я. Гальперін, М. Р. Гінзбург, Л. Е. Орбан-Лембрик, С. Л. Рубінштейн, Е. В. Субботський, Н. В. Чепелева, С. Г. Якобсон та ін.) стверджується, що важ-

ливим надбанням даного періоду є інтенсивний розвиток когнітивно-мотиваційних основ психіки, що забезпечують формування нового погляду на систему морально-етичних приписів. Саме в цей період відбуваються важливі зміни в розвитку моральної свідомості та самосвідомості дітей. Від пасивного підкорення вони переходять до усвідомленого розуміння соціальної причинності, виокремлення сутності моральних норм, їх інтеріоризацію та екстеріоризацію у власній поведінці.

Мета нашого повідомлення – представлення результатів експериментального дослідження особливостей функціонування когнітивної сфери моральної свідомості молодших школярів, зокрема у процесі формування моральної позиції особистості молодшого школяра, оскільки саме в динамічному процесі становлення та розвитку структури моральної свідомості можна виділити ті фактори, що зумовлюють хід морального розвитку в молодшому шкільному віці.

З метою аналізу особливостей когнітивної сфери моральної свідомості молодших школярів дітям було запропоновано здійснити інтелектуальний пошук у процесі обмірковування сутності моральних категорій (на прикладі категорії *обов'язку* та *допомоги*) у процесі індивідуальних бесід, аналізі моральних сюжетів етичного змісту через оцінку поведінки та позицій персонажів.

Зупинимося на матеріалі індивідуальних бесід, що спрямовувалися на вивчення уявлень дітей про сферу учнівських обов'язків. Нас, перш за все, цікавило усвідомлення дітьми сутності *обов'язку* та його віднесення до певних аспектів власної поведінки і діяльності. При обробці дитячих відповідей було використано контент-аналітичну процедуру. Це забезпечило виокремлення основних сфер життєдіяльності дитини, які сприймаються нею у нормативній логіці *обов'язку*. У бесіді брали участь 34 дитини молодшого шкільного віку.

Всього у відповідях дітей було названо 27 різновидів учнівських обов'язків: поважати старших, поступатися їм місцем, не ображати молодших, захищати молодших, допомагати батькам, допомагати маленьким братам і сестрам, не обманювати, не бешкетувати, любити працю, говорити правду, приборати клас, не бігати під час перерв, не кида-

тись хлібом у їдальні, вчити уроки, добре поводитись, старанно ставитись до навчання, дотримуватись правил дорожнього руху, не спізнюватися на уроки, бережно ставитись до природи, бути зразком для всіх, бути уважним, слухняним, допомагати тим, хто не встигає, займатися спортом, виконувати доручення вчителя, бути хорошими друзями, не зраджувати один одного.

Згрупувавши описані обов'язки за змістом та підрахувавши їх частоту, ми одержали дев'ять основних груп ( Див. табл. 1).

*Таблиця 1.*  
*Уявлення молодших школярів про свої обов'язки*

<b>№</b>	<b>Вид обов'язку</b>	<b>Кількість дітей, що виокремили обов'язок (у %)</b>
1	допомога старшим	68
2	допомога молодшим	59
3	допомога товаришам	12
4	слухняність	29
5	повага до старших	9
6	зразкова поведінка	24
7	добре вчитися	44
8	працелюбність	25
9	чесність	12

Крім вищевказаних груп, у дитячих висловлюваннях зустрічалися також одиничні висловлювання, такі як “займатися спортом”, “дотримуватись правил дорожнього руху”.

Аналіз отриманих результатів показує, що в уявленнях молодших школярів про сферу їхніх обов'язків домінує категорія “допомоги”. Зустрічаючись постійно з соціальною вимогою сприяти іншим, діти інтеріоризують цю стратегію взаємодії. При цьому, виокремлюючи обов'язок “допомагати”, діти, перш за все, адресують своє сприяння дорослим, оскільки саме вони (вчителі та батьки) є найреферентнішими партнерами, а досвід спілкування з ними – найбагатший та різносторонній. Таким чином, у свідомості молодших школярів поняття “обов'язок” і “допомога” взаємопов'язані, що чітко виявилось у процесі обговорення цього питання. Якщо об'єднати всі види допомоги, які позначалися дітьми, то, у всякому випадку, один з них (а часто відразу два чи

три) був виокремлений переважною більшістю дітей (88%).

