

Національний педагогічний університет  
імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

КОШЕЛІВСЬКА Оксана Іванівна

УДК 372.303.4

СТИМУЛЮВАННЯ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ДОШКІЛЬНИКІВ  
У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ

13.00.08 – дошкільна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник  
АРТЕМОВА Любов Вікторівна,  
доктор педагогічних наук,  
професор

Київ – 2002

## ЗМІСТ

ВСТУП	3
1. Етико-психологічні і педагогічні аспекти проблеми морального вибору дітей та її стан у практиці роботи вітчизняних дошкільних навчальних закладів.	10
1.1. Проблема морального вибору в філософському, психологічному та загальнопедагогічному аспектах.	10
1.2. Моральний вибір дошкільників у контексті психолого-педагогічних досліджень проблеми виховання моральної поведінки.	39
1.3. Стан досліджуваної проблеми в практиці суспільного дошкільного виховання на сучасному етапі.	58
Висновки до 1 розділу.	82
2. Становлення морального вибору дітей 6-го року життя в процесі педагогічного впливу.	84
2.1. Психолого-педагогічне обґрунтування методики стимулювання морального вибору в поведінці дошкільників.	84
2.2. Методика стимулювання морального вибору дітей дошкільного віку (6-й рік життя).	103
2.3. Динаміка становлення морального вибору в поведінці дошкільників.	126
2.4. Дослідження ефективності експериментальної методики.	153
Висновки до 2 розділу.	174
ВИСНОВКИ	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	182
ДОДАТКИ	197

## ВСТУП

На сучасному етапі розвитку суспільства гостро постають проблеми у сфері духовного життя. Спостерігається деформація моральних основ, поширюється байдужість і жорстокість. Протидіяти розповсюдженню негативних явищ, утверджувати загальнолюдські цінності спроможні люди, для яких морально значущі способи поведінки стали особистою потребою. Отже, актуальним соціальним завданням, яке вимагає концентрації суспільних зусиль, є моральне виховання молодого покоління. Тому рядом державних документів, зокрема Законами України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні та іншими однією з основ функціонування освіти, в тому числі, дошкільної визначено пріоритетність морально-соціального розвитку дітей, духовних цінностей людини та суспільства.

Вирішуючи педагогічні завдання, які постають у світлі загальнодержавних пріоритетів, необхідно виховувати у дітей здатність критично мислити, самостійно робити вибір і відповідати за свої дії та їх наслідки, виявляти гідність, повагу і гуманне ставлення до оточення. Важливо, щоб вони здобули вміння узгоджувати індивідуальні інтереси та інтереси суспільства. Моральний вибір особистості є оптимальним способом цього узгодження. Тому становлення морального вибору дітей є одним із важливих завдань морального виховання.

У філософії поширене розуміння морального вибору особистості як акту її діяльності (С.Ф.Анісімов, В.Й.Бакштановський, О.Г.Дробницький, А.А.Гусейнов, О.І.Титаренко та інші). Його сутність полягає в добровільному самовизначенні людини щодо суспільних цінностей. Обов’язковими умовами морального вибору є наявність суб’єктивної здатності особистості його здійснювати та об’єктивне існування проблемної ситуації, в якій можливі альтернативні способи поведінки.

Становлення внутрішніх механізмів регуляції моральної поведінки відбувається в дошкільному віці. В цей період інтенсивно розвивається

емоційна сфера та мотиваційні компоненти; виникає ієрархія мотивів; формуються та вдосконалюються оцінно-аналітичні навички; збагачується обсяг знань про моральні норми; розширюється зміст Я-образу та розвивається самооцінка (Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, В.К.Котирло, А.Д.Кошелева, О.М.Леонтьєв, Я.З.Неверович, Ю.О.Приходько, Є.В.Суботський, Т.М.Титаренко, С.Г.Якобсон та інші). Також зростає коло спілкування дитини, підвищується роль та ускладнюється зміст міжособових взаємин. Висновки вчених свідчать, що протягом дошкільного дитинства, а особливо в старшому дошкільному віці, у процесі діяльності, опосередкованої соціальними взаєминами розвиваються внутрішні механізми морального вибору особистості.

Розвиток моральної поведінки дошкільників обумовлюється змістом та способами організації їх діяльності – гри, праці, навчання, а також особливостями побудови взаємин з ровесниками та дорослими. (Л.В.Артемова, Р.С.Буре, Н.М.Горопаха, Р.Й.Жуковська, Л.П.Князева, Т.Я.Колесіна, Л.В.Крайнова, Т.О.Маркова, Л.Мондейкене, В.О.Павленчик, Т.І.Поніманська, О.П.Усова, Т.С.Фасолько та інші). Проте моральний вибір дошкільників як аспект їхньої поведінки залишається поза увагою дослідників. У літературі відсутні розробки методики та технології здійснення педагогічного впливу з метою стимулювання цього процесу в дітей.

У той же час практика свідчить, що виховний процес у сучасних дошкільних навчальних закладах не забезпечує реалізації вікового потенціалу вихованців щодо здійснення морального вибору. Їхній поведінці властиве панування егоїстичних тенденцій та формалізм щодо моральних норм і правил, часті прояви байдужості, а іноді, жорстокості. Така ситуація доводить необхідність розробки системи засобів і прийомів, які б сприяли становленню морального вибору дітей в дошкільному віці.

Актуальність проблеми морального вибору особистості, недостатнє її опрацювання в теорії морального виховання дошкільників та незадовільний стан вирішення в практиці роботи дошкільних закладів зумовили вибір теми

дисертаційного дослідження – “Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу”.

Роботу виконано як складову частину науково-дослідної роботи кафедри дошкільної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова за напрямом “Теорія і технологія навчання і виховання в системі освіти”. Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 4 від 25.11.1999). Формулювання теми уточнено Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 4 від 29.11.2001). Тема дисертації узгоджена Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 1 від 26.01.2000).

**Мета дослідження:** визначити психолого-педагогічні умови становлення морального вибору дошкільників та дослідити зміст і особливості педагогічного стимулювання цього процесу.

**Об’єкт дослідження:** становлення морального вибору дошкільників в умовах навчально-виховного процесу дошкільного закладу.

**Предмет дослідження:** зміст, засоби та прийоми стимулювання морального вибору дітей дошкільного віку в процесі педагогічного впливу.

**Завдання дослідження:**

1. Дослідити філософські, психологічні й загально-педагогічні аспекти проблеми морального вибору особистості та з’ясувати її стан у теорії і практиці дошкільного виховання.

2. Визначити критерії, показники та рівні розвитку морального вибору в поведінці дітей старшого дошкільного віку.

3. Вивчити педагогічні та психологічні умови становлення морального вибору дошкільників.

4. Розробити та експериментально перевірити систему виховної роботи зі стимулювання морального вибору дітей 6-го року життя.

**Гіпотеза дослідження.** Становлення морального вибору в поведінці дітей дошкільного віку відбуватиметься більш інтенсивно, якщо процес педагогічного

впливу супроводжуватиметься комплексом організаційно-педагогічних умов, що включає:

- послаблення регламентації дитячої поведінки, підвищення рівня самостійності й відповідальності вихованців та наповнення повсякдення дітей реальними ситуаціями морального вибору;

- використання опосередкованих засобів та прийомів педагогічного впливу з метою включення дітей у ситуації морального вибору та систематичного спонукання їх до проявів моральної активності;

- комплексне збагачення морального досвіду дітей знаннями про зміст і значення моральних норм і правил, емоційними переживаннями, моральними почуттями, способами морально припустимої та суспільно ціннісної поведінки.

**Методологічними та теоретичними засадами дослідження є філософські положення про суспільну діяльнісну сутність процесу морального вибору особистості, діалектичну єдність свободи вибору і моральної необхідності, взаємообумовленість мети діяльності та засобів її досягнення; психологічні положення про визначальну роль діяльності в розвитку особистості; принципи особистісно зорієнтованого виховання.**

Теоретичними засадами дослідження послуговували праці психологів І.Д.Беха, Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна та інших; праці філософів С.Ф.Анісімова, В.Й.Бакштановського, О.Г.Дробницького, А.А.Гусейнова, В.С.Соловйова, О.І.Титаренка; роботи, присвячені проблемам розвитку у дітей дошкільного віку внутрішніх механізмів регуляції моральної поведінки (О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, В.К.Котирло, Я.Л.Коломінський, А.Д.Кошелева, Я.З.Неверович, Ю.О.Приходько, Т.О.Репіна, Є.В.Суботський, Т.М.Титаренко, С.П.Тищенко, С.Г.Якобсон та ін.); роботи, в яких висвітлюються питання морального виховання дошкільників у процесі різних видів діяльності й спілкування (Л.В.Артемова, Р.С.Буре, Р.Й.Жуковська, Л.П.Князева, Л.В.Крайнова, Т.О.Маркова, В.Г.Нечаєва, В.О.Павленчик, Т.І.Поніманська та ін.) та різні аспекти виховання моральної поведінки в дітей (С.О.Дуднікова, Н.М.Горопаха, Т.Я.Колесіна, Л.Мондейкене, Т.С.Фасолько).

**Методи дослідження.** *Теоретичні:* аналіз філософських, психологічних та педагогічних джерел, навчально-методичних посібників, фахових періодичних видань; аналіз педагогічної документації дошкільних навчальних закладів. *Емпіричні:* спостереження за поведінкою дітей та за ходом навчально-виховного процесу дошкільного закладу; анкетування вихователів та батьків; педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий); методи математичної обробки експериментальних даних.

Дослідження здійснювалось у три етапи:

**Перший етап** (1998-2000) – теоретичне вивчення та аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури; дослідження стану проблеми морального вибору дітей у практиці роботи дошкільних навчальних закладів; визначення об'єкта, предмета дослідження, формулювання гіпотези, обґрунтування та розробка методик констатуючого і формуючого експериментів.

**Другий етап** (2000-2001) – дослідно-експериментальна робота за створеними методиками, апробація та експериментальна перевірка ефективності методики стимулювання морального вибору дітей 6-го року життя в умовах дошкільних навчальних закладів.

**Третій етап** (2001-2002) – аналіз та узагальнення емпіричних даних, формулювання висновків, розробка та впровадження в практику роботи дошкільних закладів методичних рекомендацій щодо стимулювання морального вибору дітей старшого дошкільного віку.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження.** Конкретизовано сутність поняття “моральний вибір особистості” стосовно дітей дошкільного віку; виділено психологічні та педагогічні особливості становлення морального вибору дошкільників, що може бути використано при розробці технологій морального виховання; розроблено й науково обґрунтовано зміст та засоби педагогічного стимулювання морального вибору дітей, яке засновується на збагаченні досвіду поведінки дошкільників у реальних проблемних моральних ситуаціях і характеризується комплексним здійсненням

педагогічного впливу на емоційно-мотиваційні, когнітивні, поведінкові компоненти та на самооцінку дітей; визначено критерії та показники діагностики морального вибору і рівні його розвитку у дошкільників, що дозволяє визначати загальний рівень їх моральної вихованості та здійснювати індивідуальний, диференційований підхід до виховання.

**Практичне значення дослідження.** У ході дослідно-експериментальної роботи розроблено та апробовано методику стимулювання морального вибору дітей старшого дошкільного віку в умовах навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу. Результати дослідження можуть бути використані в практиці морального виховання дошкільників, при організації співпраці дошкільного навчального закладу з родинами; у навчальному процесі вищих педагогічних закладів освіти в межах курсу дошкільної педагогіки. Матеріали констатуючого і формуючого експерименту стануть у нагоді під час створення програм і методичних посібників для вихователів дошкільних навчальних закладів.

**Обґрунтованість і достовірність отриманих результатів та висновків** забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних положень дослідження, використанням комплексу методів, адекватних меті й завданням дисертаційної роботи, репрезентативністю вибірки, кількісною обробкою та якісним аналізом результатів експерименту, апробацією та впровадженням їх у практику роботи дошкільних навчальних закладів.

**Апробація та впровадження результатів роботи.** Матеріали дослідження доповідались на Всеукраїнських та Міжнародних науково-практичних конференціях (м. Київ, жовтень 2001, грудень 2001; м. Кіровоград, 2001; м. Рівне, 2001; м. Глухів, 2002), на звітно-наукових конференціях викладачів та аспірантів впродовж 1999-2002 років, а також обговорювалися на засіданнях кафедри дошкільної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснювалось під час освітньо-виховного процесу в старших групах дошкільних навчальних



закладів №№ 444, 568, 541 м. Києва та № 4 м. Прилуки, Чернігівської області (довідки № 21 від 23.05.2002 р., № 3-24/508 від 31 05.2002 р., № 8 від 25.06.2002), в ході організації різних форм методичної роботи з вихователями, методистами та завідуючими дошкільних навчальних закладів м. Прилуки, Чернігівської області та м. Переяслав-Хмельницький, Київської області (довідки № 273 від 23.05.2002 р. Прилуцького управління освіти, № 95 від 16.05.2002 р. Переяслав-Хмельницького відділу освіти).

**Публікації.** Основні теоретичні положення і висновки дисертації викладено у 9 публікаціях, із них 6 – у фахових наукових виданнях України.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, списку використаної літератури (193 найменування), 10 додатків. Основний текст дисертації викладено на 175 сторінках. Робота містить 15 таблиць та 5 рисунків, включаючи 3 схеми, 1 графік, 1 діаграму. Додатки представлені на 44 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 241 сторінка.

## РОЗДІЛ 1

ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ І ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ  
МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ДІТЕЙ ТА ЇЇ СТАН У ПРАКТИЦІ РОБОТИ  
ВІТЧИЗНЯНИХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**1.1. Проблема морального вибору в філософському, психологічному та загальнопедагогічному аспектах**

У науково-теоретичній літературі (С.Ф.Анісімов, В.Й.Бакштановський, О.Г.Дробницький, А.А.Гусейнов, О.І.Титаренко та інші) загальновизнаним є розуміння морального вибору як акту людської діяльності, який полягає у самовизначенні особистості щодо певних цінностей (або їх системи) та способів їх реалізації у вчинках (або в поведінці). Обов'язковою умовою його здійснення є об'єктивна наявність кількох можливих альтернативних способів поведінки. Вибір особистості детермінується, з одного боку, її суб'єктивною здатністю обирати цінності та адекватно діяти, а з іншого – об'єктивними обставинами прояву активності. Це дає підстави розуміти моральний вибір не лише як свідомий акт прийняття індивідом рішення, а як загальну сукупність ідеальних спонук і дії, їх умов, результатів та їх оцінки. Таким чином, у полі зору опиняються майже всі суб'єктивні і об'єктивні компоненти діяльності людини. Тому проблема морального вибору особистості досліджувалася вченими у контексті етико-психологічного аналізу людської діяльності. Отже, для висвітлення різних аспектів морального вибору перш за все необхідно з'ясувати зміст таких вихідних понять, як діяльність, моральна діяльність, поведінка.

Діяльністю називають будь-яку сукупність (послідовність) дій суб'єкта, які призводять до змін у навколишньому світі чи в самому суб'єкті: “Це активне ставлення особистості до навколишньої дійсності, яке визначається здійсненням на неї впливу” [33; 327]. Серед психологів існують різні підходи до вивчення проблем людської діяльності (Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн та інші). У концепції Л.С.Виготського структура суспільно-історичної

діяльності тотожна структурі психічної діяльності та свідомості, а ця остання – структурі особистості [44]. С.Л.Рубінштейн вважає, що через діяльність особистість встановлює реальні зв'язки з суспільним буттям, іншими людьми [154, 155]. О.М.Леонтьєв зазначає, що розвиток особистості зумовлюється розвитком її діяльності [99].

Діяльності, за С.Л.Рубінштейном [162], притаманні такі особливості: це завжди діяльність суб'єкта; це взаємодія суб'єкта з об'єктом, тобто вона предметна, наповнена змістом; вона творча і самостійна. У ній втілюються суб'єкт-об'єктні відносини, поєднуються зовнішні предметні дії та діяльність свідомості. Остання відіграє регулятивну роль.

Поведінкою людини називають ціннісний аспект її діяльності, обумовлений суспільними відносинами (К.О.Альбуханова-Славська, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн та інші). На відміну від діяльності, яка охоплює і задоволення природних потреб, і виконання суто технічних операцій тощо, акти людської поведінки завжди певною мірою виявляють віддалені від безпосереднього задоволення потреб інтереси, орієнтації, ідеологічні позиції в системі тих суспільних відносин, в яких живе і діє суб'єкт поведінки. За словами Л.С.Виготського, поведінка людини є продуктом розвитку більш широкої системи, ніж лише система її індивідуальних функцій, саме системи соціальних зв'язків і відносин, колективних форм поведінки і соціальної взаємодії [33]. С.Л.Рубінштейн називає поведінку одним з рівнів активності особистості: “...коли в ході діяльності, тобто взаємодії суб'єкта з об'єктом, на перший план виступають відносини між людьми, то в мотивації людини центр тяжіння переноситься в план міжособових відносин, які здійснюються через посередництво предметних дій. Тоді діяльність виступає в новій якості, вона стає поведінкою” [162; 340].

Поведінка є засобом становлення відносин між людьми і характеризується етичним рівнем цих відносин. На думку К.О.Альбуханової-Славської, активна чи пасивна моральна позиція особистості виявляється не стільки через ступінь реалізації в поведінці норм і цінностей, скільки через її здатність виявляти

активність у створенні ціннісних відносин між людьми. Тому міркою моральності особистості є не лише правильна поведінка. Слід урахувати опосередкований особистістю зв'язок її спілкування і діяльності, який, у свою чергу, розглядається в контексті життєдіяльності. “Поведінка виступає як спрямована на іншу людину активність особистості, особлива форма індивідуальної діяльності, пов'язана із взаєминами людей” [8; 179].

Моральною діяльністю називають одну з етичних категорій, яка існує в тісному взаємозв'язку з двома іншими: моральною свідомістю та моральними відносинами. (С.Ф.Анісімов, А.А.Гусейнов, О.Г.Дробницький, О.І.Титаренко та ін.) [11, 61, 111, 161]. У процесі моральної діяльності виникають, усвідомлюються і реалізуються моральні відносини. Проте слід зазначити, що в літературі існують певні розходження щодо визначення суті цього поняття. Це пов'язано з тим, що кожен різновид людської діяльності в контексті соціальних відносин набуває ціннісного аспекту. В.А.Малахов, узагальнюючи різні погляди, виділяє більш широкий та більш вузький підходи: “Згідно з першим, ширшим підходом, діяльність є моральною, якщо узгоджується з вимогами моралі, її нормами і цінностями... У вузькому розумінні власне моральною є лише така діяльність, яка ґрунтується на усвідомленому виборі її суб'єкта й має на меті активне утвердження певних моральних цінностей” [107; 277].

Стосовно вживання терміну “моральна діяльність” С.Ф.Анісімов слушно відмічає, що він не завжди буває доцільним [11]. Це поняття може означати вид діяльності, яка існує поряд з трудовою, навчальною тощо, а отже потребує постійного уточнення, конкретизації. Тому вчений радить використовувати синонімічний термін “моральна поведінка” або просто “поведінка”. Така думка є правомірною, адже поведінка охоплює загалом всі вчинки людини, оскільки вони можуть піддаватися моральній оцінці (незалежно від того, є вони цілеспрямованими чи нецілеспрямованими, здійснюються за моральними чи іншими спонуканнями) [161; 254]. Тобто згідно першому, ширшому, визначенню моральна діяльність є не що інше, як поведінка, яка узгоджується з соціальними цінностями.

Проте така підміна термінів доцільна, якщо йдеться про моральну діяльність саме в широкому розумінні. У вузькому ж значенні це поняття характеризується лише цілеспрямованими, морально мотивованими діями та адекватним результатом. Тобто йдеться про домінування моральної цінності тих чи інших проявів людської активності як про їхню специфічну ознаку. Отже, поняття поведінка і моральна діяльність є близькими, але не тотожними. Моральний чи аморальний зміст поведінки визначається цінністю суб'єктивних спонук та суспільно значимих наслідків у їх єдності. Її не завжди можна кваліфікувати як моральну діяльність, остання ж є аспектом поведінки.

Зважаючи на це, слід зазначити, що моральний вибір особистості – це акт її поведінки – ціннісного аспекту людської діяльності, а моральна діяльність – це практичне втілення вибору, його реалізація і результат.

Визначення морального вибору як акту людської діяльності дозволяє виявити в ньому ряд притаманних їй характеристик, зокрема мету, засоби і результат, які й визначають його моральну цінність. Тому в розумінні суті морального вибору принциповим є зміст поняття моральна цінність.

Вважається, що цінність – це властивість дій або поведінки в цілому, які своїми внутрішніми спонуканнями та зовнішніми проявами задовольняють запити суспільства: моральні ідеали, принципи, норми і правила. За словами М.М.Мокроусова [115; 40], втілюючи різноманітні (матеріальні й духовні) соціальні інтереси, цінності виконують функцію практично діючих стимулів людини. Необхідною умовою морально цінних вчинків є свідоме прийняття суспільних вимог. Якщо ж, здійснюючи їх, людина керується корисливими міркуваннями, прагненням задовольнити свої особисті інтереси, а не те, що вважається моральним добром у певній соціальній спільноті, то можна говорити лише про окремі аспекти соціальної значимості або про деякі позитивні моменти вчинка чи поведінки, а не про їхню моральну цінність у цілому. Дії, які задовольняють спільні для всіх інтереси найбільшого числа людей, історично вважаються моральними, добрими. І, навпаки, дії, виконані відповідно до особистих егоїстичних міркувань, сприймаються як несправедливі, злі,

аморальні. Таким чином, суспільний та особистий інтереси становлять “соціальні параметри, історичну альтернативу діяльності людей” [51; 82]. У їх протистоянні найбільш чітко виявляється суть морального вибору особистості.

Загальною формою втілення суспільних моральних вимог є так зване “золоте правило”: “(Не) роби стосовно інших так, як ти (не) хотів би, щоб вони робили стосовно тебе” [161]. Воно виражає загальнолюдський зміст моральності. В історії етичної думки його називали основою будь-якої моралі. Сприючись на “золоте правило” філософи з’ясовували сутність моральної цінності поведінки людей (Августин, Т.Гоббс, Д.Локк, Х.Томасиус, І.Г.Гердер та інші). А.А.Гусейнов [50] на основі детального аналізу змісту правила моральності в історичному та етичному аспектах назвав ряд його особливостей. По-перше, “золоте правило” регулює взаємини самостійних індивідів, дії яких засновані на особистому бажанні і виступають як самостійні акти: “...сама вимога стає реальністю, виконується лише тоді, коли вона прийнята індивідом, схвалена ним, набула форми його суб’єктивного бажання” [50; 124]. При цьому принципово важливо, що саме суб’єкт бере на себе відповідальність за дотримання вимог. По-друге, бажання, проголошене “золотим правилом” як критерій дозволеного і недозволеного не ототожнюється з егоїстичними пристрастями, а означає ставлення до поведінки інших (усіх людей) відповідно принципу рівності: “Всі люди однакові, рівні між собою” [50; 125]. Тим самим “золоте правило” висуває вимогу бачити в кожній людині ціль діяльності, а саме: поводитися по відношенню до інших відповідно до норм, які сам індивід вважає найкращими.

О.Г.Дробницький зазначає, що сферами застосування принципу рівності є міжособові відносини, коли одна людина вступає у взаємини з іншою, “собі подібною”. Такі взаємини людей як окремих осіб, “близьких” чи “подібних”, є, за словами вченого, “одним з важливих моментів ствердження в повсякденній практиці, в побуті власне моральних взаємин” [61; 315]. Останні реалізуються в поведінці і через поведінку. Отже, морально цінною є поведінка чи діяльність суб’єкта, яка перш за все спрямована на задоволення інтересів іншої людини.

У контексті змісту “золотого правила” моральності можна уточнити, що, здійснюючи моральний вибір, індивід тим самим визнає цінність іншої людини як найвищу суспільну цінність. Таким чином, незалежно від того, яка конкретно соціальна вимога виступає спонуканнями і реалізується у вчинку, вибір особистості окреслюється, з одного боку, власними егоїстичними цілями, а з другого – потребами іншої людини. Врахування цих потреб, співпереживання становища інших людей, “безкорисливе служіння їм та готовність до самовідречення в ім’я їх блага і щастя” [161; 15] – це приписи принципу альтруїзму.

В етику поняття альтруїзму було введено О.Конттом – засновником позитивізму. Філософ вважав, що завдяки відчуттям приналежності до соціального організму у людини формується розуміння ролі особистісної дії для суспільства в цілому, розвиваються позитивні якості та відповідні природні схильності, а негативні риси відмирають або починають служити суспільному благу [161; 139-140]. Аналогічні ідеї висловлювали й інші філософи, наприклад, К.Юм, А.Сміт, Ж.-Ж.Руссо, І.Гердер, В.С.Соловйов. Зокрема, останній “золоте правило” називає “загальним правилом альтруїзму” [163]. З нього він виводить правило справедливості: не роби іншому нічого такого, чого собі не хочеш від інших, – і правило милосердя: роби іншому все те, що сам хотів би від інших. У повсякденному житті слід дотримуватися позиції: нікого не ображай і всім, наскільки можеш, допомагай. У зв’язку з цим В.С.Соловйов пише: “Логічна сутність простого альтруїзму полягає в тому, що я визнаю іншого подібним і рівним собі, стверджує за ним теж саме значення, яке приписую самому собі” [163; 112].

В умовах рівності суб’єктів моралі принцип альтруїзму фактично вимагає взаємного ослаблення і пригнічення особистих інтересів заради піклування про інтереси ближнього. Отже, адекватний йому моральний вибір у конкретній ситуації потребує від індивіда здатності оптимально співставляти та готовності добровільно підпорядковувати особисте і суспільне благо, виходячи з пріоритета останнього. Викладені положення дозволяють виходити з розуміння

альтруїзму як базової моральної (суспільної) цінності, в якій сфокусовані інші моральні норми, принципи, ідеали. Це означає, що в моральній поведінці обов'язково присутній альтруїстичний аспект, а в процесі моральної діяльності утверджується саме ця цінність. Тобто моральна діяльність (у вузькому розумінні) і є, власне, альтруїстичною діяльністю. Вона виступає найбільш оптимальною формою реалізації морального вибору особистості.

Розглянувши сутність поняття моральна цінність, слід з'ясувати фактори, які надають діям людини ціннісного змісту. Позитивний характер окремих елементів діяльності: мети, засобів, результату – не завжди свідчить про дійсно моральний вибір особистості. В.Й.Бакштановський вказує: “По-перше, існує єдність позитивно-моральної мети і засобів; по-друге, аморальні цілі вимагають аморальних засобів, і, відповідно, аморальні засоби призводять до аморальних результатів; по-третє, неефективний вибір засобів через результат викривлює позитивно-моральний характер мети” [20; 13]. У зв'язку з цим постає одне з найбільш дискусійних етико-психологічних питань: чи виправдовує мета засоби. У філософії існує ряд альтернативних підходів до пошуку відповідей на нього, наприклад теорії ієзуїтизму й абстрактного гуманізму. Вони відповідно пропонують два взаємовиключаючі положення. Прихильники першої теорії вважають, що мета виправдовує будь-які засоби, а другої, що мета взагалі нічого не виправдовує. У першому випадку головне – ціль, “безпринципна сила”, а в другому головне, щоб засоби були моральними, “безсилий принцип”. Згідно марксистської теорії, визначним моментом зв'язку мети і засобів є обумовленість цінності засобу моральним характером мети, для досягнення якої цей засіб обирається. Ця обумовленість включає такі якості засобу, як об'єктивність і абсолютність. До того ж ціль і засоби – співвідносні: будь-яка ціль в іншій ситуації може виступати в ролі засобу, і, навпаки, те, що було засобом, може в новій ситуації виявитися ціллю. Отже, “мета визначає, а не виправдовує, цінність засобу” [20; 145].

Аналіз діалектики мети і засобів дозволив вченим вивести правило вибору адекватних моральній цілі засобів: “Моральний і доцільний той засіб, який



необхідний і достатній для досягнення позитивно-моральної мети, який не заперечує більш високої і вищої мети, не змінює їх благородного характеру” [20; 148]. Основними вимогами до засобів реалізації морального вибору є їх доцільність і моральна цінність.

У цілому ж здійснений особистістю вибір набуває ціннісного змісту за умови поєднання моральної мети, рішення про адекватні їй засоби і ефективне виконання цього рішення, втілення його в реальній дії та відповідному результаті.

Інша проблема, яка неодноразово піднімається у філософських вченнях – це свобода вибору особистості (або свобода волі, свобода совісті), тобто те, як відбувається поєднання двох необхідних умов свободи – об'єктивних можливостей вчинку і суб'єктивної здатності людини здійснювати вибір. На перший погляд, вони протистоять одна одній. Тому відповіді на це питання в історії етичної думки набули вигляду дилеми: або поведінка визначена обставинами, отже, моральний вибір – фіктивне уявлення про свободу, або особистість у своїх рішеннях абсолютно автономна щодо об'єктивних обставин і саме тому абсолютно вільна. Причина розходжень приховується в метафізичному розриві свободи і необхідності в діяльності людини. Підхід, який спирається на визначенні співвідношення між свободою і необхідністю, був заснований Г.В.Ф.Гегелем [46]. Філософ вважав, що, отримуючи можливість абсолютно вільного вибору форми поведінки, людина втрачає свободу, бо при цьому її поведінка починає визначатися випадковим змістом, а не власною волею. “Людина може хотіти того чи іншого, це дійсно є її свобода, але якщо ми будемо твердо пам'ятати, що зміст заданий, то ми переконаємось, що людина визначається останнім, і саме з цього боку стає вже зневоленою” [46; 45]. Філософ узагалі виключає випадковість з числа понять моралі. Свобода і необхідність, за Г.В.Ф.Гегелем, не метафізично протистоять між собою, а взаємозумовлюють одна одну. Вирішальне значення для моральної характеристики мають мотиви і наміри.

Виходячи з цього положення, прихильники марксистського вчення доводять правомірність принципу детермінізму – причинної зумовленості свободи вибору (наприклад С.Ф.Анісімов, В.Й.Бакштановський, О.Г.Дробницький, А.А.Гусейнов, О.І.Титаренко та інші). Вони вважають, що в ситуаціях морального вибору об'єктивні обставини і особисте рішення взаємопов'язані як елементи одного цілого і є системою об'єктивних та суб'єктивних сторін свободи. В основі цього підходу знаходиться положення, викладене Ф.Енгельсом на сторінках “Анти-Дюрінга”: свобода полягає не в незалежності від законів природи, а “в пізнанні цих законів і в основаній на цьому пізнанні можливості планомірно зіставляти закони природи і діяти для визначених цілей ... Свобода волі означає ... здатність приймати рішення зі знанням справи” [110; 116]. Так, В.І.Бакштановський зазначає: “У дійсності, детермінація морального вибору відбувається не всупереч індивідуальному рішення, а завдяки йому. В ситуації вибору об'єктивні обставини і особисте рішення взаємозумовлені як елементи одного цілого, є системою об'єктивних і суб'єктивних сторін свободи. Свобода морального вибору – це здатність приймати рішення про вчинок відповідно до пізнаної історичної необхідності, яка набуває форми моральної необхідності” [111; 128]. Окрім того, свобода морального вибору – це свобода, яка спрямована перетворювати обставини самої ситуації заради моральних цілей.

З психологічної точки зору, морально вільну поведінку можна охарактеризувати словами І.С.Кона: “Психологічно вільна тільки та діяльність, яка виражає внутрішні спонукання особистості, де необхідність “знято” в індивідуальній мотивації” [82; 310]. Рівень свободи залежить від ступеня інтеріоризації (засвоєння) моральної необхідності індивідом. Вона досягається в процесі його соціалізації, коли моральну необхідність людина відчуває, сприймає як необхідність власної свідомості. Поряд з цим відомо, що особистісна свобода включає повагу до себе і здатність поважати інших людей [22; 24]. Отже, моральна свобода виявляється лише при умові поваги до своєї особистості. Так, за словами Д.С.Шимановського [186], співчуття та прагнення

робити добро іншим людям – це не лише результат пізнання їх духовно-морального світу, а й результат усвідомлення власного емоційного досвіду. Вчений підтримує думку В.Л.Леві про те, що без розумної любові і поваги до себе як особистості неможлива дійсна любов до інших, альтруїзм [186; 98]. Аналогічна ідея втілена в словах Е.Фромма та Р.Хірау: “...ми здатні знати, розуміти і піклуватися про інших лише якщо ми здатні також розуміти, піклуватися і знати самих себе” [47; 165].

Отже, свобода морального вибору – це результат моральної регуляції. У кожній окремій ситуації людина вільна у виборі форми поведінки, але ця свобода не безмежна. Вона детермінована, з одного боку, усвідомленим власним фізичним і духовним потенціалом особистості, а з іншого, певним набором об’єктивно можливих в цьому конкретному випадку вчинків. “У цілому, моральна свобода – це єдність об’єктивної соціально-моральної необхідності та суб’єктивної схильності особистості дотримуватись цієї необхідності у повсякденній поведінці” [11; 132].

У контексті проблеми свободи морального вибору постає питання про відповідальність особистості за здійснений вибір. У розмаїтті відповідей на нього також виявляється кілька альтернативних підходів: фаталістичний, волонтаристський та інші. Перший заснований на запереченні свободи особистості. Він повністю знімає відповідальність із суб’єкта за вибір і його наслідки. Другий характеризується ігноруванням об’єктивних обставин, тим самим стверджується думка, що людина відповідає за все. Прихильники марксизму цю проблему вирішують так: “В дійсності особистість відповідає за вільний вибір, тобто за те, що вона об’єктивно – відповідно до обставин – могла і суб’єктивно – відповідно до моральної необхідності – повинна була обрати і реалізувати у вчинку” [111; 134].

Моральна відповідальність, згідно положення С.Ф.Анісімова [11, 12], є “властивістю поведінки”. Вчений виходить з таких міркувань: усвідомлення моральної відповідальності пов’язане з добровільним вибором в межах соціальної необхідності. Воно відбувається після прийняття суб’єктом рішення

та виконання дій. Усвідомлена відповідальність входить у структуру мотивації вчинків і накладає відбиток на моральну якість поведінки. “Але наскільки моральна свідомість є структурним елементом людської діяльності, поведінки, настільки моральна відповідальність (чи безвідповідальність), насамкінець, є властивістю конкретної поведінки.” [11; 143].

Двохстороння детермінація поведінки (зовнішньою необхідністю та особистим волевиявленням) обмежує свободу вибору, тим самим обмежується і відповідальність за вибір. Проте повністю вона не знімається. Людина не може відповідати за об’єктивну ситуацію, але вона відповідальна за власну форму поведінки в ній. Засобом адекватної реакції особистості на ситуацію і є прийняття рішення “зі знанням справи”. У цілому ж моральна відповідальність – обов’язкова умова свободи вибору. Здійснюючи добровільний вибір, суб’єкт у той же час бере на себе відповідальність за власні дії та їх наслідки.

Наступне питання, яке постає в контексті досліджуваної проблеми – це питання про структуру морального вибору. Відповідь на нього можемо знайти у висловленій О.І.Титаренком тезі, про те, що весь процес морального вибору, ланцюг його елементів, етапів і наслідків у “згорнутому” вигляді приховується у вчинку: “...вивчаючи структуру процесу морального вибору, ми вивчаємо тим самим структуру вчинку, і, навпаки, вивчаючи структуру вчинку, вивчаємо весь процес морального вибору” [120; 107]. Отже, до розуміння структури морального вибору можна дійти через вивчення структури вчинку.

Вчинок – це первинний елемент поведінки індивіда, її “клітинка”, одиничний акт суспільно-значимої діяльності. Він виражає вільне волевиявлення особистості. За словами С.Л.Рубінштейна, вчинком є дія, оскільки вона за допомогою речей виражає ставлення людини до людини і до інших людей [154; .252]. У його внутрішній структурі, виявляється єдність суб’єктивних, особистісних, моментів (потреб, інтересів, цілей тощо) і зовнішніх обставин дії, які не залежать від волі людини, а також суспільно-значимих наслідків дії. О.І.Титаренко влучно називає вчинок моральним явищем, “де одиничний (індивідуальний), особливий (колективний) і загальний (суспільний)

моральний досвід діалектично взаємопроникають, виявляючи свою корінну соціальну суть” [120; 100]. Він цінний діалектикою перевтілення суспільного, загального в особисте, одиничне.

Простежується певна однастайність вчених щодо визначення структури морального вчинку. На думку С.Ф.Анісімова, вона включає “зовнішні стимули, внутрішні спонуки, боротьбу мотивів, прийняття рішення, дії, результат, оцінку і т.д.” [11; 43]. М.М.Мокроусов [115] у структурі морального вчинку вичленовує мотив (внутрішнє спонукання до дії); зовнішній результат, який має значення для оточуючих; та ставлення оточуючих до дії та її мотивів (оцінка). А.А.Гусейнов вважає, що структура вчинку складніша. Більш повним, на його думку, виступає структурування, в якому виявляється зв'язок вчинку й поведінки. “У ньому можна зафіксувати такі моменти: а) намір; б) соціально й особисто значимий результат; в) емоційне переживання; г) суспільну оцінку і санкції; д) самооцінку. Намір надає вчинкам морального значення, перетворюючи їх в елемент поведінки, а емоційне переживання і самооцінка виявляють відповідність наміру мотиву. Таким чином, уже з самої структури морального вчинку видно, що його не можна визначити безвідносно до поведінки” [51; 87].

У психологічному аспекті протікання вчинку відбувається в кілька функціональних етапів [140]:

- 1) попереднє усвідомлення мети, боротьба мотивів;
- 2) вибір (або створення) необхідних засобів досягнення мети;
- 3) прийняття рішення;
- 4) виконання прийнятого рішення;
- 5) оцінка якості виконаної дії;
- 6) фіксація в індивідуальному досвіді результатів і способів здійснення вчинку.

Така структура вчинку виводить вибір за межі самої тільки дії і свідчить, що в ньому поєднуються ідеальні спонукання і реальний процес об'єктивації моральних цінностей. Оскільки вчинок – це “серцевина морального вибору” [120; 105], то безперечно, що моральний вибір включає всі його складові та

становить собою значно ширше явище, аніж вчинок. Це положення детально розроблене О.І.Титаренком [120]. Визначену ним структуру морального вибору було взято за основу нашого дослідження. Запропонована вченим схема дозволяє розуміти моральний вибір як складний процес. Виділені в ньому компоненти одночасно є послідовними фазами, або етапами. За О.І.Титаренком, моральний вибір має таку будову:

- 1) потреби та інтереси, що стимулюють моральний вибір вчинків у поведінці;
- 2) спонуки і моральна спрямованість (диспозиції, орієнтації, установки) особистості;
- 3) моральні мотив і цілі;
- 4) рішення моральної ситуації, формування намірів;
- 5) моральна дія (власне вчинок), засоби її виконання і ступінь вольового напруження суб'єкта;
- 6) об'єктивна результативність (цінність) вчинку, а також викликані ним зміни ситуації вибору. Санкції: заохочення і покарання;
- 7) оцінка вчинку і самооцінка.

Змінюючи одна одну, ці фази виступають відносно самостійними ланками єдиного процесу. У вузькому розумінні моральний вибір зосереджується на четвертій, частково третій і п'ятій фазах. Однак у більш глибокому своєму значенні, як морально-психологічний процес, він включає всі названі компоненти. “Подібне членування морального вибору особистості має комплексний, морально-психологічний смисл, описує психологічні форми, процеси, механізми, які можуть виражати різноманітний нормативно-ціннісний зміст”, – зазначає О.І.Титаренко [120; 111]. Зупинимось на етико-психологічному аналізі названих структурних одиниць.

Перші етапи процесу морального вибору належать до сфери мотивації. Вона включає різні види спонукань: мотиви, потяги, потреби, інтереси, прагнення, установки, цілі, ідеали тощо, які є рушійною силою і детермінацією поведінки особистості (В.Г.Асєєв, В.К.Вілюнас, І.А.Джидар'ян С.Л.Рубінштейн та інші). За С.Л.Рубінштейном, мотивація – це опосередкована процесом її

відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини навколишнім. Через свою мотивацію людина вплетена в контекст дійсності [156].

Психологічна природа спонукань безпосередньо пов'язана з емоційними явищами (В.Г.Асєєв, В.К.Вілюнас, К.Левін, О.М.Леонт'єв, А.Маслоу, С.Л.Рубінштейн та ін.). “Емоційно-ціннісне ставлення людини до світу, оцінні ставлення виражають значимі для людини моменти і становлять ту загальну сферу, в межах якої розгортаються не лише пасивно-емоційні процеси, переживання, але й активно дієві, актуальні мотиваційні процеси” [19; 124].

Емоції вказують на значимість для особистості явищ навколишньої дійсності. Спираючись на теоретичний принцип Л.С.Виготського про єдність афекту та інтелекту, психологи стверджують, що в мотивації втілюється емоційне ставлення людини до того, що відображує її психіка. З цього приводу доречно звернутися до думки С.Л.Рубінштейна про те, що “мотиваційного значення набуває кожне відображене людиною явище... Тому мотивація полягає не лише в почуттях і т.і., але й у кожній ланці процесу відображення, оскільки воно завжди містить у собі спонукальний компонент” [156; 369-370]. Це положення доводить, що емоції і психічні процеси як дві невід'ємні сторони регуляції поведінки людини так чи інакше присутні в усіх мотивах та спонуканнях. У різних формах мотивації переживання та усвідомлення по-різному виявляються і співвідносяться між собою. При аналізі в цілому всіх послідовних фаз морального вибору і при поясненні конкретного людського вчинку слід зважати на наявність спонукань різного рівня і на їх реальний взаємозв'язок.

Початковою фазою морального вибору є потреби. Їх роль у цілому процесі розкриває таке визначення: “це властивості особистості, що визначають її ставлення до дійсності і власних обов'язків, у кінцевому результаті – визначають спосіб її життєдіяльності” [179; 183]. Тобто в ситуаціях морального вибору потреби спонукають активність людини і спрямовують її на оволодіння певними цінностями, виступають при цьому як програма життєдіяльності.

Психологічні дослідження свідчать, що всі людські потреби, у тому числі вітальні (або первинні), мають характер, відмінний від біологічних потреб тварин (О.М.Леонтьєв та ін.). Якісна межа між ними проходить не між біологічними і вищими соціальними і духовними потребами, а між сукупністю потреб. Тому не варто моральну регуляцію пояснювати як пригнічення “тваринних” потреб людини. Передумови морального вибору знаходяться в ієрархії потреб особистості. Його початковим моментом можуть бути і вітальні, і пізнавальні потреби, якщо їм властивий ціннісний аспект. Однак лише в моральних потребах моральний вибір має найбільш адекватне своїй природі джерело.

Моральна потреба формується, відшліфовується і розвивається через ціннісне ставлення особистості до дії. Більшість з таких потреб має аналоги у вигляді почуттів. З цього приводу І.А.Джидар’ян пише: “Моральні почуття мають тенденцію виступати одночасно і як відповідні потреби. У свою чергу моральні потреби проявляються через відповідні почуття” [55; 167]. Однак їх мотивуюче значення не завжди співпадає. Потреба – це вихідна, визначальна спонукальна сила морального вибору і поведінки в цілому. А моральні почуття – це найчастіше механізм контролю і регулювання, який діє через більш прості за структурою моральні почуття і переживання: радість, смуток тощо. Потреби особистості, за словами О.І.Титаренка [120; 116], через її інтереси вбирають у себе вимоги соціального середовища, тобто поєднуються з суспільними потребами.

Другу ланку процесу морального вибору становлять спонуки – емоційно-вольові імпульси. В їх основі знаходиться втілене в емоційні переживання протиріччя між наявними об’єктивними умовами та суб’єктивними бажаннями (В.Г.Асєєв, Д.Н.Узнадзе та інші). “Відмічене протиріччя, – наголошує В.Г.Асєєв, – відображується у відповідному емоційному переживанні, стимулює мобілізацію функціонально-енергетичних можливостей і детермінує, спрямовує психічну діяльність” [19; 134]. Це положення дозволяє з’ясувати роль спонук у протіканні процесу морального вибору. Вони виникають як актуалізація потреб



та інтересів особистості й виступають поштовхом до прояву активності. Д.Н.Узнадзе вважає, що взаємодія людини з соціальним середовищем призводить до виникнення об'єктивації – утворення більш високого рівня, аніж установки. Цим терміном автор означає “акт поведінки, що виростає на базі соціально спрямованих ідей”. Сама об'єктивація, на його думку, “дає людині силу, звільнившись від влади особистої, звернутися до турбот про можливість задоволення потреб іншої людини, як і своїх власних – майбутніх і можливих” [173; 191].

У процесі діяльності, спонуки, реалізуючись, зливаються з ціннісними орієнтаціями і постають як стійкі моральні диспозиції. Останні розуміють як “загальну схильність особистості до певної системи цінностей, здатність до її реалізації в своїй життєдіяльності” [120; 116]. Найвищий рівень диспозицій утворюють власне ціннісні орієнтації. Їм передують загальні соціальні установки на певну соціально значиму діяльність. І найнижчий становлять конкретні ситуативні установки діяльності, які визначаються безпосередніми життєвими обставинами та можуть змінюватися під їх впливом. Установка, яка за своєю суттю втілює образ кінцевого результату дій чи вчинків, випереджає поведінку в конкретній ситуації. Тому у випадках зіткнення спонук перевага однієї з них часто має ціннісно-нормативний характер. У цьому набуває вираження моральна спрямованість особистості на загальні цілі життєдіяльності, виявляються її ціннісні орієнтації.

Слід зазначити, що ціннісні орієнтації пронизують увесь процес морального вибору і впливають на всю послідовність вчинків, лінію поведінки особистості. В ході багаторазової практичної реалізації ціннісна орієнтація закріплюється у підпорядкуванні спонук, поєднує і мобілізує мотиви, цілі, наміри, оцінки, почуття, волю особистості. Тому, як слушно зазначає О.І.Титаренко [120; 118], вона не лише виконує орієнтуючу функцію, а й має особливу імперативну силу. Усвідомлена спонuka, яка посідає певне місце на шкалі цінностей, виступає вже як мотив поведінки – наступна фаза морального вибору.

В етиці моральний мотив визначається як суб'єктивне ставлення людини до вчинку, який вона має намір здійснити [161]. Він складається з інтелектуального, або раціонального, та емоційного компонентів, із взаємодії мислення і почуттів. На думку болгарського вченого В.Момова [116], мотив – це “акумулятор” особистісного досвіду, який виконує роль внутрішнього регулятора майбутніх дій людини. У психології найбільш поширеним є розуміння мотиву як безпосереднього конкретного внутрішнього спонукання до дії, яке є відображенням (переживанням і усвідомленням) потреб та інтересів людини [140; 38]. І.А.Джидар'ян дає таке визначення: “Мотив – це ті внутрішні стани особистості, які визначають, енергетизують і спрямовують її дії на кожен даний момент часу.” [55; 149]. При цьому йдеться лише про активні стани психіки, які спричиняють діяльнісні акти. Тим самим доводиться, що мотиви не обмежуються свідомістю, а включають також емоційний компонент. Поряд з цим, вони існують тільки в умовах єдності зовнішніх обставин реалізації та внутрішніх можливостей діяльності. “Він (мотив – К.О.) набуває своєї конкретної визначеності, психологічної форми, значимості тощо лише у зв'язку з конкретними умовами життєдіяльності” [19; 141]. У ролі потенційних моральних мотивів виступають суспільні цінності, норми і принципи. У результаті інтеріоризації вони набувають внутрішньої спонукальної сили і стають реально діючими мотивами.

Як було вказано вище, будь-яка моральна вимога так чи інакше пов'язана з дотриманням принципу альтруїзму. Це дає підстави вважати, що внаслідок інтеріоризації цей принцип набуває сили реально діючого мотиву. Тому правомірною є думка А.А.Гусей нова про те, що “у самому загальному вигляді моральні мотиви можна розділити як орієнтовані на особистий або на суспільний інтерес, тобто “егоїстичні” або “альтруїстичні” [51; 81]. Підтвердження цієї думки знаходимо в дослідженнях з соціальної психології, які присвячені поясненню альтруїстичної поведінки людей [13, 104].

Існує ряд підходів до розуміння спонукальних причин альтруїзму: теорія соціального обміну, теорія соціальних норм та еволюційна теорія. Згідно

першої, безкорислива допомога іншим людям мотивується або прагненням звести до мінімуму особисті витрати і збільшити прибутки або справжнім занепокоєнням незадовільним становищем інших людей. Друга теорія пояснює альтруїстичну поведінку або дотриманням норми взаємності, яка вимагає відповідати допомогою на допомогу, або норми соціальної відповідальності, яка змушує піклуватися про всіх, хто того потребує, навіть якщо вони не в змозі відповідати тим самим. За еволюційною теорією також існує два типи альтруїзму: взаємодопомога, зумовлена генетичним егоїзмом і безкорисливою відданістю своєму біологічному роду, та турбота про його збереження. На думку Д.Майерса, кожна з цих теорій "... використовує психологічні, соціологічні або біологічні концепції для пояснення двох типів альтруїзму: 1) "альтруїзму", заснованому на взаємному обміні, і 2) альтруїзму, який не передбачає ніяких додаткових умов" [104; 601.]. Цим самим визнається існування мотивів егоїстичного спрямування та мотивів безкорисливого піклування про благо іншого. Останні зумовлюються емоційними переживаннями реального стану інших людей, доброзичливим ставленням та співчуттям (емпатією).

Отже, при здійсненні суб'єктом морального вибору його ставлення до об'єктивної ситуації набуває альтруїстичного змісту. У будь-якій ситуації мотивом вибору стає безкорисливе прагнення індивіда робити добро іншому.

У процесі вибору мотив виконує спонукальну, пізнавальну та смислоутворюючу функції. Останньому, згідно визначення О.М.Леонтєва, належить головна роль. Завдяки цьому мотиву людина набуває здатності визначати цінність об'єкту – іншої людини. В.Момов, окрім згаданих, виділяє ще специфічну для моральних мотивів виправдовувальну функцію, яка підкреслює залежність особистості від потреб суспільства, її відповідальність перед іншими людьми. У результаті аналізу функціонального аспекту моральних мотивів групою дослідників, очолюваних Н.О.Головком [119], було виділено такі функції: оцінну, яка характеризує мотиви смислоутворення, виправдання і засудження вчинків; спонукальну, яка має імперативний характер

і спирається на розвиненість волі; захисно-виправдовувальну, яка має критичний характер; імперативно-спонукальну, яка пов'язана з виробленням моделей моральної поведінки; прогностичну, яка дозволяє вирішувати суперечливі питання шляхом оцінювання навколишнього, самооцінювання і переоцінювання моральних норм та вимог [119; 40-42]. Кожна з цих функцій виявляється в процесі морального вибору, при цьому “пізнавальна функція мотиву підпорядковується оцінно-імперативній, яка орієнтує індивіда на визнання переваги тієї чи іншої цінності” [120; 122].

Мотив визначає ціль майбутнього вчинку. Вона керує процесом вироблення рішення, формування намірів та підбору засобів.

На наступній стадії морального вибору – рішення про вчинок – формується намір. Поняття мотив і намір хоча досить наближені, проте різняться за змістовим та функціональним наповненням (С.Ф.Анісімов, О.І.Титаренко та інші). Намір говорить про те, що і як треба зробити, а мотив розкриває ціннісне значення дій. Усвідомлення в мотиві – це насамперед усвідомлення моральної цінності і соціальної значимості вчинку і наміру. Отже, мотив і намір співвідносяться як загальна, кінцева і одиничні проміжні цілі.

Наміри з'являються в результаті прийняття рішення про вибір варіанту дії з метою досягнення найкращого результату шляхом розумового зваження всіх “за” і “проти”. Вони є “результатом свідомого розрахунку, пошуку найбільш доцільного шляху здійснення своїх загальних моральних орієнтацій” [51; 84]. В.Й.Бакштановський моральним рішенням називає “процедуру моральної свідомості, яка здійснює вибір альтернативи вчинку в ім'я певних моральних цілей” [20; 81-82]. Вона включає такі етапи (елементи): аналіз ситуації морального вибору; виявлення її проблемності (стереотипності); аналіз альтернатив; оцінка варіантів рішення; прийняття рішення.

Слід зазначити, що сама процедура вибору остаточного варіанту досить складна, оскільки часто вимагає від індивіда докладання певних вольових зусиль. Адже, визнаючи пріоритет інтересів інших людей, він тим самим

свідомо позбавляє себе окремих благ та відмовляє в задоволенні власних інтересів та потреб.

Наступним і одночасно центральним етапом морального вибору є вчинок. Він об'єктивується в дії, яка спрямовується на досягнення мети, передбачає використання відібраних засобів і обставин наявної ситуації, певне волевове зусилля суб'єкту і його прагнення досягти бажаного результату. Проте слід зазначити, що не кожен вчинок, адекватний моральним нормам (кваліфікований як моральний), може бути втіленням морального вибору. Адже відомо, що за аналогічними діями, залежно від об'єктивних обставин та суб'єктивних особливостей, криються різні мотиви, часто протилежні за ціннісним змістом. Деякі з них ставлять під сумнів цінність усього процесу вибору. Зокрема, бажання індивіда задовольнити власні потреби та інтереси, одержати певну користь (мотиви егоїстичного спрямування) надають позитивним діям прагматичного характеру. І, навпаки, вчинок є дійсно моральним, якщо за такими ж діями стоїть мотив дотримання моральних норм, тобто свідоме прагнення безкорисливо робити добро іншому (альтруїзм).

Проблема співвідношення цінності мотиву і дії в історії етичної думки стала предметом численних дискусій. Залежно від акцентів в одних випадках мотиви визначалися як оформлення вчинку, в інших – сам вчинок розглядався як додаток до мотиву. Тобто або однобічно перебільшувалося значення суб'єктивної сторони вчинку, або об'єктивної. Класичними прикладами підходів, у яких метафізично протиставляється цінність мотиву цінності результату, є деонтологічна теорія І.Канта та утилітаристські концепції (І.Бентам та інші) [120; 102]. Діалектична залежність цінності вчинку від характеру взаємодії в ньому як у цілісному явищі мотиву, дії та її результату розкрита в роботах прихильників марксистської етики (С.Ф.Анісімова, А.А.Гусейнова, М.М.Мокроусова та інших). Вона полягає в тому, що необхідною умовою цінності вчинку є поєднання в ньому моральних мотивів, адекватних їм дій та результатів. Завдяки йому “знаходить вираження ціннісне ставлення індивіда до інших людей, до суспільства, до їх інтересів” [11; 36].

Цінність вчинку, на думку О.І.Титаренка, визначається не лише негайним досягненням цілі, реалізацією морального мотиву, але і його наслідками, за які людина несе відповідальність [120; 128]. Здійснений моральний вибір викликає в оточуючих ту чи іншу реакцію. Вона залежить від того, на скільки вчинок і його результати узгоджуються з соціальними інтересами та відповідають загально прийнятним нормам. Отже, вибір особистості стає предметом суспільної оцінки і викликає певні санкції. Саме тому є виправданим виділення фази наслідків дій та суспільних санкції щодо них, яка настає після здійснення вчинку.

Завершує весь процес морального вибору моральна оцінка дій і особистісна самооцінка. На цьому етапі визначається адекватність вчинку нормам і вимогам суспільної моралі. Останні є критеріями моральної оцінки. “Моральна оцінка, – наголошує М.М.Мокроусов, – є визначенням моральної якості об’єкту в його позитивному чи негативному аспектах” [115; 40]. (Під моральною якістю вчений розуміє значення факту, явища в моральній практиці, усвідомлення їх ціннісних властивостей). Окрім того, у ході оцінки встановлюється відповідність результату вибору потребам особистості: “кінцева оцінка формується як складна співвіднесеність ядра цінностей індивіда, яке вже склалося, його моральних принципів і норм з можливим “розмиванням” цього ядра новими оцінками, які, у свою чергу, викликаються новими благами, новими потребами і т.д. Процес може бути як усвідомленим, так і неусвідомленим” [185; 62-63]. Раціонального рівня він досягає в ситуаціях морального вибору. Тому Є.В.Шикова називає оцінку моральним вибором у свідомості, на противагу моральному вибору в поведінці (вчинку).

На зміст оцінки впливають як суб’єктивні, так і об’єктивні фактори. Вона “...завжди містить знання (правильне чи хибне) і вміння (імперативність). Вона і об’єктивна, і суб’єктивно-пристрасна, виражаючи певне тенденційне ставлення до подій, що відбуваються, ... вона не зводиться до опису вчинків або навіть вказівки на їх зв’язок з нормою, цінністю, але проявляється в пристрасних емоційно-вольових реакціях” [120; 129].

При моральній оцінці принципово враховувати сукупний результат вчинку, оскільки його значимість “включає в себе не лише значення предметного результату дії, але й значення “непредметного” результату самого вчинку, тобто саме рішення діяти певним чином, прийняття на себе всієї повноти відповідальності за даний вибір і рішення, всі моральні наслідки позиції, зайнятої людиною, її впливу на формування морального обличчя інших” [115; 45]. При цьому особливої уваги потребує інформація про те, чи приймає людина відповідальність за рішення моральної задачі, яка постає перед нею, чи уникає її з якихось певних міркувань.

Завершальним етапом морального вибору є особистісна самооцінка. О.І.Титаренко називає її самостійним, “на свій страх і ризик” визначенням цінності своєї поведінки, своїх мотивів і вчинків [111]. За словами А.А.Гусейнова [51], самооцінка у формі моральної рефлексії перекладає суспільну оцінку і санкції на моральну мову самої особистості. При цьому емоціям належить провідна роль. Моральні почуття та переживання, перш за все совість і почуття сорому, якими супроводжуються вчинки, дозволяють встановити відповідність намірів мотивам, а окремих вчинків – загальній лінії поведінки. Тому О.І.Титаренко називає їх “важливим інструментом самоконтролю” [111; 111], а А.А.Гусейнов вказує, що вони є “свого роду самооцінкою особистості. Однак це – самооцінка безпосередня, мимовільна” [51; 85]. Отже, самооцінка дозволяє суб’єкту усвідомлювати моральне значення власного вибору.

У процесі морального вибору фаза самооцінки відіграє специфічну роль. О.І.Титаренко відмічає, що як самостійний момент, який завершує весь ланцюг послідовних етапів, вона мов би готує індивіда до нового вибору, до нової дії [120; 133]. Усвідомлені через самооцінку потреби і спонуки повертають до вихідного пункту – початку морального вибору. Але початку більш високого рівня, який відображає досвід успіхів і невдач, а також ступінь цінності вчинку, що його реалізував. Отже, самооцінка в процесі морального вибору – це імпульс до подальшого вдосконалення особистості. Завдяки їй успішний моральний

вибір у повторюваних ситуаціях забезпечує здійснення аналогічних вчинків у майбутньому. У цьому виявляється циклічний характер процесу морального вибору. Рух від одного вчинку до іншого, тобто загальний процес зміни моральних виборів в поведінці на думку О.І.Титаренко, можна схематично уявити як коло, в якому заключна фаза є початком повтору всього процесу. Дана циклічність, вважає вчений, є необхідною умовою стабільності певних форм поведінки. Однак поведінка не зводиться до відтворення звичних шаблонів. Тому О.І.Титаренко наголошує, що “коло” процесу морального вибору “містить в собі можливість висхідного розвитку, вдосконалення – по спіралі” [120; 133]. Виходячи з цього положення, процес морального вибору можна схематизувати у вигляді спіралі, як це показано на рис. 1.1.

Ця схема унаочнює структуру морального вибору, єдність, послідовність і взаємозв'язок всіх його компонентів. Окрім того, вона ілюструє висхідний спіралеподібний рух процесів морального вибору, які в поведінці людини змінюють один одного. В кожному окремому виборі міститься потенційна здатність до саморозвитку: у процесі здійснення морального вибору відбувається становлення етико-психологічних явищ, які виступають компонентами наступного акту морального вибору. Це дає підстави вважати, що поведінка, ланцюг ціннісно зорієнтованих вчинків є природними і одночасно необхідними умовами розвитку морального вибору особистості. Отже, моральна поведінка є найбільш адекватним засобом його виховання.

Такий підхід узгоджується з основними положеннями суб'єктно-діяльнісної теорії С.Л.Рубінштейна. Згідно неї, суб'єкт виявляється, створюється і визначається в процесі своєї діяльності, “в актах творчої самодіяльності”. Щодо самого суб'єкта, психолог говорить, що “...тим, що він робить, можна визначити те, що він є; напрямом його діяльності можна визначити і формувати його самого” [162; 332].



### Структура морального вибору

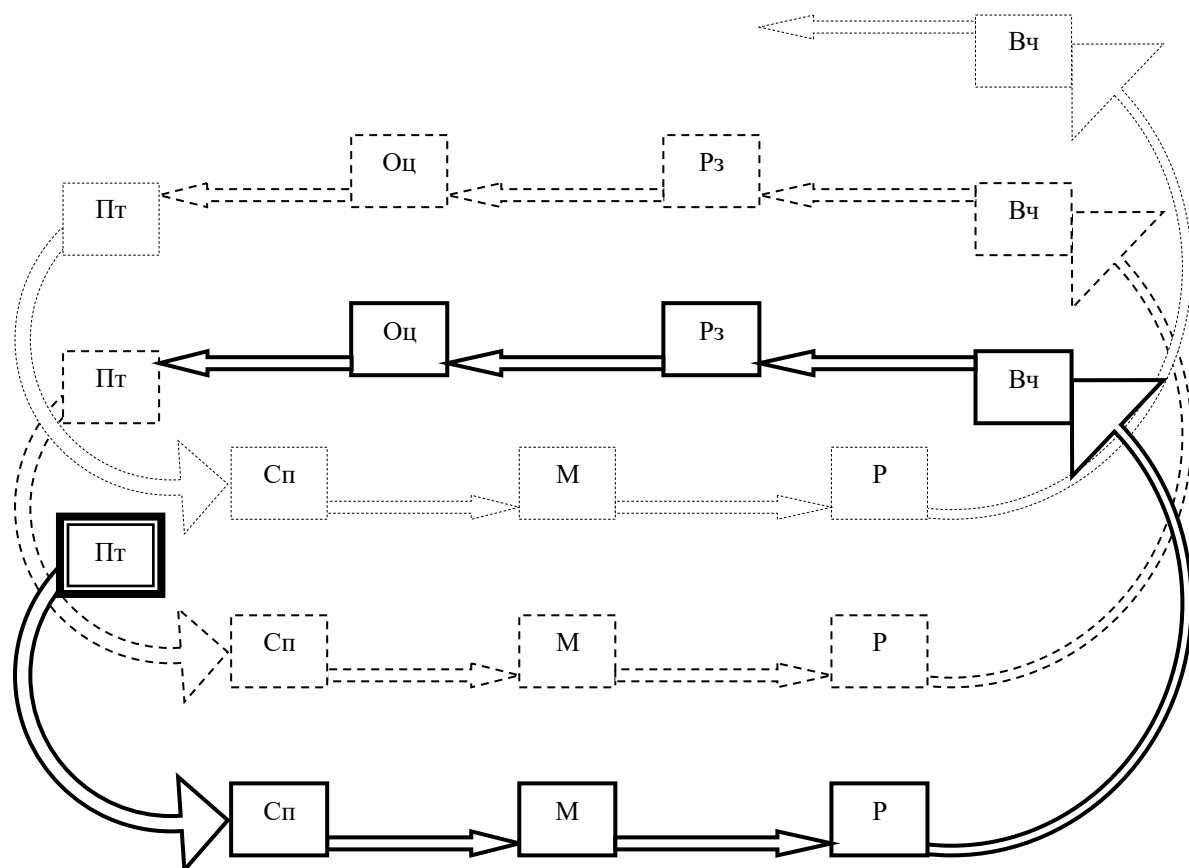


Рис. 1.1. Структура процесу морального вибору:

- Пт – потреби; **Пт** – початок акту морального вибору;
- Сп – спонуки; → – здійснення морального вибору;
- – мотиви; Р – рішення (намір);
- Вч – вчинок; → – майбутні акти морального вибору.
- Рз – результат;
- Оц – оцінка та самооцінка;

Ідея про педагогічну цінність моральної діяльності була висловлена ще Я.А.Коменським: “Добродійність розвивається шляхом справ, а не шляхом слів”, “Добродійності навчаються, постійно творячи справедливе” [80]. Надалі

правомірність цієї думки неодноразово доводилась у відомих педагогічних вченнях (Ш.О.Амонашвілі, К.М.Вентцеля, Я.Корчака, А.С.Макаренка, Й.Г.Песталоцці, В.О.Сухомлинського, Л.М.Толстого та інших). Зокрема, Й.Г.Песталоцці вважав, що замість того, щоб повчати дітей словами, необхідно вправляти їх у позитивних вчинках, оскільки саме через дію відбувається самоопанування та розвиток волі [130, 132].

Виховання в дітей моральних якостей, розвиток їхньої моральної активності відбувається не лише через позитивні вчинки. “Коли з пристрастю бореться ще слаба воля, нехай дитина терпить поразку..., – пише Я.Корчак, – ... у конфліктах із совістю виробляється моральна стійкість” [87; 141]. При цьому визначальна роль належить спонуканням до дій та “мукам совісті”. Зважаючи на це, педагог акцентує увагу саме на власній активності дитини. При цьому він наголошує на тому, що не варто вимагати від вихованців жертви в будь-яких її проявах: “Нехай дитина сама відкриває необхідність, красу і привабливість альтруїзму” [87; 144]. Для цього їй слід надавати більше свободи.

Моральна поведінка вихованців має бути результатом проявів співчуття, через які, на думку В.О.Сухомлинського, проходить шлях до великодушного вчинку. У той же час важливо, щоб вихованець відчував, як позначається його поведінка на стані інших людей: “Дитина, віддаючи дорогу для неї річ, в яку вкладено багато духовних сил, віддає частку своєї радості і саме через те здобуває нову радість – у цьому виховне значення щедрості і безкорисливості” [170; 203].

Ш.О.Амонашвілі [9, 10] у своїх роботах підкреслював роль морально-етичних вправ. Вони, на думку педагога, дозволяють дітям пізнавати значення моральних норм з позицій іншої людини, зміцнюють почуття обов’язку та ті емоційні переживання, якими супроводжуються вчинки.

Додаткового звучання набуває педагогічне значення поведінки, як засобу виховання морального вибору з позицій теорії вільного виховання (К.М.Вентцель, Ж.-Ж. Руссо, Л.М.Толстой та інші). Поведінка допомагає вихованцям пізнати об’єктивну необхідність того чи іншого способу дій, а отже,

набути справжньої свободи. Згідно даної теорії звільнення дитини від тиску дорослих не означає звільнення її від відповідальності за власні вчинки. Вона повинна пам'ятати, що свобода іншого священна так само, як і її свобода. Своїми негативними діями, як зазначає К.М.Вентцель, дитина порушує права інших людей і, отже, втрачає свою свободу. Вихователь може сприяти її поверненню, створивши умови для вільної, творчої, продуктивної праці, яка приводить у дію всі сторони природи дитини: “Дамо їй відчутти радість від звільнення іншого... Нехай вона навчиться захищати ту чи іншу дитину від нападів і насильницьких дій з боку інших дітей... вона таким чином навчається стримувати себе від усіляких нападів та насильницьких дій” [34; 119].

Поведінка вихованця, яка включає і його цілеспрямовану моральну діяльність, а особливо його моральні вчинки в ситуаціях вільного вибору, є необхідним підґрунтям становлення та розвитку психологічних явищ, які виступатимуть компонентами процесу морального вибору в майбутніх ситуаціях. На практиці, створюючи умови та стимулюючи самостійний позитивний вибір вихованців, педагог у такий спосіб може забезпечувати розвиток у них морального вибору. Підтвердження правомірності такого підходу знаходимо в роботі С.Л.Рубінштейна [155; 138]. Мова йде про те, що, на думку вченого, будь-яка ефективна виховна робота має своєю внутрішньою умовою власну моральну роботу вихованця, яка природньо зав'язується в кожній скільки-небудь вдумливій і чуйній людині навколо власних вчинків і вчинків інших людей при спостереженні їх наслідків – того, як наші вчинки впливають на інших людей і вчинки інших людей на нас самих. Успіх роботи по формуванню духовного обличчя людини, наголошує психолог, залежить від цієї внутрішньої роботи, від того, наскільки виховання виявляється спроможним її стимулювати і спрямовувати.

Як відомо, стимулювати означає створювати, давати стимул або бути стимулом до чого-небудь, прискорювати, поліпшувати здійснення чого-небудь. Апелюючи до висновків етико-психологічного аналізу слід зазначити, що стимулом морального вибору дитини може бути лише пізнана і засвоєна нею

моральна цінність, а саме цінність іншої людини, прагнення безкорисливо дбати про її потреби, інтереси. Воно зумовлює суб'єктивну здатність дитини до вибору суспільно значимих способів поведінки і одночасно є поштовхом, заохоченням, критерієм оцінки вчинку. Звертаючись до роботи І.Д.Беха, слід відмітити, що ціннісне ставлення до людей не може бути результатом формальних вимог з боку дорослих [26; 19]. За допомогою педагогічних дій необхідно пробуджувати у вихованців переживання, інтереси, почуття, які б блокували та нейтралізували егоїстичні прагнення. А методи та прийоми, які містять безпосередню регламентацію поведінки вихованця, наприклад наказ, вимогу, вказівку діяти певним чином тощо, і позбавляють його можливості здійснити самостійний моральний вибір, утрачають свою актуальність. Педагог має змогу лише опосередковано впливати на поведінку дітей, створюючи комплекс умов, які й спонукатимуть вихованців до активності та самостійного пошуку способів вирішення моральних дилем.

Ідею використання у вихованні методів опосередкованого впливу було висунуто ще Ж.-Ж.Руссо [160]. У його розумінні, сутність таких методів полягає у включенні дитини у відповідну ситуацію, в якій би її поведінка спрямовувалася не тиском педагога, а природною внутрішньою логікою самих речей і обставин життя. Аналогічної позиції дотримувався Л.М.Толстой, який вважав, що сама обстановка, в якій розвивається дитина, повинна мати моральний початок при прихованій ролі педагога. У виховній системі А.С.Макаренка [105, 106] також знаходимо втілення ідеї опосередкованого впливу на поведінку дитини. Педагог часто вдавався до створення ситуацій, які потребували від підлітків особистого вибору. Причому він особливо підкреслював роль “вчинків по секрету,” – здійснених вихованцем насамоті і про які ніхто не дізнається.

Метод, сутність якого полягає в тому, що педагог цілеспрямовано створює умови для самостійної активності дітей, у теорії виховання отримав назву “метод виховних ситуацій” [72, 135]. Він тісно пов'язаний з іншими педагогічними методами та прийомами, зокрема бесідою, зразком, вправлінням,

ігровими методами, художнім словом тощо. За їх допомогою спеціально створюють умови, що призводять до виникнення ситуацій, які вимагають від вихованців здійснення морального вибору чи то на вербальному рівні (у ході розв'язування морально-етичних задач), чи то реальних вчинків (у проблемних моральних ситуаціях). Однак необхідно відзначити, що лише наявності відповідних зовнішніх обставин (власне ситуації вибору) недостатньо для досягнення виховної мети. Головне – це дії педагога, спрямовані на залучення дітей до ситуації, на мобілізацію їхньої внутрішньої активності. В основі цих міркувань лежить положення про виховну ситуацію, висунуте І.Д.Бехом: “Виховна ситуація – це соціальні умови, за яких дитина у стосунках з дорослим засвоює соціальні норми поведінки” [25; 124]. Цим визначенням передбачено поєднання соціальних емоціогенних умов, активності дитини та активного впливу вихователя. Очевидно, що до об'єктивних соціально-психологічних умов виховної ситуації належить діяльність дитини та її міжособові взаємин з однолітками. Завдяки їм вона опиняється перед необхідністю приймати та реалізовувати рішення про той чи інший вчинок. Спілкування з вихователем на основі здійснення вибору забезпечує відповідне спрямування емоційних переживань дитини та закріплення моральної норми як способу поведінки.

Таким чином, створення виховної ситуації, включає активність дитини – її поведінку – та активність педагога. Від останньої залежить передусім сила і характер емоційних проявів, з якими пов'язана дія внутрішніх механізмів морального вибору: “... лише емоційно пережите знання про моральну норму може спонукати дитину до відповідного вчинку. Інакше вона його не здійснить, а якщо таке й станеться, то під дією заохочувальних чи каральних санкцій дорослого” [25; 124].

Проте слід констатувати, що на сучасному етапі в педагогічній науці достатньою мірою не розкрито теорію і технологію створення виховних (педагогічних) ситуацій. З цього приводу, наприклад, М.Ю.Красовицький вказує, що проблема залучення дітей до таких ситуацій ще потребує “фундаментальної розробки” [92; 133]. Зважаючи на це, доцільно звернутися до

даних суміжних наук, зокрема, до досліджень з соціальної психології. Оскільки саме в цих ділянках науки на основі аналізу факторів, які або перешкоджають, або, навпаки, сприяють добровільним самостійним позитивним (альтруїстичним) вчинкам людей, було виявлено деякі особливості стимулювання моральної (альтруїстичної) поведінки [13; 104].

Апелюючи до результатів цих досліджень, можна зазначити, що у виховних ситуаціях спонукати дітей до здійснення морального вибору можна за допомогою педагогічних дій, спрямованих на: організацію моральної інклюзії (включення) шляхом розширення кола людей, чий стан залежить від поведінки дитини; моделювання альтруїстичної поведінки шляхом наслідування значимих для дитини зразків позитивної поведінки (з повсякденного життя, з художньої літератури, з телепрограм тощо); схвалення та позитивну оцінку вчинків; приписування дій альтруїстичного змісту моральним мотивам; загострення у дітей почуття провини у випадках здійснення негативних вчинків; забезпечення правильної інтерпретації ситуації вибору; особисте звернення до дитини з проханнями про допомогу. Зрозуміло, що названими способами стимулювання не вичерпується перелік доцільних у виховних ситуаціях педагогічних дій. У цілому при підборі методів та прийомів стимулювання морального вибору в кожній виховній ситуації необхідно спиратися на індивідуальні особливості дитини, орієнтуватися на загальну спрямованість її поведінки та враховувати ціннісний зміст уже здійснених нею вчинків.

Таким чином, для стимулювання морального вибору дітей необхідно створювати виховні ситуації під час різних видів діяльності, і, використовуючи методи та прийоми опосередкованого впливу, спрямовувати активність вихованців на здійснення позитивних вчинків. Але при цьому самі вчинки мають залишатися результатом самостійного волевиявлення, тобто власного вибору дитини.

Узагальнюючи поточні висновки цього параграфу, можна резюмувати, що моральний вибір особистості – це акт її поведінки, який за своєю сутністю є складним етико-психологічним процесом. Він включає комплекс послідовних

етапів: потреби, спонуки, мотиви, рішення, дію, результат та оцінку. В них переплітаються емоційні й мотиваційні явища, мислительні операції та зовнішні дії індивіда (його вчинки). Адекватна самооцінка, якою завершується моральний вибір, активізує потреби й мотиваційні компоненти наступного поведінкового акту. У цьому виявляється циклічність процесу морального вибору. У цілому ж його психологічний механізм полягає не лише в послідовній зміні названих етапів, а й у зміні одних актів морального вибору наступними. Окремий вчинок може бути кваліфікований як втілення морального вибору особистості лише за умови моральної цінності всіх цих компонентів. У їх єдності та взаємозв'язку закладена потенційна здатність процесу морального вибору до саморозвитку. Шляхом педагогічного стимулювання слід забезпечувати використання цього потенціалу. Найбільш адекватним для цього є метод створення спеціальних виховних ситуацій, під час яких вихователь, здійснюючи опосередкований вплив, спонукає дитину до самостійного морального вибору.

## **1.2. Моральний вибір дошкільників у контексті психолого-педагогічних досліджень проблеми виховання моральної поведінки**

Вивчення філософських та психологічних аспектів досліджуваної проблеми дозволяє вважати, що моральний вибір дітей дошкільного віку – це акт їх поведінки, який включає комплекс емоційних, когнітивних та дійових компонентів. Їх становлення та розвиток відбувається завдяки самостійному моральному вибору вихованців у реальних ситуаціях (їхній поведінці). З цих позицій було проаналізовано психологічні та педагогічні дослідження моральної поведінки дошкільників.

Відомо, що одним із визначальних факторів її розвитку є моральне виховання – “цілеспрямований вплив дорослого на формування у дітей моральних почуттів і якостей, засвоєння ними певних норм і правил, розвиток відповідних мотивів і звичок поведінки” [137; 270]. Існуюча в нашій країні теорія і практика залучення дошкільників до загальнолюдських цінностей

базується на вченнях класиків педагогічної думки Я.А.Коменського, Я.Корчака, М.Монтессорі, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, Ф.Фребеля, та інших. Вона ввібрала в себе прогресивні погляди, Є.М.Водовозової, А.С.Макаренка, С.Ф.Русової, В.О.Сухомлинського, К.Д.Ушинського та інших видатних педагогів. Гуманістичні ідеї, проголошені педагогами ще наприкінці ХІХ – початку ХХ століття, набувають особливої актуальності в контексті дослідження проблеми морального вибору дошкільників. Зокрема, з концепцій класиків педагогічної думки можна виділити ряд загальних принципів положень, які виступають основою для розв'язання поставленої проблеми.