Менш помітне місце в уявленнях дітей займає обов'язок "добре вчитися" (44%) та "працелюбність" (24 %). Незважаючи на те, що ці обов'язки постійно звучать як вимоги зі сторони вчителів та батьків, все ж не всі діти самостійно змогли виокремити їх як соціальні норми. У цьому випадку можна говорити про те, що на рівні моральної самосвідомості вони ще не дістали належного рівня присвоєння.

У цілому результати бесіди з дітьми про учнівські обов'язки свідчать про відсутність у переважної більшості дітей цілісної системи уявлень про вимоги, які ставить перед ними суспільство. Важливим є також той факт, що частина дітей (15%) взагалі не змогла назвати жодного обов'язку. Рівень усвідомлення ними соціальних приписів свідчить про необхідність проведення розвивальної роботи у цьому напрямку.

Опишемо результати бесіди з дітьми відносно категорії "допомоги". Основним завданням, яке вирішували діти, було позначення свого ставлення до категорії допомога. Молодші школярі повинні були висловити свою думку з приводу того, кому і коли варто надавати допомогу. Як показала бесіда, у свідомості дитини позиція допомоги перш за все адресована дорослому. Це ще раз вказує на основні лінії орієнтування дітей та присвоєння певних суспільних вимог. Дорослі виступають референтними партнерами по спілкуванню, вони часто стимулюють дитину до вияву допомоги на поведінковому рівні. Як наслідок, дані ідеї закріплюються і на рівні ментальних схем.

Так, у висловлюваннях дітей стосовно допомоги товаришам у навчанні, відповіді дітей у цілому були однотипними, за одним винятком. Діти розходяться у поглядах з приводу того, чи слід допомагати у навчанні тим однокласникам, які відстають через недостатню старанність чи через лінощі. Приблизники думки, що таким допомагати також необхідно, аргументують свою позицію, звертаючи увагу на те, що відсутність уваги навколишніх негативно впливає на тих, хто лінується. Навпаки, увага друзів, на їх думку, допомагає здолати лінощі: якщо допомагати "дитина зрозуміє", "треба, щоб всі добре вчилися", "це допоможе". Протилежна позиція прозвучала у висловлюваннях іншої половини дітей. Ці діти висловили негативне ставлення щодо допомоги учням, які не

стараються, мотивуючи це тим, що не буде бажаного наслідку (“толку все рівно не буде”), або тим, що вони самі винні.

Заслугують на особливу увагу судження, в яких діти акцентують на необхідності змін у позиціях невстигаючих учнів, у їх ставленні до навчання (“потрібно, щоб вони подумали”, “треба, щоб вони самі захотіли” і т.ін.).

Після обговорення питань стосовно необхідності допомоги і особливостей її надання, дітям було запропоновано обговорення сюжетів, знайомих дітям із власного та шкільного життя. Необхідно було висловити свою позицію стосовно певних ситуацій. Зазначимо, що розробка сюжетів, яка використовувалася у роботі з дітьми 7-10 річного віку, здійснювалася на основі аналізу результатів пілотажного дослідження першокласників. З цими дітьми проводилося обговорення чотирьох сюжетів етичного змісту.

Першим сюжетом, який був запропонований для декодування, стала гіпотетична ситуація, в якій розповідається про руйнівний наслідок дитячої поведінки (*Хлопчик, незважаючи на заборону дорослих, вирішив поласуватися варенням і розбив чашку, інший – випадково розбив п'ять чашок. Чия провина більша?*).

За даними Ж.Піаже та Л.Колберга відомо, що діти дошкільного віку схильні робити висновок про сутність вчинку, його доречність чи недоречність головним чином на основі його дійсних фізичних наслідків, тоді як старші діти оцінюють його з точки зору врахуванням наміру суб'єкта, його бажання-небажання заподіяти шкоду [6; 8].

В нашому дослідженні більше половини 7-річних дітей правильно проінтерпретували запропоновану ситуацію, решта – негативно оцінили поведінку обох дітей чи засудили того, хто заподіяв більшу шкоду. Дехто з першокласників не зміг виокремити власну точку зору на запропоновану ситуацію.

Діти, які правильно розв'язали задачу, тобто відповіли, що більше винна та дитина, яка розбила одну чашку, мотивували свій вибір таким чином: “Тому що п'ять чашок розбив ненавмисно, а одну чашку теж ненавмисно, але він не послухався маму”.