По-перше, уся педагогічна робота з морального виховання повинна відбуватися в атмосфері свободи та любові; забезпечувати розкриття природного потенціалу дітей, їхнього вродженого прагнення добра, любові до ближнього (Я.А.Коменський, М.Монтессорі, І.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинський та інші). Зокрема Я.А.Коменський вважав, що тільки внутрішньо вільна людина може бути моральною, оскільки вона може свідомо прийняти на себе людські права і обов'язки, діяти сумлінно, а не з примусу або страху [79, 80]. К.Д.Ушинський зазначав: “Моральність і свобода – два таких явища, які неминуче зумовлюють одне одного і одне без іншого існувати не можуть, оскільки моральною є тільки та дія, яка виходить із вільного рішення, і все, що здійснюється невольно, під впливом чужої волі, ... страху чи під впливом тваринної пристрасті є якщо не аморальною, то у крайньому разі, не моральною дією” [176; 467]. Таким чином, свобода особистості є основою виховання її моральності, а отже, і гідного морального вибору.

По-друге, значний вплив на розвиток у дітей моральності чинить навколишнє середовище. Спрямовуючи його вплив, педагоги повинні створювати умови, які б сприяли активному саморозвитку та моральному самовдосконаленню дітей. Зокрема Ж.-Ж.Руссо в концепції природного виховання (“Еміль, або Про виховання”) втілює ідею: “Дитина повинна робити те, що вона хоче, але хотіти вона повинна лише те, що ви хочете, щоб вона робила” [160]. У центрі його педагогіки знаходиться дитина, головним



вихователем якої є її природа. Дорослий лише допомагає саморозвитку дитини. Він регулює вплив середовища. Головним знаряддям у руках педагога є добре спрямована свобода [157; 105]. Головним фактором моральності К.Д.Ушинський називав суспільне життя [176]. Роль середовища в моральному розвитку дитини підкреслювала С.Ф.Русова [159]. На її думку, негативні вчинки дітей є наслідком впливу середовища, об'єктивних причин, пов'язаних із станом здоров'я дитини, недоліків виховного впливу. Тому, щоб виховати в дітей належну поведінку, необхідно усунути саме ці фактори. З вчення С.Ф.Русової витікає положення, що під впливом виховання в дитини повинно розвиватися вміння узгоджувати свою діяльність із загальнолюдськими цінностями.

По-третє, виховання моральної поведінки слід здійснювати в процесі різних видів дитячої діяльності, провідна роль серед яких належить грі, важливо організовувати вправлення в моральних вчинках (Є.М.Водовозова Я.А.Коменський, М.Монтессорі, Ж.-Ж.Руссо, Ф.Фребель, К.Д.Ушинський та інші). Наприклад Я.А.Коменський вважав, що дорослому слід організовувати духовні вправи, які активізують природні спонуки дитини, спрямовують її самодіяльність [79,80]. У педагогіці Ф.Фребеля вихователь повинен враховувати природне прагнення дитини до діяльності, яке вона виявляє з самого раннього віку. Слід підбирати різноманітні матеріали для дитячої діяльності відповідно до фізичних та моральних сил дитини. Головним виховним засобом педагог проголошує гру, яка приносить дитині радість, щастя, зміцнює її фізичні та моральні сили [37; 254]. Один з провідних принципів філософсько-педагогічної системи М.Монтессорі – “допоможи мені це зробити самому” [59]. Суть його полягає в тому, щоб дати дитині можливість найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної, самостійної діяльності у створеному педагогом просторово-предметному середовищі. Завдання вихователя полягає насамперед у наданні засобів саморозвитку і показі правил користування ними. Воно реалізується через систему різноманітних спеціально організованих групових вправ. Є.М.Водовозова наголошувала, що в процесі виховання потрібно задовольняти природне прагнення дитини до самостійної діяльності

[37]. Вихователь має забезпечувати зайнятість малюка, поки він не може цього робити сам. Формування моральних звичок залежить від змісту діяльності дитини та її обов'язків. Різні види праці, доступні вікові і силам дитини, Є.М.Водовозова називає найбільш дієвими засобами морального виховання.

По-четверте, виховання моральної поведінки має супроводжуватися розвитком у дітей моральних почуттів та емоцій і підкріплюватися реальними справами. Так Я.А.Коменський наголошував на важливості впливу на почуття дитини за допомогою наочності, яка супроводжується словом. К.Д.Ушинський вважав, що розвиток дитячих почуттів потребує особливої уваги: “Виховання, не надаючи абсолютного значення почуттям дитини, у спрямуванні їх повинно бачити своє головне завдання” [176; 537]. Дорослий має пробуджувати в дітей почуття насолоди та страждання навіть там, “де вони не збуджуються самі собою як наслідки вчинку” [176; 512-513]. Джерелом переживань педагог називав приклад дорослих, переконання, дитячу літературу та явища повсякдення.

У віковій та педагогічній психології проблема розвитку та виховання моральної поведінки дітей дошкільного віку, а також окремі її аспекти представлені роботами Л.С.Виготського, О.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна, В.К.Котирло, А.Д.Кошелевої, О.М.Леонтьєва, В.С.Мухіної, Я.З.Неверович, Ю.О.Приходько, Є.В.Суботського, Т.М.Титаренко, С.Г.Якобсон та інших вчених.

У літературі становлення моральної поведінки дітей дошкільного віку розглядається в контексті їх морального розвитку, який відбувається в процесі життєдіяльності дітей під впливом взаємин з дорослими (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, Я.З.Неверович, Є.В.Суботський, С.Г.Якобсон та інші). Вихідними методологічними принципами психологічних досліджень є положення С.Л.Рубінштейна про те, що людину необхідно розглядати як суб'єкта в зв'язку з її діяльністю і суспільними продуктами цієї діяльності; О.М.Леонтьєва про зв'язок онтогенетичного розвитку психіки з оволодінням кристалізованою в предметах людської культури діяльністю;

положення про те, що розвиток психічних процесів в онтогенезі відбувається переважно шляхом засвоєння суспільного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв та інші).

Одними з перших робіт, присвячених проблемам моральної поведінки дошкільників, були дослідження Є.В.Бордиченко, М.Й.Боришевського, В.А.Горбачової, В.К.Котирло, О.І.Кульчицької, які вивчали питання засвоєння дітьми правил поведінки та визначали особливості виховної роботи, які б забезпечували їх дотримання [29, 30, 48, 90, 95].

Дослідники підкреслювали, що середовище, в якому виховуються діти, є джерелом і умовою формування в них знань, навичок і звичок. Показ способу дії, який супроводжується поясненням, психологи вважали основним методичним прийомом формування навичок моральної поведінки (як і будь-яких навичок в усіх видах діяльності). Окрім того, вони рекомендували використовувати оцінку дій і вчинків дитини, схвалення, заохочення, покарання, приклад дорослих, вправління. Особливу роль у формуванні поведінки дітей дошкільного віку відводили впливу педагогічної оцінки. Вона, на думку дослідників, дозволяє дитині орієнтуватися у рівні власних знань, умінь і відповідності їх вимогам педагога та отримувати безпосередню інформацію про свій успіх чи неуспіх у конкретній ситуації, а також у судженнях педагога про дитину. Так, В.А.Горбачова [48; 143] вказує, що обґрунтована педагогічна оцінка поведінки дітей сприяє формуванню самооцінки, а це стимулює їх активність, підтримує інтерес до виконання правил, допомагає усвідомити необхідність суспільних норм. Вимоги педагога до дитини поступово стають власними її вимогами до себе, виникають елементи саморегуляції поведінки, вона набуває усвідомленого характеру. Окрім того, Є.В.Бордиченко [29] і М.Й.Боришевським [30] було встановлено, що контроль за дотриманням правил іншими та оцінка їх дій, тобто виконання функції “правилоносія”, забезпечує дотримання правил дітьми, які раніше систематично їх порушували.

У дослідженнях В.К.Котирло, Є.В.Суботського, В.С.Мухіної, С.Г.Якобсон та інших акцентується увага на механізмах засвоєння та дотримання дітьми в реальній поведінці моральних норм.

Проведеним В.К.Котирло дослідженням особливостей розвитку вольової поведінки в дошкільників доведено, що воля сприяє вирішенню конфліктів між бажаним і обов'язковим, спонукає здійснювати вибір [89]. Дослідник вказує, що воля набуває морального забарвлення, коли дитина засвоює правила поведінки, усвідомлює їх обов'язковість. Вольовий розвиток забезпечує “можливість оволодіння дітьми соціально виробленими способами регуляції поведінки і діяльності та засвоєння соціально значимої мотивації” [89; 61]. Вольова поведінка дошкільників залежить від зовнішніх і внутрішніх умов одночасно. В кожній конкретній ситуації вона детермінується як ситуативними (тобто конкретними особливостями задачі, умовами, за яких протікає діяльність, способами виконання і т.д.), так і особистими впливами (тобто ставленням дитини до задачі, її звичками, прагненнями тощо).

У контексті проблеми, що вивчається, особливо слід відмітити дослідження моральної поведінки дошкільників, проведені Є.В.Суботським [167-169]. Принциповим для них є те, що психолог виходить із положення, що аналогічний за формою моральний вчинок за змістом може бути як прагматичною, так і моральною дією. Останню вчений визначає як безкорисливу (альтруїстичну) і вважає, що вона можлива за умов відсутності соціального контролю: “саме те, що дитина виконує моральну дію в умовах вільного вибору, коли моральні норми не захищені (не підкріплені) соціальним контролем і їх виконання не приносить суб'єкту ніякої користі, дозволяє нам приписати цю дію самій дитині, тобто вважати її такою, що йде “зсередини”, а не “ззовні” [169; 51]. Розвиток моральної дії відбувається на вербальному та реальному рівнях: “... розрізнення вербальної і реальної поведінки означає, по суті, виділення двох сфер життєвої практики дитини з притаманними їм специфічними особливостями операційно-технічної і мотиваційної складових” [168; 33].

Поведінку дітей у ситуаціях морального характеру Є.В.Суботський вважає показником рівня їх морального розвитку, а співвідношення вербальної та реальної моральної поведінки – основним критерієм для визначення його етапів у онтогенезі (без обмежень хронологічною періодизацією). За періодизацією Є.В.Суботського [168], на першому етапі в дитини виникають вербальний і реальний плани життєвої практики. Їх неузгодженість є основною характеристикою другого, перехідного, етапу. При цьому норми поведінки реалізуються дитиною переважно на вербальному рівні. На третьому етапі (середній і старший дошкільний вік) відбувається поступове зняття дисоціації за рахунок того, що в реальній життєвій практиці дитини починають переважати позитивні моральні нормативи. Проте за такою гармонією можуть приховуватися два принципово різних і відносно самостійних процеси: морально-прагматична та безкорислива моральна поведінка. Остання, на думку Є.В.Суботського, свідчить про найвищий рівень морального розвитку дошкільника і є результатом взаємодії свідомо засвоєних норм та переживання альтруїстичного впливу з боку близьких дорослих (альтруїстичного стилю спілкування).

У цілому результати досліджень Є.В.Суботського переконливо доводять, що завдяки спеціальному педагогічному впливу діти старшого дошкільного віку спроможні здійснювати моральний вибір, надавати перевагу альтруїстичним вчинкам.

Прогресивні тенденції в розвитку дитини можуть породжувати негативні наслідки. Зокрема, одержані В.С.Мухіною [122] дані, свідчать, що прагнення отримати і зберегти визнання дорослого, яке є могутнім стимулом формування багатьох позитивних якостей, за певних умов може провокувати дитячу нечесність.

Групою вчених під керівництвом С.Г.Якобсон [190] проведено дослідження регулятивного аспекту морального розвитку дошкільників, а саме механізмів становлення у них нормативної регуляції поведінки. Завдяки нормативній регуляції долаються протиріччя між особистими інтересами і

суспільними цінностями. Тому особливого значення вона набуває в ситуаціях морального вибору. Експериментальні дослідження були побудовані на моделюванні таких ситуацій. Спираючись на одержані результати, С.Г.Якобсон робить висновок, що добровільне дотримання дошкільниками норм у ситуаціях морального вибору відбувається за таких умов: по-перше, усвідомлення дитиною альтернативи, на якій засновується вибір; по-друге, усвідомлення різної привабливості альтернатив не містить підстав для відмови від своїх інтересів; по-третє, дитина повинна розуміти моральне значення обох альтернатив і уміти їх адекватно оцінювати [190; 82-83]. Адекватне розуміння й оцінка ситуацій морального вибору були названі когнітивними передумовами моральної саморегуляції. Аналіз експериментальних даних дозволив С.Г.Якобсон висунути положення про те, що одним із внутрішніх утворень, які детермінують моральну поведінку дошкільників, є критичне, негативне ставлення до себе і до своїх вчинків. Це було доведено дослідними роботами (І.Моревої, Л.П.Почеревіної, С.Г.Якобсон та інших), під час яких вивчалась самооцінка, як обов'язкова умова саморегуляції.

Г.І.Моревою [121] та Л.П.Почеревіною [139] було підтверджено, що ставлення старшого дошкільника до власної поведінки, яке виявляється в його самооцінці, опосередковує і регулює дотримання ним моральних норм. Зміна самооцінки призводить до змін у поведінці. Особливою умовою є адекватне особисте ставлення дитини до обох полярних еталонів. Діями оцінювання вона оволодіває в процесі особистого довірливого спілкування з дорослим.

Таким чином, вищеназваними психологічними дослідженнями було доведено, що засвоєння дітьми моральних норм та добровільне дотримання їх у ситуаціях вибору опосередковується усвідомленням себе як особистості та об'єктивною моральною самооцінкою. Тому розвиток саме цих внутрішніх механізмів має забезпечувати педагогічна робота з виховання моральної поведінки, а отже, і морального вибору дошкільників. Можливості зовнішніх факторів, як-от чітка регламентація дій дитини та прямі педагогічні впливи, в даному випадку обмежені.

Психологічні дослідження Р.Б.Стеркіної, А.А.Рояк, Т.О.Репіної, А.Д.Кошелевої та інших [54, 141, 144, 152, 165] пояснюють деякі соціально-психологічні аспекти поведінки дошкільників. Дослідниками було встановлено, що група дошкільного закладу має відносно стійку і складну систему взаємин, де відбувається формування суспільної спрямованості дитини. Сама специфіка перебування в дитячому садку сприяє інтенсивній соціалізації дошкільника. Цей процес визначається особливістю спільних видів діяльності дітей, насамперед діяльності нерегламентованої дорослим, а також інтенсивністю їх спілкування. Цілеспрямоване керівництво життям дитячої групи дозволяє запобігати формуванню небажаних стереотипів соціальної поведінки і взаємин дошкільників. Наприклад, у ході дослідження психологічних характеристик поведінки дошкільників з егоїстичними тенденціями А.А.Рояк робить висновок, що діти виконують норми поведінки під час гри і не переносять їх в інші ситуації, якщо відповідні вимоги були позбавлені морального змісту [54; 138]. Норми виявилися дієвими, коли в їх основу було закладено соціально-корисний мотив: поводитися добре заради товаришів. Засвоєння цих мотивів відбувається в ході спільної діяльності дошкільників. За даними Т.О.Репіної [141; 72], організація спілкування дитини з дорослими та ровесниками відіграє провідну роль у збагаченні кола емоційно-значимих для неї явищ. Цьому сприяє організація спільної діяльності, насамперед гри, під час якої розвиваються почуття дитини.

О.В.Запорожцем було започатковано ряд експериментальних робіт присвячених вивченню соціальних і моральних емоцій дошкільників [66, 141, 148, 149]. У ході, досліджень психологами доведено, що формування у дітей дошкільного віку позитивного емоційного ставлення один до одного обумовлюється спільним характером їх діяльності (В.К.Котирло, А.Д.Кошелева, Г.П.Лаврентьева, Я.З.Неверович, Ю.О.Приходько, Л.П.Стрелкова Т.М.Титаренко, С.П.Тищенко та інші). Найбільш сприятливою в цьому плані є така її організація, коли на тлі позитивних взаємин виникає необхідність кооперації зусиль та надання допомоги один одному.

Я.З.Неверович [148, 149], проаналізувавши характер поведінки дітей у різних ситуаціях, звертається до проблеми розвитку моральної мотивації: “...вузловою проблемою психології морального виховання є перетворення зовнішніх вимог, які ставляться до дитини оточуючими у внутрішні мотиви їх поведінки і діяльності” [148; 401]. Психологом було доведено, що визначальна роль у реалізації соціальних мотивів належить емоціям, зокрема емоційному передбаченню віддалених результатів дій. Саме воно зумовлює актуалізацію соціальних мотивів діяльності, підсилює їх вплив на загальну спрямованість поведінки.

За даними А.Д.Кошелевої, включення дошкільника в реальну практичну діяльність поряд або разом з однолітками призводить до значної розгорнутості і вираженості його емоційних переживань, а отже, і його моральної позиції [144; 104]. Дослідження особливостей поведінки дошкільників у змодельованих під час ігор ситуацій морального вибору дозволило їй зробити висновок, що “емоційне ставлення дитини до однолітків є достатньо могутнім регулятором практичної діяльності дітей, який визначає її спрямованість, динаміку і результати” [149; 63]. Воно сприяє засвоєнню дітьми відповідних зразків-еталонів поведінки, які регулюють виникнення стереотипних форм поведінки дитини в різних життєвих ситуаціях.

Особливо слід відмітити дослідження вітчизняних психологів В.К.Котирло, С.Є.Кулачківської, Г.П.Лаврентьевої, С.О.Ладивір, Ю.О.Приходько, Т.М.Титаренко, С.П.Тищенко та інших, які проголошують пріоритетність розвитку емоційної сфери дошкільників [38, 39, 178]. Головна ідея цих досліджень полягає в тому, що емпатія, позитивне ставлення до навколишнього світу, збагачення спектру гуманних почуттів лежить в основі розвитку ціннісного ставлення дитини до себе та до інших людей, сприяє становленню її суспільної поведінки.

За даними психологів, позитивні емоції, які переживаються дошкільником під впливом доброзичливого ставлення вихователів, батьків та інших людей, сприяють розвитку у нього гуманних почуттів: “...гуманні почуття формуються



і розвиваються в процесі реальної взаємодії дитини з дорослими та ровесниками. Їх розвиток тісно пов'язаний з формуванням морально-етичних уявлень, становленням досвіду власної поведінки” [38; 6]. Також, за словами Т.М.Титаренко [178; 36], емоційна спрямованість на дорослого і свого однолітка сприяє формуванню у дитини чуттєво-наочних образів морально позитивної поведінки.

Організована вихователем, взаємодія дошкільника з однолітками викликає у нього переживання, на яких базується емоційно-ціннісне ставлення до себе як до суб'єкта гуманних стосунків. Воно обумовлюється оцінними впливами дорослих. Дієвість таких впливів, як і будь-яких педагогічних дій, залежить від особливостей взаємин дорослих і дітей, зокрема “...емоційне ставлення педагога до дитини визначає характер емоційних переживань вихованців, при цьому суттєву роль відіграє виразна, експресивна сторона цих взаємин, яка сприяє адекватному сприйняттю педагогічних впливів” [178; 83]. Окрім того, як зазначає С.Є.Кулачківська, “лише в результаті двобічних емоційних контактів, при яких дитина відчуває себе об'єктом уваги і поваги з боку дорослого, у неї формується позитивне ставлення до його оцінки” [178; 90]. Таким чином, розвиток просоціальних мотивів на основі позитивних емоційних переживань найбільш інтенсивно відбувається за умов такого стилю керівництва з боку дорослого, при якому дитина стає рівноправним учасником діяльності і, при досягненні спільної мети, отримує можливість бути самостійною та проявляти ініціативу.

Висновки досліджень соціальних та моральних емоцій дошкільників дозволяють вважати, що становлення морального вибору дітей безпосередньо пов'язане з розвитком у них емоційної спрямованості на інших людей та ціннісного ставлення до себе як суб'єкта гуманних взаємин, тобто як суб'єкта моральної поведінки. Воно обумовлюється особливостями організації спільної діяльності вихованців та характером спілкування і взаємодії дітей та дорослих.

Аналіз літературних джерел свідчить, що предметом численних досліджень з дошкільної педагогіки було вивчення особливостей виховної

роботи в процесі гри, праці, навчання. Різні види діяльності визнано ефективними засобами виховання моральної поведінки дітей в умовах дошкільного закладу. Акцентується на спілкуванні дітей як на специфічному виді діяльності і важливому засобу виховання.

Дослідженню проблеми морального виховання у грі присвячуються роботи Л.В.Артемової, Р.Й.Жуковської, В.П.Залогіної, Р.А.Іванкової, Т.О.Маркової, А.І.Матусік, Є.І.Радіної, О.П.Усової та інших. Зокрема виховання поведінки дітей в іграх з правилами досліджували Л.В.Артемова, Є.І.Радіна та інші [14; 146]. Вченими підкреслюється регулятивна функція ігрових правил. За їх допомогою діти регулюють свої дії та взаємини з однолітками в іграх. Тому правила є засобом, який допомагає дітям засвоїти норми суспільної поведінки.

Особливості морального виховання дітей у сюжетно-рольових іграх вивчали Л.В.Артемова, Р.Й.Жуковська, В.П.Залогіна, Р.А.Іванкова, Т.О.Маркова, А.І.Матусік, А.В.Черков, О.П.Усова та інші. Предметом цих досліджень було формування колективних взаємин дітей і окремих якостей особистості. Так, наприклад, Р.Й.Жуковська підкреслює значення змісту гри для формування у дітей суспільних інтересів [64]. В.П.Залогіна, А.В.Черков наголошують на виховному значенні ігрових ролей для засвоєння дітьми моральних норм [65, 182]. За словами Р.А.Іванкової, в більшості досліджень було зроблено вказівки на те, що “основний шлях виховання у грі – вплив на її зміст”, “важливим є етичний зміст гри”, “під час виконання ролі, зразок, що міститься в ній, стає одночасно еталоном, з яким дитина порівнює свою поведінку, контролює її”[144; 106].

Значний потенціал для виховання в дітей моральних рис та якостей, засвоєння дітьми моральних норм та практичного їх дотримання містить трудова діяльність дітей. Дослідження морального виховання дітей у процесі трудової діяльності здійснювали З.Н.Борисова, Р.С.Буре, К.А.Клімова, Л.В.Крайнова, В.Г.Нечаєва, В.О.Павленчик, Т.І.Поніманська та інші. Педагоги вважають, що важливий вплив на формування особистості мають мотиви трудової діяльності та їх зв'язок зі змістом праці. Дослідниками було показано,

що для виховання стійкого позитивного ставлення до трудової діяльності необхідно, щоб діти, по-перше, усвідомлювали суспільне значення тієї роботи, яку виконують; по-друге, володіли трудовими уміннями та навичками, необхідними для досягнення поставленої мети; по-третє, під час праці вступали у відповідно організовані взаємини один з одним.

Р.С.Буре [40] встановила, що в процесі спільної діяльності в дітей старшого дошкільного віку можуть бути сформовані моральні взаємини. Зокрема, у ході колективної праці створюються умови, що допомагають дитині засвоїти правильну поведінку, узгоджуючи її з вимогами оточуючих людей. Під впливом дій вихователя і однолітків поступово складається стійка система вчинків, яка в подальшому виявляється навіть при відсутності зовнішніх впливів, тобто вимоги оточуючих людей, виражені в правилах поведінки, стають змістом внутрішніх спонук дитини. Таким чином, у процесі трудової діяльності цілеспрямований вплив вихователя забезпечує формування в дітей позитивного ставлення до праці та моральних взаємин між ними.

В.О.Павленчик [126] доведено, що в трудовій діяльності формування позитивних взаємин дітей старшого дошкільного віку відбувається за умов підвищення рівня оволодіння відповідними вміннями і навичками праці та зростання статусу кожного вихованця в групі.

Л.В.Крайновою [91] показано важливу роль спільної продуктивної діяльності у процесі формування моральної активності дітей старшого дошкільного віку. В ході виконання спільних завдань об'єктивно виникають етичні ситуації, в яких формується ставлення до діяльності, до однолітків, відбувається засвоєння моральних норм, колективних взаємин. Дослідником доведено, що формуючи в дітей морально активну поведінку, слід спиратися на інтерес до виконання спільних завдань і самостійне спілкування з однолітками. Формування моральної активності відбувається поступово: спочатку діти усвідомлюють свої можливості щодо зміни обставин в інтересах спільної справи в морально справедливих формах, відтак відбувається ознайомлення з різними способами поведінки, після цього діти активно використовують

способи впливу на інших з метою досягнення якісних результатів діяльності. Дослідник підкреслює важливість індивідуально-диференційованого підходу до дітей у процесі виховної роботи [91; 22].

Виникнення в спільній діяльності диференційованих моральних вимог дітей один до одного, за даними Т.І.Поніманської [136], є одним із важливих показників засвоєння дошкільниками моральних норм. Зміст цих вимог відображує оцінку, яку діти дають роботі один одного під час виконання спільного завдання. За формою ця діяльність є елементом колективної думки: поради з посиланням на необхідність правильної поведінки (мотив – користь спільної справи), спільне доброзичливе обговорення вчинків тощо [136; 20].

Найбільш регламентованим видом діяльності дітей є навчання. Воно має сприяти збагаченню моральних уявлень дітей, розвитку в них таких якостей, як організованість, дисциплінованість, уміння доволно керувати своєю поведінкою. З огляду на це увага дослідників зосереджувалася не лише на змісті засвоєваних знань про моральні норми, а й на особливостях засвоєння і дотримання дітьми правил поведінки під час групових занять. Зокрема, Л.П.Князева, спираючись на аналіз правил поведінки, засвоєваних дітьми в ході занять, підбрала прийоми, що сприяють ефективності цього процесу [76]. Вона показала, що на заняттях правила засвоюються дітьми поступово, під дією впливів вихователя і дитячого колективу, перетворюючись на внутрішню потребу та самостійні регулятори поведінки. Дослідник виявила пряму залежність між засвоєнням правил та ставленням до змісту занять, зацікавленість яким обумовлює покращення поведінки.

Викладене дає підстави вважати, що так само, як і в психології, у педагогічних дослідженнях взаємини дитини з вихователем, з ровесниками, які виникають у процесі різних видів діяльності (гри, праці, навчання), одностайно визнаються важливим фактором становлення її моральної поведінки. Таким чином, спілкування є необхідним потужним засобом виховання моральної поведінки дошкільників.

Це положення теоретично та експериментально доведено результатами досліджень Л.В.Артемової [16], у ході яких розроблена концепція педагогічної організації спілкування з метою вирішення завдань морального виховання. Педагогом виявлено і теоретично обґрунтовано виховний потенціал міжособистісного спілкування дошкільників та визначено ті шляхи його організації, які забезпечують дітям одночасно позицію суб'єкта та об'єкта моральних норм. Цим досягається нормативно відповідне оцінне ставлення один до одного та самооцінка – важливий механізм саморегуляції поведінки. Запропонована Л.В.Артемовою система навчально-виховної роботи полягає в комплексній побудові педагогічного процесу, який забезпечує органічне поєднання природного введення педагогом у спілкування дітей морального змісту через посередництво регламентованої діяльності (занять) та подальшої організації його невимушеного активного втілення дітьми у взаєминах один з одним, що спонукаються їх самостійною діяльністю (ігровою, трудовою, побутовою, зображувальною та ін.) [16; 14].

Вивчення можливостей використання спілкування в педагогічних цілях здійснено Л.В.Артемовою в контексті сюжетно-рольові гри, як найбільш значимого для дошкільників виду діяльності. Дослідниця вказує, що і гра, і спілкування “мають самодіяльний характер, передбачають достатню свободу дитини у виборі цілі діяльності і способів її здійснення. Це забезпечує певну самостійність і усвідомленість в реалізації дітьми засвоюваного змісту моральної спрямованості у взаєминах один з одним” [17; 28]. Експериментально-дослідна робота, проведена методами лонгітуда та оригінально розробленими соціометричними методами, дозволила Л.В.Артемовій висунути принципове положення: “Формування у дітей уявлень про моральні норми, що поєднується зі збагаченням моральним змістом найбільш доступних дошкільникам і актуальних в цьому віці діяльностей – гри і спілкування, – створюють умови, що спонукають до усвідомленої побудови дітьми моральних відносин у відповідності з нормами моралі. Отже, педагогічний процес, що базується на теоретично обґрунтованій та

експериментально перевіреній концепції морального виховання засобами організації змістовного спілкування забезпечує моральний розвиток дітей у взаємозв'язку його основних компонентів: моральної свідомості, моральних відносин, моральної діяльності”[16; 44].

Учні й послідовники Л.В.Артемової довели дієздатність даної концепції в контексті різних видів діяльності дітей: В.О.Павленчик – у праці, Н.Т.Кириченко – в зображувальній діяльності, В.Є.Дзигель, О.Ю.Яницька, К.І.Стрюк, В.М.Шевченко, Н.Є.Химич – у грі [56, 126, 166, 180, 183, 193]. Дослідники підтвердили доцільність поєднання у виховних цілях ділових та між особових взаємин. Одержані ними результати дають підстави вважати, що спілкування дітей з дорослими та однолітками є провідним засобом виховання моральної поведінки та стимулювання морального вибору дошкільників.

Слід відмітити ряд робіт, предметом вивчення яких стали педагогічні умови розвитку окремих аспектів моральної поведінки. Це роботи Н.М.Горопахи, С.О.Дуднікової, Т.Я.Колесіної, Л.Мондейкене, Т.С.Фасолько та інших.

Дудніковою С.О. [62; 15] було показано можливість формування в дітей старшого дошкільного віку самоконтролю в поведінці. Педагогічними умовами формування в дітей початків самоконтролю названо: усвідомлення необхідності регуляції власної поведінки на основі засвоєних правил; уміння передбачати наслідки свого вчинку; усвідомлення особистісної значимості вчинків.

Л.Мондейкене [117, 118] встановлено, що дітям старшого дошкільного віку доступні як наміри до ініціативної моральної поведінки, так і їх реалізація. Цілеспрямоване керівництво формуванням моральної активності та ініціативності дітей здійснюється через організацію взаємин між ними в емоційно насиченій ігровій діяльності. При цьому слід ураховувати, що “причиною недостатнього розвитку ініціативної моральної поведінки дітей є перевищення міри педагогічного регулювання життєдіяльності дітей, а також недостатнє врахування психологічних умов перетворення норм у мотиви поведінки” [118; 19].

На важливості усвідомлення моральної ціності правил поведінки дітьми ще в молодшому дошкільному віці наголошує Н.М.Горопаха [49]. Педагогічними умовами, що забезпечують усвідомлення молодшими дошкільниками морального змісту правила, є самостійне відкриття його дитиною в проблемно-ігровій ситуації, яка моделює відносини вихователя і дітей [49; 16] На нашу думку, запропонована дослідником методика може бути адаптована для роботи зі старшими дошкільниками (розширенням та ускладненням змісту ситуацій).

У центрі дослідження Т.Є.Колесіної – діти старшого дошкільного віку, схильні до негативних проявів у поведінці [77]. Дослідник визначила причини цих проявів та розробила програму їх профілактики, засновану на комплексному використанні потенційних можливостей психолого-педагогічної діагностики, системи засобів зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей та цілеспрямованої роботи з батьками.

Для виховання відповідальної поведінки у старших дошкільників Т.С.Фасолько [177] запропоновано таку послідовність проведення виховної роботи: перший етап – формування емоційної готовності до поведінки, орієнтованої на моральну норму відповідальності, що проявляється у використанні образу-вираження, емоційного насичення інформації з метою виникнення переживань; другий етап – ознайомлення зі змістом норми відповідальності та конкретизація його у правилах; третій етап – формування в дітей власного досвіду відповідальної поведінки та його осмислення.

На завершення аналізу педагогічних досліджень слід зазначити, що в умовах авторитарної педагогіки коли діяла схема “вимога дорослого – сприймання дитини – дія”, при вихованні моральної поведінки не забезпечувалась належна активність дітей, що не сприяло розвитку їх морального вибору. Однак в роботах за останні роки все більшого поширення набуває особистісно-орієнтована модель виховання дітей, яка є альтернативною пануючому до цього часу нормативному, чи директивному, підходу. За словами І.Д.Беха [25; 5], особистісно зорієнтоване виховання ґрунтується на принципах

самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності тощо. У сфері дошкільної освіти цей підхід був задекларований Концепцією дошкільного виховання в Україні (1993 р.). Зокрема, у цьому документі зазначено: “Дошкільник у педагогічному процесі – не тільки об’єкт, а й суб’єкт процесу пізнання, морально-емоційної атмосфери в групі, взаємного впливу в середовищі дітей, індикатор педагогічних зусиль, партнер у співробітництві з дорослими й однолітками, старшими, молодшими дітьми” [83; 11-12]. Надалі особистісно-орієнтована модель освіти стала однією з основних засад створення Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (1999).

У роботах В.К.Котирло, С.Є.Кулачківської, Ю.О.Приходько, Т.М.Титаренко, С.П.Тищенко та інших сучасних вітчизняних психологів [38, 39, 178] проблема морального розвитку дітей представлена саме з позицій особистісно-орієнтованого підходу. Основна ідея педагогічних досліджень, здійснених з цих позицій, полягає в тому, щоб засобами педагогічного впливу створювати умови для саморозвитку і самовдосконалення особистості дитини, реалізації нею права вибору.

Очевидно, що початки формування суб’єктивного особистісно-орієнтованого підходу містяться в роботах Л.В.Артемової та її учнів [16, 17, 56, 126, 166, 180, 183, 193]. Вони реалізували ідею створення виховного середовища, в якому завдяки взаємовпливу в ході міжособового спілкування дитина виховується сама і виховує інших. Серед сучасних досліджень, в яких з позицій особистісно-орієнтованого підходу висвітлені проблеми виховання у дошкільників моральної поведінки, помітне місце займають наукові роботи В.О.Павленчик, Т.С.Фасолько, Н.Є.Химич та інших. Так, В.О.Павленчик [127, 128] провідними умовами вирішення завдань морального виховання називає співпрацю і партнерство в ході освітнього процесу, а також використання ситуацій вибору. Т.С.Фасолько [177] та Н.Є.Химич [180] акцентують увагу на організації позитивних емоційно-насичених взаємин дітей під час гри та інших видів діяльності, а також на створенні умов для самостійного відкриття та



засвоєння дошкільниками моральних норм. Дослідниками доведено, що поряд з іншими методами виховання в дошкільному закладі доцільно використовувати спеціально створені ситуації морального вибору.

Слід наголосити на дослідженнях Л.В.Лохвицької [102], котрою встановлено, що реалізація дитиною права вибору в умовах особистісно-орієнтованого виховання забезпечує розвиток її пізнавальних інтересів. Одержані дослідником результати дають підстави вважати, що надання дошкільнику права вибору підвищує ефективність педагогічної роботи, спрямованої на вирішення освітніх завдань, у тому числі і завдань виховання моральної поведінки.

Аналіз літературних джерел дозволяє нам зробити висновок щодо стану проблеми морального вибору в психологічних та педагогічних дослідженнях моральної поведінки дошкільників.

У психологічних працях виявлено достаньо фактів, що дозволяють розкрити внутрішні механізми становлення моральної поведінки дошкільників, які можна вважати і механізмами розвитку компонентів морального вибору. Найбільш цінними вбачаються висновки про визначальну роль різних видів спільної суспільно-мотивованої діяльності дітей, яка має вільний, самостійний характер; про особливий вплив спілкування з дорослими та однолітками; про вирішальне значення характеру взаємин дорослих і дітей; про пріоритетність розвитку емоційної сфери та формування у дітей усвідомлення себе суб'єктами моральної поведінки.

У дослідженнях з дошкільної педагогіки особливо акцентується на виховному значенні дитячої діяльності. Встановлено, що зміст і організація спільних ігор, праці, навчання, а також ділові та реальні взаємини дітей з однолітками та дорослими є провідними засобами виховання моральної поведінки. Проте спостерігається недооцінка емоційних та мотиваційних аспектів моральної поведінки вихованців. Недостатньо висвітлено специфіку побудови взаємин дорослих і дітей, які б сприяли формуванню у дошкільників уявлень про себе, як рівноцінного суб'єкта моральної поведінки. У дошкільній

педагогіці відсутні дослідження, присвячені проблемам стимулювання морального вибору дітей. Питання методики та технології використання в педагогічному процесі ситуацій морального вибору вихованців вивчене частково. У цілому на даний момент результати психологічних досліджень щодо особливостей становлення моральної поведінки дошкільників у педагогіці реалізовано не в повній мірі. Тому окреслене коло проблем потребує проведення подальших досліджень.

### **1.3. Стан досліджуваної проблеми в практиці суспільного дошкільного виховання на сучасному етапі**

Для вивчення стану проблеми морального вибору дітей дошкільного віку в практиці дошкільного виховання було здійснено аналіз публікацій вітчизняних періодичних фахових видань у галузі дошкільного виховання; аналіз педагогічної документації дошкільних навчальних закладів; анкетування вихователів та батьків, бесіди з ними; а також проведено констатуючий експеримент.

Аналіз змісту публікацій фахових періодичних видань (журналу “Дошкільне виховання” за 1991-2002 рр. та додатків до нього – журналів “Палітра педагога” та “Джміль» за 1997-2002 рр.) показав, що висвітленню теоретичних та методичних аспектів морального виховання дітей присвячені статті О.Л.Кононко, М.І.Мельничук, В.О.Павленчик, Т.С.Фасолько та інших авторів, проте кількість таких публікацій незначна. Як позитивне слід відмітити, що пропоновані авторами підходи ґрунтуються на відмові від передачі дітям готової інформації, вони замінюють сталу позицію вихователя – контролера, провідника незаперечних тверджень і вимог – на позицію вихователя – партнера, наставника і радника. Аналогічними ідеями відмічені статті, в яких йдеться про особливості побудови взаємин між дорослими та дітьми в ході навчально-виховного процесу дошкільного закладу (Н.М.Горопаха, С.Є.Кулачківська, Г.П.Лаврентьева, С.О.Ладивір, Т.І.Поніманська, С.П.Тищенко та інші). Зміст публікацій практичних розробок моральної тематики (конспектів

занять, дидактичних ігор, сценаріїв свят та розваг) пов'язаний переважно з вирішенням завдань національного та патріотичного виховання дітей. В окремих статтях, наприклад З.Ревенко [151], представлено досвід виховання в дошкільників моральних якостей. Іноді порушуються питання виховання в дітей культури поведінки та комунікативних навичок (Т.Пушкарьова [145]). Проте в цілому у проаналізованих фахових періодичних виданнях недостатньо публікацій, автори яких звертаються безпосередньо до проблем моральної поведінки дітей. Відсутні статті, в яких би висвітлювалися психолого-педагогічні особливості морального вибору дошкільників та розкривалася б специфіка його стимулювання. Це свідчить про недостатню увагу до зазначених проблем теоретиків та практиків дошкільного виховання.

Анкетування та уточнюючі бесіди з вихователями проводилися з метою визначення їхнього ставлення до морального вибору дошкільників та для одержання даних щодо особливостей здійснюваного ними педагогічного впливу на поведінку дітей. До опитування було залучено 246 практичних працівників дошкільних навчальних закладів м. Києва, Київської області та м. Прилуки Чернігівської області. Зразок анкети подано в додатку А. Якісний та кількісний аналіз результатів опитування дозволяє резюмувати:

По-перше, більшість вихователів схильні вважати, що діти старшого дошкільного віку ще неспроможні до самостійного морального вибору. Так, на запитання: “Чи підтримуєте Ви думку, що 5-6-тирічні діти можуть самостійно здійснювати моральний вибір у життєвих проблемних ситуаціях морального змісту?” – 67% респондентів відповіли негативно, ще 17,5 % уточнили: “Майже ніколи”, “Іноді”, “Дуже рідко”, “В окремих випадках” тощо. Однак сам факт, що діти часто опиняються перед необхідністю здійснити моральний вибір, педагоги не заперечували. Навпаки, всі респонденти вказали, що така потреба у дошкільників постійно виникає під час ігрової діяльності, у 57% у повсякденному житті, у ході трудової діяльності (переважно, чергувань, виконання доручень, побутової праці), у 4% – на заняттях при виконанні навчальних завдань.

По-друге, хоча створення ситуацій вибору набуло значного поширення в практиці навчально-виховної роботи дошкільних закладів, для вирішення завдань морального виховання цей метод використовується досить рідко. Зокрема, 96% респондентів вказали, що в повсякденні дітей вони регулярно створюють різноманітні ситуації вибору. Вихователі найчастіше пропонують дошкільникам обирати вид або зміст діяльності, партнера в спілкуванні, іграшки, інструменти та матеріали для роботи тощо. Респонденти вважають, що це дозволяє задовольняти інтереси вихованців, розвивати в них мислення, підтримувати зацікавленість певною діяльністю (65%). 21% опитуваних у ситуаціях вибору вбачають засіб виявлення моральних якостей дітей. І лише 10% вихователів вказали, що створюють ситуації вибору з метою розвитку моральних якостей дошкільників.

По-третє, переважна більшість вихователів вважають необхідним впливати на поведінку дітей у моральних проблемних ситуаціях. З цією метою 84% респондентів використовують словесні методи та прийоми, а саме бесіди, пояснення, вказівки, зауваження, переконання, також наводять приклади з художньої літератури та з повсякденного життя. 12% опитуваних вказали, що в ситуацію вибору слід втручатися лише після здійснення дитиною негативного вчинку. Окремі вихователі (4% опитуваних) схильні до думки, що впливати на поведінку дітей, які постали перед моральним вибором, не потрібно. Поряд з тим, відповідаючи на питання: “До яких педагогічних дій Ви вдаєтесь, якщо дитина здійснила негативний вибір (її вчинок чи його результати суперечать моральним нормам)?”, вихователі продемонстрували певну однотайність, оскільки описана ними реакція на порушення дошкільником моральної норми є досить однотипною. 83% педагогів вказали, що в таких випадках вони використовують зауваження, вказівки, негативну оцінку, пояснення, переконання, позитивні приклади. Лише 13% респондентів пропонують порушнику уявити себе на місці скривдженого, зайняти його позицію. І тільки 4% дають вихованцеві можливість самому оцінити власний вчинок. У цілому ж, перелік педагогічних дій, які використовують вихователі для впливу на

поведінку дітей до і після здійснення нею вибору вбачається дещо обмеженим. У ситуаціях морального вибору педагоги частіше стримують самостійну активність вихованців, аніж стимулюють її прояви.

Таким чином, аналіз результатів анкетування вихователів дає підстави для висновку: недооцінка педагогами можливостей дошкільників призводить до надмірної і часто не виправданої регламентації дитячої поведінки, що обмежує розвиток у вихованців як в цілому морального вибору, так і окремих компонентів даного процесу. В практиці роботи з дошкільниками недостатньо використовується виховний потенціал реальних ситуацій морального вибору.

Про це свідчать і результати вивчення та аналізу педагогічної документації дошкільних навчальних закладів. Так було проаналізовано календарні плани вихователів 12 старших груп дошкільних закладів №№ 444, 503, 541 м. Києва та №№ 4, 28 м. Прилуки Чернігівської обл. Насамперед слід відмітити недостатню інформативну насиченість вивченої документації щодо досліджуваної проблеми. Схематичність та стислість написання планів не дозволяє простежити весь обсяг роботи вихователів з дітьми, зокрема того, які педагогічні дії використовуються ними для впливу на поведінку дитини в ситуаціях морального вибору. З огляду на це ми обмежились визначенням того, які з форм навчально-виховної роботи, передбачені вихователями при плануванні, покликані стимулювати моральний вибір дітей. Установлено, що в старших групах дошкільних закладів значна робота спрямована на формування в дітей моральних уявлень. Основний обсяг знань про зміст і значення моральних норм діти отримують на заняттях під час читання творів художньої літератури морального змісту (за програмою навчання та виховання дітей) з наступним обговоренням їх змісту, в ході етичних бесід (про добро, дружбу, чесність тощо). Також широко використовуються ігри-драматизації, розповіді з власного досвіду, розв'язання проблемних ситуацій, вивчення прислів'їв та приказок тощо. Однак практична реалізація набутих дітьми моральних знань у реальних ситуаціях та конкретних вчинках у календарному плануванні вихователями не передбачається.

Слід зазначити, що для вирішення ряду навчально-виховних завдань, у тому числі і для виховання у дітей культури поведінки та певних моральних якостей, педагоги щоденно планують індивідуальні бесіди, розв'язання дітьми етичних задач та виконання трудових доручень. Однак створення ситуацій морального вибору в повсякденні дітей календарним плануванням не передбачається.

У цілому, аналіз документації вихователів засвідчив недостатність систематичної та планомірної педагогічної роботи зі стимулювання морального вибору дітей.

Анкетування батьків проводилось з метою вивчення їхньої позиції щодо морального вибору дошкільників. Було опитано 198 батьків, чії діти відвідували старші групи дошкільних навчальних закладів №№ 444, 503, 541 м. Києва та №№ 4, 28 м. Прилуки Чернігівської області.

Узагальнюючи відповіді на запитання анкети (див. додаток Б) можна зазначити, що переважна більшість батьків (91%) надають своїм дітям можливість для самостійного вибору лише в окремих ситуаціях: дошкільники вдома обирають собі ігри, іграшки, книги, заняття та розваги (малювання, перегляд мультфільмів), також їм дозволяється самостійний догляд за своєю зовнішністю (21%). З цього можна зробити висновок, що в інших ситуаціях самостійність дитини обмежується батьками, а отже, звужується діапазон її вибору. Поряд з тим, 43% респондентів вважають, що їхня 5-6-тирічна дитина в життєвих ситуаціях може здійснювати моральний вибір, але вона робить це “не завжди”, “нечасто”, “в окремих ситуаціях”. Друга, більша половина батьків (57%) заперечили, що їхній дитині посильний моральний вибір (при цьому, майже дві третини з них виявили неглибоке розуміння суті самого поняття морального вибору або не відповіли на запитання взагалі).

Переважна більшість батьків (92%) навчають своїх дітей правилам моральної поведінки за допомогою пояснень, переконань та читання казок. Частина респондентів (29%), окрім цих методів, назвала власний приклад одним із засобів спонукання дітей до позитивних вчинків. Ще 19% батьків указали, що

вдаються до покарань (щось не дозволяють, забороняють гратися, сварять, “ставлять у куток” тощо) у тих випадках, коли дитина поводить погано.

У цілому ж результати анкетування батьків дають підстави вважати, що в сім'ях часто обмежують самостійність дітей та недооцінюють їхню здатність до морального вибору. Дорослі не приділяють належної уваги цьому аспекту поведінки своїх дітей.

Спираючись на результати опитування, можна висунути припущення, що виявлена надмірна регламентація поведінки дітей з боку вихователів та батьків негативно позначається на розвитку морального вибору дошкільників, стримує становлення його внутрішніх компонентів. Підтвердити це положення дозволяють результати констатуючого експерименту. Його мета: дослідити стан та умови розвитку морального вибору дітей старшого дошкільного віку під час навчально-виховного процесу дошкільного закладу. Для реалізації поставленої мети ми визначили такі завдання:

- 1) з'ясувати місце ситуацій морального вибору в повсякденні вікової групи дошкільного закладу;
- 2) встановити фактори, які впливають на характер поведінки дітей у ситуаціях морального вибору;
- 3) визначити критерії та показники морального вибору в поведінці дошкільників;
- 4) вивчити вихідні рівні розвитку морального вибору дітей 6-го року життя.

Для вирішення завдань експериментальної частини дослідження ми сформулювали робоче поняття морального вибору дошкільників. При цьому ми виходили з розуміння морального вибору як складного етико-психологічного процесу, в якому поєднуються і взаємозумовлюються ряд послідовних компонентів: моральні потреби, спонуки, мотиви, наміри (рішення), вчинок, його результат та оцінка.

Моральний вибір дитини – це акт її поведінки в проблемній моральній ситуації, який включає комплекс моральних спонукань, зумовлене ними

рішення про адекватні засоби і дії, що реалізувалось у вчинку та його наслідках, моральна цінність яких встановлена суспільною оцінкою та самооцінкою.

Під проблемною моральною ситуацією (ситуацією морального вибору) ми розуміємо сукупність обставин, в яких об'єктивно можливе існування альтернативних за моральним змістом способів поведінки.

Констатуючий експеримент проходив у два етапи. На першому етапі ми з'ясовували зміст ситуацій морального вибору, які є найбільш типовими для дітей 6-го року життя, а також вивчали вплив загальних організаційно-педагогічних умов на характер поведінки дітей в ситуаціях морального вибору. На другому етапі констатуючого експерименту ми визначали рівень розвитку компонентів морального вибору в кожній дитини.

На першому етапі для дослідження було використано метод спостереження за повсякденною поведінкою дітей у групі дошкільного навчального закладу з подальшим аналізом зібраного фактичного матеріалу.

У процесі спостереження за поведінкою дітей у групі дошкільного закладу ми відмічали:

- 1) вчинки, які були типовими для дітей даної групи в цілому та для кожної дитини зокрема;
- 2) умови, за яких діти здійснюють моральні вчинки, а саме:
  - контроль та стимулювання з боку вихователя;
  - присутність та вплив інших дітей;
  - самостійний моральний вчинок з власної ініціативи дитини тощо.

Аналіз результатів спостереження за поведінкою дітей дає підстави для ряду узагальнень. По-перше, виявлено, що протягом часу перебування в групі дитячого садка діти опиняються в різних за змістом ситуаціях морального вибору. Найбільш типовими і поширеними є ситуації, коли виникають протиріччя між бажаннями дитини та моральними нормами, бажаннями дитини та вимогами вихователя, а також протиріччя між бажаннями дитини та бажаннями інших дітей. Вирішуючи їх, дитина, як правило, здійснює вибір між егоїстичними та альтруїстичними діями: або відмовляється від власних бажань



заради інтересів інших дітей чи дорослого, або задовольняє свої інтереси. Такі дилеми дошкільники вирішують як під час різних видів діяльності в процесі спілкування з вихователем та однолітками, так і наодинці.

По-друге, встановлено, що в реальних ситуаціях морального вибору здійснення дитиною позитивного вчинку обумовлюється рядом факторів:

- індивідуальними особливостями дитини: загальною спрямованістю її поведінки (позитивною чи негативною); емоційним та фізичним станом на момент здійснення вчинку; наявністю звичок та стереотипів поведінки;

- типовістю та повторюваністю ситуацій;

- ступенем самостійності дітей в процесі діяльності;

- особливостями спілкування вихователя з дітьми: змістом та способом постановки вимог до дитячої поведінки, реакцією на позитивні та негативні вчинки, характером педагогічної оцінки дій вихованців тощо;

- особливостями взаємин між дітьми: соціальним статусом кожного в групі, моральною спрямованістю поведінки дітей-лідерів.

По-третє, помічено, що найменше порушень моральних норм у вчинках дітей виникає в процесі діяльності, організованої вихователькою, коли діти виконують її безпосередні вказівки. Це різні види занять, ручна праця, чергування, окремі режимні моменти (підготовка до сніданку, обіду, вечері; прийом їжі; підготовка до сну). У даних ситуаціях вчинки дітей регламентуються вказівками вихователя, який здійснює безпосередній контроль за їх поведінкою. Окрім того, дошкільники старшої групи мають значний досвід діяльності, у них сформовані відповідні навички, стереотипи поведінки в часто повторюваних ситуаціях, а також вони володіють досить високим рівнем організованості. Поряд з цим, авторитет дорослого є безсумнівним для дітей зазначеного віку, тому їм досить легко поступитися власними бажаннями і вчинити так, як вимагає вихователь, або потребує зміст діяльності. Однак, вчинок за таких умов не завжди можна кваліфікувати як прояв морального вибору. Часто він є не стільки результатом власного рішення, скільки проявом

звички виконувати вказівки педагога та відповідних стереотипів поведінки, які обмежують альтернативність вибору.

По-четверте, помічено, що за умов відсутності прямого впливу вихователя на поведінку дітей значний вплив на вибір ними вчинків мають однолітки: їх вимоги, оцінка, ставлення до дитини. Такі ситуації виникають переважно під час самостійної дитячої діяльності: ігор у груповій кімнаті та під час прогулянки, у художній діяльності тощо; а також під час праці, організованої таким чином, що діти, отримуючи завдання, виконують його самостійно (прибирання іграшок, складання особистих речей у шафах тощо). Ситуації вибору розгортаються найчастіше навколо предметів, які використовують діти (іграшок, знаряддя тощо), а також змісту самої діяльності (яку роль виконати в грі; які саме іграшки прибирати) та способу її виконання. Проте позитивний вибір дитини в таких ситуаціях не завжди є безкорисливим. Частіше у такий спосіб дошкільники здобувають прихильність ровесників. Отже, і в умовах відсутності прямого впливу вихователя вибір дитини не завжди здійснюється за власним спонуканням і має небезкорисливий характер. Невідповідний моральним нормам вибір в більшості випадків призводить до конфліктів, при вирішенні яких діти звертаються до вихователя зі скаргами та запитаннями. Таким чином, присутність дорослого в груповій кімнаті залишається дієвим чинником поведінки дошкільників.

У цілому ж спостереження за поведінкою дітей у групі не дозволило отримати достатньо інформації щодо особливостей морального вибору дошкільників. Питання про внутрішні спонуки і мотиви дій дитини в ситуаціях вибору залишилось відкритим.

На завершення викладу результатів спостереження слід відмітити окремі випадки безкорисливих моральних вчинків, здійснених дітьми за власною ініціативою. Наприклад: Наташа С., побачивши, що плаче Стасик Ц., відкладає іграшку та втішає хлопчика; Мар'яна Б. допомагає одягтися Антону К., хоча може в цей час вже йти гратися на майданчик. У подібних фактах вбачаємо підтвердження даних про те, що діти старшого дошкільного віку можуть

здійснювати моральні вчинки в ситуаціях вибору, керуючись моральними мотивами (О.В.Запорожець, Я.З.Неверович, Є.В.Суботський, С.Г.Якобсон та інші). Спостережена поодинокість таких випадків частково підтверджує висновки попередньої дослідної роботи та свідчить, що стимулюванню морального вибору дітей 6-го року життя в практиці роботи дошкільних закладів не приділяють належної уваги. Особливості організації життєдіяльності у групі дошкільного закладу, а саме постійна регламентація дитячої поведінки та систематичний прямий вплив і контроль з боку вихователів, обмежують можливості морального вибору дітей.

Дослідній роботі другого етапу констатуючого експерименту передувало визначення критеріїв та показників морального вибору дошкільників. За основу було взяте теоретичне положення про комплексний характер процесу морального вибору. Враховуючи його структуру, ми виділили когнітивний, мотиваційний, дійовий і оцінний критерії та їх показники (табл.1.1). Лише в сукупності виділені показники дозволяють ідентифікувати акт поведінки дошкільника як його моральний вибір. На цьому етапі констатуючого експерименту для дослідження рівня розвитку компонентів морального вибору дітей було використано систему методів: спостереження; розв'язування дітьми морально-етичних задач; створення в повсякденні дітей ситуацій морального вибору; індивідуальні бесіди з дітьми.

Дослідження когнітивного критерію проводилося за допомогою методики розв'язання морально-етичних задач. При її розробці ми виходили з положення про те, що здійснення морального вибору дітьми залежить від наявності в них знань про моральні норми поведінки, здатності аналізувати ситуацію (бачити її моральний зміст), виявляти альтернативи розв'язання проблем та адекватно їх оцінювати. Було розроблено 3 серії морально-етичних задач (додаток В): на пошук способу вирішення проблеми на основі відомих моральних норм поведінки; на виявлення альтернатив; на оцінювання варіантів дій (усього 9 ситуацій – по 3 кожного типу).

### Критерії та показники морального вибору дошкільників

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
1. Когнітивний	1.1. Знання моральних норм та правил поведінки.
	1.2. Аналіз морального змісту ситуацій вибору.
	1.3. Оцінка способів вирішення ситуації вибору адекватно моральним нормам.
2. Мотиваційний	2.1. Ставлення до ситуації морального вибору (прояви активності, її характер).
	2.2. Емоційний відгук на стан учасників ситуації морального вибору.
	2.3. Моральне мотивування здійсненого вибору.
3. Дійовий	3.1. Прийняття рішення про моральний вчинок в ситуації вибору.
	3.2. Здійснення позитивних вчинків у ситуаціях морального вибору.
	3.3. Моральна цінність наслідків вчинків у ситуаціях вибору.
4. Оцінний	4.1. Критичність оцінки дитиною власних дій в ситуаціях вибору.
	4.2. Об'єктивність самооцінки дитини та її адекватність моральним нормам.

Спочатку ситуації описували дітям, супроводжуючи розповідь демонстрацією сюжетних малюнків, іграшок, фланелеграфу. Відтак, залежно від змісту задачі, в ході індивідуальної бесіди досліджуваним ставили одне із запитань:

- Як треба поводитися в цій ситуації?
- Як по-іншому можна вчинити в цьому випадку?
- Хто з дітей учинив добре, а хто – погано? Чому ти так вважаєш?

Кількісні дані про результати опитування дітей узагальнено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

**Дані про особливості когнітивних передумов  
морального вибору дітей**

<i>Показники</i>	<i>Кількість правильних відповідей, %</i>	
	<i>Група А</i>	<i>Група Б</i>
1. Знання норм та правил поведінки	75,8	78,5
2. Аналіз ситуацій та вияв варіантів їх вирішення.	26,6	27,9
3. Адекватна моральна оцінка альтернатив	79,8	83,8
<i>Всього правильних відповідей (100% - 225 відп.)</i>	<i>60,3</i>	<i>62,9</i>

Наведені в таблиці дані свідчать, що діти обох обстежуваних груп мають досить високий ступінь обізнаності з моральними нормами та правилами поведінки. Так, переважна більшість вихованців (75,8% та 78,5%), відповідаючи на запитання: “Як треба поводитися в цій ситуації?” (морально-етичні задачі першої серії), називали вчинки безкорисливої допомоги іншому. Проте частка тих випадків, коли діти промовчали чи відповідали: “Не знаю,” – виявилась досить значною – майже третина від загальної кількості зафіксованих відповідей. Подібні показники були одержані під час вирішення дошкільниками задач третьої серії: більшість дітей змогли дати правильну моральну оцінку описуваним вчинкам.

Результати розв’язування задач другої серії свідчать, що у більшості дітей відсутнє або залишається нестійким вміння аналізувати моральні ситуації та знаходити можливі альтернативи. Приблизно 87% вихованців обох обстежуваних груп на запитання: “Як по-іншому можна поводитися в цій ситуації?” – або промовчали, або відповіли: “Не знаю”, або, зосереджуючи увагу на предметній стороні ситуації, пропонували способи дій безвідносно до їхнього морального значення. Проілюструємо це прикладами з протокольних записів: Валя Б. (задача 4, див. додаток В): ”Треба було віддати мамі цукерки,

щоб вона додому їх назад віднесла”; Наталя В. (задача 5, див. додаток В): “У групу піти, бо прогулянка скоро скінчиться”; Ян К. (задача 5, див. додаток В): “Сніжками ще можна погратися.”; Максим Н. (задача 6, див. додаток В): “Гості будуть дивитися мультфільми”. Після аналогічних відповідей дітям пропонували підказки, ставили навідні запитання. Однак і тоді не всі змогли правильно назвати альтернативу.

Дані обстеження когнітивних компонентів морального вибору дітей дають підстави вважати, що надалі в ході виховної роботи слід сприяти збагаченню діапазону знань дошкільників про морально припустимі способи поведінки, закріпленню навичок моральної оцінки вчинків та, на цій основі, розвивати вміння аналізувати ситуації морального вибору, виявляти можливі альтернативи.

Для дослідження мотиваційного та дійового критеріїв було використано методи створення ситуацій морального вибору та опитування дітей після здійснення ними вибору. Ситуації (вони описані в додатку Г) організовували безпосередньо в процесі дитячої діяльності (гри, праці, зображувальної, рухової тощо), їх зміст органічно поєднувався зі змістом діяльності. Розроблений комплекс проблемних ситуацій складається з трьох експериментальних серій. До кожної з них включені однакові за змістом ситуації морального вибору, в яких діти повинні були надати перевагу альтруїстичним або егоїстичним діям. Ситуації різняться об’єктивними умовами поведінки вихованців, а саме:

- 1) ситуації морального вибору, в яких дитина виконує дію при наявності контролю й стимулювання з боку дорослого;
- 2) ситуації, в яких дитина виконує дію лише в присутності однолітків;
- 3) ситуації морального вибору, в яких дитина діє самостійно, без об’єктивного (видимого) контролю.

Особливістю ситуацій 1-ї серії є активна роль дорослого; зацікавленість дітей діяльністю, на тлі якої розгортається ситуація; залучення до неї одночасно всіх дітей; рівні можливості кожної дитини щодо здійснення вибору; видимість результатів кожного вибору.

Для ситуацій другої серії спільним є те, що під час вибору діти залишаються в умовах відсутності видимого контролю дорослого (він виходить з групової кімнати в суміжну та вдає, що не спостерігає за дітьми, зайнятий якоюсь справою). В цих ситуаціях також задіяні всі діти обстежуваної групи.

Ситуації 3-ї серії організовувалися так, щоб дитина опинялась сам на сам перед вибором та не була зацікавлена у виконанні моральних дій. За Є.В.Суботським [169], позитивний вчинок дитини в таких ситуаціях має альтруїстичний характер і є виявленням її морального вибору.

Зібраний фактичний матеріал узагальнено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

### Кількість позитивних вчинків дітей в ситуаціях морального вибору

<i>Умови здійснення дитиною морального вчинку в ситуаціях вибору</i>	<i>Кількість позитивних вчинків, %</i>	
	<i>Група А</i>	<i>Група Б</i>
Контроль та стимулювання з боку дорослого	46,4	48
Присутність та взаємовплив однолітків	39,2	38,4
Самостійність дитини.	3,2	4,8
<i>Всього (100% - 375 вчинків)</i>	<i>29,6</i>	<i>30,4</i>

Аналіз емпіричних даних дає підстави для ряду висновків. По-перше, у поведінці дітей у ситуаціях морального вибору переважають егоїстичні тенденції.

По-друге, здійснення дітьми позитивних вчинків значною мірою зумовлюються присутністю дорослого та інших дітей, причому і дорослий, і діти мають приблизно однаковий ступінь впливу на вибір дітей.

По-третє, при відсутності впливу дорослого або інших дітей дошкільники в ситуаціях морального вибору здійснюють, як правило, егоїстичні вчинки. Так, у 3-й експериментальній серії прояви альтруїзму зафіксовано лише в 3% випадків. Переважна більшість дітей в даних ситуаціях виявила неухважність і байдуже ставлення до оточуючих.

З метою визначення особливостей мотивів вибору після кожної експериментальної ситуації проводили індивідуальні бесіди, під час яких ми

пропонували дітям відповісти на питання типу: “Чому ти так зробив(ла)?”. Для аналізу одержані відповіді об’єднали у дві групи: мотивування позитивних вчинків; мотивування егоїстичних дій. Таке узагальнення дозволило визначити найбільш типові мотиви протилежних за характером вчинків, здійснюваних дітьми в ситуаціях морального вибору (табл. 1.4, 1.5).

Пояснення дошкільниками причин свого вибору свідчать, що більшість позитивних вчинків були зумовлені мотивами, які не мають моральної цінності. Лише окремі діти вказали такі причини своїх дій, як бажання допомогти, поділитися тощо (Наприклад, Влад Б.: “Допоміг Наташі, бо їй було важко клеїти коробочки”; Микита Л.: “Я захотів допомогти йому прибрати пензлики”; Максим Ж.: “По-чесному буде, коли поділити цукерки”). Але кількість відповідей, аналогічних наведеним прикладам, була незначною. Більшість дитячих висловлювань були такого змісту: “Нам сказали так зробити”. У них простежується мотивуючий вплив дорослого на поведінку вихованців. Коментарі і дії експериментатора в ситуаціях першої та другої серій значна кількість дітей сприйняли як керівництво для власних вчинків.

Впливом дорослого викликані й такі мотиви вчинків, як страх перед покаранням, осудом та прагнення отримати похвалу. Вони зумовлювали здійснення позитивних вчинків навіть тоді, коли контроль дорослого фактично був відсутній, зокрема, в ситуаціях другої та третьої серій.

Значна частка пояснень позитивних вчинків, здійснених у ситуаціях першої та другої серій, засвідчує існування впливу однолітків на мотиви вибору дітей. Дошкільники, пояснюючи свої дії, вказували, що вчинили вони так чи інакше тому, що інші діти теж так само зробили. Причому, за умови фактичної відсутності контролю з боку дорослого, значимість такої причини зростає.



Таблиця 1.4

**Мотивація позитивних вчинків дітей, здійснених у ситуаціях морального вибору**

<i>Мотиви позитивних вчинків</i>	<i>Кількість відповідей, група А, %</i>			<i>Кількість відповідей, група Б, %</i>		
	<i>1 серія</i>	<i>2 серія</i>	<i>3 серія</i>	<i>1 серія</i>	<i>2 серія</i>	<i>3 серія</i>
1. Виконання вказівки вихователя	46,2	4,1	-	54,8	4,1	-
2. Страх перед можливим покаранням	5,3	6	-	5,1	8,3	-
3. Прагнення отримати похвалу дорослого	8,7	16,5	25	8,7	10,6	33,4
4. Наслідування дій однолітків	23,9	44,6	-	6,9	43,8	-
5. Бажання здобути прихильність інших дітей	1,8	10,4	-	-	18,7	-
6. Зацікавленість процесом діяльності	10,5	12,3	50	19,4	6,2	33,4
7. Бажання зробити добро для іншого	3,6	4,1	25	5,1	8,3	16,6
8. Пояснення відсутнє (“Не знаю”, мовчання)	-	2	-	-	-	16,6
<i>Кількість відповідей, n - 100%</i>	<i>58</i>	<i>49</i>	<i>4</i>	<i>60</i>	<i>48</i>	<i>6</i>

Таблиця 1.5

**Мотивація егоїстичних вчинків, здійснених у ситуаціях морального вибору**

<i>Мотиви негативного вибору</i>	<i>Кількість відповідей, група А, %</i>			<i>Кількість відповідей, група Б, %</i>		
	<i>1 серія</i>	<i>2 серія</i>	<i>3 серія</i>	<i>1 серія</i>	<i>2 серія</i>	<i>3 серія</i>
1. Відсутність вказівки вихователя	64,6	61,5	55,5	63,1	54,6	51,3
2. Небажання виконувати певні дії	2,9	2,8	-	-	2,6	2,5
3. Зацікавленість іншою діяльністю	-	1,3	2,7	-	3,9	5
4. Наслідування дій інших дітей	16,4	17,3	19,2	26,1	16,9	-
5. Неуважність («не бачили», «не знали»)	11,8	15,8	21,8	10,8	12,9	31,2
6. Прагнення задовольнити свої бажання	-	-	-	-	5,2	9,2
7. Відсутність пояснення	4,3	1,3	0,8	-	3,9	0,8
<i>Кількість відповідей, n – 100%:</i>	<i>67</i>	<i>76</i>	<i>121</i>	<i>65</i>	<i>77</i>	<i>119</i>

Специфічним для ситуацій 2 серії є такий мотив, як прагнення здобути прихильність окремих дітей (Наприклад, Юля З.: ”Допомогла прибирати, щоб Ліля потім зі мною гралася лялькою”; Артур П.: “Поділився конструктором, бо хочу, щоб Сашко зі мною дружив” тощо). У цілому, за умови відсутності дорослого, спонукальна дія дитячих взаємин посилюється.

Опитування дітей показало, що кількість безкорисливих позитивних вчинків, здійснених в ситуаціях 1 та 2 серій є приблизно однаковою. Такою ж вона залишається і в ситуаціях 3 серії. Це дозволяє стверджувати, що діти здійснюють моральні (альтруїстичні) вчинки незалежно від присутності дорослого чи однолітків. Мотивами їх вибору за будь-яких умов було прагнення безкорисливо робити добро іншому.

Проте переважна більшість досліджуваних в експериментальних ситуаціях морального вибору здійснювали егоїстичні вчинки, демонстрували неуважність до проблем інших та невміння відмовитись від задоволення власних бажань заради їх інтересів. Свій вибір при цьому вони пояснювали відсутністю вказівки, та тим, що не знали або не помітили, що треба робити. У більшості ситуацій вибору вчинки та висловлені мотивування показують, що діти в основному не зважають на моральне значення своїх дій. Зумовленість їх вибору зовнішніми обставинами свідчить про нестійкість моральних мотивів поведінки дітей. Так, в аналогічних ситуаціях різних серій одні й ті ж діти по-різному пояснювали свої вчинки. Більшість свідчень про моральні спонукання були зафіксовані у відповідях різних опитуваних.

Результати дослідження мотиваційного критерію показали, що в процесі подальшої виховної роботи зі стимулювання морального вибору дітей необхідно передусім забезпечувати розвиток та активізацію емоційно-мотиваційних компонентів, які зумовлюють безкорисливі моральні вчинки в ситуаціях вільного вибору.

Наступним кроком експериментальної роботи було визначення особливостей самооцінки дітей досліджуваних груп за допомогою методики “Три серця” (додаток Д). Її суть полягає в тому, що дітей спочатку знайомлять з

еталонами моральної та аморальної поведінки, а також поведінки, в якій негативні та позитивні вчинки поєднуються. Потім пропонують встановити свою схожість з одним з еталонів. В умовах довірливої індивідуальної бесіди дошкільник слухав розповідь про трьох дітей: одна із них поводи́ла себе добре і тому мала “червоне” серце; друга – завжди погано, тому її серце було “синє”; третя поводи́лась іноді добре, а іноді – не зовсім, тому її серце – “червоно-синє”. Після уточнюючих запитань ми пропонували дитині подумати, пригадати свою поведінку і назвати, на яке з цих трьох сердець “схоже її серце”. Відповідь дитини співставляли з даними попередньої дослідної роботи, зокрема з відомостями про поведінку обстежуваного в експериментальних ситуаціях. Вибір дитиною “червоного”, “червоно-синього”, “синього” серця” був свідченням того, як дитина оцінює свою поведінку. Якщо самооцінка відповідала дійсному характеру її поведінки, це вважали ознакою її об’єктивності. У протилежному випадку самооцінку визначали як некритичну, необ’єктивну. Відповідь уточнювали, просили пояснити. Аналізуючи пояснення, відмічали, чи враховувала дитина при оцінюванні своєї поведінки її моральний зміст. Узагальнення результатів обстеження подано в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

### Особливості самооцінки дітей досліджуваних груп

<i>Самооцінка дітей</i>	<i>Група А, %</i>	<i>Група Б, %</i>
Об’єктивна, критична	12	16
Необ’єктивна, некритична	84	80
Не виявлена (відповідь відсутня)	4	4
<i>Всього дітей, n (100%)</i>	25	25

Одержані дані свідчать, що в більшості дітей самооцінка має некритичний, необ’єктивний характер. Пояснюючи вибір, вони говорили, що завжди поводять себе добре, дехто з них не міг пояснити свій вибір, а лише констатував: “У мене теж таке серце (червоне). Я поводжуся добре”, дехто

промовчав. Лише незначна кількість дітей свою поведінку оцінили досить об'єктивно і продемонстрували розуміння того, що не завжди їх вчинки бувають позитивними, моральними: “Я теж ділюся іграшками, але мені було шкода свого літака, діти б його зламали”, “Я, коли граюся, можу забути допомагати мамі”, “Я забрав у Мишка трактор, але всього один раз,” – виявивши тим самим критичність своєї самооцінки.

Співставлення даних про особливості самооцінки дітей з даними попередньої експериментальної роботи показало, що окремі діти, маючи критичну самооцінку, досить часто керуються у своїх вчинках егоїстичними мотивами. Майже в усіх дітей з необ'єктивною самооцінкою переважають егоїстичні мотиви і відповідні вчинки. Таким чином, у подальшій виховній роботі необхідно сприяти розвитку в дітей критичної моральної самооцінки.

Зібрані за допомогою описаних вище методик дані були узагальнені за допомогою методики індивідуальної оцінювальної картки, описаної в додатку Е. Для систематизації й опрацювання фактичного матеріалу було введено робоче поняття “ступінь вияву показника” – це узагальнена кількісна характеристика сукупності проявів різних компонентів морального вибору. Залежно від ступеня прояву кожного з показників дитина отримувала певну кількість умовних балів, які заносилися в її індивідуальну картку та сумувалися. Набране число було свідченням рівня розвитку морального вибору конкретної дитини. Якісний аналіз оцінювальних карток дозволив визначити чотири рівні розвитку морального вибору дошкільників. Приклади типових індивідуальних оцінювальних карток дітей з різними рівнями розвитку морального вибору наведені у додатку Е. Відповідно до особливостей прояву сукупності компонентів морального вибору було розроблено характеристики цих рівнів.

Так, 1-й – високий рівень розвитку морального вибору виявлено в дітей, які мають відповідний віковий обсяг знань про моральні норми, розуміють необхідність їх дотримання в реальній поведінці, вміють проаналізувати ситуацію вибору, знайти альтернативи та адекватно їх оцінити. Мотивом їхніх

вчинків є прагнення безкорисливо робити добро іншим. Самооцінка дитини при цьому має критичний, об'єктивний характер.

2-й рівень – достатній – виявлено в дітей, які мають відповідний віковий рівень знань про зміст і значення моральних норм, у більшості випадків правильно аналізують ситуації вибору та адекватно оцінюють варіанти дій. Їх поведінка в цілому має позитивний характер, проте її мотиви в окремих випадках можуть не мати морального змісту. Дитина може дати адекватну моральну оцінку своїм вчинкам.

3-й рівень – середній – виявлено у дітей, які мають певні знання про зміст моральних норм, але не завжди розуміють їх значення. У них переважає егоїстична мотивація вчинків. Це значною мірою впливає на прийняття рішення в ситуації вибору. Здійснення позитивного вчинку частіше є результатом впливу зовнішніх чинників і може носити випадковий характер, самооцінка дитини не співпадає з реальним моральним значенням її дій.

4 рівень – низький – виявлено у дітей, які мають обмежені знання про зміст моральних норм та правил поведінки, не розуміють їх значення, не можуть проаналізувати ситуацію вибору та виявити альтернативи, мотивація їх вчинків має стійке егоїстичне спрямування, в ситуаціях вибору вони систематично порушують моральні норми та правила, їхня самооцінка необ'єктивна.

Розподіл дітей за рівнями розвитку їх морального вибору відображено в таблиці 1.7.

Таблиця 1.7

### Рівні розвитку морального вибору дітей

Інтервал в показниках, бали	Рівень розвитку морального вибору	Група А		Група Б	
		n	%	n	%
33 – 30	Високий	-	-	1	4
29 – 20	Достатній	1	4	2	8
19 – 10	Середній	16	64	14	56
9 - 0	Низький	8	32	8	32
<i>Всього</i>		25	100	25	100

Для визначення базової групи для проведення формуючого експерименту було використано методику визначення середнього арифметичного при обробці педагогічних і психологічних дослідних даних [81] з наступним порівнянням середніх балів рівня розвитку морального вибору дітей кожної із обстежуваних груп. Розрахунки проводились за формулою:

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i n}{n},$$

де  $\bar{X}$  - середнє арифметичне (середній бал);

$X_i$  - середина інтервалу;

$X_i n$  - кількість дітей у групі.

Так, для групи А середній бал  $\bar{X}_A$  становить:

$$\bar{X}_A = \frac{4,5 \cdot 8 + 14,5 \cdot 16 + 24,5}{25} = 11,7; \quad \bar{X}_A = 11,7$$

Для групи Б середній бал  $\bar{X}_B$  дорівнює:

$$\bar{X}_B = \frac{4,5 \cdot 8 + 14,5 \cdot 14 + 24,5 \cdot 2 + 31,5}{25} = 12,78; \quad \bar{X}_B = 12,78$$

Порівняємо одержані результати:

$$11,7 < 12,78; \text{ отже } \bar{X}_A < \bar{X}_B.$$

Отже базовою для проведення формуючого експерименту було обрано групу А.

Узагальнення результатів констатуючого експерименту та даних попередньої дослідної роботи дає підстави для ряду висновків:

1. Встановлено, що на сучасному етапі в сім'ях та у дошкільних навчальних закладах при вирішенні завдань морального виховання дошкільників проблемам морального вибору приділяється недостатньо уваги. Батьки та педагоги дещо недооцінюють можливості дітей щодо самостійного морального вибору. Натомість спостерігається надмірна регламентація дитячої поведінки, обмеження їхньої самостійності та можливості здійснювати вибір. У практиці виховної роботи дошкільних закладів більше уваги приділяється когнітивним аспектам морального розвитку дітей, аніж накопиченню в них

досвіду моральної поведінки. В повсякденному навчально-виховному процесі відсутня систематична та планомірна робота зі стимулювання морального вибору дошкільників.

2. З'ясовано, що протягом часу перебування в дошкільному закладі діти часто стають учасниками ситуацій морального вибору. Найбільш типовими є проблемні моральні ситуації, які виникають навколо взаємин дітей один з одним і з дорослими, а також стосовно змісту різних видів дитячої діяльності і характеризуються зіткненням інтересів їх учасників. Воно, як правило, завершується здійсненням егоїстичних вчинків.

3. Виявлено, що на характер дитячої поведінки в ситуаціях морального вибору впливають такі об'єктивні умови, як присутність та контроль вихователя, а також присутність інших дітей. При сторонніх позитивні дії дошкільника не завжди є свідченням його морального вибору. Здійснення дитиною безкорисливих моральних вчинків у ситуаціях вибору не залежить від названих умов.