Діти, які визнавали більшу провину дитини, що розбила п'ять чашок, обґрунтовували свій вибір таким чином: “П'ять чашок більше, ніж одна”, “П'ять чашок коштують більше,

ніж одна", "Одна чашка – ще не страшно, а п'ять чашок – мати може посварити".

Деякі діти, декодуючи ситуації, звинувачували обох персонажів сюжету. В обґрунтуванні такого рішення вони стверджували, що "один хлопчик розбив чашки і не вибачився, а другий – також".

Таким чином, обговорення проблемних сюжетів з семирічними дітьми показало, що молодші школярі вже виявляють здатність до розуміння моральної сутності поведінки персонажів. На початку молодшого шкільного віку половина дітей правильно декодувала запропоновані сюжети.

Крім вищевказаного сюжету, дітям пропонувався також два сюжети, у яких простежувалося зіткнення двох соціальних норм: "говорити правду" та "не ябедничати" ( 1)*Учень отримав двійку, але нічого не сказав про це вдома. Про двійку розказав батькам однокласник, і вдома хлопчика покарали. Хто з дітей вчинив правильно, а хто ні?;* 2)*Під час контрольної роботи учень списав без дозволу у товариша, а той розповів про це вчителю. Як ви думаєте, хто з дітей заслуговує покарання і чому?.*

Оцінюючи ці сюжети, діти зустрілися із суперечливою ситуацією. Справа ускладнювалася тим, що вищевказані норми є різними за своєю соціально-психологічною сутністю: вони задаються і контролюються різними соціальними спільнотами. Якщо вимога "говорити правду" є вимогою дорослих (хоча і в дитячому середовищі неправда не схвалюється) і під нею розуміється перш за все "говорити правду дорослим", то "не ябедничати" є, швидше, нормою дитячої субкультури, недотримання якої звично різко осуджується.

Розв'язання цього конфлікту вимагає достатнього розвитку релятивізму морального судження чи розуміння відносного характеру моральних оцінок. Згідно з цією характеристикою моральної свідомості, маленька дитина оцінює вчинок як абсолютно хороший чи абсолютно поганий, а більш старші діти починають розуміти відносність оцінок, обумовлену тим, що деякі вчинки можуть мати для різних людей різне значення.

Якщо у попередньому віковому періоді діти, помічаючи невідповідність у поглядах, вважали, що точка зору дорослого завжди правильна, то в молодшому шкільному віці діти

усвідомлюють можливість розходження у поглядах відносно правильності-неправильності поведінки.

За даними Ж. Піаже, при розв'язанні етичних проблем більшість шестирічних дітей вважають, що мусить бути одне правильне судження, з яким би погодилися усі. Як стверджує цей психолог, до дев'яти років більшість дітей визнають, що точок зору може бути значно більше [6].

Пропонуючи дітям ці задачі, нас цікавило, чи зможуть вони за моральної оцінки ситуації абстрагуватися від авторитету дорослого (вчителя, батька), який своєю поведінкою немов би заохочував (у всякому випадку не протидівав) порушення норми "не ябедничати".

Дані ситуації були запропоновані для перевірки стійкості моральних оцінок дітей чи принципів, з яких вони виходили при оцінці ситуацій. Отримані результати показали, що більше половини дітей (58%) визнали правильною поведінкою ту, що збігається з позиціями дорослого, у той час як лише 37% дітей висловили несхвалення поведінки однолітка, що розповів дорослому негативну інформацію про свого товариша. Частина дітей не змогли висловити оціночні судження (5%).

Аналіз дитячих суджень показує, що не зважаючи на те, що аргументації деяких дітей є не завжди чіткими, молодші школярі в основному схилиються на користь нормативної поведінки у логіці стосунків з дорослим. Складається враження, що побачивши одну з ознак чесності (дитина говорить правду, та ще й дорослому), вона нібито підводить усю ситуацію під це поняття, абстрагуючись від інших особливостей ситуації (про *що* говорить правду дитина, чи не порушує вона при цьому інших норм?). Діти не бачать, що в даному випадку прояв чесності має сумнівний характер, не бачать інших можливостей розв'язання ситуації, а також можливостей іншого підходу до моральної оцінки ситуації.