4. Визначено, що мотиваційні, когнітивні, дійові та оцінні компоненти морального вибору в дітей 6-го року життя розвинені недостатньо. Зокрема, маючи відповідний віковий обсяг знань про моральні норми та правила, дошкільники фактично не пов'язують їх зміст з реальною поведінкою, що викликає в них труднощі при аналізі проблемних моральних ситуацій та визначенні можливих альтернатив. Під час вибору діти частіше керуються егоїстичними мотивами, аніж прагненням безкорисливо робити добро іншому, тому більшість вчинків, здійснених ними в ситуаціях морального вибору можна кваліфікувати як егоїстичні. В той же час самооцінка дітей часто не відображує реальну моральну цінність їхньої поведінки, має необ'єктивний, некритичний характер. Усе це дає підстави вважати, що в дітей старшого дошкільного віку моральний вибір як цілісний етико-психологічний процес розвинений недостатньо.

5. Встановлено, в процесі педагогічного впливу необхідно створювати організаційно-педагогічні умови, які б забезпечували становлення морального



вибору в старших дошкільників. При педагогічному стимулюванні морального вибору необхідно враховувати індивідуальні особливості прояву в дітей як окремих компонентів, так і усього процесу морального вибору. З дошкільниками, в яких рівень розвитку морального досить низький, слід проводити роботу, яка б стимулювала розвиток мотиваційних, когнітивних, дійових, оцінних компонентів та сприяла збагаченню досвіду здійснення морального вибору. З дітьми, у поведінці яких виявлено високий ступінь прояву морального вибору, аналогічна виховна робота має забезпечувати подальший розвиток та вдосконалення даного етико-психологічного процесу.

## ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ

При вивченні етико-психологічних аспектів досліджуваної проблеми встановлено, що моральний вибір особистості – це акт поведінки, яким в умовах вільного вибору відбувається утвердження моральних норм, принципів, ідеалів. Їх ядром є цінність іншої людини. Суттєвими ознаками морального вибору є діалектична єдність свободи і необхідності, об'єктивної можливості і суб'єктивної здатності, а також взаємообумовленість мети і засобів її досягнення. Структурні компоненти морального вибору: потреби, спонуки, мотиви, рішення, вчинок, його результат та оцінка, – змінюючи один одного, утворюють безперервний циклічний процес. Кожен здійснений вибір є вихідним пунктом для наступних актів морального вибору, оскільки завдяки йому відбувається становлення складових наступних виборів. Тому найбільш адекватним методом виховання морального вибору є поведінка дитини в проблемних моральних ситуаціях. Використання його в повсякденному навчально-виховному процесі забезпечує об'єктивну наявність таких ситуацій та сприяє розвитку суб'єктивної здатності вихованців до морального вибору.

У процесі аналізу психолого-педагогічних досліджень, предметом вивчення яких були особливості розвитку та виховання моральної поведінки дошкільників, визначено, що становленню морального вибору дітей сприяють різні види самостійної суспільно-мотивованої діяльності дітей, співпраця один з одним, емоційно насичене і наповнене моральним змістом спілкування з дорослими та однолітками, характер побудови їх взаємин. У дошкільній педагогіці проблемі морального вибору дітей не приділяється достатньої уваги, недооцінюються емоційні аспекти моральної поведінки вихованців, у неповній мірі висвітлюється специфіка побудови партнерських взаємин дорослих і дітей, відсутня методика створення у виховних цілях реальних ситуацій морального вибору та залучення до них дітей.

У ході вивчення наявного стану досліджуваної проблеми з'ясовано, що в практиці дошкільного виховання існує стійка тенденція недооцінювання

можливостей дітей щодо самостійного морального вибору та надмірна регламентація дитячої поведінки. Повною мірою не використовується виховний потенціал ситуацій морального вибору. У цілому організаційно-педагогічні умови навчально-виховного процесу в дошкільних закладах не сприяють розвитку в дітей морального вибору. Домінування низького та середнього рівнів доводить необхідність розробки методики виховної роботи, яка б одночасно забезпечувала наявність об'єктивних умов для здійснення дітьми вибору та сприяла б становленню когнітивних, мотиваційних, дійових та оцінних компонентів морального вибору.

Отже, недостатня педагогічна і методична забезпеченість та потреби практики дошкільного виховання спонукають до дослідно-експериментальної розробки методики стимулювання морального вибору в поведінці дітей дошкільного віку.

Наукові результати розділу опубліковані в працях:

1. Кошелівська О.І. Проблема морального вибору з позиції комплексного наукового підходу // Наукові записки. Зб. наук. статей НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ, 2000. – Ч.4.– С.51-60.

2. Кошелівська О.І. Класики педагогічної думки про моральний вибір в поведінці дітей дошкільного віку // Наука і сучасність. Зб. наук. праць НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: Логос, 2000. – Т. XXII (Вип. 2, Ч. 2).– С.80-87.

## РОЗДІЛ 2

### СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ ДІТЕЙ 6-ГО РОКУ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Вивчення науково-теоретичної літератури та аналіз стану практики виховання моральної поведінки дітей у вітчизняних дошкільних закладах на сучасному етапі показали необхідність дослідження особливостей педагогічної діяльності, яка б забезпечувала становлення морального вибору дітей. Для визначення найбільш ефективних методів та прийомів педагогічного впливу був проведений формуючий експеримент. Його мета: обґрунтувати та розробити зміст і методику педагогічної роботи, яка б стимулювала становлення морального вибору в поведінці дітей 6-го року життя. Для реалізації поставленої мети передбачено вирішення ряду завдань:

1. Дослідити психолого-педагогічні умови становлення та обґрунтувати вибір методики стимулювання морального вибору дітей дошкільного віку.
2. Визначити зміст та особливості педагогічного процесу, який стимулює моральний вибір дошкільників.
3. Вивчити особливості та динаміку становлення морального вибору дітей у процесі навчально-виховної роботи. Перевірити результативність експериментальної методики.
4. Розробити методичні рекомендації щодо створення сприятливих педагогічних умов для розвитку морального вибору в поведінці дошкільників.

#### **2.1. Психолого-педагогічне обґрунтування методики стимулювання морального вибору в поведінці дошкільників**

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави вважати, що при розробці методики виховної роботи слід виходити із загальної логіки морального вибору, спиратися на діалектичні закономірності психічного

розвитку особистості та процесу виховання, а також враховувати вікові особливості та індивідуальні можливості вихованців. Саме з таких позицій ми здійснили психолого-педагогічне обґрунтування вибору методів та прийомів педагогічного впливу.

Звертаючись до результатів попереднього вивчення філософських та загальнопсихологічних аспектів досліджуваної проблеми, слід відмітити, що простежувана етапність і циклічність морального вибору вимагає здійснення комплексного педагогічного впливу з метою стимулювання розвитку даного процесу в поведінці вихованців. Комплексність означає добір таких форм, методів та прийомів виховної роботи, які б сприяли становленню всіх компонентів морального вибору в їх єдності та послідовності. Здійснення такого педагогічного впливу потребує врахування вікових особливостей та закономірностей психічного розвитку дошкільників, і, зокрема, особливостей розвитку у них психічних явищ та процесів, які в сукупності обумовлюють наявність у поведінці морального вибору.

Висновки численних психологічних досліджень (Р.Бернс, Л.І.Божович, А.Валлон, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, Л.Кольберг, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, Я.З.Неверович, Ж.Піаже та інші) свідчать, що дошкільний вік є періодом фактичного становлення особистості дитини. Саме на даному етапі розвивається фундамент психологічних “механізмів” поведінки, “встановлюються перші зв’язки та відносини, які утворюють нову, вищу єдність діяльності і, разом з тим, нову, вищу єдність суб’єкту – єдність особистості” [141; 265]. Виділення власного “Я” та принципово нове ставлення дитини-дошкільника до навколишнього світу пов’язується з появою особистісних форм поведінки, переключенням орієнтації на соціальне оточення. Це означає, що на етапі дошкільного дитинства розпочинається становлення психічних компонентів морального вибору.

Накопичення практичного досвіду взаємодії з соціальним середовищем та перетворення соціальних цінностей у значимі для самої дитини супроводжується якісними змінами в емоційній сфері. Зокрема, в ній

з'являються почуття та переживання, пов'язані з ціннісними аспектами взаємин людей та дотриманням правил поведінки. У старших дошкільників, як вказує П.М.Якобсон [189], моральні оцінки дій і вчинків перетворюються із зовнішніх вимог на власні оцінки. Також, за словами Є.Ф.Рибалко [153], “в дошкільному віці здійснюється перехід від безпосередньо емоційного ставлення до ставлень, які будуються на основі засвоєння моральних оцінок поведінки в різних ситуаціях і які починають регулювати і підпорядковувати собі саму емоційну сферу”. Це позначається на характері поведінки дітей. Їх вчинки, взаємини з дорослими та однолітками в меншій мірі визначаються безпосередніми емоціями та починають опосередковуватися і регулюватися моральними нормами. Окрім того, старший дошкільник може сам використовувати моральні оцінки та загальні критерії “добре – погано”, “за якими він здійснює відокремлення соціально корисних і негативних вчинків інших людей та власних” [153; 172].

Дітям 5-7 років доступне розуміння альтернативності поведінки в конкретних ситуаціях. Зокрема, це доводять експериментальні дані, одержані С.Г.Якобсон та її співробітниками: “...починаючи зі старшого дошкільного віку більшість дітей добре розуміють, що в одній і тій самій ситуації можна діяти по-різному, в тому числі і протилежним чином” [190; 93]. Також С.Г.Якобсон вказує, що вже на цьому віковому етапі у дітей з'являється моральна саморегуляція поведінки та усвідомлений вибір вчинків у реальних життєвих ситуаціях альтернативного морального характеру.

Діти 5-7 років здатні повноцінно дотримуватися норм у ситуаціях морального вибору. Експериментальні дані, отримані С.Н.Карповою, В.К.Котирло, А.Д.Кошелевою, В.С.Мухіною, Л.Г.Петрушиною, Є.В.Суботським, Т.М.Титаренко, С.П.Тищенко, С.Г.Якобсон та іншими, дають підстави вважати, що в таких випадках у поведінці дошкільників наявні як зовнішні, так і внутрішні етапи морального вибору, а саме, його мотиваційні, інтелектуальні, дійові та оцінні компоненти. Факт їх існування можна підтвердити, спираючись на висновки досліджень, присвячених проблемам

загального психічного розвитку дошкільників та становлення особистості в даному віці (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, Я.З.Неверович та інші). Окрім того, одержані психологами результати дозволяють простежити шляхи формування компонентів морального вибору дошкільників.

Рушійними силами поведінки дитини в ситуаціях вибору є потреби, спонуки, мотиви – процеси, які належать до сфери мотивації. Їх становлення пов'язується з емоційними явищами дитячої психіки і обумовлюється розвитком її афективної сфери (Л.І.Божович, О.В.Запорожець, Я.З.Неверович та інші), оскільки потреби та емоції виступають сторонами одного й того самого процесу, який зумовлює активність особистості: “...виникнення новоутворень у ході розвитку потреб означає, разом з тим, виникнення і нових функціональних структур у розвитку емоційного життя людини” [28; 172]. Посередництвом емоцій “здійснюється психічна регуляція загальної спрямованості та динаміки поведінки” [149; 17].

У дошкільному віці дії і вчинки дитини при дотриманні правил суспільної поведінки вперше починають викликати у неї певні емоційні стани, які за своєю суттю є моральними. Отже, у характері емоційної регуляції поведінки відбуваються суттєві зміни. О.В.Запорожець виділяє два моменти, в яких вони простежуються [149; 18]. По-перше, у змісті емоцій. По-друге, у їх місці в часовій структурі діяльності. Це відповідно позначається на розвитку мотиваційних компонентів морального вибору в поведінці дітей.

У результаті задоволення чи незадоволення базових потреб у дитини з'являються більш складні за змістом емоції та почуття. Психологами виявлено, що у випадках задоволення потреби дитина відчуває сильні позитивні емоції. Прагнучи їх продовжити, підсилити, пережити повторно вона починає або вдосконалювати предмет задоволення потреби, або вишукувати нові способи задоволення. Л.І.Божович вбачає в цьому виникнення якісно нової потреби (її психічної форми), коли людину спонукає до дії не нестача або відсутність чогось, а “прагнення до нового переживання – до оволодіння, до досягнення”

[27; 33]. Таким чином виникають якісно нові психічні, духовні потреби (в тому числі й моральні), які мають здатність до “саморуху”. Так, на думку Л.І.Божович, з’являються специфічні людські почуття, до яких належать і моральні. “Порівняно з натуральними емоціями, вони займають інше місце у структурі особистості і виконують іншу функцію в поведінці. Ці переживання перестають бути лише засобами орієнтації в пристосувальній діяльності, вони стають важливим змістом психічного життя людини і в якості невиситимих потреб спонукають її до творчої діяльності” [28; 174]. Отже, моральні почуття, в яких відображуються відповідні особистісні потреби, знаходяться в основі довільної поведінки дитини в ситуаціях морального вибору.

Для розуміння механізмів становлення мотиваційних компонентів морального вибору дітей важливими вбачаються висновки, зроблені О.В.Запорожцем та Я.З.Неверович, стосовно другого напрямку змін у характері емоційної регуляції поведінки, а саме, зміни місця емоцій у часовій структурі діяльності [149]. Спираючись на твердження Л.С.Виготського про зміщення афекту з кінця на початок дії, яке відбувається на певних етапах генетичного розвитку, вчені встановили появу в психіці дошкільників емоційного передбачення. Його суть полягає у тому, що дитина набуває здатності не лише завчасно передбачити, але й відчути, який особистісний зміст будуть мати для неї і для оточуючих наслідки її дій та вчинків. Психологічним механізмом емоційного передбачення О.В.Запорожець називає взаємозв’язок емоційних і пізнавальних процесів, “єдність афекту та інтелекту” (за визначенням Л.С.Виготського): “У ході розвитку дитини афективні і пізнавальні процеси вступають у взаємозв’язок і утворюють характерну для людських почуттів єдину функціональну систему, яка дозволяє суб’єкту не лише передбачати, але й передчувати віддалені наслідки своїх вчинків і таким чином здійснювати регуляцію складних форм цілеспрямованої діяльності” [149; 19].

У ситуаціях морального вибору, коли виникає необхідність передбачати як близькі, так і більш віддалені наслідки своїх вчинків, характер поведінки дитини обумовлюється емоційним передбаченням. Дослідження Я.З.Неверович



показали, що для такого емоційного передбачення потрібні складні форми мотиваційно-сислової орієнтації, яка здійснюється не лише при безпосередньому сприйманні ситуації, але й в уявному плані: “Мотиваційно-сислова орієнтація призводить до формування своєрідних емоційних образів проблемної ситуації і тих дій, які мають бути в ній виконані” [149; 23]. При цьому емоційними автор називає образи, у структурі яких значне місце займають значимі для суб’єкта об’єкти, події, відмічені яскраво вираженим особистісним ставленням.

Виникнення таких емоційних образів свідчить про складну афективно-пізнавальну діяльність, особливо в тих ситуаціях, які не мають однозначного рішення, тобто потребують здійснення вибору. Безпосередньо вчинку дитини в таких ситуаціях передують визначення того, який смисл можуть мати для неї ті чи інші дії. Для цього їй необхідно чуттєво уявити та емоційно передбачити їх наслідки. У процесі переживання відбувається оцінка дій відповідно до потреб чи інтересів. Таким чином визначається не лише смисл, а й ставлення дитини до вчинку, на основі чого відбувається спрямування дій. Така афективно-пізнавальна діяльність, за словами Я.З.Неверович: “...подібно до діяльності інтелектуальної, спочатку складається як зовнішня і на самому початку потребує для свого здійснення зовнішньої підтримки (наочного сприймання, прикладів інших людей, їх оцінки тощо)” [149; 51].

Уже до 6-7 року життя у зв’язку зі збагаченням життєвого досвіду, моральні почуття достатньою мірою усвідомлюються дітьми (Т.О.Репіна, Р.Н.Ібрагімова [141]).

Узагальнення викладених вище положень дозволяють нам зробити висновок про те, що розвиток у дітей старшого дошкільного віку потреб – першої фази морального вибору, обумовлюється розвитком емоційної сфери та появою в їх психіці складної афективно-пізнавальної діяльності.

Наступною ланкою морального вибору є спонуки – емоційно-вольові імпульси, які викликають актуалізацію потреб та підштовхують до прояву активності. На ранніх етапах розвитку до дій дитину спонукає емоційна

напруга, яка виникає внаслідок незадоволення певної потреби. Поступово, у ході збагачення суспільного досвіду, в міру усвідомлення обов'язковості того чи іншого способу поведінки, з'являються емоції, які спонукають дитину стримувати свої безпосередні бажання (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштей та інші). За даними Д.Н.Узнадзе [173], перехід від імпульсивної поведінки до усвідомленої, обумовленої внутрішніми процесами, відбувається через зміни установки поведінки, зумовлені проявами волі. Самі установки розвиваються на основі актуальних потреб і збагачуються внаслідок розширення досвіду поведінки. Моральні вольові прояви, за даними дослідження В.К.Котирло [89], з'являються в поведінці дітей вже в дошкільному віці.

Очевидно, що вже на даному віковому етапі внаслідок розширення досвіду поведінки розвиваються емоційно-вольові процеси, які в ситуаціях морального вибору актуалізують потреби більш високого рівня, аніж безпосереднє бажання задовольнити свій власний інтерес. Усвідомлення дитиною відповідних емоційних переживань виступає вже як мотив вибору.

У складі процесу морального вибору механізм дій мотивів виявляється в їх підпорядкуванні. Ієрархія мотивів з'являється в дошкільному віці. Саме в цей період, на думку О.М.Леонтьєва, у зв'язку з виникненням у діяльності дитини системи взаємно підпорядкованих мотивів відбувається фактичне становлення особистості: "Тільки в дошкільному дитинстві ми можемо вперше виявити ці, більш високі за своїм типом, співвідношення мотивів, які підпорядковують собі інші" [99; 448].

Джерело виникнення ієрархії мотивів лежить у взаєминах дорослих і дітей. Дитина-дошкільник сприймає ставлення дорослих до предметів та один до одного, і прагне їх наслідувати. Як вказує Д.Б.Ельконін, визначене О.М.Леонтьєвим підпорядкування мотивів є "вираження зіткнення між тенденцією до безпосередньої дії і дії за зразком (таким зразком виступає вимога дорослого). Довільність поведінки є також не що інше, як підпорядкування своїх вчинків орієнтуючому їх зразку. Виникнення первинних

етичних інстанцій і є процесом засвоєння зразків поведінки, пов'язаних з їх оцінкою з боку дорослого” [141; 267].

Етичні інстанції визначають, який з мотивів у конкретній ситуації виявиться домінуючим. Відтак, за словами Г.С.Костюка [88; 190], “уже в дошкільників може закінчуватися перевагою вищих тенденцій”. У дітей даного віку, на думку вченого, мотиви суспільного порядку можуть переважати над безпосередніми і спонукати дітей до вольових зусиль, спрямованих на подолання труднощів.

У дошкільників розвиток моральних мотивів відбувається послідовно (Л.І.Божович, О.В.Запорожцем, Я.З.Неверович та інші). На перших етапах соціальне та моральне значення дій та вчинків не є змістом мотивів поведінки дитини. Кінцевий соціально значимий результат виступає для неї як проміжна ціль, яка досягається заради задоволення інших мотивів. Перетворення об'єктивно значимих цілей у її внутрішні мотиви відбувається під впливом емоційних переживань: “Спочатку засвоюється схвалюване оточуючими правило (або моральна вимога) і, лише збагачене відповідними переживаннями, воно перетворюється в нове функціональне утворення” [28; 175].

Отже, становленню моральних мотивів сприяє емоційне задоволення, яке виникає при здійсненні соціально значимих вчинків (навіть тих, які викликані зовнішньою мотивацією) і включається в емоційний досвід дитини. Однак, у дошкільників соціальні мотиви поведінки ще нестійкі, особливо на початкових етапах формування. Починаючи діяти під впливом таких мотивів, дитина може відволікатися від прийнятого наміру і виконує дії, знайомі та актуальні для неї в конкретній ситуації. Тому важливим чинником розвитку моральних мотивів у дошкільників є вплив дорослих: “У старшому дошкільному віці вплив суспільних мотивів на діяльність дитини поступово розширюється і ускладнюється під керівництвом дорослих” [149; 37]. У процесі спілкування та взаємодії вони допомагають встановлювати взаємозв'язок між мотивами та результатами вчинків. Якщо він зрозумілий дитині і спирається на її життєвий досвід, то перш, ніж здійснити вчинок, вона емоційно передбачає його значення

та наслідки. Отже, емоції відображують особливості всієї мотивації поведінки дитини, і відіграють важливу роль у реалізації мотивів у ситуаціях вибору.

В основі педагогічного впливу, покликаного стимулювати відповідне збагачення емоційної сфери дошкільників, за даними психологічних досліджень [38, 39, 63, 178], знаходиться емоційне насичення спілкування в процесі різних видів діяльності та збагачення досвіду дошкільників яскравими уявленнями про морально припустиму поведінку. Він повинен включати формування у дітей емоційної орієнтації на іншу людину, а також розвиток у них експресивної виразності спілкування з дорослими та однолітками. Ефективність педагогічного впливу залежить від характеру взаємин між дорослими та дітьми. Лише за умови доброзичливого ставлення один до одного у дошкільників усталюється позитивне ставлення до інших людей.

Прийняття рішення про відповідний вчинок – це наступна за мотивом фаза процесу морального вибору, на якій відбувається формування наміру, тобто опосередкування мотиву свідомістю. На основі знань про зміст і значення моральних норм за допомогою мислительних операцій дитина встановлює моральний смисл ситуації, визначає та оцінює альтернативи, обирає ту з них, яка співвідноситься з потребами та мотивом. Уміння утворювати наміри і діяти відповідно до них виникають у старші роки дошкільного дитинства, коли відбувається формування суб'єкту діяльності, а саме таких його компонентів, як цілепокладання, регулювання дій засобами слова тощо [153].

На кінець дошкільного дитинства під впливом соціального середовища у дитини розширюється обсяг знань про моральні норми та збагачується досвід їх дотримання чи порушення в реальній поведінці, який не лише переживається, а й усвідомлюється. Окрім того, дітям шестирічного віку, як зазначено в дослідженні С.П.Тищенко [39; 79], та в роботах інших психологів, доступна осмислена орієнтація у власних вчинках.

Однак, при здійсненні педагогічного впливу важливо враховувати, що у дошкільників початкова функція намірів “більш ефективна у випадках, коли дитині необхідно стриматися від певного вчинку, ніж у випадках, коли їй

потрібне виконання деякої діяльності по досягненню поставленої цілі” [27]. Інша особливість формування дітьми намірів у ситуаціях морального вибору криється в неможливості використання наявних шаблонів поведінки та активному пошуку нових рішень [149; 56]. Частково складності у виборі форм поведінки можуть пояснюватися тим, що дітям не вистачає знань про те, як вирішувати проблеми спілкування з іншими. Тобто межі власного соціального досвіду дошкільника можуть виявитися завузькими. Вирішення даної проблеми потребує спеціального навчання дітей “емоційній обізнаності”, зокрема, формуванню у них соціально-пізнавальних вмінь: знаходити “якомога більше рішень у складній ситуації”, “передбачати наслідки дій”, “розуміти причини та наслідки” [147; 156].

Отже, в ситуаціях морального вибору безпосереднє здійснення вчинку зумовлюється єдністю емоційної та когнітивної регуляції поведінки, які у дошкільників знаходяться в стані розвитку. Протягом дитинства, за словами Ж.Піаже [134], вони проходять прогресивний шлях розвитку, узгоджуючись та доповнюючи одна одну. Як відповідні етапи морального вибору, афективно-мотиваційні та когнітивні процеси в реальних ситуаціях об’єктивуються в діях дитини. Вчинки включаються в загальний досвід її поведінки, збагачуючи і розширюючи його. З іншого боку, на вироблення внутрішніх компонентів морального вибору, їх якісні зміни впливають різні види діяльності (поведінка) дитини. В цьому виявляється одна з основних закономірностей психічного розвитку, зокрема, положення про його діяльнісну обумовленість (Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, О.М.Леонтєв, С.Л.Рубінштейн та інші).

Підтвердження даного висновку можна знайти в роботах Г.С.Костюка [88], який зазначає, що потреби та почуття виникають внаслідок відповідно організованої діяльності особистості, практики її моральної поведінки, її реальних взаємин з іншими людьми. Формування мотивів також відбувається в процесі діяльності під впливом суспільних відносин: “Діти на практиці переконуються, що потрібно зважати на вимоги оточуючих, дотримуватись

правил моральної поведінки. Вони вчаться стримувати свої безпосередні бажання, а досягаючи успіху в цьому, переживають позитивні емоції. Нагромаджуючись, останні стають новими мотивами поведінки” [88; 178].

При здійсненні вчинків активність дитини спрямовується на об’єкти зовнішнього середовища, взаємодію з ними, перетворення тощо. Однак у ситуаціях морального вибору не виключається наявність зворотнього впливу навколишнього середовища на вчинки дітей та їх мотиваційні аспекти. Зовнішні обставини певною мірою “обумовлюють ту чи іншу дію незалежно від бажань і відповідних мотивів людини” [123; 11]. Вони можуть в однаковій мірі сприяти, чи навпаки, перешкоджати здійсненню вчинків. У другому випадку відбувається або стримування дій дитини, безпосередньої реалізації наміру, або заміна діючих мотивів новими, активізація яких відбулась під впливом зовнішніх обставин. У зв’язку з цим У будь-якому разі перед дитиною постає необхідність здійснення вольової регуляції поведінки. Вольові процеси у дошкільників знаходяться в стадії розвитку, їх протікання має нестійкий і нетривалий характер (В.К.Котирло [89]). А отже, протидія зовнішнім обставинам у ситуаціях морального вибору становить для дітей певний ступінь складності. Отже, при здійсненні педагогічного впливу чи оцінюванні дитячих вчинків дорослим потрібно враховувати можливу позитивну або негативну дію зовнішніх обставин ситуації вибору і при потребі нейтралізувати її.

Значний виховний потенціал містить у собі наступний етап морального вибору – результати та наслідки дій. Зазвичай кожен вчинок має певні наслідки, як для самої дитини, так і для оточуючих. Але переживаються і відповідно відображуються в її свідомості лише ті з них, які природньо витікають із вчинку, рішення про який було прийнято самостійно, без тиску і примусу з боку інших людей і зовнішніх обставин. Тобто лише наслідки вільного вибору відчуваються й усвідомлюються як неминуча реальність, причиною якої стали власні дії. Залежно від того, співпали чи не співпали результати з мотивами та намірами, у дитини виникають емоції, в яких відповідним чином відображуються фактичні досягнення чи невдачі.

Отже, на етапі, коли моральний вибір уже має певні наслідки, в поведінці дитини також присутня емоційна регуляція, механізмом якої є переживання, котрі В.К.Віллунас [36] називає емоціями “успіху – неуспіху”. Вони, залежно від накопиченого індивідом досвіду, повідомляють йому про досягненість мети і виправданість активності. Як це позначається на процесі морального вибору, дозволяє зрозуміти наступне положення даного автора: “У функціональному прояві позитивна емоція, яка завершує дію, що вдалась, її “санкціонує”, закріплює, тоді як негативна – негайно призводить до пошуків нових комбінацій ефективних спонук”, тобто, затримуючи спосіб досягнення мети, який не виправдав себе, вона в той же час підсилює пошук нових спроб” [36; 102]. Зовнішнім джерелом згаданих емоційних переживань дошкільників у ситуаціях морального вибору є суспільна санкція, думка дорослих, інших дітей тощо. Тобто все те, що виникає як результат дій дитини і становить собою реакцію інших людей на її вчинок.

У зарубіжній психолого-педагогічній літературі широко представлений метод звертання до наслідків вчинків дітей, який, за твердженням ряду авторів, сприяє засвоєнню правил поведінки [41; 100; 181]. Його ефективність значною мірою залежить від особливостей взаємин дорослого і дитини. Ф.В.Клайн та Дж. Фей, зокрема, вважають, що переживання вихованцем наслідків своїх вчинків, особливо негативних, слід супроводжувати вираженням розуміння та співчуття з боку батьків та вихователів: “Для того, щоб наслідки мали хоча б який-небудь позитивний ефект, ми повинні переживати разом з нашими дітьми” [41; 265].

Згідно із загальною логікою морального вибору, вчинки дитини та їх наслідки підлягають моральній оцінці. На цьому етапі відбувається встановлення відповідності дій та результатів моральним нормам, а також потребам, які зумовили вибір дитини в конкретній ситуації (моральним почуттям та особистісним якостям). Критеріями оцінювання виступають полярні пари морально-етичних якостей, які втілюються в еталонах (зразках): “Їх парність і полярність відповідає, з одного боку, парності та полярності

категорій добра і зла, з іншого – альтернативам морального вибору” [190; 100]. Знання цих еталонів входить у загальний моральний досвід дошкільників.

Відомо, що протягом дошкільного дитинства відбувається становлення самооцінки дитини, яка є однією із складових її самосвідомості – основного новоутворення даного періоду: “... до кінця дошкільного віку у дітей формується самооцінка, змістом якої є стан умінь, пов’язаних з виконанням практичної діяльності, і тих моральних якостей, які знаходять своє вираження в дотриманні або недотриманні правил поведінки” [141; 292].

Формування самооцінки пов’язується з процесом діяльності дитини та її міжособистісними взаєминами, при чому провідна роль належить соціальному середовищу. Мається на увазі вплив найближчого оточення дитини: сім’ї та дошкільного закладу. Особливо яскраво вплив соціуму на формування самооцінки простежується в дошкільному віці, це доводить цілий ряд досліджень. Так, на основі положень Б.Г.Ананьєва, Є.Ф.Рибалко вказує: “Відносна адекватність оцінних суджень дитини визначається постійною оцінною діяльністю вихователів, формуванням ними оцінних відносин у групі у зв’язку з виконанням правил поведінки в різних видах діяльності (заняття, ігри, чергування)” [153; 173]. Високий ступінь орієнтації старших дошкільників при самооцінці на оцінку авторитетних для них дорослих засвідчують результати досліджень К.О.Архіпової, М.І.Лісіної, Є.О.Панько, А.І.Сілвестру, Р.Б.Стеркіної, Т.М.Титаренко, Л.І.Уманець та інших [18, 101, 129, 165, 171, 174]. Також вчені довели, що умовою формування самооцінки в дошкільному віці є оцінні ставлення однолітків. Діти, перш за все, усвідомлюють ті якості та особливості, які найчастіше оцінюються оточуючими. Реалістичність самооцінки дітей обумовлюється їх попереднім досвідом і розвивається в напрямку узагальненості. Адекватність самооцінки дошкільників залежить від того, чи володіють вони критеріями оцінювання. Ступінь адекватності може збільшуватись тоді, коли діти оцінюють власні дії в присутності інших.



Необхідною умовою оцінювання дитиною своїх вчинків є встановлені дорослими стандарти: "...лише у співставленні з ними можна усвідомити власні досягнення і підтвердити власну компетентність" [23; 238].

Моральна самооцінка розвивається як частина образу "Я", який зароджується в дошкільному дитинстві. Названі особливості розвитку самооцінки дітей певною мірою підтверджують визначний вплив соціального середовища і на формування в дошкільників образу власного "Я". З цього приводу доречною є думка Р.Бернса: "Я-концепція стає чітким новоутворенням психіки в той момент, коли в дитини виникає здатність визначати свої відносини з іншими людьми і розуміти, як інші люди сприймають її" [23; 95]. Особливості уявлень дошкільника про самого себе полягають у їх невід'ємності від особливостей поведінки, "які він усвідомлює завдяки тому, що дорослі звертають на них увагу в процесі виховних впливів на нього, а ровесники – в процесі взаємодії з ним" [39; 60].

У дітей старшого дошкільного віку в образі самого себе порівняно точно представлені всі якості особистості, а найточніше ті, які необхідні в реальній поведінці і є предметом обговорення в процесі спілкування з дорослим. Це було експериментально підтверджено І.Т.Дімітровим [57]. Хоча при відображенні особистісних якостей когнітивний аспект у своєму розвитку відстає від афективного, уже в даному віці образ самого себе має цілісний і стійкий характер та бере активну участь у процесі регуляції поведінки дитини.

Образ "Я" дитини, як внутрішнє психічне утворення, опосередковує дію об'єктивних умов, зокрема, "ефективність різних форм оцінки моральної поведінки дітей" [190; 133]. У ситуаціях морального вибору адекватна самооцінка на основі критичного ставлення дитини до себе поєднується з актуалізацією образу "Я", у змісті якого відображуються моральні характеристики особистості дитини. При чому, ця актуалізація може мати різний характер залежно від того, позитивною чи негативною буде самооцінка дитини (С.Г.Якобсон [190-192]).

В ситуаціях морального вибору, за даними С.Г.Якобсон та інших [121, 139, 190], у випадках порушення дитиною норм її поведінка змінюється за умови негативної самооцінки себе в цілому. При цьому важливо, щоб дитина самостійно встановила свою схожість з негативним еталоном, в якому зафіксовані аналогічні форми поведінки в конкретних ситуаціях. Одночасно необхідно, щоб до обох полярних еталонів дитина ставилась адекватно, тобто негативний був би для неї неприйнятним. Зниження самооцінки дитини при усвідомленні особливостей поведінки спричиняє певні зміни в афективній частині образу “Я” , що, у свою чергу, впливає на характер уявлень про саму себе. Негативні переживання в даному випадку виникають у результаті протиріччя між адекватною самооцінкою та потребою в збереженні, захисті, покращанні своєї Я-концепції. На основі положень теорії Роджерса Р.Бернс [23; 385] стверджує, що дана потреба притаманна кожній людині і, зокрема, дитині. Я-концепції останньої властиві водночас внутрішня завершеність і неперервний розвиток. Задоволення потреби у ствердженні позитивного “Я”-образу вимагає від дитини активного пошуку шляхів зміни самооцінки. Одним із них є перехід до морально позитивних способів поведінки в ситуаціях вибору.

Позитивні вчинки дитини, усвідомлені та відображені в адекватній самооцінці, сприяють збагаченню образу “Я” позитивними уявленнями про себе. Ціннісне збагачення відбувається в контексті соціальних відносин: “...формування образу “Я”, – пише С.П.Тищенко, – виступає не лише механізмом розвитку уявлень підростаючої особистості про себе, але й способом фіксації на суб’єктивному рівні тих особисто значимих для дитини ставлень – до оточуючих людей, речей, діяльності і т.д., які закріплюючись у внутрішньому світі стають його цінностями” [39; 47]. Як відомо, цінності, як смислові утворення внутрішнього світу, мають здатність породжувати емоції. Така їх властивість виявляється лише тоді, коли перед дитиною постає необхідність особистісного вибору, що призводить до актуалізації афективно-потребових процесів, які й виступають першим етапом здійснення морального вибору.

Таким чином, завдяки циклічному характеру морального вибору, розвиток потреб, які надалі визначатимуть дії дитини в ситуаціях морального вибору, залежить від адекватності дитячої самооцінки. Тому в процесі педагогічного впливу необхідно сприяти формуванню в дошкільника адекватної до моральних норм самооцінки та збагаченню його “Я”-образу моральними уявленнями, підкріпленими відповідними вчинками. На основі реальної поведінки позитивна самооцінка призводить до збагачення образу “Я” дитини уявленнями про особистісні моральні якості. А ці уявлення, у свою чергу, підсилюють регулюючу функцію самооцінки в конкретних ситуаціях морального вибору. Отже, при здійсненні педагогічного впливу важливо забезпечувати як становлення позитивного Я-образу дитини, в якому присутні моральні якості особистості, так і формування у неї критичної самооцінки.

Вище неодноразово зазначалося, що становлення в дошкільників окремих компонентів і в цілому процесу морального вибору, значною мірою залежить від дорослого, зокрема від характеру його взаємин з дітьми. Так постає питання про особливості спілкування між вихователем та вихованцем. Найбільш сприятливим для становлення морального вибору дошкільників, за даними ряду досліджень [10, 25, 78, 143, 167], вбачається демократичний альтруїстичний (І.Д.Бех, Є.В.Суботський та інші) або активно-позитивний (Я.Л.Коломінський, К.О.Архіпова та інші) стиль спілкування.

Характерною ознакою даного типу спілкування є відмова від авторитарних взаємин між дорослими та дітьми, що “нормативно надають дорослому функції зразка і контролера, а дитині – функції суб’єкта, який наслідує” [167; 70]. Альтруїстичному стилю притаманна взаємодія вихователів і вихованців, в основі якої лежить взаємна довіра і повага, орієнтація на інтереси і потреби дітей, демонстрація позитивного ставлення до них, дієва допомога та підтримка, співчуття і співпереживання. У зв’язку з цим у стосунках вихователів і вихованців відбувається зрівняння вимог до поведінки дитини і дорослого. При цьому обидва однаковою мірою можуть виконувати функції зразка і контролера. Окрім того, однією з ознак даного типу спілкування, як

вказує Є.В.Суботський [167], є відмова вихователя від соціального контролю за діями дитини (нагород та покарань). Отже, вступаючи у взаємодію, вихователі і вихованці знаходяться на позиціях рівноправного партнерства. В умовах таких взаємин дитина отримує можливості для самостійного вибору, "... створюється унікальна ситуація, в якій суб'єкт свідомо приймає рішення щодо морально-ціннісної регуляції своєї поведінки" [25; 19].

Однак, у роботі з дітьми дошкільного віку рівність у спілкуванні між ними та дорослими не може бути абсолютною, "оскільки у них різний психосоціальний розвиток, досвід, обсяг знань, соціальне становище і статус" [25; 125]. Домінуюча роль дорослого виявляється в тому, що від нього дошкільник отримує інформацію, зміст якої значною мірою обумовлює регуляцію моральної поведінки. Саме дорослий забезпечує встановлення системи правил, у межах яких дитина може самостійно здійснювати моральний вибір, відчуваючи впевненість та власну компетентність. Усе це слід враховувати, стимулюючи дитину до здійснення позитивних вчинків у ситуаціях морального вибору.

Узагальнення результатів викладеного аналізу з позицій комплексного підходу до розуміння морального вибору дозволяють сформулювати ряд положень, щодо психолого-педагогічних особливостей морального вибору в поведінці дошкільників:

1. Розвиток та функціонування всіх компонентів морального вибору в старшому дошкільному віці відбувається невіддільно від розвитку та збагачення емоційної сфери дітей. Найвищим ступенем її розвитку є поява моральних почуттів. Вони відіграють роль невіддільних потреб, які визначають вибір дітей в реальних ситуаціях. На різних етапах морального вибору емоції виконують регулятивну функцію: випереджають результати дій дитини, спонукають її до активності, відображують цінність вчинків, наслідків, мотивів тощо. Тому однією з психолого-педагогічних передумов становлення морального вибору дітей є розвиток їх емоційної сфери, наповнення її переживаннями та емоціями морального змісту.