Розглянемо тепер результати розв'язання дітьми аналогічної задачі, в якій іде мова про дитину, котра розповіла вчительці про те, що сусід по парті списав у неї виконання контрольної роботи.

Лише декілька дітей (7,5 %) не змогли висловити оцінні судження щодо цього сюжету. Третя частина дітей (35%) дійшли висновку, що правильно вчинив хлопчик, який розпо-



вів учительці про списування. В той час як більше половини дітей (57,5%) відповіли, що дитина, яка розповіла вчительці про списування, вчинила неправильно. Значна частина дітей обмежилась твердженням – "тому, що списувати негарно" чи взагалі не змогли аргументувати свій вибір.

Ми бачимо, що в обґрунтуваннях, які висловлювалися дітьми, наголос робиться на "соціальной небезпеці" списування, причому цю небезпеку вони бачать по-різному (від двійки, яку їм можуть поставити обом, до знань, яких не отримає той, хто списує). Якщо при розв'язанні попередньої задачі діти, які визнавали доречність розкрити правду, обґрунтовуючи його дію і вбачаючи його заслугу у тому, що він проявив чесність, то у цьому випадку аналогічна поведінка виправдується тим, що дитина, про яку йдеться, бореться таким способом зі списуванням чи з порушенням важливої шкільної норми.

Але, судячи з дитячих вербалізацій, можна робити висновок про те, що молодші школярі відчувають небажаність стратегії "нашіптування". Цінним є те, що діти робили спроби виокремити інші шляхи вирішення проблеми, ніж той, що позначений у сюжеті.

Також звертає на себе увагу те, що кількість дітей, які засудили дитину-ябеду при розв'язанні другої задачі, відрізняється від відповідних кількісних показників при вирішенні першого сюжету. Якщо у першому випадку більше половини дітей (57,5%) позитивно сприйняли розповідь, у якій було знехтувано право самостійно визначатися у своїх стосунках з батьками, то при вирішенні другого сюжету таку позицію задекларувало значно менше дітей (35%). Засудили ябеду при розв'язанні першої задачі відповідно більше третини учасників експерименту (37,5%); при розв'язанні другої задачі – більше половини (57,5%).

Таким чином, можна робити висновок про те, що частина дітей не проявила послідовності у підході до моральної оцінки щодо однотипних ситуацій. Таких дітей, що засудили ябеду в одному випадку і виправдали його у другому, виявилось близько 28%. З іншого боку, таку ж послідовність виявила значна частина дітей (38%), що засудили ябеду в обох випадках.

Чим пояснюється той факт, що при розв'язанні другої за-

дачі значно більше число дітей, ніж при розв'язанні першої, осуджують ябеду, і, природно, значно менше число дітей її виправдовують?

Можливо, це пояснюється тим, що друга ситуація, на відміну від першої, виявляється для дітей більш життєвою, тому вони чіткіше ототожнюють себе з героями розповіді і гостріше реагують на порушення норми “не ябедничати”.

В цілому результати розв'язання дітьми проблемних ситуацій засвідчили, що у значної їх частини рівень релятивізму моральних суджень недостатній, частина молодших школярів не проявили послідовності у розумінні сутності моральних норм.

Тепер опишемо результати розв'язання дітьми сюжету, у якому мова йде про корисну діяльність дитини, за якою настало несправедливе покарання (*Мама, йдучи за покупками, доручила сину (донці) приглянути за меншим братиком. Вона пояснила, що потрібно робити, якщо малюк вередуватиме. Хлопчик все виконав, як веліла мама, але коли вона повернулася додому – малюк плакав. Вирішивши, що син погано доглядав малюка, мама покарала хлопчика. Як ти вважаєш, чи винен хлопчик, чи ні?*).

Пропонуючи цей сюжет дітям для обмірковування, ми враховували ідеї Ж.Піаже щодо можливостей дітей розпізнавати сутність подібних ситуацій Як зазначав вчений, ігнорується загальний характер подій, виокремлюються лише санкції, які були використані дорослим щодо дитини. Чим менші діти, тим категоричнішою є їх оцінка та її залежність від позицій дорослого. До кінця дошкільного віку у дитячих судженнях з'являються не лише спроби аргументувати свою позицію через різноманітні атрибутивні приписування та фантазування, але й адекватна інтерпретація сюжету.