2. Успішність морального вибору значною мірою залежить від наявності ряду когнітивних передумов, які дозволяють здійснювати вибір на вербальному рівні: формулювати наміри, планувати свої дії, передбачати можливі наслідки тощо. До таких передумов належать знання дошкільниками моральних норм та правил поведінки, що втілюються в конкретних полярних зразках-еталонах; розуміння альтернативності поведінки в одних і тих самих ситуаціях; вміння оцінювати вчинки на основі співставлення зі зразками-еталонами тощо. Тому при здійсненні виховної роботи важливо забезпечувати надходження відповідної інформації, сприяти самостійному активному пошуку її дітьми, формувати у них навички аналізу та оцінювання можливих варіантів вирішення ситуацій вибору.

3. Розвиток усіх етапів морального вибору обумовлюється реальною практичною діяльністю дітей, опосередкованою моральною регуляцією. При чому, внутрішні утворення визначають зміст і характер поведінки. А поведінка, у свою чергу, забезпечує їх розвиток та вдосконалення. Отже, педагогічний вплив на моральний вибір дошкільників слід здійснювати в процесі різних видів діяльності шляхом відповідної її організації. Необхідно наповнювати повсякдення дітей проблемними ситуаціями, які передбачають здійснення моральної регуляції, та створювати середовище, сприятливе для вільного вибору дітей.

4. Важливим етапом морального вибору є самооцінка дитини, адекватна до моральних норм. Позитивна самооцінка, що виникає на основі відповідних вчинків у ситуаціях морального вибору, входить у склад уявлень дитини про себе, підсилює позитивну спрямованість її Я-образу, сприяє відображенню в ньому певних моральних якостей, які в наступних ситуаціях можуть мати спонукальну силу. Негативна самооцінка забезпечує зміну відповідної форми поведінки на протилежну. Таким чином, при здійсненні педагогічного впливу на моральний вибір в поведінці дітей дошкільного віку слід стимулювати розвиток критичної самооцінки. Однак, не менш важливим є наповнення Я-образу дитини моральним змістом. У першому випадку необхідною умовою є

здійснення дитиною вчинків у реальних ситуаціях морального вибору з подальшою оцінкою нею власних дій на основі співставлення з відповідними еталонами. У другому випадку доречною буде організація цілеспрямованої моральної діяльності (альтруїстичної, співпраці, взаємодопомоги), яка супроводжується оцінним впливом з боку оточуючих та самооцінкою.

5. Становлення морального вибору в поведінці дошкільників пов'язується із збагаченням та розширенням способів їх взаємодії із соціальним середовищем. При чому, визначним є саме вплив середовища. Тому виховну роботу необхідно здійснювати в процесі міжособистісних взаємин дитини (з дорослими та однолітками) та спілкування під час різних видів повсякденної діяльності дитини.

6. У дошкільному віці важлива роль в становленні саморегуляції поведінки дитини належить авторитетним для неї дорослим: батькам, вихователям. Вони є орієнтирами для наслідування, зразками поведінки, носіями інформації про зміст і значення моральних норм, джерелом оцінних ставлень та причиною багатьох емоційних переживань. Від позиції дорослого значною мірою залежить ступінь самостійності й активності дошкільника. Об'єктивна наявність можливості морального вибору та, на сам кінець, суб'єктивна здатність дитини до здійснення вчинку в проблемних ситуаціях значною мірою обумовлюється особливостями взаємодії дорослого з дітьми, тобто пануючим стилем спілкування. Для стимулювання розвитку морального вибору необхідно запроваджувати альтруїстичний стиль спілкування вихователя з вихованцями.

7. У цілому, при організації педагогічного процесу з метою стимулювання морального вибору дошкільників слід виходити з таких позицій: по-перше, при виборі засобів педагогічного впливу необхідно враховувати загальну логіку процесу морального вибору і стимулювати розвиток усіх його компонентів – мотиваційних, когнітивних, дійових, оцінних – у їх єдності та взаємозв'язку; по-друге, здійснюючи педагогічний вплив на моральний вибір дошкільників слід орієнтуватись на їх загальні (вікові) можливості; по-третє, виховна робота зі

стимулювання морального вибору дітей повинна забезпечувати збереження і розвиток індивідуальних якостей дітей.

З'ясовані та вищесформульовані положення склали психолого-педагогічну основу експериментальної методики педагогічного впливу.

## **2.2. Методика стимулювання морального вибору дітей дошкільного віку (6-й рік життя)**

Аналіз численних психологічних досліджень дає нам підстави вважати, що позитивна динаміка розвитку морального вибору дітей залежить від реальної практики їх поведінки. Дитячі вчинки в ситуаціях морального вибору, емоційні переживання, які їм передують та виникають внаслідок тих чи інших дій, впливають на потребово-мотиваційні компоненти, які визначають характер подальшої поведінки дітей. Тому *педагогічний вплив необхідно спрямовувати на створення необхідних умов для здійснення дітьми моральних вчинків у ситуаціях вибору*. До цих умов належить *забезпечення об'єктивної наявності ситуацій морального вибору в повсякденні дошкільників та розвиток суб'єктивної здатності дітей до здійснення вибору*, яка з'являється у зв'язку із набуттям ними загального морального досвіду (почуттів, уявлень, знань, тощо) та досвіду поведінки в проблемних ситуаціях морального змісту.

Дані положення та результати аналізу стану досліджуваної проблеми в практиці роботи дошкільних закладів зумовили необхідність поетапного проведення експериментальної роботи. Перший етап формуючого експерименту передбачав роботу із забезпечення об'єктивних умов морального вибору дітей. Об'єктивна наявність ситуацій морального вибору значною мірою залежить від особливостей організації повсякденного життя дошкільників та особливостей взаємин вихователів (педагогів та батьків) і вихованців. Тому на даному етапі формуючого експерименту здійснювалась підготовка вихователів та батьків до роботи за експериментальною методикою педагогічного впливу на моральний вибір дошкільників. З цією метою ми проводили бесіди та заняття з

вихователями експериментальної групи, надавали консультації батькам, вирішуючи при цьому такі завдання:

1. Ознайомлення вихователів та батьків з особливостями та доцільністю альтруїстичного типу спілкування з дітьми, а також з відповідними йому прийомами впливу на поведінку вихованців.

2. Практичне оволодіння педагогами особливостями організації різних видів діяльності та взаємин дітей з метою забезпечення об'єктивних та суб'єктивних умов для морального вибору дошкільників.

3. Пропаганда серед батьків адаптованих до сімейних умов форм роботи, засобів та прийомів педагогічного впливу на моральний вибір дітей.

Другий етап формуючого експерименту призначений забезпечувати суб'єктивні умови морального вибору дошкільників. На даному етапі під час повсякденної навчально-виховної роботи відбувалось стимулювання розвитку компонентів та в цілому процесу морального вибору дітей, тобто проводилась безпосередня робота з дошкільниками за експериментальною методикою. Виходячи з комплексного розуміння процесу морального вибору ми визначили два напрямки здійснення педагогічного впливу. Однак, слід зазначити, що такий розподіл має умовний характер, оскільки використані методи та прийоми виховної роботи взаємопов'язані між собою і мають один кінцевий результат: здійснення дітьми морального вибору. Виділені напрями різняться між собою вирішуваними виховними завданнями та спрямованістю активності дошкільників.

Так, *перший напрям педагогічного впливу має забезпечити збагачення загального морального досвіду дошкільників, який включає і ті психологічні явища, які в конкретних ситуаціях виступають компонентами морального вибору дітей.* Виявлені в ході констатуючого експерименту рівні розвитку морального вибору дітей обстежуваних груп дали нам підстави для постановки таких виховних завдань:

1. Розширювати та уточнювати знання дітей про моральні норми, конкретизовані у вигляді правил поведінки та відповідних зразків-еталонів.



2. Навчати дітей розв'язуванню проблемних ситуацій морального змісту.

3. Збагачувати емоційну сферу дітей моральними почуттями та переживаннями.

4. Наповнювати Я-образ дітей позитивними моральними уявленнями та формувати критичну самооцінку.

5. Збагачувати досвід моральної діяльності дітей (альтруїстичних вчинків, взаємодопомоги, співпраці тощо).

*Другий напрям здійснення педагогічного впливу вирішує завдання збагачення досвіду поведінки дошкільників у ситуаціях морального вибору, зокрема:*

1. Навчання дітей вирішенню реальних ситуацій морального вибору.

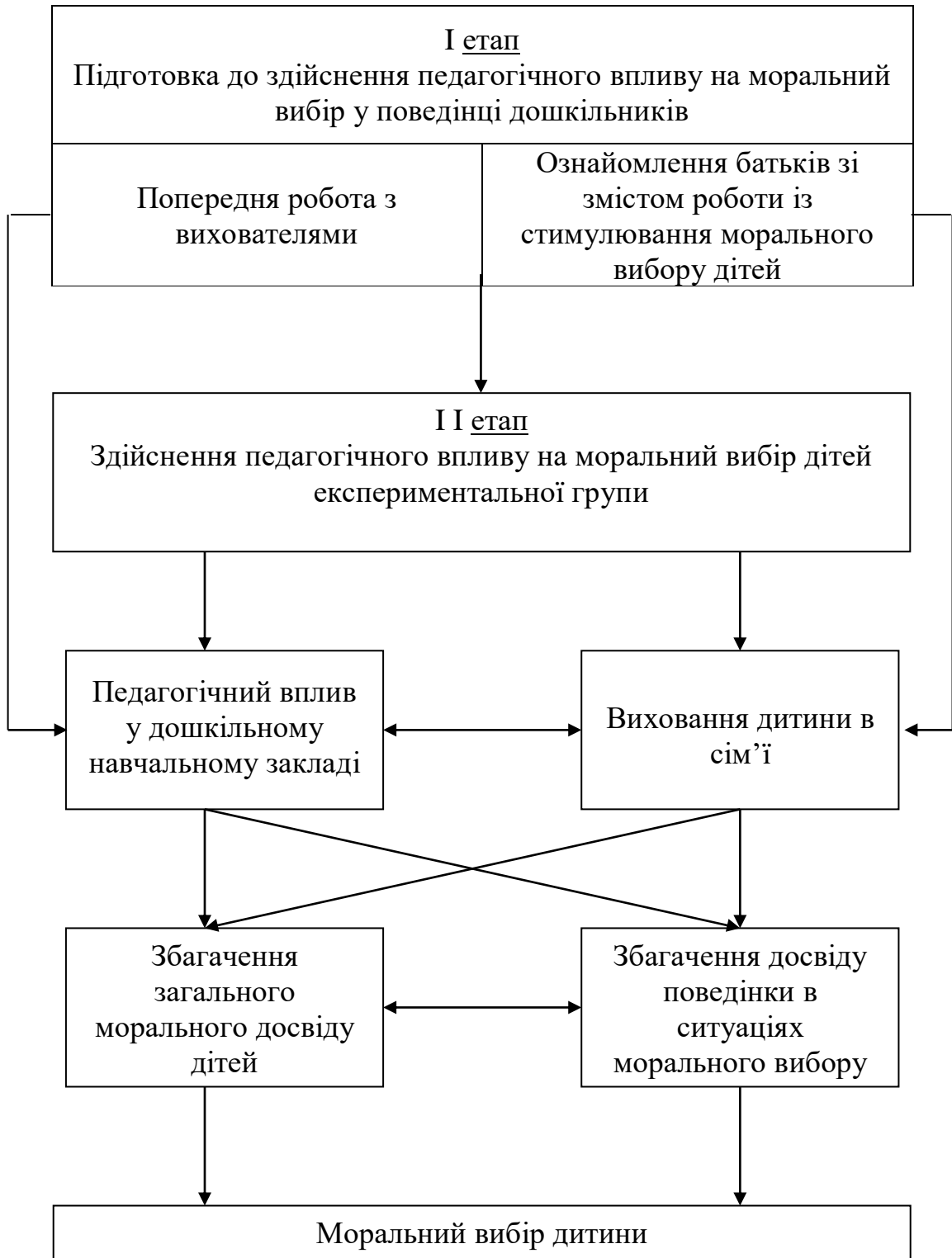
2. Збагачення досвіду ініціативних моральних вчинків у ситуаціях вибору.

Для роботи за експериментальною методикою була складена “Програма стимулювання морального вибору дітей (6-й рік життя)”. У ній відображено зміст та засоби навчально-виховної роботи з дошкільниками.

Загальну структуру формуючого експерименту подано на рисунку 2.1. На ньому схематично зображено послідовність експериментальної роботи, яка проводилась в умовах дошкільного закладу при співпраці з родинами.

Перший етап формуючого експерименту мав підготовчий характер і передував безпосередньому впровадженню розробленої методики педагогічного стимулювання морального вибору дітей. Необхідність його проведення постала у зв'язку з результатами аналізу стану досліджуваної проблеми в практиці роботи дошкільних закладів. Зокрема, було встановлено, що серед вихователів спостерігається недооцінка дошкільного дитинства як етапу становлення морального вибору дітей та переважає ставлення до дитини як до об'єкта прямих педагогічних впливів. Батьки теж досить часто обмежують можливості для здійснення дітьми морального вибору і в цілому не приділяють даній проблемі належної уваги.

### Структура формуючого експерименту



Оскільки об'єктивна наявність можливості морального вибору та суб'єктивна здатність дитини до здійснення вибору значною мірою залежить від стилю взаємодії дорослого з дітьми, то на першому етапі формуючого експерименту необхідно було забезпечити оптимізацію стилю їх спілкування. З цією метою ми ознайомлювали вихователів та батьків з особливостями альтруїстичного типу спілкування, який, за даними ряду досліджень (Ш.О.Амонашвілі, І.Д.Беха, Я.Л.Коломінського, Є.В.Суботського та інших) вбачається найбільш сприятливим для здійснення стимулюючого впливу на моральний вибір дошкільників.

При альтруїстичному стилі спілкування в роботі з дошкільниками переважають ті прийоми педагогічного впливу, які мають опосередкований характер. Моральні вимоги до поведінки дітей ставляться не в категоричній імперативній формі, а як запитання чи проблема, які дозволяють дитині самостійно приймати рішення. Регулюючий вплив інформації про зміст і значення моральних норм, яку дошкільник отримує від дорослого в процесі спілкування, залежить від ступеня її емоційної насиченості, конкретності та доступності для розуміння. Тому встановлювати межі дозволеного для впливу на поведінку дітей в ситуаціях морального вибору необхідно в контексті їх безпосередньої діяльності та взаємин з оточуючими людьми на прикладах конкретних дій та вчинків, як реальних, так і втілених в образах літературних персонажів, ігрових ролях тощо.

Сприйняття і засвоєння дитиною моральних вимог залежить від мовленнєвої форми, використаної дорослим для їх повідомлення. Іншими словами, ефективність виховного впливу на моральний вибір дошкільників обумовлюється рівнем комунікативної компетентності вихователів та батьків. Аналіз та узагальнення психолого-педагогічних досліджень [25, 41, 60, 78, 97, 100, 138, 143, 150, 167] дозволив нам виділити ряд особливостей здійснення педагогічного впливу на поведінку дітей в умовах альтруїстичного типу спілкування. Викладені нижче особливості побудови взаємин між дорослими та дітьми ми враховували при впровадженні експериментальної методики.

Спілкуючись з дітьми дошкільного віку дотримувалися вимог, названих у роботі Я.Л.Коломінського та А.О.Реана: по-перше, висловлюватися мовою партнера, тобто повідомлення має бути доступним і зрозумілим для дитини; по-друге, дорослому важливо демонструвати спільність інтересів, цілей, задач, якостей тощо; по-третє йому необхідно виявляти дієвий та щирий інтерес до проблем вихованців [150].

При встановленні обмежень до поведінки дошкільників педагогам та батькам слід уникати наказів, вказівок, погроз та інших категоричних висловлювань. Ф.В.Клайн та Дж.Фей підкреслюють їх провокаційну та негативну дію [41]. Автори пропонують встановлювати межі дозволеного для дітей за допомогою “слів, які змушують задумуватися”. До них належить дозвіл, вираження готовності щось зробити, надання вибору. Крім того, вони наголошують, що вихователь повинен з великою обачністю вживати слова “ні” (“не”), які виражають певні заборони. По можливості їх слід замінювати на “так”, дозволяючи дітям певні дії. Це допоможе запобігти виникненню у дітей негативного ставлення до соціальних вимог та обмежень.

У ході розмов з дітьми доречно замінювати прямі вказівки внесенням пропозицій, які “можуть створювати атмосферу рівності між дорослим і дитиною” [100; 112]. Але, на думку Дж.Лешлі, робити це слід не у формі інструкцій, а як запитання типу: “А якщо зробити ось так?”.

Оцінка дорослими поведінки вихованців традиційно вважається дієвим засобом педагогічного впливу. Окрім того, вона необхідна для розвитку оцінних компонентів морального вибору дітей. У той же час, важливо пам’ятати про так званий ефект невинуватої позитивної оцінки, коли витрачені на виконання тих чи інших дій зусилля неадекватні тому, як вони оцінюються [100, 104]. Недоречна, невдало висловлена оцінка може мати негативні наслідки, позбавляючи вибір дітей морального змісту. У зв’язку з цим постає вимога в обережному її використанні. Важливо, щоб вихователь оцінював не особистість дитини в цілому, а лише окремий вчинок, обов’язково обґрунтовуючи свою думку. Акцентувати увагу слід на позитивних проявах в поведінці дітей,

особливо, коли вони є новими і нетиповими. Слід давати лише конкретну інформацію, що саме в поведінці дитини відповідає нормам, а що ні, і розглядати “добре” і “погане” “як окремі випадки” [100; 148].

Як у вітчизняній, так і в зарубіжній психолого-педагогічній літературі покарання визнається неефективним методом навчання та виховання, оскільки воно спричиняє негативні реакції дитини, погіршує її психо-емоційний стан. Тому неприпустимо застосовувати будь-які види покарань для впливу на моральний вибір дітей. У випадках негативних вчинків доцільно використовувати реальні наслідки дій. Дж.Лешлі [100] визначає два способи такого використання. Перший – дати вихованцю самому відчутти неминучі наслідки власного вчинку. Другий – логічний, коли негативний результат демонструє дорослий. У таких ситуаціях від дорослого вимагається співчуття і розуміння стану дитини та непохитність щодо виконання загальноприйнятих правил.

В умовах альтруїстичного типу спілкування здійснення педагогічного впливу передбачає гнучке застосування зазначених правил, а не механічне їх виконання. Вибір та використання прийомів має бути адекватним контексту ситуації та конкретним особливостям особистості вихованця. Сприйняття дитиною відповідного ставлення педагогів та батьків (як авторитетних, улюблених, шанованих нею дорослих) до виконання чи невиконання моральних вимог має стимулювати її моральний вибір. Тому надзвичайно важливо, щоб у власній поведінці дорослі, які постійно виступають взірцем для наслідування, самі дотримувалися вимог, які ставлять перед дітьми.

У ході формуючого експерименту ми проводили поточні бесіди з вихователями, надавали консультації з метою уточнення особливостей організації спілкування з дітьми у зв'язку із впровадженням розробленої нами методики. Консультації відповідного змісту постійно надавали й батькам. Окрім того, дорослих ознайомлювали з особливостями педагогічної роботи за експериментальною методикою.

Орієнтовна тематика бесід та консультацій для вихователів експериментальної групи така: “Психологічні особливості морального вибору дітей старшого дошкільного віку”; “Поведінка дітей нашої групи: позитивне і негативне”; “Вивчення індивідуальних особливостей дітей у групі”; “Альтруїстичний тип спілкування з дітьми: труднощі та здобутки”; “Новий погляд на добре відомі речі: стимулювання морального вибору під час гри, праці, навчання”; “Гра як засіб стимулювання морального вибору дітей”; “Ознайомлення дітей з правилами поведінки та моральними нормами”; “Ситуації морального вибору в повсякденні дітей”; “Вчинок навчає”, тощо

З батьками були проведені індивідуальні та групові бесіди і консультації на такі теми: “Моя дитина вдома і в садочку”; “Моральний вибір моєї дитини – далеке майбутнє чи сьогодні”; “Як ми спілкуємось”; “Добрі справи щодня”; “Як ми вчимо правила поведінки”; “Чи можливо попередити негативний вплив на дитину навколишньої дійсності?” тощо. Окрім того, батьків систематично інформували про хід експериментальної роботи в групі, при потребі надавали конкретні методичні поради. Також протягом навчального року регулярно здійснювали обмін інформацією щодо моральної поведінки дитини в родині та в дошкільному закладі.

На другому етапі формуючого експерименту відбувалося впровадження методики педагогічного впливу на моральний вибір дітей у процесі навчально-виховної роботи в групі дошкільного закладу при співпраці з родинами. Педагогічний вплив здійснювали шляхом реалізації альтруїстичного стилю спілкування дорослих з дітьми під час організації різних видів діяльності вихованців та їх міжособистісних взаємин.

Експериментальна робота на даному етапі органічно поєднувалась із змістом навчально-виховного процесу в дошкільному закладі. Деякі форми роботи природно впліталися у зміст занять (з художньої літератури, розвитку мовлення дітей, ознайомлення з навколишнім, зображувальної діяльності), не зменшуючи їх пізнавальної та навчальної цінності. Значна частина експериментальної педагогічної роботи проводилася в повсякденні дітей (під

час прогулянок, у другу половину дня тощо). До неї, залежно від змісту, залучали або всю групу одночасно, або підгрупи (3-6 осіб) чи пари дітей. Однак перевагу надавали індивідуальній роботі.

Загальний зміст експериментальної навчально-виховної роботи з дошкільниками викладений в “Програмі стимулювання морального вибору дітей (6-й рік життя)” (додаток Ж). Вона розроблена відповідно до вікових особливостей вихованців з урахуванням даних констатуючого експерименту. Її структурою передбачено можливості індивідуального підбору методів та прийомів педагогічного впливу, залежно від особливостей поведінки кожної дитини, її потреб, якостей та властивостей особистості. При реалізації даної програми здійснювалося комплексне використання засобів педагогічного впливу.

Вибір найбільш доцільних форм роботи здійснювався на підставі аналізу динаміки становлення морального вибору в їх поведінці. При цьому ми орієнтувалися на дані оцінювальних карток, доповнюючи їх результатами аналізу фактів, виявлених у ході проведення поточних спостережень за поведінкою вихованців у повсякденному житті експериментальної групи. Також враховували інформацію, отриману під час бесід та консультацій з батьками. На основі цих даних визначали, на розвитку яких етапів морального вибору слід акцентувати увагу, працюючи з дитиною (на мотиваційні, когнітивні, оцінні чи дійові компоненти) та розробляли індивідуальну програму роботи. Особливість реалізації “Програми...” полягала в циклічному проведенні педагогічної роботи. При успішному оволодінні певним рівнем морального вибору відбувалося повернення до початку програми, але робота проводилася вже на новому, більш високому, рівні. Ускладнення полягало в тому, що дитину включали в нові нетипові для неї, ситуації морального вибору, ознайомлювали з новими правилами поведінки тощо. Таким чином, реалізація експериментальної методики відбувалась на основі загально педагогічних принципів індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу.

Зупинимось на аналізі включених до “Програми стимулювання морального вибору дітей (6-й рік життя)” педагогічних засобів відповідно до кожного напрямку здійснення впливу.

Перш за все слід відмітити, що впровадження передбачуваних програмою засобів педагогічного впливу відбувалося шляхом побудови найбільш ефективної для вирішення поставлених завдань моделі взаємодії дорослого з дітьми на засадах альтруїстичного типу спілкування. Ми забезпечували надходження інформації про зміст і значення вимог до поведінки, висловлювали та демонстрували дітям своє ставлення до дотримання чи недотримання цих вимог, залишаючи за ними право самостійного вибору: приймати чи не приймати їх.

Засобами збагачення знань дітей про зміст і значення моральних норм було обрано зміст спілкування дорослих з дітьми та дітей між собою (Л.В.Артемова, Я.Л.Коломінський, Т.О.Репіна, А.А.Рояк, Є.В.Суботський та інші), а також твори дитячої художньої літератури морально-етичного змісту.

Роботи О.В.Запорожця, А.Д.Кошелевої, Л.П.Стрелкової, А.М.Счасної та інших довели, що із сюжетів літературних творів діти отримують інформацію про моральні норми, правила поведінки, знайомляться з конкретними еталонами. Це сприяє розвитку когнітивних компонентів морального вибору. Також слід відмітити, що і спілкування, і сприймання творів дитячої літератури є джерелом цілого спектру емоційних переживань, які певною мірою спричиняють становлення мотиваційних етапів морального вибору дітей.

Проаналізувавши літературні твори, вивчення яких передбачено програмами навчання та виховання дошкільників [58, 108], ми визначили казки та твори художньої літератури етичного змісту, в яких описуються вчинки героїв у ситуаціях морального вибору та уклали список дитячої художньої літератури, рекомендованої для використання в роботі зі стимулювання морального вибору дітей. Перелік відібраних творів подано у додатку Л.

Під час читання казок, віршів, оповідань за допомогою засобів емоційної виразності (міміки, жестів, інтонації) ми передавали характерні особливості



позитивних і негативних героїв, демонстрували своє ставлення до “хороших” і “поганих” персонажів та їх вчинків. Принагідно використовували наочність: ілюстрації, малюнки, іграшки, предмети побуту тощо.

У ході *бесід за змістом* прочитаного твору:

– спочатку *уточнювали*, чи зрозумілий дітям моральний аспект описаних подій: “Що сталося?”, “Як почувається?”, “Хто винен?”, “Чому заплакала?”, “Чому посміхався?” тощо;

– наступним кроком була *оцінка* дітьми *вчинків* героїв (“Як вчинив Котигорошко?”, “Чи доре зробив Сірий Ворон?”, “Добре чи погано повелась Оленка?”, “Що можна сказати про вчинок...?”), а також, *оцінка персонажів в цілому* (“Який Котигорошко: добрий чи злий?”, “Що можна сказати про Сірого Ворона?”, “Якою можна назвати Оленку?”);

– потім дітям пропонували *висловили своє ставлення* як до героїв твору, так і до їх вчинків (“Тобі сподобалось те, що зробив Котигорошко?”, “Ти б хотів бути таким, як Оленка?”, “Чи шкода тобі Сірого Ворона?”);

– свої відповіді діти повинні були *аргументувати* (“Чим тобі сподобався Котигорошко?”, “Чому ти вважаєш, що Сірий Ворон поганий?”, “Чому тобі не сподобався вчинок Оленки?”);

– *принагідно* дітям пропонували пригадати аналогічні *приклад* з *власного досвіду*.

На завершення бесіди дошкільників підводили до висновку, що вчинки героїв твору позначились на стані інших персонажів: порадували, засмутили, зробили боляче; наголошувалось, що так само й діти своїми вчинками можуть приносити радість або, навпаки, смуток, друзям, близьким людям, батькам.

Для розвитку здатності дітей використовувати відомі моральні правила в різних ситуаціях, проводили роботу, яка потребувала від дітей вияву творчої уяви. Відомі дітям літературні твори брали за основу творчих розповідей. Вони склалися і колективно, і під час індивідуальної роботи. Для цього, використовуючи *наочність, пропозиції, підказки, запитання, прийом незакінчених речень, прийом помилкових тверджень* тощо дітям пропонували

змінити сюжет або характер героїв; доповнити зміст; ввести нових персонажів тощо. Розповідь могла мати таку назву: “Якби я потрапив у казку...”; “Придумаємо свій кінець оповідання”; “Що могло бути з героями далі?”; “Нові пригоди (ім’я героя твору)”; “Якби я був Котигорошком”; “Якби все стало навпаки...”; “Як вовк став добрим...” тощо. Ми розпочинали розповідь, допомагали об’єднати окремі висловлювання дітей в один сюжет, придумували узагальнене закінчення.

Загальноновизнаним є той факт, що дитина найкраще запам’ятовує і найповніше приймає ті правила поведінки, які вона відкрила для себе самостійно в результаті аналізу й осмислення своїх вчинків та їх наслідків. “Пізнання особистістю зв’язків і взаємин з навколишнім середовищем, як необхідна умова ... усвідомлення нею поведінки, здійснюється через аналіз особистістю ситуації, яка містить у собі сукупність обставин, в яких виявляються і розвиваються моральні протиріччя” [74; 10]. Тому в ході формуючого експерименту педагогічний вплив спрямовували на створення умов, які сприяли б самостійному виробленню дітьми правил поведінки на основі наявних у них знань про моральні норми. Найбільш доцільними для цього формами роботи вбачали розв’язання вихованцями проблемних моральних ситуацій.

Залежно від індивідуальних особливостей дітей їм пропонували для вирішення різні за ступенем складності проблемні ситуації: аналітико-оцінні, ситуації передбачення поведінки і наслідків вчинків та ситуації морального вибору (за визначенням Л.І.Катаєвої) [74]. Змістом використаних ситуацій були особливості реальних взаємин дітей у групі, близькі та зрозумілі дошкільнятам.

Для полегшення сприймання ситуацій використовували наочні прийоми: демонстрацію сюжетних картинок відповідного змісту, іграшок, фланелеграфу тощо. Спочатку ми ставили дітям задачу – описували ситуацію, вказували на проблему: “Як почувається дівчинка? Чому?”. Потім відбувалося обговорення ситуації, її аналіз та оцінка: “Як ти оціниш вчинок?”, “Як бути в даній ситуації?” тощо. Визначені варіанти діти оцінювали відповідно до категорій “добре” та

“погано”, потім підсумовували, як краще робити, а як негідно. Після цього їм пропонували сформулювати правило для себе шляхом вибору найбільш привабливої альтернативи. Спосіб вирішення задачі показували також за допомогою наочності. Надалі морально-етичні задачі та способи їх вирішення пропонували дітям для розігрування, а також, принагідно включали їх у сюжетно-рольові ігри. До розв’язання морально-етичних задач залучалася вся група дітей, невеликі підгрупи, також проводили роботу індивідуально.

Для полегшення запам’ятовування правил поведінки та з метою підсилення їх регулятивного впливу, кожну вимогу оформляли у вигляді сюжетного малюнку – знаку. Він готувався завчасно. Ми виготовляли дві рамки для парних сюжетних малюнків, одна з них, для зображення негативного вчинку, була перекреслена червоною лінією (смужкою кольорового паперу). В контексті конкретної ситуації демонстрували відповідний обраному дитиною правилу малюнок, вміщений у рамку. Діти розглядали і обговорюють його, після чого він розміщувався в груповій кімнаті. Час від часу дітям пропонували знову розглянути малюнки, запитували, що вони означають.

Потреба у використанні таких схематичних зображень правил поведінки, на нашу думку, викликана тим, що, відповідно до вікових особливостей, діти ще не можуть самостійно здійснювати регуляцію власної поведінки на належному рівні. Ряд досліджень, зокрема робота Шибицької Л.О. [184], довели доцільність використання зовнішніх знакових засобів фіксації поведінки у становленні саморегуляції дітей. У них фіксуються суспільні вимоги. Таким чином, малюнки із зображенням позитивних та негативних вчинків виконували функцію допоміжних засобів стимулювання поведінки.

Витоки такого підходу криються в роботах Л.С.Виготського, який зробив важливий висновок про те, що оволодіння власною поведінкою з самого початку пов’язане зі створенням та використанням самою людиною допоміжних матеріальних засобів, які психолог називає “знаками” [43]. Вони не мають нічого спільного з конкретною ситуацією, не впливають на неї, а є лише

засобами внутрішньої діяльності, спрямованої на оволодіння поведінкою: “Знак спрямований усередину” [43; 125].

На нашу думку, використання схематичних зображень правил поведінки, як відповідних орієнтирів, на початковому етапі розвитку полегшувало процес здійснення морального вибору дітьми. Окрім того, до них так чи інакше поверталися протягом усієї експериментальної роботи.

Аналіз вихованцями конкретних вчинків вимагав організації індивідуальних спостережень за іграми та поведінкою дітей. Дитині пропонували кілька хвилин спостерігати за іграми чи поведінкою інших дітей (попередньо створювалася ситуація морального вибору, яка потребувала здійснення ними певних вчинків). Потім у процесі довірливого спілкування дитину просили описати побачене і дати оцінку діям учасників ситуації. В даному випадку малюнки із схематичними зображеннями правил поведінки виконували функцію еталону для оцінювання.

Для вирішення завдань розвитку когнітивних компонентів морального вибору поряд з іншими формами роботи використовували ігри-тренінги (додаток К), під час яких діти вправлялись у визначенні альтернативних способів вирішення проблеми в ситуаціях вибору та в моральному оцінюванні різних варіантів дій.

Більш складною формою роботи був аналіз українських приказок та прислів'їв. Як відомо, дошкільники відчувають певні труднощі в розумінні та інтерпретації значення приказок та прислів'їв [45; 17]. Тому при проведенні відповідної педагогічної роботи необхідно було спиратися на досвід дітей, у першу чергу – досвід практичної діяльності. Відтак, при розучуванні народних прислів'їв та приказок з дітьми старшого дошкільного віку ми дотримувались такої послідовності:

1. Вирішення ситуацій морального вибору (з повсякдення, з літературного твору тощо): аналіз ситуації; визначення альтернативних способів її вирішення; оцінка можливих варіантів відповідно моральним нормам чи правилам поведінки.

2. Ознайомлення з прислів'ям: презентація прислів'я в контексті вирішуваної ситуації вибору, пояснення його змісту, аналіз прислів'я дітьми: "Як ви розумієте ці слова? Чому в народі так казали?"; коментарі та підсумкове пояснення педагога.

3. Уточнення та закріплення у дітей уявлень про зміст прислів'я: підбір ситуацій морального вибору, в яких буде доречним дане прислів'я (з власного досвіду, зі змісту літературних творів, придумування); пригадування відомих прислів'їв аналогічного змісту; використання прислів'я при вирішенні ситуацій морального вибору в повсякденному житті (у виховних ситуаціях, під час самостійного вибору).

Описані форми роботи покликані стимулювати розвиток раціональних, орієнтаційних компонентів морального вибору і сприяти усвідомленню дітьми нормативних вимог, розуміння яких дозволяє дошкільникам перейти до якісно нового рівня ставлення до виконання моральних правил у ситуаціях вибору. В цілому виховну роботу із засвоєння дітьми правил поведінки можна подати у вигляді системи послідовних педагогічних дій:

1. Демонстрація вихователем ситуації морального вибору та двох протилежних способів її вирішення. Аналіз та оцінка дітьми альтернатив. Вибір найбільш привабливої з них. Формулювання правила.

2. Розв'язування дітьми аналогічних ситуацій морального вибору (з використанням парних сюжетних малюнків відповідного змісту). Виготовлення схематичного зображення правила поведінки. Розміщення сюжетних малюнків у груповій кімнаті.

3. Закріплення правила під час ігор, розв'язування морально-етичних задач, спостереження за вчинками інших дітей, читання творів дитячої художньої літератури та іншої навчально-виховної роботи.

4. Здійснення вибору на основі даного правила в спеціально створених та спонтанних ситуаціях. Аналіз та оцінка власних дій. (За участю та з допомогою вихователя).

5. Самостійний моральний вибір у поведінці дітей.

Такою послідовністю проведення виховної роботи передбачено комплексне поєднання *засвоєння* дітьми змісту правила поведінки, *навчання аналізувати* проблемні моральні ситуації та *здійснення* вибору на практиці.

У ході аналізу психолого-педагогічної літератури було встановлено, що формування мотиваційних та оцінних компонентів морального вибору залежить від особливостей розвитку афективної сфери дітей, зокрема, від наповнення її моральним змістом – моральними почуттями, переживаннями тощо. Особлива роль у цьому процесі належить взаєминам дітей, реальним і діловим, під час різних видів діяльності, особливо під час гри. У ході формуючого експерименту ми використовували ігри-драматизації та сюжетно-рольові ігри дітей.

Наприклад, організовувались ігри-драматизації, в яких здійснення морального вибору передбачено сценарієм. Сценарії склалися на основі відомих дітям з попередньої роботи літературних творів та творчих розповідей за їх сюжетами, авторами яких були діти. Ролі і відповідні їм дії діти обирали та виконували за бажанням.

Особливу увагу приділяли реальним взаєминам дітей під час організації та проведення цих ігор. Зокрема, при розподілі ролей враховували такі два моменти: по-перше, ролі негативних персонажів завжди брав на себе дорослий (за Л.В.Артемовою), а діти ж, виконуючи позитивні ролі, своїми ігровими діями стверджували моральні норми; по-друге, перевага для виконання ролей позитивних персонажів надавалася дітям з низьким рівнем розвитку морального вибору, тобто тим, для яких негативні прояви в поведінці були типовими. Ініціатором гри спочатку виступав дорослий. Пізніше – самі діти.

Під час організації ігор-драматизацій ми використовували *педагогічну оцінку*. Оскільки в даному випадку оцінювалися дії ігрових персонажів, а не реальні дії, діти мали змогу сприймати і потім відтворювати відповідне емоційне ставлення до дотримання чи порушення моральних норм. Таким чином, досвід дітей збагачувався новими переживаннями. Однак це не мало прямого впливу на реальні вчинки дітей, тому не породжувало таких мотивів

дій дітей, як прагнення похвали чи страх перед можливим осудом або покаранням.

У дослідженнях Л.В.Артемової та інших показано важливе значення змісту сюжетно-рольових ігор дошкільників для їх морального розвитку. Ми вбачали за доцільне доповнювати змісту ігор дітей ситуаціями морального вибору. Для цього використовували методи та прийоми опосередкованого впливу: включалися у гру дітей, беручи на себе певну роль і створюючи своїм ігровим спілкуванням та діями різні проблемні ситуації, або зацікавлювали дітей виконанням певних ігрових дій, ставлячи навідні запитання, що також у свою чергу стимулювало здійснення дітьми вибору під час гри.

Для дітей дошкільного віку притаманна емоційна вразливість і чутливість щодо переживань інших людей, дітей, персонажів казок тощо. Однак дані констатуючого експерименту показали, що вихованці не вміють ідентифікувати емоційний стан оточуючих і визначати причини, які на нього впливають. Тому в межах експериментальної методики було передбачено проведення ігор-тренінгів (в підгрупах, парах, індивідуально), під час яких діти вчилися визначати емоційний стан інших людей, а також встановлювати причини, які до нього призводять, зокрема власні вчинки та вчинки інших (див. додаток К).