Даний аспект морального судження називається у концепціях Ж.Піаже і Л.Колберга незалежністю санкцій. Він проявляється у тому, що маленька дитина говорить, що даний вчинок поганий тому, що він призведе до покарання; дитина старшого віку вважає, що вчинок поганий тому, що він порушує правило, завдає шкоди іншим і лише з віком переходить до виокремлення сутності подій і їх адекватного аналізу [6; 8].

Запропоновану задачу правильно розв'язали більшість

учасників експерименту (70%). Всі вони стверджували, що дитина не винна, її немає за що карати, вона не зробила нічого поганого, а навпаки – "робила хорошу справу". У судженнях третини дітей (30%) простежувалася атрибуція. Школярі стверджували, що коли мама покарала дитину, то очевидно вона щось зробила неправильно, домислюючи при цьому її провину.

Фактично цей сюжет виявився найпростіший для дитячого розуміння. Ніхто з учасників обговорення не дав абсолютно неправильної відповіді ("дитина погана, оскільки була покарана"). Діти, які стверджували, що дитина винна, домислювали дії, що виправдовували таке твердження і покарання дитини.

Підсумовуючи обговорення з дітьми етичних задач, можна відзначити, що п'ята частина дітей (20%) цього віку правильно проінтерпретувала всі вище вказані сюжети. Більше половини дітей (55%) правильно розв'язали одну чи дві задачі. Найнижчі результати були виявлені у четвертій частині обстежуваних.

Таким чином, серед дітей молодшого шкільного віку виділилися групи дітей, які суттєво відрізнялися за рівнем розвитку моральних суджень. Значна частина з них стоїть на рівні, на якому, за даними Ж.Піаже, знаходяться діти дошкільного віку.

Природно, виникає питання про причини такого відставання. У пошуках таких причин ми вивчили дані про професію батьків і про успішність дітей. Щоправда, нас цікавила не стільки успішність дітей, скільки їх розумовий розвиток. Вчительці було запропоновано оцінити розумовий розвиток дітей за п'ятибальною системою. Оскільки результати цього оцінювання мало відрізнялось від середньої успішності досліджуваних, у подальшому ми обмежились використанням даних про їх успішність.

Зіставлення успішності дітей та їх інтерпретаційних можливостей показує, що між цими показниками простежується тісний кореляційний зв'язок. Рівень сформованості когнітивних структур і перш за все вербального інтелекту позначається як на здатності дітей розпізнавати причинно-наслідкові зв'язки моральних сюжетів, так і успішно оволодівати навчальною програмою школи.

Наші спостереження показали також, що рівень розуміння етичних сюжетів, вміння тлумачити їх з точки зору міжособистісних процесів значною мірою пов'язаний з типом сімейного виховання, і перш за все з рівнем інтелектуального навантаження професійної діяльності батьків. Дані про професію батьків показали, що в групі дітей, які правильно розв'язали задачі, батьки лише однієї дитини не займаються розумовою працею. Батьки всіх інших дітей займаються науковою роботою, працюють інженерами, лікарями тощо. У той час як у групі дітей, що не змогли декодувати запропоновані етичні сюжети, більшість батьків розумовою працею не займаються. Ми розуміємо, що прямої залежності між професійною діяльністю батьків і моральною поведінкою дітей, напевне, не існує, але вплив інтелектуального компоненту життя сім'ї позитивно впливає на розвиток їх моральної свідомості.

## Література

1. Авдулова Т.П. Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте: Дисс...канд. психол. наук. – М., 2001. – 283 с.
2. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: Дисс... д-ра психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии Украины. – К., 1992. – 320 с.
3. Волчек Г.А. Фазовая динамика ведущих психических функций в первой половине младшего школьного возраста // Возрастная и пед. психология. Эмпирические исследования: Сб. науч. тр. молодых ученых. – Минск, 1998. – Вып.1. – С. 37-40.
4. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – М.: ПерСе; СПб.: Иматон – М., 2001.
5. Никитина Н.В. Педагогические средства мотивации нравственных поступков младших школьников в образовательном процессе: Дис ...канд. пед. наук. – Омск, 2001. – 224 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 690 с.
7. Плотникова Ю.Е. Формирование действия оказания помощи у младших школьников. Дисс.. канд. психол. наук, – М., – 1998 – 216 с.
8. Kohlberg L. Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. San-Francisco: Harper & Row. 1984.