Стимулювання критичної самооцінки дітей ми вбачали доречним після здійснення дитиною вчинку в ситуації вибору. Воно проводилося в умовах довірливого спілкування. В ході індивідуальних бесід підводили дитину до самостійного встановлення спільного між її поведінкою та негативним еталоном та викликали у неї відповідне ставлення до цього еталону (С.Г.Якобсон, Л.П.Почеревіна, Г.І.Морева та інші). Використовували малюнки, на яких схематично зображено зміст правил поведінки. Вони виконували функцію еталонів – як позитивних, так і негативних (відповідно, як слід робити і як не слід робити). Роль еталонів відігравали також відомі дітям герої літературних творів, персонажі улюблених мультфільмів тощо. Особлива увага зосереджувалась на роботі з дітьми, в поведінці яких були відсутні ініціативні

моральні вчинки, або мали місце негативні прояви, а самооцінка при цьому була неадекватною і некритичною.

Здійснення дитиною вчинків у ситуаціях вибору супроводжується відповідними емоційними переживаннями. Усвідомлене прагнення пережити знову такі емоції може спонукати дитину до нових моральних вчинків. Тому ми вважали доцільним використання допоміжних засобів фіксації позитивних переживань у пам'яті дитини. Для цього ми обрали фотознімки дітей у момент здійснення позитивних моральних вчинків у ситуаціях вибору. Вони розміщувалися в альбомі "Наші добрі справи". Він зберігався на видному і доступному для дітей місці. Кожен за бажанням мав змогу переглянути свої знімки та пригадати, які саме моменти життя та переживання на них зображені. Час від часу в ході індивідуальних бесід дитині пропонували розповісти, що зображено на фото.

Особливе місце серед передбачених експериментальною методикою засобів виховної роботи, включених до першого напрямку здійснення педагогічного впливу на моральний вибір у поведінці дошкільників, посідають ті, що вирішували завдання *збагачення досвіду моральної поведінки* дітей. Оскільки саме ними забезпечується інтеграція та актуалізація в реальних діях та вчинках вихованців сукупності когнітивних та емоційно-мотиваційних компонентів, набутих у ході попередньої виховної роботи. Спеціально організована моральна діяльність дітей сприяє подальшому розвитку цих компонентів, а також наповненню відповідним моральним змістом Я-образу кожної дитини.

Ми організовували та залучали вихованців до емоційно-насиченої діяльності, спрямованої на досягнення чітко визначеної моральної або суспільно-корисної мети. При чому участь дітей не була примусовою. За допомогою педагогічних прийомів та засобів дошкільників зацікавлювали моральним змістом і значенням діяльності. В її контексті створювали умови для самостійного вибору дітей. Так діти експериментальної групи протягом навчального року відвідували молодшу групу. Під час таких візитів старші

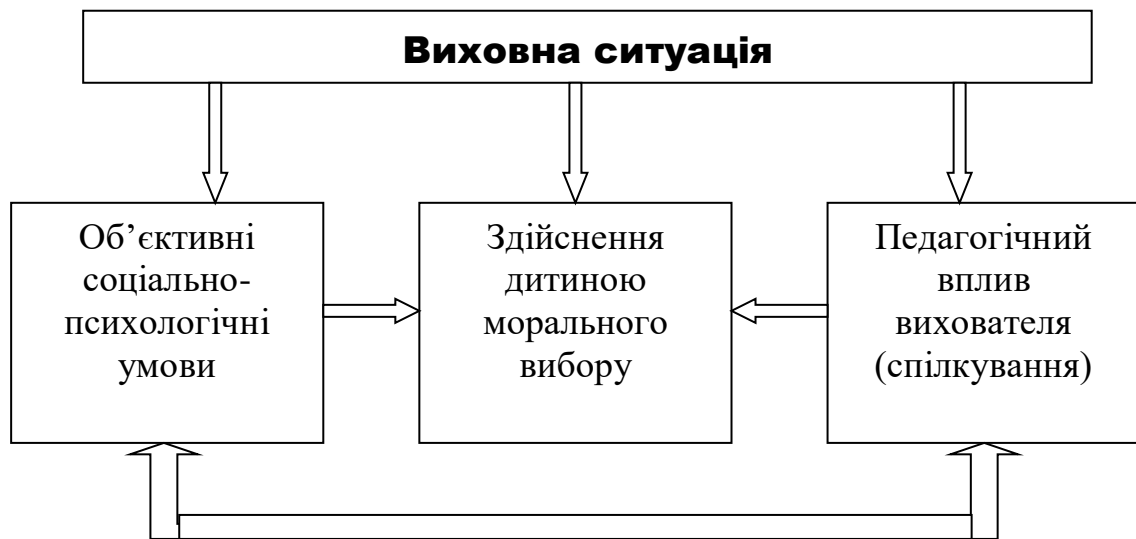


допомагали молодшим одягатися на прогулянку, гралися з ними як на майданчику, так і в груповій кімнаті, виготовляли подарунки малятам, запрошували дітей молодшого віку до себе в групу. Окрім того діти допомагали один одному в повсякденних справах, дарували подарунки, зроблені своїми руками, вітали з днем народження один одного та працівників дошкільного закладу, тощо. Періодично в групі проводили “Дні добрих справ”; “Години добра” та інші подібні святкові заходи.

Експериментальна робота другого напрямку педагогічного впливу покликана забезпечувати реальне практичне здійснення дітьми вчинків у ситуаціях морального вибору. В даному напрямі експериментальною методикою передбачено використання виховних ситуацій (за І.Д.Бехом) та ситуацій морального вибору в повсякденні дітей. Вони вимагають активності вихованців і різняться між собою особливостями участі дорослого. Виховними ми вважали ситуації морального вибору, в яких визначалися і вирішувалися конкретні виховні завдання, при цьому дитина виявляла відповідну активність завдяки цілеспрямованому стимулюючому впливу дорослого. В таких ситуаціях в умовах, творчого пошуку, опосередкованого педагогічними діями, малюк вперше відкриває для себе певний спосіб вирішення проблеми, отримує нову інформацію. Схема виховної ситуації, розроблена на основі визначення І.Д.Бека [25; 124], подана на рисунку 2.2. На відміну від виховних, ситуації морального вибору передбачали активність дітей без явного педагогічного впливу з боку дорослого. Виховними можуть бути як спеціально створені ситуації морального вибору, учасниками яких є і діти і дорослий, так і спонтанні, ті, що не були заплановані, але до яких дорослий залучає вихованця та включається сам.

Для стимулювання активності дитини в конкретній виховній ситуації морального вибору ми здійснювали педагогічний вплив, що включав ряд послідовних етапів:

### Структура виховної ситуації



1. Спочатку, після створення ситуації вибору ми *привертали увагу* дитини до реальної *проблеми* та її морального змісту: “У тебе так багато кубіків. Поглянь на Сергійка. Він засмучений, бо не має з чого побудувати гараж”, або “Можливо тобі відомо, що сталося з Наталкою? Вона така засмучена, ледь не плаче”.

2. За допомогою системи *запитань дитину* стимулювали до *аналізу ситуації та пошуку можливих способів вирішення проблеми*. При цьому ми спиралися на емоційний досвід дошкільника: “Як почувається Сергійко? Чи можна як-небудь покращити його настрій? А як ти почувався, коли минулого разу тобі теж не вистачило кубіків? Як ти думаєш, добре чи погано зараз Наталці? Чому? А чому ти сама іноді плачеш? Як можна заспокоїти дівчинку?”.

3. Після цього ми описували два можливі варіанти позитивних дій у даній ситуації і *пропонували дитині вибір*: “Якби у мене були кубіки, я б запросила Сергійка до гри або віддала б йому частину, щоб він теж міг гратися”, “Коли комусь погано і він плаче, його треба або пожаліти та розважити або допомогти впоратися з бідую”. За дитиною залишалося право самій приймати рішення.

4. Якщо вихованець зупинявся на одному із запропонованих позитивних варіантів, ми *додатково мотивували* його вибір, називали *внутрішню спонуку* його дій (моральний мотив): “Я знала, що ти поділишся своїми кубіками з Сергійком, тому що ти добра людина”; “Я навіть не сумнівалась, що Наталочку пожалієш і втішиш саме ти, бо ти така чуйна до чужої біди”. Принагідно *схвалювали* дії дитини в конкретній ситуації: “Ти справедливо ділиш кубіки”; “Дівчинці сподобається ця іграшка”. Відмову дитини від виконання запропонованих дій в окремих випадках розцінювали як негативний вибір.

5. Аналізували умови ситуації, вчинок дитини та його наслідки. Наступні дії визначалися змістом отриманої інформації.

Якщо вибір позитивний і такий прояв був новим і нетиповим для поведінки дитини, ми використати *похвалу* та *позитивну оцінку конкретного вчинку*, аргументувавши її: “Це ти добре зробив, що вирішив запросити Сергійка до гри. Тепер він не сумуватиме”; “Ти дуже щиро втішила Наталочку. Вона вже забула про свою неприємність”. В інших випадках оцінка була б не виправданою. Достатньо схвалити дитину посмішкою, поглядом тощо.

Якщо вибір негативний, ми демонстрували своє адекватне ставлення до порушення моральної норми, до конкретного вчинку, і позитивне, прихильне ставлення до порушника: “Ти мені подобаєшся, але шкода, що ти образив Сергійка”, “Можливо, тобі зле, в іншому випадку ти не став би штовхати Наталку”. У такий спосіб ми сигналізували дитині, що в її поведінці не все гаразд і потребує змін.

Потім в умовах довірливої *бесіди* за допомогою *запитань* допомагали дитині дати *критичну оцінку своєму вчинку*, адекватну моральним нормам: “Можливо, ти поясниш, що сталося? Добре чи погано ти повівся?”. Дитина оцінювала. “А добре – це як?”. Пригадувалося відповідне правило поведінки, позитивний еталон. “А як тоді, навпаки, погано?”. Пригадувався негативний еталон. “Як же оцінити твій вчинок? Ти повівся так, як ... чи як ...?”. Називалися, відповідно позитивний та негативний еталони поведінки: герої улюблених казок, мультфільмів, або використовувалися парні сюжетні малюнки

морального змісту. Бесіду будували так, щоб дитина встановила схожість власних дій, а отже і свою, саме з негативним еталоном.

Потім дитині *пропонували усунути наслідки* негативного вибору, *підказували* можливі способи їх ліквідації, *при потребі* – пропонували *допомогу*. Важливим при цьому було дати дитині зрозуміти, що дорослий їй співчуває, жаліє, але відповідати за свої дії вона повинна сама: “Мені дуже шкода, думаю ти швидко...”, “Яка неприємність, тепер тобі доведеться працювати, коли всі гратимуться...”, “Розумію, як нелегко попросити вибачення...”.

*Пропонуючи дитині вибір*, ми ретельно відбирали варіанти. Вони не повинні були суперечити моральним вимогам, щоб приймаючи будь-який з них, дитина здійснювала лише позитивний вчинок. Іншими словами, жоден із варіантів вибору не повинен бути аморальним, таким що не відповідає правилам поведінки. Будь-яке рішення дитини слід приймали як остаточне. Якщо дитина так і не зважувалась здійснити вибір, ми самі робили те, що пропонували дитині. Цим, по-перше, вирішували вже існуючу проблему (власне ситуацію вибору), а по-друге, демонстрували *приклад* морального вчинку.

У ході експериментальної педагогічної роботи виховним ситуаціям відведена домінуюча роль, оскільки саме завдяки їм здійснювалося безпосереднє стимулювання морального вибору в поведінці дітей в умовах педагогічного впливу.

Окрім того, в експериментальній методиці значне місце посідають ситуації морального вибору, які розраховані на самостійну активність дітей без явного педагогічного впливу з боку дорослого. В процесі різних видів діяльності створювались умови для постановки вихованців перед моральним вибором, дітям надавалася можливість виявити самостійність та ініціативу.

Для експериментальної виховної роботи було дібрано ситуації морального вибору, вирішення яких потребує застосування моральної норми *альтруїзму*. При цьому альтернативою позитивного вибору дошкільника є його егоїстичні дії. Орієнтовний перелік таких ситуацій вміщено у додатку 3. Їх відбір здійснювали шляхом спостережень за реальною поведінкою вихованців у

дошкільному закладі. У перелік включено ситуації морального вибору, які були типовими для дітей старшої групи (6-й рік життя).

Виходячи із значення норми альтруїзму, ми виділили ряд правил поведінки, на яких базувалось змістове наповнення засобів навчально-виховної роботи:

- 1) бути уважним до інших, рахуватися з їх інтересами та потребами;
- 2) допомагати всім, кому необхідна допомога;
- 3) безкорисливо робити добро для інших.

Враховуючи “ситуативну мінливість моральної поведінки дітей” [147; 183], яка виявляється у відсутності прямого перенесення дошкільниками певного досвіду із одного виду діяльності в другий, при здійсненні педагогічного впливу ми створювали виховні ситуації та ситуації морального вибору в умовах різних видів діяльності дитини. Окрім того передбачалося багаторазове здійснення дитиною вибору на основі одного й того ж правила поведінки під час різної діяльності, наприклад, “коли ти працюєш, граєшся, малюєш тощо, допомагай всім, кому необхідна допомога”.

Для забезпечення ефективності роботи зі збагачення досвіду морального вибору дітей, ми вели постійні спостереження за їх поведінкою в дошкільному закладі та сім’ї, залучаючи до цього батьків. Після здійснення вихованцем вчинку, в умовах довірливого спілкування уточнювали внутрішні спонуки та мотиви його вибору, а також аналізували зовнішні обставини. Залежно від отриманої у такий спосіб інформації визначали, яку подальшу роботу проводити з дитиною: чи ставити її у більш складні за змістом ситуації вибору, чи повернутися до попередньої виховної роботи.

Таким чином, стимулювання морального вибору дітей у процесі педагогічного впливу відбувалося шляхом створення та поєднання ряду об’єктивних та суб’єктивних умов, а саме: об’єктивної наявності ситуацій морального вибору в повсякденні дошкільників, та суб’єктивної здатності вихованців до здійснення вибору. Об’єктивна наявність ситуацій вибору забезпечувалась відповідною організацією повсякденного навчально-виховного

процесу. Взаємини вихователів із вихованцями, побудовані на засадах альтруїстичного типу спілкування, сприяли реалізації вибору дітьми та спонукали їх до проявів моральної активності. Для розвитку суб'єктивної здатності дошкільників до здійснення морального вибору проводилась комплексна навчально-виховна робота спрямована на розширення їх морального досвіду та на набуття ними досвіду реальної поведінки в ситуаціях морального вибору.

### **2.3. Динаміка становлення морального вибору в поведінці дошкільників**

Дослідження проводилось на базі старшої групи дошкільного закладу освіти №444 Дніпровського району м. Києва. До експерименту залучено 25 дітей та вихователів, які працюють у даній групі, а також батьки вихованців. В експериментальній групі протягом листопада-квітня 2000\2001 навчального року відбувалась реалізація “Програми стимулювання морального вибору дошкільників (6-й рік життя)”.

У ході дослідно-експериментальної роботи необхідно було визначити особливості впливу розробленої методики на розвиток морального вибору дошкільників. Дієвість та результативність використовуваних засобів та прийомів педагогічного впливу ми визначали, простежуючи динаміку становлення морального вибору в поведінці дітей експериментальної групи. Було проаналізовано фактичний матеріал, накопичений у процесі формуючого експерименту під час спостережень за реальною поведінкою дітей, зафіксований у протокольних записах, та дані контрольних зрізів, які проводились щомісячно.

Безпосередню роботу за методикою стимулювання морального вибору було розпочато одночасно з поступовим переходом дорослих (вихователів та батьків) до альтруїстичного типу спілкування з дітьми, який був необхідною умовою реалізації експериментальної програми та використання на практиці

передбачуваних нею засобів навчально-виховної роботи. Зокрема, вихователі експериментальної групи, організовуючи різні види діяльності дітей, намагалися уникати вказівок, наказів, заборон та подібних прийомів, які б занадто регламентували вчинки дошкільників. Прямий контроль за їх поведінкою замінювали опосередкованим впливом.

Для встановлення меж дозволеного, корекції вчинків та спрямування дитячої активності на дотримання моральних норм та правил поведінки ми використовували запитання, пропозиції, прохання, поради тощо, ставлячи дітей перед необхідністю обдумати ситуацію та прийняти рішення. Наприклад: *“Наталко, ти будеш разом з нами складати іграшки, чи прибереш книги та олівці?”*, *“Тобі, Ваню, можливо, захочеться погратися з Андрієм? Я б на твоєму місці зробила саме так”*, *“Максиме, тобі не важко буде допомогти Сергію?”*, *“Давайте спробуємо побудувати фортецю разом...”*, *“Може краще було б звернутися по допомогу? Наприклад, до Жені...”*. Використовуючи такі та подібні висловлювання ми надавали дошкільникам можливість для самостійного вибору і одночасно здійснювали опосередковане керівництво їх поведінкою та корекцію їх взаємин.

Однак слід зазначити, що початок роботи за експериментальною методикою відзначився збільшенням кількості негативних проявів у поведінці дітей. Спостереження показало, що їх вчинки в ситуаціях морального вибору мали здебільшого спонтанний егоїстичний, навіть, негативний характер. Частіше, у порівнянні з періодом, що передував початку формуючого експерименту, стали виникати конфліктні ситуації, які завершувались сварками та бійками учасників. Найчастіше в таких ситуаціях опинялись діти, у яких, за даними констатуючого експерименту, виявлено низький або середній рівень розвитку морального вибору (тобто переважна більшість дітей). Також мало місце погіршення загального стану дисципліни в групі. Одночасно збільшилось число звертань дошкільників до вихователів та до експериментатора зі скаргами та запитаннями, якими вони сигналізували дорослим про порушення правил поведінки однолітками та про власні образи. На нашу думку,

спостережувані явища були неминучими наслідками зміни авторитарного типу спілкування на альтруїстичний. Останній супроводжувався зняттям звичного для дошкільників контролю та постійної регламентації їх поведінки з боку дорослих.

Вихованці отримали певну свободу, відчували послаблення обмежень і тому в першу чергу перестали виконувати те, що звикли робити не з власного бажання, а в умовах жорсткого контролю та примусу, дотримуючись вимог дорослого та зважаючи на його присутність. Тому самостійний вибір дітей, їх вчинки були, у більшості випадків, неадекватними моральним нормам та правилам поведінки.

Спостережуване на початку формуючого експерименту загальне погіршення стану поведінки дітей можна вважати підтвердженням результатів констатуючого експерименту. Зокрема, висновку про те, що мотиви позитивних вчинків дітей у ситуаціях морального вибору значною мірою обумовлюються особливостями педагогічної діяльності вихователя, наявністю контролю за дотриманням проголошуваних ним вимог до поведінки дошкільників, у тому числі і моральних. Отже, прямий регулятивний вплив вихователя виступав для дітей головною детермінантою їх поведінки.

Відмова ж від авторитарності та перехід до демократичного альтруїстичного типу спілкування спричинили, на нашу думку, певні зміни в ієрархізованій мотиваційній структурі, яка визначала дитячу поведінку. Зокрема, в більшості ситуацій морального вибору послабилась дія таких мотивів, як страх перед покаранням чи осудом дорослого, прагнення до похвали тощо, а домінуючими стали спонуки іншого змісту.

Показовими були ситуації морального вибору, які характеризувались наявністю таких альтернатив, як егоїстичні вчинки чи альтруїстичні дії. Тобто діти мали змогу або задовольнити власні забаганки, не зважаючи на потреби інших, або навпаки – стримати свої бажання і здійснити вчинки на користь інших: поступитися, поділитися, допомогти тощо. Саме такі ситуації часто завершувалися конфліктами, оскільки кожен із учасників намагався реалізувати



лише свої інтереси. Також спостерігалась неуважність, байдужість та ігнорування дітьми проблем один одного. Аналіз зібраного на початку формуючого експерименту фактичного матеріалу дає підстави вважати, що при вирішенні більшості ситуацій морального вибору діти керувались переважно егоїстичними спонуками та мотивами. Про це свідчать власне вчинки та їх наслідки, а також висловлювання дошкільників, якими вони супроводжували ті чи інші дії. Для підтвердження наведемо ряд прикладів, зафіксованих у протокольних записах наприкінці перших тижнів роботи за експериментальною методикою, коли діти вже почали відчувати послаблення регламентації своєї поведінки дорослими та певну свободу вибору:

*Тома Л. (відштовхує Ганну Ф. під час рухливої гри): “А я! І я ж хочу. Мені дайте. Анька, тікай. Через тебе мені не кидають...”*

*Сергій К. (відбирає іграшку у Андрія К.): “Сюди дай. Бетмен не твій, а Максима. Хочу, й заберу в тебе. Віддай...”*

*Ваня К. (не хоче складати розкидані на килимку іграшки): “Я не буду. Вони теж гралися. Сам я не хочу. Нехай і вони...”*

*Максим П. (спостерігає за Сашком С., який не може прибрати своє ліжко, тому що не вміє ще складати ковдру і стелити покривало): “А-а... Сашко! Не так же ти робиш... (сміється) Не вмієш, чи що? (сміється, відходить вбік).*

*Влад Б. (під час спільної гри конструктором “Лего” взяв собі багато зайвих деталей; відмовляється поділитися зі Стасом Ц., у якого, навпаки, деталей мало): “Я тобі не дам. Мені треба все. Ну, відчепись, Стас... Он у Ваньки візьми...”*

Наведені витяги з протоколів є типовими прикладами неадекватного морального вибору дітей. Аналогічні за змістом ситуації та подібні способи їх вирішення на початку формуючого експерименту набули масового характеру. Це дало підстави вважати, що надання дошкільникам певної свободи вибору в умовах альтруїстичного стилю спілкування недостатньо для стимулювання морального вибору дітей. Цим підтвердилась необхідність у проведенні

спеціальної виховної роботи, яка б забезпечила зміну пануючих у поведінці дошкільників егоїстичних тенденцій на протилежні, адекватні моральним нормам, тобто альтруїстичні. Тому роботу за експериментальною методикою ми спрямували на стимулювання альтруїстичної поведінки дітей у ситуаціях морального вибору.

Педагогічний вплив був спрямований на забезпечення об'єктивних та суб'єктивних умов для здійснення дітьми адекватних даним правилам вчинків у ситуаціях морального вибору.

Для розширення і уточнення знань дітей про зміст і значення норми альтруїзму ми використали читання спеціально дібраних літературних творів (див. додаток Л). З них діти отримували різнобічну інформацію як про адекватні, так і про неадекватні даній нормі вчинки, їх наслідки та значення для інших людей. За допомогою засобів художньої виразності ми звертали увагу дітей на красу добрих безкорисливих вчинків та намагалися викликати відразу до негативних дій та співчуття до тих, хто постраждав від них, тобто стимулювали емоційні переживання та відповідне ставлення до отриманої інформації. Широко використовували ілюстративний матеріал.

Після читання творів з дітьми проводили узагальнюючі бесіди. Систему запитань будували таким чином, щоб спрямувати свідомість дітей на моральний зміст описаних у казці чи оповіданні подій. Відповідаючи на них, вихованці встановлювали, які вчинки здійснили герої твору, які наслідки мали їх дії, давали їм оцінку та мотивували її. Завершувалась бесіда пропозицією згадати схожий випадок з власного досвіду. Підсумовуючи відповіді дітей, ми акцентували їх увагу на наслідках вчинків героїв твору. Так, після читання оповідання “Ланцюжок” П.Гудима бесіда відбувалася за такою схемою:

- Чому плакала дівчинка?
- Що вирішили зробити вихователька і діти?
- Як вони допомогли дівчинці?
- Що відчувала дівчинка, коли її хусточка знайшлась?
- Що можна сказати про вчинок дітей? Чи сподобався він вам? Чому?

– А чи доводилося вам допомагати своїм друзям?

– Це дуже добре. Адже ви були уважними до інших, помітили, що їм потрібна допомога і допомогли. Я думаю, що ваші друзі раділи так само, як і дівчинка, якій діти допомогли розшукати хустинку.

Відповіді дітей на дані запитання свідчили, що їм зрозумілий моральний зміст вчинків героїв оповідання. Дошкільники також у цілому вірно оцінили ці вчинки (на основі загальних категорій “добре” та “погано”): *Наталя В.*: “Вчинок дітей сподобався. Вони допомогли дівчинці . І вона плакати перестала. Діти добре зробили...”; *Женя А.*: “Мені сподобався. Вчинок був добрий. Треба допомагати...”; *Сашко З.* “Діти допомагали. Шукали хусточку. Такий вчинок хорошиий. Я допоміг Сергію знайти його робота, коли він вчора плакав...”; *Ганна Ф.* :”Дівчинка перестала плакати, тому діти зробили їй добрий вчинок...”. Наведені витяги з протоколів є типовими прикладами відповідей дітей, при чому, їх була більшість. Це доводить, що вихованці можуть орієнтуватися в моральному змісті поведінки людей. Вони також мають загальні уявлення про добрі і погані вчинки, легко їх розрізняють, можуть наводити аналогічні приклади з власного досвіду. Хоча ми припускаємо, що часто ці приклади могли бути вигаданими і не відповідали реальній дійсності.

Загальні уявлення дітей закріплювалися та уточнювалися під час складання ними творчих розповідей на основі сюжетів прочитаних раніше творів дитячої літератури. Дошкільникам пропонували придумати інший кінець казки чи оповідання, уявити себе на місці героя або змінити його характер на позитивний тощо. Наприклад, через кілька днів після читання оповідання М.Стеценка “Гіркий апельсин”, дітям запропонували змінити кінець цього твору: “Уявіть, що на місці дівчинки з апельсином були б ви...”. Найбільш характерними були відповіді типу: *Ліля К.*: “Я б сказала – це апельсинка. Хочеш спробувати? І віддала б половинку.”; *Женя А.* :”Якби в мене була апельсинка, я з’їв би її разом із Сергійком”. Всі діти виявили бажання поведися не так, як героїня оповідання, наголошували, що вони б вчинили добре. Отже, уявлення дітей про адекватну моральним нормам поведінку були правильними. Це

певним чином відобразилось і на змісті колективних творчих розповідей дітей про вигаданих позитивних і негативних героїв.

Так, разом з дітьми ми склали казки “Про котика Відбирайка та песика Віддавайка”, “Про півника Добре Серденько”, “Як роботи стали добрими” тощо. Експериментатор розпочинав розповідь, ставив навідні запитання. Для спрямування думки дітей використовував прийоми незакінчених речень, помилкових тверджень тощо. Важливо було об’єднати висловлювання дітей в одну сюжетну лінію, акцентуючи їх увагу на моральному змісті описуваних ними ж подій. Часто героями таких розповідей ставали іграшки, тому логічно було після завершення придумування казки розіграти її сюжет. І складання розповідей, і її розігрування подобалися дітям. Вони із задоволенням відгукувались на такі пропозиції експериментатора.

Щодо змісту придуманих дошкільниками казок, нами було помічено таку тенденцію: на початку формуючого експерименту діти з однаковим бажанням вигадували як позитивні, так і негативні вчинки запропонованих персонажів. Поступово все більше діти описували позитивну поведінку, ігноруючи протилежні варіанти. При цьому вони намагалися або змінити характер негативного героя, або взагалі виключали його з розповіді. Наприклад: *“Відбирайко заплакав і сказав: “Я не буду більше забирати цукерки”. Він віддав цукерки цуценяттям. Потім він уже ніколи не забирав цукерки”*; Влад Б.: *“Злий робот не хотів будувати міст. У нього сіла батарейка. Він впав і зламався назавжди”*. Таке прагнення дітей уникати негативізму в діях придуманих героїв (в основному їх улюблених іграшок), на нашу думку, свідчить про те, що поряд із уявленнями про добрі і погані вчинки в дошкільників почало виникати адекватне ставлення до таких вчинків. Моральні вчинки вони сприймали як добрі і ставилися до них позитивно. Порушення ж норм діти розуміли як зло, ставилися до нього негативно і тому намагались усунути із своїх розповідей. У подальшому аналогічне явище було помічене під час організації ігор-драматизацій на основі прочитаних дітям творів морального змісту.

У цілому ж слід відмітити, що отримані загальні уявлення та знання про зміст і значення моральних норм (зокрема, норми альтруїзму) не забезпечували адекватної поведінки дітей у ситуаціях вибору. Проте вони посіли певне місце в загальному моральному досвіді дошкільників, отже були необхідною передумовою для розвитку всіх компонентів морального вибору дітей. Тому зміст уявлень і знань був базою для всієї педагогічної роботи.

Стимулювання когнітивних компонентів морального вибору дошкільників здійснювалось за допомогою системи педагогічних засобів. При цьому ми вважали за доцільне поєднувати послідовну роботу із засвоєння дітьми названих вище правил поведінки з навчанням розв'язувати проблемні ситуації морального змісту.

Спочатку на основі аналізу продемонстрованих нами прикладів поведінки в ситуаціях морального вибору, відповідаючи на запитання, діти формулювали те чи інше правило. Потім уявлення про нього закріплювалось за допомогою спеціально виготовлених парних сюжетних малюнків – схематичного зображення даного правила поведінки. Наступна робота включала розв'язування дошкільниками проблемних задач різних видів та розігрування ситуацій вибору, які потребували застосування даного правила. При цьому доцільно використовувалась різноманітна наочність: сюжетні малюнки, іграшки, фотознімки. Зміст і ступінь складності вирішуваних дошкільниками проблемних ситуацій обумовлювались індивідуальними особливостями кожної дитини. Додатково проводились ігри-тренінги, які мали на меті стимулювати розвиток аналітико-синтетичних та оцінних навичок вихованців. Логічним завершенням всієї системи роботи зі стимулювання когнітивних компонентів морального вибору була організація спостережень дітей за реальною поведінкою однолітків у ситуаціях вибору з подальшим аналізом вчинків.

Для ілюстрації роботи із засвоєння дітьми правила “Допомагай всім, кому необхідна допомога” наведемо ряд прикладів та відповідних виписок з протокольних записів.

За допомогою іграшок (3 ляльок і мішечка з тенісними м'ячиками) ми продемонстрували дітям два варіанти поведінки в ситуації морального вибору: позитивний та негативний вчинки. Демонстрація супроводжувалась такою розповіддю:

“Познайомтесь, це Оля, Наталка і Тетянка. Послухайте, яка одного разу з ними трапилась пригода. Якось на прогулянці вихователька попросила Олю принести з групи торбинку з м'ячиками, щоб дітям було чим гратися. Дівчинка з радістю виконала прохання виховательки і так поспішала принести своїм друзям іграшки, що не помітила камінця на доріжці, зачепилась за нього і впала. Оля забила руку. А всі м'ячі розкотилися по асфальту. Дівчинка гірко заплакала. В цей час повз неї проходила Наталка, побачила, що сталося з Олею і, чомусь, їй стало дуже смішно. Сміючись Наталка штовхнула ногою один з м'ячів, закотивши його аж до паркана і пішла своєю дорогою. А у Олі з очей слізки закапали рясно-рясно...

Слідом за Наталкою йшла Тетянка. Щойно побачивши, що сталося з Олею, підійшла до неї, допомогла підвестися, збрала в мішечок усі м'ячі. А ще Тетянка вирішала прибрати камінь з доріжки, щоб через нього ніхто більше не падав”.

Після демонстрації способів вирішення даної ситуації було організовано обговорення:

*Експериментатор: “Яка біда трапилася з Олею?”*

*Максим Ж.: “Вона впала”.*

*Женя А.: “І руку вдарила... м'ячі розсипала”.*

*Ганна Ф.: “Оля зачепилась за камінь, дуже забилася, впала і заплакала...”*

*Експериментатор: “Що зробила Наталка?”*

*Сергій К.: “Засміялась...”*

*Максим П.: “М'яч до паркану закотила і сміялась...”*

*Наталя В.: “Наталка сміялась і не допомогла встати. Я не та Наталка. То ж це не про мене...”*

*Тома Л.: “Олі було дуже боляче, а Наталка сміялась...”*

*Експериментатор: “Що зробила Тетянка?”*

*Ліля К.: “Вона допомогла піднятися дівчинці... зібрала м'ячі”.*

*Стас Ц.: “Зробила, щоб Оля не плакала, м'ячі всі зібрала...”*

*Ваня К.: “Оця дівчинка (вказує на ляльку Тетянку) допомогла, не сміялася. Вона м'ячі в мішок поклала. Ще вона камінь прибрала”.*

*Експериментатор: “Який з цих вчинків вам сподобався? Чому?”*

*Сашко З.: “Оцей, де допомогла дівчинка”.*

*Ваня Кт.: “І мені подобається вчинок, коли дівчинка допомогла”.*

*Тома Л.: “Мені добрий вчинок сподобався, бо Тетянка допомогла цій дівчинці. Вона ж плакала, допомогти їй треба було...”*

*Експериментатор: “А тепер спробуємо уявити: Ви побачили, як з вашим другом сталась якась біда... Що треба робити?... Хто хоче вчинити, як Наталка, сідайте біля неї на цей диван. А на другий, біля Тетянки, сідайте ті, хто поведеться так само, як вона. (Всі діти без роздумів та вагань сіли поряд з лялькою Тетянкою, яку ототожнювали з позитивною поведінкою.) Чому ви сіли на цей диванчик?”*

*Стас Ц.: “Тому що я буду теж допомагати”.*

*Максим П., Максим Н., Ваня Кт., Сергій К.: “Я теж... І я”.*

*Ганна Ф.: “Мені подобається, щоб допомагали. І я буду теж”.*

*Тома Л.: “Я допоможу, коли впаде моя подружка...”*

*Експериментатор: “Думаю, кожен з вас обов'язково допоможе всім, кому буде необхідна допомога”.*

Дані витяги з протокольних записів ілюструють, як формувалось уявлення дітей про те, що в одній і тій самій ситуації можна повестися по-різному: добре і погано. Вибір дітьми позитивного зразка свідчив про адекватне розуміння ними морального значення кожного з вчинків та про відповідне ставлення як до позитивного, так і до негативного. Обираючи позитивний, діти тим самим самостійно відкривали для себе правило, як керівництво для власних дій (“буду допомагати”). Ми при цьому лише узагальнено сформулювали обране дітьми правило поведінки, уточнюючи їх вибір.

Закріплення правила відбувалося на прикладі ситуації вибору аналогічного змісту. При цьому були використані відповідні сюжетні малюнки (альбом Лаврентьєвої Г.П. “Що таке добре, що таке погано”).

Ми запропонували дітям прослухати невелику розповідь (складену аналогічно наведеному прикладу, але без опису позитивного вчинку) та розглянути малюнок, на якому зображено відповідний негативний вчинок. Під час обговорення дітям ставили запитання, відповідаючи на яке, необхідно було назвати альтернативу: “Що слід було зробити хлопчику?”; “Як по-іншому могли повестися діти?” Важливо було залучити до розмови та активізувати всіх дітей, щоб кожен з них самостійно аналізував ситуацію та відшукував відповідь у власному досвіді, тому широко використовувались запитання спонукального характеру:

– *Хто знає, як бути в цьому випадку?*

– *А ти, Женя, згоден?*

– *Можливо, Сергій думає по-іншому?*

– *А що хоче сказати Тома?*

– *Ваня, а ти як вважаєш?*

– *Цікаво послухати, що думає Михайлик, як би він змінив поведінку цього хлопчика?*

Після того, як всі діти висловились, ми підсумовували їх відповіді: “*Я згодна з вами, що хлопчик вчинив погано. Адже кожному відомо, що треба допомагати всім, кому потрібна допомога. Добре було б вчинити так, як зображено на цьому малюнку (демонструється малюнок із зображенням позитивного вчинку). Хто хоче розказати, що ми бачимо на цьому малюнку?*”

Після завершення обговорення виготовлялись знаки – схематичне зображення даного правила за допомогою парних сюжетних малюнків. Дітям пропонували помістити малюнки із зображенням альтернативних вчинків у спеціальні рамки. Та з них, яка призначалася для малюнку із зображенням негативного вчинку, була виготовлена таким чином, що картинка ніби перекреслювалась червоною лінією, що означало недозволений варіант



поведінки. Пари малюнків протилежного змісту розміщувались поряд на спеціальному стенді в груповій кімнаті. Прикріплюючи їх, ми наголошували, що ці малюнки завжди допоможуть дітям прийняти рішення, пригадати, як слід поводитися.

У процесі спостережень за поведінкою дітей було помічено, що такі знаки здійснюють певний опосередкований вплив на поведінку дітей. Дошкільники час від часу переглядали їх, обговорювали між собою, посилалися на них з метою впливу на поведінку один одного, наприклад: *“Томо, ти що, не бачиш, що я тут стою, штовхаєш. Не знаєш, що треба дивитися, щоб іншим було добре? То подивись на картинку...”*; Стас Ц.: *“Женю, ти наче оцей хлопчик (вказує на закреслений малюнок) Андрій плаче, а ти ...”*. В окремих випадках схематичні зображення правил поведінки допомагали дітям прийняти рішення в ситуації вибору: *Ганна Ф. Грається на килимку, помітила, що Наталя В. щось шукає в груповій кімнаті, продовжує гратися, глянула на стенд, повернулась до іграшок, знову подивилась на малюнки, підійшла до Наталі: “Наталя, що ти шукаєш? Ти змійку (іграшку) свою загубила? Давай і я шукатиму...”*. Наступне закріплення правила поведінки відбувалося під час розігрування ситуацій вибору в невеликих підгрупах, коли дітям пропонували відтворити побачене на малюнках або вчинити по-іншому.

З невеликими підгрупами, в парах або індивідуально також проводились ігри-тренінги на розвиток аналітико-синтетичних та оцінних навичок: *“Добре чи погано?”*, *“Скажи навпаки”*, *“Як нам бути?”*, *“Якби...”* тощо (див. додаток К). У процесі таких ігор-тренінгів діти вправлялися у вміннях співставляти вчинки, оцінювати їх, шукати спільне та відмінне, узагальнювати, знаходити різні варіанти вирішення моральної колізії. До них залучали вихованців, враховуючи їх бажання. Особливу увагу приділяли дітям, які під час описаних вище занять були малоактивними, невпевнено відповідали на запитання або взагалі мовчали.

На завершення роботи із засвоєння правила *“допомагай всім, кому необхідна допомога”* організовувались індивідуальні спостереження дітей за реальною поведінкою їх однолітків. Ми привертали увагу дитини до того чи

іншого вчинку за допомогою запитань типу: *“Ліля, чи не підкажеш мені, що відбувається між дітьми на килимку?”*; *“А чим зараз займаються діти, Женя, як ти думаєш?”*; або використовував пропозиції: *“Так приємно спостерігати, як Максим допомагає Колі одягнутися...”*; *“Ваня так вправно стелить ліжко, поглянь, він і Іру навчає це робити, допомагає їй”*. Потім в умовах довірливої розмови дитина ділилася враженнями: чи сподобався їй вчинок іншого чи ні, чому. При потребі спонукали дітей до оцінки на основі зіставлення спостережуваних вчинків з відомими правилами поведінки, використовуючи схематичні зображення цих правил. Основним завданням таких спостережень було переконання дітей в обов’язковості дотримання моральних норм у різних життєвих ситуаціях.

Таким чином, стимулювання розвитку когнітивних компонентів морального вибору дітей відбувалося шляхом створення умов для самостійного відкриття дітьми правил поведінки, активного пошуку ними відповідей на проблемні запитання, формування уявлення про необхідність дотримання моральних норм у будь-яких життєвих ситуаціях. Завдяки проведеній роботі діти навчилися на вербальному рівні здійснювати вибір, керуючись відповідними правилами поведінки. Майже всі вихованці експериментальної групи при розв’язуванні проблемних ситуацій обирали адекватну моральній нормі альтернативу. Проте слід зазначити, що в більшості випадків такий вибір дітей так і залишався вербальним, не знаходив втілення у реальних вчинках дітей: *Влад Б.: “Я хотів допомагати, не знаю чому не закрив...”*; *Іра П.: “Я завжди уважна до інших, а зараз трошки забула...”*; *Женя А. “Максим просив у мене іграшку. Я хотів йому дати, коли сам пограюся...”*.

Також було помічено, що після проведеної роботи діти почали зважати на моральний зміст вчинків своїх однолітків. Це виявлялося в тому, що при виникненні спірних ситуацій, вони вимагали один від одного дотримання правил: *Андрій К.: “Допоможи мені Владик... Адже треба допомагати...”*; *Максим П.: “Чому ти не ділишся? Ділися. Давай ти мені даси червоний*

*конструктор, а я тобі – білий.”; Наталя В.: “Томо, поділися з Ірою...”; Стас Ц.: “Ти можеш мені показати свою іграшку? Треба добрим бути...”*

Слід зазначити, що внаслідок стимулювання когнітивних компонентів морального вибору дітей спостерігалось незначне покращення загального стану поведінки вихованців. Дані проведеного на початку грудня 2000 року контрольного зрізу показали збільшення кількості позитивних вчинків дітей у ситуаціях морального вибору. Ми вбачаємо в цьому зростання ступеню самостійності дошкільників зумовлене їх звиканням до альтруїстичного типу спілкування дорослих. Зосередження уваги дітей на змісті правил поведінки призвело до того, що їх вчинки в ситуаціях морального вибору стали менш імпульсивними. В діях дошкільників почала з’являтися певна поміркованість. При вирішенні проблемних та конфліктних ситуації зменшилась кількість скарг та подібних звертань до вихователя чи до експериментатора. В цьому ми вбачаємо наслідки підсилення взаємного впливу дітей на поведінку один одного та появи саморегуляції поведінки на основі засвоєних правил.

У цілому ж для забезпечення розвитку морального вибору дітей недостатньо стимулювати лише когнітивні компоненти цього процесу. Важливим було створити умови, сприятливі для становлення мотиваційних його етапів. Тому було дібрано систему педагогічних засобів, за допомогою яких здійснювався вплив на емоційну сферу вихованців з метою стимулювання почуттів та емоцій морального змісту.

Зокрема, окрім читання літературних творів, широко використовувались ігри-драматизації та сюжетно-рольові ігри дітей, які в педагогічних дослідженнях є визнаним потужним засобом збагачення та розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку.

Ігри-драматизації проводились на основі творів дитячої літератури, які були добре відомі дітям з попередньої роботи. Дітям пропонували відтворити в грі події, описані в казці чи оповіданні, забезпечували необхідну атрибутику, допомагали розподілити ролі. За наявності негативного персонажу відповідну роль брав на себе дорослий, залишаючи за дітьми можливість здійснення

позитивних вчинків. Щоб ускладнити, при повторному розігруванні сюжету твору дітям пропонували доповнити його або змінити за бажанням.

Спостереження за ходом ігор-драматизацій показало, що виконання передбачених ролями дій викликає в дітей певні емоції та почуття. Зокрема, вони із задоволенням здійснювали добрі вчинки, щиро засмучувались, граючи ролі ображених чи постраждалих персонажів, відмовлялися брати на себе негативні ролі. Це, на нашу думку, було свідченням адекватного ставлення дітей до полярних еталонів поведінки, функції яких, у даному випадку виконували персонажі літературного твору, за яким відбувалася гра.

Для підвищення ефективності ігор-драматизацій як засобу стимулювання морального вибору дітей ми включались у процес розподілу ролей та сам хід гри, здійснюючи опосередкований вплив на поведінку дітей, корегуючи її в разі потреби. Так, під час розподілу ролей необхідно було враховувати індивідуальні особливості поведінки дошкільників: дітям, які систематично порушували правила поведінки пропонували роль персонажа, який, навпаки, за змістом твору мав адекватну моральним нормам поведінку. Звертали увагу й на те, які саме норми найчастіше порушувалися дитиною. Наприклад, Женя А. ображав дітей групи, насміхався над ними, дражнив. Тому під час організації гри за сюжетом казки В.Гауфа “Маленький Мук” хлопчику було запропоновано роль Маленького Мука, якого всі кривдили і зневажали. Виконуючи цю роль, Женя А. мав змогу відчувати на собі наслідки образливого ставлення.

З метою здійснення корекції поведінки дітей під час ігор-драматизацій ми використовували пропозиції, непрямі підказки ігрових дій, запитання щодо змісту гри тощо.

Стимулювання морального вибору дітей засобами сюжетно-рольової гри відбувалося шляхом включення в її зміст ситуацій морального вибору. Так, під час гри “Сім’я” учасникам пропонували допомагати один одному, робити подарунки та приємні несподіванки; гра “Лікарня” доповнювалася ситуаціями типу “провідування хворих”, “догляд за хворими”, “виклик швидкої медичної допомоги”; в гру “Космічна подорож” були включені ситуації “рятуємо

невідому маленьку планету”; “допомагаємо космонавтам, які заблукали в космосі” тощо. Педагогічний вплив здійснювали за допомогою опосередкованих прийомів: найчастіше експериментатор включався в гру, беручи на себе виконання певної ролі, спрямовував ігрове спілкування та рольові дії дітей на створення й вирішення проблемних ситуацій; використовувалась також непряма підказка ігрових дій, різні запитання тощо.

У процесі проведення ігор-драматизацій та організації сюжетно-рольових ігор значне місце відводилось педагогічній оцінці. Оцінюючи ролі та ігрові дії на основі певних моральних норм ми обов’язково аргументували свою думку: *“Добре, що ти приніс воду хворому, йому дуже хотілося пити, а встати з ліжка він не міг”*; *“Цей пілот вчинив дуже погано, він залишив своїх товаришів у біді...”*. У такий спосіб експериментатор демонстрував також своє ставлення до того чи іншого способу поведінки.

Під час ігор ми мали змогу спостерігати, що діти регулювали ігрові дії на основі відомих їм правил поведінки: *Тома Л.: “Я старша сестра, а ти менша. Я буду допомагати тобі їсти і одягатися...”*; *Андрій К.: “Дивись, це я вправ, мене треба рятувати, допоможи мені...”*; *Ганна Ф.: “Ти стомилася, мамочко. Відпочивай. Я вечерю тобі варитиму, приберу на кухні, а ти спи...”*. Однак, якщо під час виконання ігрових дій діти виявляли увагу до інших, допомагали один одному, піклувалися, поступалися, то в реальній поведінці часто спостерігалися протилежні вчинки, що свідчило про відсутність прямого перенесення певних форм поведінки з одного виду діяльності в інший. Це, на нашу думку, є ознакою того, що емоційно-мотиваційні компоненти морального вибору не були достатньо розвиненими у дітей. Тому здійснення ними позитивних вчинків під час виконання ігрових дій ще не забезпечувало аналогічної поведінки дошкільників поза грою. Проте введення морального змісту в ігри дітей сприяло збагаченню їхнього морального досвіду цілим спектром емоційних вражень та переживань з приводу дотримання чи порушення моральних норм, а також забезпечило закріплення у вихованців адекватного ставлення до позитивних та негативних вчинків.

Спрямування емоційних переживань дітей на інших людей, зокрема однолітків, ми здійснювали шляхом організації індивідуальних спостережень за повсякденною поведінкою, пропонуючи дітям відповіді на запитання типу: *“Як ти думаєш, чому це Мишко зараз так посміхається?”*; *“Ти не знаєш, що сталося з Максимом?”*; *“Чи сподобалося Стасику те, що зробив Андрій?”*. Спочатку дітям було складно знайти відповіді на такі запитання, тому вони відповідали так: *“Не знаю...”*, *“Я не бачив...”*, *“Просто так сміється...”*. Якщо вихованцям вдавалося вірно визначити, в якому емоційному стані перебуває інша дитина, то не завжди їх відповідь була аргументованою: *“Вона плаче, їй погано...”*, *“Чомусь сумний...”*, *“Радіє просто і все...”*. Тому постала необхідність навчити дітей ідентифікувати емоційний стан оточуючих та визначати причини, які на нього впливають. З цією метою ми організовували ігри-тренінги (див. додаток К). Вони проводилися з усією групою, в невеликих підгрупах (5-6 осіб), в парах та індивідуально. Діти вправлялись у визначенні власного емоційного стану, відкривали для себе світ своїх емоцій, намагалися встановити причини тих чи інших переживань. Дошкільники також вчилися за зовнішніми ознаками визначати, в якому емоційному стані перебувають оточуючі та виявляли, що призвело до тих чи інших переживань.

Слід зазначити, що такі вправи, як *“Дружба починається з посмішки”*, *“Піктограми”*, *“На що схожий настрій”*, *“Малюємо емоції”*, *“Дзеркало”*, *“Компліменти”* та інші подобалися дітям, тому вони із задоволенням приймали відповідні пропозиції експериментатора, а іноді самі ініціювали проведення гри-тренінгу: *Наталя В.: “Давайте ще раз з тими картинками (піктограмами) пограємось”*; *Сергій К.: “Я ми сьогодні гратися в “Дзеркало” будемо?”*. В цілому такі вправи піднімали загальний настрій дітей, стимулювали вияв позитивних емоцій. Були помічені факти, які свідчили про покращення взаємин між вихованцями внаслідок проведення таких ігор-тренінгів. Наприклад, з усією групою була проведена вправа *“Проженемо злість”*: дітям запропонували закрити очі і пригадати, на кого вони ображалися, з ким сьогодні сварилися і чому це сталося, що при цьому відчували, а потім намалювати те, що вони

увияли. Закінчивши малюнок кожен учасник гри розірвав його на дрібні шматочки і складав їх у мішечок. Коли такі дії виконали всі діти, експериментатор зав'язав мішечок і сказав, що всі погані почуття разом із шматочками паперу викинуть на смітник і вони більше не заважатимуть малятам гратися дружно, ділитися та поступатися.

Після проведення вправи була організована спільна гра дітей на килимку з одним набором конструктора “Лего”. До цього під час таких ігор систематично виникали конфліктні ситуації. В даному ж випадку ми спостерігали протилежну картину. Діти без суперечок розділили між собою матеріал, почали спільно будувати споруди, пропонували один одному свої деталі, запитували, чи не потрібна допомога. В цілому атмосфера гри була доброзичливою, ряд фактів свідчили про альтруїстичні вияви в поведінці учасників гри: *Максим П.*: “*Аню, сідай біля мене гратися, я посунуь*”; *Стас Ц.*: “*Сергію, давай я тобі покажу, як скріпити, щоб стіна не падала...*”; *Влад Б.*: “*Ваню, візьми собі мого Бетмена (дає іграшку). Я буду будувати, а ти можеш гратися як захочеш*”. Вчинки дітей, які супроводжувалися наведеними та аналогічними висловлюванням, на нашу думку, є прикладами самостійного вибору вихованців, адекватного моральним нормам, зокрема нормі альтруїзму.

Завдяки роботі зі спрямування емоційної сфери дітей на моральні аспекти їх поведінки та взаємини з іншими людьми намітилась стійка тенденція становлення моральних аспектів мотиваційної сфери дітей, яка виявилась у поступовому збільшенні кількості позитивних вчинків. Так, спостереження за повсякденною поведінкою вихованців засвідчило, що зросло число дитячих альтруїстичних вчинків, здійснених внаслідок самостійного вибору дошкільників. Однак, поряд із появою таких дій значно поширеними були егоїстичні вчинки дітей. Отже, мотиваційні компоненти вибору були розвинені ще не достатньо. Саме тому альтруїстична поведінка дітей не набула стабільного характеру.

Для забезпечення стійкого переходу дітей від порушення до дотримання правил альтруїстичної поведінки необхідно було стимулювати критичну

самооцінку дошкільників, адекватну моральним нормам, тобто сприяти розвитку оцінного компоненту процесу морального вибору. Ми вважали за доцільне при здійсненні педагогічного впливу поєднувати формування позитивного Я-образу кожної дитини, наповнюючи його відповідними моральними уявленнями про саму себе та формування критичної самооцінки.

Головним джерелом наповнення Я-образу дітей позитивними моральними уявленнями було спілкування з дорослим. Ми акцентували увагу дітей на їхніх позитивних вчинках, застосовуючи аргументовану педагогічну оцінку позитивних дій дошкільників. При цьому враховували індивідуальні особливості кожної дитини. Наприклад, обов'язково оцінювали ті позитивні вчинки, які не були типовими для окремих вихованців, і навпаки, якщо позитивні прояви були характерними для них, вчинки просто відмічали як добрі, не акцентуючи на них уваги для запобігання ефекту невиправданої оцінки.

Слід відмітити особливості реакції експериментатора на скарги дітей. Як правило, уникаючи дозволів чи заборон, ми висловлювали сподівання, що діти самі здатні вирішити проблему: *“Я думаю, ви знаєте, як краще вчинити, щоб не образити один одного”*; підказували можливий варіант поведінки: *“Я б не стала відбирати іграшку, сваритися”* тощо. Таким чином, ми опосередковано впливали на поведінку дітей, спрямовуючи їх на дотримання норми, допомагаючи зорієнтуватися в ситуації вибору. Тим самим вихованцям вселяли впевненість у їх власній компетентності та закріплювали у них уявлення про те, що вони самостійно прийняли вірне рішення, здійснили добрий вчинок. Завдяки такому впливу позитивні уявлення дітей про себе набували конкретного морального змісту та закріплювались.

Доречним щодо наповнення Я-образу дітей моральними уявленнями було використання фотоальбому *“Наші добрі справи”*. Діти із задоволенням переглядали його, пригадували, які саме моменти їх життя зафіксовані на фотознімках: *Максим П.: “Це ми з Сергієм навчили дітей гратися в “Котика й мишки”... Я ще хочу піти в молодшу групу”*; *Влад Б.: “Наталю, пам'ятаєш,*



коли ти плакала, я тебе заспокоював...”; Андрій К.: “Я ділився машинкою з Сергієм, я завжди іграшки дітям даю...”. Наведені витяги з протокольних записів свідчать, що дошкільники не лише запам’ятали, коли і які вчинки були здійснені, а й прагнули до повторного виконання аналогічних дій.

У ході констатуючого експерименту ми виявили, що у переважної більшості дітей самооцінка була неадекватною моральним нормам. Вона не змінювалась і при здійсненні дошкільниками негативних вчинків у ситуаціях вибору. Щоб стимулювати самокритичність дітей ми використовували аналіз дошкільниками власних негативних вчинків. Така робота проводилась виключно в індивідуальній формі. Наведемо приклад індивідуальної бесіди з Мишком Б., який під час миття рук відштовхнув Тому Л. від умивальника, дівчинка образилась і стояла біля вікна зі сльозами на очах:

*Експериментатор:* “Мишко, ти випадково не знаєш, що сталося з Томою?”

*Мишко (опустивши очі):* “Я не знаю... Вона сама стояла. І я не міг руки помити”.

*Експериментатор:* “І що відбулося? (Мишко мовчить) Можливо ти скажеш, як слід було тобі вчинити в цьому випадку?”

*Мишко:* “Почекати... Попросити, щоб вона посунулась”.

*Експериментатор:* “Як ти думаєш, на який з цих малюнків схожий твій вчинок?” (демонструє відповідні схематичні зображення).

*Мишко:* “Схожий на цей” (показує негативний варіант).

*Експериментатор:* “Як же ти вчинив добре чи погано?”

*Мишко (мовчить, опускає голову):* “Погано”.

*Експериментатор:* “Як ти думаєш, на кого з цих дітей ти схожий?”

*Мишко мовчить, дивиться на малюнок, опускає голову, відходить вбік.*

При побудові бесід важливо було, щоб дитина не лише адекватно оцінила свій вчинок, а й встановила свою схожість з відповідним негативним еталоном. Те що в наведеному прикладі хлопчик не вказав на позитивний еталон, свідчить, що він усвідомлював свою невідповідність даному еталону. А те, що на

негативний зразок теж не було вказано, підтверджує, що він зрозумів свою схожість з ним, однак це суперечило його позитивним уявленням про самого себе. Це протиріччя викликало сильні переживання та певний емоційний дискомфорт, який виявився в таких зовнішніх ознаках, як опускання голови, мовчання, відведення очей тощо. Під час наступного миття рук Мишко Б. підійшов до умивальника майже останнім, терпляче чекаючи, поки звільниться місце. Отже, є підстави вважати, що це було свідченням ціннісної перебудови його поведінки в даній ситуації. Тому обраний засіб виявився достатньо ефективним для стимулювання не лише критичної самооцінки дітей, а й в цілому процесу морального вибору.

Робота з формування критичної самооцінки доповнювалась іграми-тренінгами “Знайомство”, “Я та інші”, “Сходишки”, “Малюю себе” та інші (див. додаток К), під час яких діти вправлялися в оцінюванні своїх вчинків на основі співставлення з моральними еталонами.

Ми спостерігали, що в самооцінці дітей під впливом виховної роботи відбувалися певні якісні зміни. Якщо на початку формуючого експерименту майже всі діти оцінювали себе словами: “Я хороший” та “Я завжди поводити себе добре”, то з часом типовими ставили оцінки такого плану:

- *Я допомагаю дітям і дорослим теж, але не завжди.*
- *Коли я граюся, я не хочу допомагати. Це трішки погано.*
- *Я добре себе поведив, але вчора бився з Сашком. Я не спеціально.*
- *Я ділюся іграшками з дітьми. А Ірі не дала ляльку, бо сама ще не награлась.*
- *Він перший почав, тому я з ним сварився. А я майже не сварюся, поступаюся.*

З наведених прикладів видно, що змістом самооцінки дітей стали окремі вчинки, а критеріями – їх відповідність певним правилам поведінки та моральним нормам. У цілому самооцінка дітей відзначилася появою критичного ставлення до себе. Такі зміни призвели до значних позитивних зрушень у становленні морального вибору дітей. На період роботи зі стимулювання

критичної самооцінки вихованців припадає початок стійкого зростання кількості самостійних позитивних вчинків дітей у ситуаціях морального вибору.

Під час стимулювання мотиваційних, когнітивних та оцінних компонентів морального вибору важливо було забезпечити комплексність у їх становленні. Тому використання відповідних педагогічних засобів поєднувалось із організацією різних видів діяльності альтруїстичного змісту, наприклад, виготовлення подарунків для батьків, друзів, молодших дошкільників; суспільно-корисну працю підготовку театралізованої вистави для дітей інших груп тощо. Зацікавлюючи дітей тією чи іншою діяльністю, ми наголошували на її моральній цінності: “Зробимо подарунки для мам і тат, щоб їм було приємно...”; “Виготовимо іграшки, з якими малятам буде цікаво гратися”; “Приберемо спальну кімнату, щоб допомогти Надії Іванівні”. Важливим було не примушувати дітей, щоб кожен з них міг сам визначитися, взяти участь у цій роботі чи зайнятися своїми справами. На тлі добровільної альтруїстичної діяльності створювали умови для самостійного вибору дітьми способу виконання завдання, змісту роботи, партнера для співпраці тощо. Будь-яке рішення, прийняте в таких ситуаціях учасниками діяльності в кінцевому результаті призводило до виконання ними дій альтруїстичного спрямування. У такий спосіб ми забезпечували збагачення досвіду моральної поведінки дітей.

Однак, слід зазначити, що перші спроби організації альтруїстичної діяльності дітей часто супроводжувались відмовами від участі в ній: *Ваня К.*: “*Я прибирати не буду. Я хочу гратися*”; *Влад Б.*: “*Я краще собі що-небудь намалюю...*”. Також відмічалось нерозуміння вихованцями морального значення пропонуваної діяльності: *Іра П.*: “*А чому це ми будемо з ними гратися, нехай самі...*”; *Ваня Кт.*: “*Ми їм віддамо, а що вони нам будуть дарувати?*”.

Крім того спостерігалось виявлення нестійкості спонук і мотивів участі дітей в альтруїстичній діяльності: діти спочатку приймали пропозицію експериментатора, потім відмовлялися від виконання завдання: “*Я вже не хочу складати*”; “*Вони не клять, і я не буду*”; “*Я зроблю і собі заберу...*”. Моральна мотивація не зберігалась до закінчення діяльності, і тому діти, наприклад

вирішували залишити іграшки-подарунки собі. Окремі діти виявляли вагання, і намагаючись прийняти остаточне рішення, зверталися до експериментатора: *Сергій К.: “Я собі залишу, в мене такого немає... Добре?”; Максим Ж.: “А можна, нехай мій гномік буде у мене?”; Наталя В.: “Я хочу покласти гноміка в свій стіл, можна, я не буду його дарувати?”*. В таких випадках важливо було спонукати дітей до морального вибору: *“Можеш залишити собі... Але я думаю, що ти хотів, щоб твій гномік приніс радість малятам. Ти вже вмієш робити гноміків, а маленькі діти – ні. Можливо ти передумаєш?”*.

Поступово, в міру збагачення досвіду дітей моральними знаннями, почуттями тощо, змінювалось їхнє ставлення до альтруїстичної діяльності. Вони із задоволенням розпочинали роботу, висловлювали бажання повторити її, доводили розпочату справу до кінця. Так, наприклад, Ваня К. тривалий час відмовлявся відвідувати молодшу групу, щоб допомагати малятам одягатися, гратися з ними. Проте, він з інтересом спостерігав за тим, які радісні і збуджені приходять діти після того, як вони гралися з трьохрічками, розпитував у експериментатора, що відбувається в молодшій групі. Після однієї з таких розмов запитав: “А можна і я піду до них?” – а надалі, сам почав пропонувати такі візити, що було свідченням морального вибору хлопчика.

Отже, здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу з метою збагачення морального досвіду дітей сприяло розвитку в них компонентів морального вибору. Щоб забезпечити об'єднання їх в єдиний процес, в повсякденні дітей створювали об'єктивні умови для постановки вихованців перед необхідністю здійснення реального морального вибору. З цією метою під час різних видів діяльності дітей спеціально організовували ситуації вибору. Вирішуючи їх, діти мали змогу самостійно обрати адекватний моральним нормам варіант поведінки. Така робота проводилась синхронно із виховною роботою зі збагачення морального досвіду дітей, завдяки чому забезпечувалась реалізація комплексного підходу до стимулювання морального вибору дітей.

Від початку експериментальної роботи різні види діяльності дошкільників (передбачені календарним планом) організовувались таким чином, щоб діти

поступалися один одному, були уважними до партнерів, рахувалися з їх думкою, допомагали тощо. Необхідною умовою створення ситуацій морального вибору була організація міжособистісних взаємин дітей. Конкретний зміст ситуацій вибору залежав від особливостей діяльності, на тлі якої розгортались ці ситуації. Наприклад, під час ігор ми вбачали за доцільне використовувати реальні взаємини дітей, тому поширеними були ситуації морального вибору при розподілі ролей та атрибутів, іграшок, обговоренні ігрового задуму, визначенні правил гри. В ході занять та трудової діяльності створювались ситуації вибору на основі співпраці дітей, використання ними спільних матеріалів, інструментів тощо.

Однак слід зазначити, що більшість таких ситуацій, особливо на початкових етапах роботи за експериментальною методикою, не вирішувались здійсненням морального вибору, оскільки відповідні його компоненти ще не були сформовані в дітей у необхідному обсязі. Тому до таких ситуацій вибору активно залучався дорослий, перетворюючи їх на виховні ситуації.

Функції експериментатора у виховних ситуаціях полягали в тому, щоб привернути увагу дітей на наявність проблеми, запропонувати їм здійснити вибір, у разі потреби, використовуючи опосередковані прийоми впливу (підказки, запитання тощо), спрямувати активність вихованців на дотримання конкретного правила поведінки. Після здійснення дошкільниками неадекватного вибору, ми стимулювали дітей до оцінки власних дій та їх наслідків відповідно моральних критеріїв.

Як правило, участь дорослого забезпечувала адекватний вибір дітей у ситуаціях морального змісту. Однак, одноразового здійснення дошкільниками морального вибору було недостатньо для того, щоб він набув стійкого характеру. Тому ми організовували умови для багаторазового здійснення дитиною вибору на основі одного й того ж правила поведінки. Схематизований опис найбільш типових ситуацій морального вибору, спонтанних та спеціально створюваних в експериментальній групі поданий у додатку 3.

Для того, щоб простежити, як змінювалась поведінка дітей під впливом експериментальної методики і визначити динаміку становлення морального вибору дошкільників ми проводили щомісячні контрольні зрізи. Для цього було використано адаптовану до умов експериментальної групи методику Т.О.Маркової “Переправа” [109]:

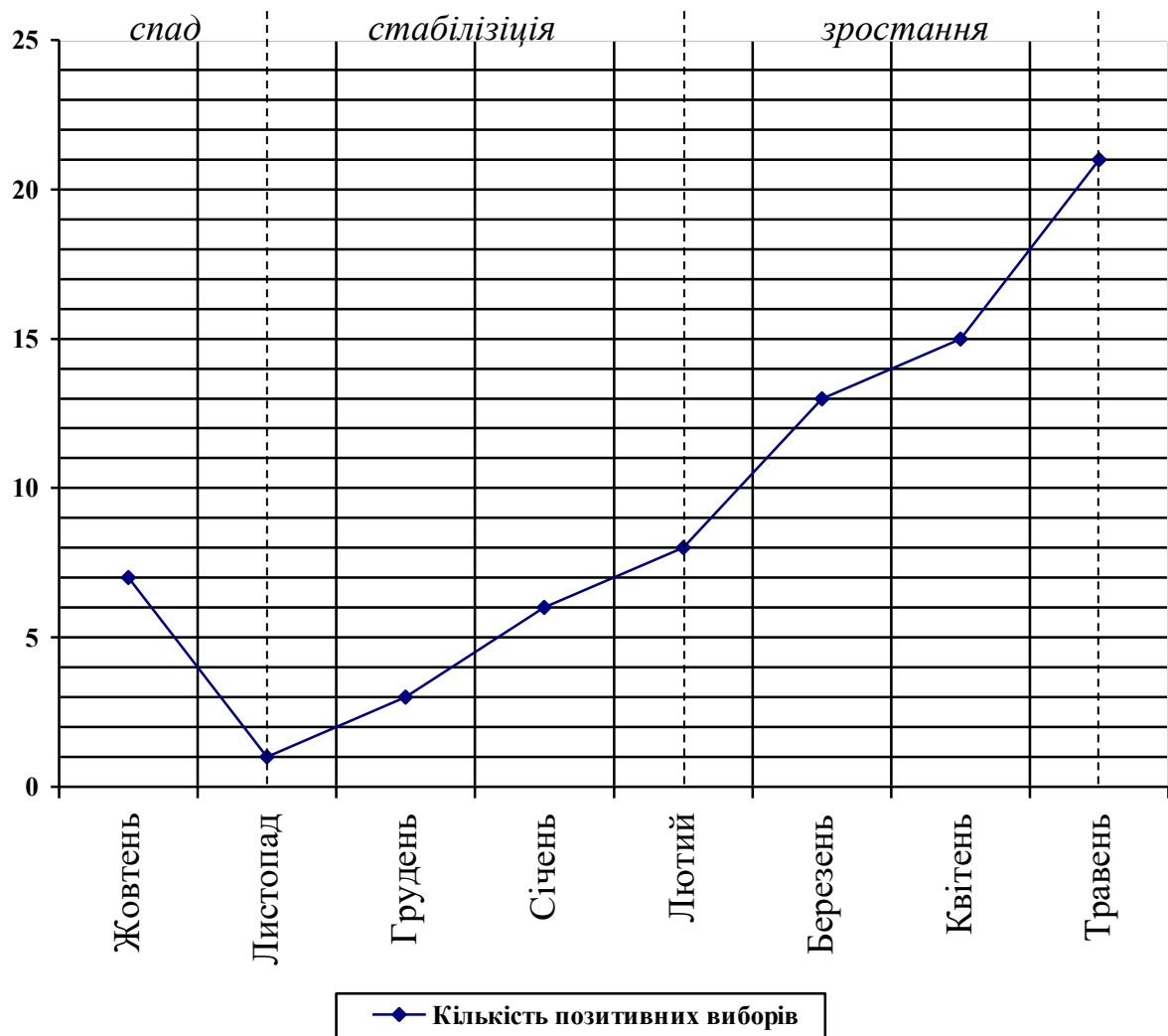
“Дітям пропонували пограти в гру “Переправа”. Учасники парами підходили до краю умовної річки, на березі якої знаходилось три дощечки. Перейти через річку можна було тільки наступаючи по-черзі на дощечки, для чого потрібно було їх весь час переставляти. Хто перший доходив до протилежного берега, отримував приз – цукерку. Але переправитися можна було лише маючи дві дощечки, тому один із учасників фактично не міг виконати завдання і отримати приз. Ми відмічали, хто з дітей, яким випало дві дощечки запропонує свою допомогу партнеру, віддасть дощечку, поділиться призом тощо, тобто здійснить альтруїстичний вчинок, який і буде свідченням морального вибору дитини.”

Контроль за даною методикою проводився на початку кожного місяця. На основі узагальнення зібраного матеріалу ми побудували графік “Динаміка становлення морального вибору дітей експериментальної групи” (рис. 2.3). По осі **X** відмічали кількість позитивних виборів дітей, а по осі **Y** – хронологію проведення зрізу.

На основі аналізу динаміки поведінки дітей у ситуаціях вибору ми визначили 3 фази становлення морального вибору у дошкільників: 1 – спад; 2 – стабілізація; 3 – зростання.

Спад – 1 фаза становлення морального вибору. Вона припадає на початок впровадження експериментальної методики, має незначну тривалість і характеризується фактичною відсутністю морального вибору в поведінці дітей.

### Динаміка морального вибору в поведінці дітей експериментальної групи



Стабілізація – 2 фаза становлення морального вибору в поведінці дітей. Характеризується поступовим збільшенням кількості позитивних вчинків у ситуаціях морального вибору та появою тенденції до покращення загального стану поведінки дітей. Число моральних виборів при цьому залишається незначним і змінюється в напрямку незначного збільшення.

Зростання – 3 фаза становлення морального вибору дошкільників. Вона характеризується значним збільшенням кількості позитивних вчинків дітей у ситуаціях морального вибору та появою стійкої альтруїстичної спрямованості їх поведінки.

Аналіз фактичного матеріалу дозволяє зробити висновки щодо динаміки становлення морального вибору в поведінці дітей експериментальної групи.

Результатом проведення експериментальної педагогічної роботи стало значне зростання числа моральних вчинків дітей у ситуаціях вибору. Проте воно відбувалося нерівномірно і проходило кілька фаз. Початок роботи за експериментальною методикою супроводжувався значним спадом у розвитку морального вибору дітей. Це виявилось у різкому збільшенні числа негативних проявів, а також у загальному погіршенні стану поведінки вихованців із домінуванням егоїстичних проявів. Головною причиною таких явищ було зняття прямого впливу та постійної регламентації поведінки дітей з переходом вихователів до альтруїстичного типу спілкування. Але тривалість фази спаду була порівняно незначною (приблизно 2-3 тижні).

Завдяки розпочатій виховній роботі відбулася стабілізація моральної поведінки дітей. За допомогою відповідних засобів педагогічного впливу ми забезпечували умови для збагачення загального морального досвіду дітей, стимулювали мотиваційні, когнітивні, дійові та оцінні компоненти морального вибору. В результаті намітилась тенденція до зростання кількості позитивних вчинків дітей в ситуаціях морального вибору. Однак їх чисельність була незначною, оскільки компоненти морального вибору дітей перебували в стані розвитку, відмічалась їх нестійкість та ситуативний характер вияву. Проте фаза стабілізації – це період зародження якісно нової поведінки дітей, а саме – самостійного морального вибору, який виявлявся в конкретних вчинках і був зумовлений спонуками морального змісту.

Ознакою становлення власне морального вибору було стрімке зростання кількості позитивних вчинків дітей. Цілеспрямований педагогічний вплив забезпечив розвиток компонентів морального вибору. Тому поведінка дітей експериментальної групи на період завершення роботи за експериментальною методикою набула стійкої альтруїстичної спрямованості. Отже, впровадження розробленої нами методики стимулювання морального вибору дошкільників у



практику виховної роботи дошкільного закладу зумовило стійку позитивну динаміку в становленні морального вибору дітей.

#### **2.4. Дослідження ефективності експериментальної методики**

Після завершення експериментальної педагогічної роботи було проведено контрольний експеримент. Його мета: дослідити ефективність експериментальної методики стимулювання морального вибору в поведінці дітей. На даному етапі вирішувались такі завдання:

1. Визначення рівня розвитку морального вибору дітей експериментальної групи після проведення формуючого експерименту та дітей контрольної групи.
2. Здійснення комплексного порівняльного аналізу даних, отриманих у контрольній та експериментальній групах на початку та в кінці навчального року.
3. Перевірка ймовірності результатів експерименту.

У контексті даних завдань проведено дослідження розвитку морального вибору дітей контрольної та експериментальної груп за критеріями, визначеними на етапі констатації (когнітивним, мотиваційним, дійовим та оцінним). Вивченню підлягали всі компоненти морального вибору в їх єдності та взаємозв'язку. Збір та обробку фактичного матеріалу здійснювали за тими ж методиками, які було використано під час констатуючого експерименту з деякими несуттєвими змінами (вони відображені в додатках Г, Д).

Щоб встановити, чи відбулися зміни в когнітивних компонентах морального вибору дітей (мова йде про такі передумови здійснення вибору, як наявність знань про норми і правила поведінки, вміння аналізувати ситуації морального змісту, виявляти можливі способи їх вирішення та оцінювати альтернативи адекватно моральним нормам) було проведено серію індивідуальних бесід з дітьми контрольної та експериментальної груп. Досліджуваним пропонували прослухати опис проблемних ситуацій і відповісти на одне із запитань. Послідовність бесіди та зміст проблемних ситуацій були

аналогічні тим, що використовувались на етапі констатації (див. додаток В).

Дітям ставили такі запитання:

- Як треба було поводитися в цій ситуації?
- Як по-іншому можна вчинити в цьому випадку?
- Хто із дітей вчинив добре, а хто погано? Чому ти так вважаєш?

Кількісний аналіз результатів проведеного за даною методикою опитування дітей вміщено в 3 та 5 колонках таблиці 2.1. Вміщені в ній дані свідчать про позитивні тенденції в розвитку когнітивних передумов морального вибору дітей в обох обстежуваних групах. Спостерігається збільшення числа правильних відповідей на поставлені запитання. Проте слід зазначити, що загальна їх кількість в експериментальній групі на 19,8% (45 випадків) більша, ніж в контрольній.

Таблиця 2.1

**Розвиток когнітивних передумов морального вибору дітей  
експериментальної та контрольної груп  
(порівняння даних констатуєчого (1) і контрольного (2)  
експериментів)**

Показники	Кількість правильних відповідей, %			
	ЕГ		КГ	
	1	2	1	2
1. Знання норм та правил поведінки	75,8	100	78,5	97
2. Аналіз ситуації та виявлення варіантів її вирішення	26,6	97	27,9	47,9
3. Адекватна моральна оцінка альтернатив	79,8	100	83,8	91,7
<i>Всього правильних відповідей (із 225 можливих):</i>	<b>60,3</b>	<b>98,1</b>	<b>62,9</b>	<b>78,3</b>

Усі діти експериментальної групи та майже всі – контрольної продемонстрували знання норм і правил альтруїстичної поведінки. Типовими були такі висловлювання дітей: “Треба допомогти, бо нести два кошики дуже важко...”, “Треба допомогти підвестися із землі, заспокоїти, щоб не плакала, можна ще і одяг від бруду відчистити...”; “Не треба дітям їхати на екскурсію.

Можна почекати, поки хлопчики вилікуються, а ще провідати можна, віднести цукерки, зателефонувати. А потім всі разом на екскурсію поїдуть”.

Поряд з цим переважна більшість дітей експериментальної групи змогли проаналізувати ситуацію, назвати альтернативні способи поведінки в описаних ситуаціях, вказати вчинки протилежного характеру. Наприклад: “Він не пригостив дітей. Заховав цукерки. Так тільки жаднюги роблять. Треба по-іншому, ділитися”; “По-іншому, це, мабуть, віддати свої рукавички, або хоч одну і гріти руки по-черзі, або по-черзі сніговика ліпити...”; “...спочатку допомогти мамі прибирати стіл, а потім вже мультфільми дивитися”. Було зафіксовано лише два випадки, коли опитувані продемонстрували нерозуміння морального змісту ситуацій і тому назвали інші способи виконання тих чи інших дій та шукали способи вирішення проблеми, не враховуючи її морального аспекту: “Нехай вона руки в кармани поховає, або в рукава отак (показує). А мама купить їй нові рукавички”; “Дивитися мультфільми і прибирати стіл...”.

У контрольній групі аналіз ситуацій та пошук можливих варіантів вирішення проблеми викликав певні труднощі. Лише в 47,9% випадків діти змогли дати правильні відповіді. Переважна більшість висловлювань, так само, як і на початку навчального року, свідчить, що діти акцентують увагу на предметному змісті ситуації і не зважають на моральну цінність вчинків. Крім того, багато хто в контрольній групі потребував підказок і навідних запитань. 8 опитуваних відповіли: “Не знаю...”, або взагалі промовчали.

Усі діти експериментальної групи та більшість контрольної (69 випадків із 75 можливих) змогли дати вірну моральну оцінку запропонованим альтернативним вчинкам, назвали, який із них хороший (добрий), а який – поганий. Лише в контрольній групі були зафіксовані відповіді такого змісту: “Всі хороші...”; “І той вчинок хороший, і той теж хороший...”; “Я не знаю...”.

Порівняно високий загальний показник (98,1%), одержаний в експериментальній групі, свідчить про вищий рівень розвитку когнітивних компонентів морального вибору у дітей даної групи. Це дає нам підстави

вважати, що завдяки педагогічній роботі зі стимулювання морального вибору дітей, їх знання про моральні норми та правила поведінки набули конкретного практичного змісту, пов'язаного з досвідом кожного вихованця. Тому досліджувані досить впевнено оперували цими знаннями при аналізі ситуацій морального вибору, знаходили відповідні способи їх вирішення та адекватно оцінювали альтернативні варіанти.

Для обстеження реальної поведінки дітей у ситуаціях морального вибору було застосовано метод створення проблемних ситуацій (див. додаток Г). Досліджуваних ставили перед необхідністю здійснити вибір між альтруїстичними та егоїстичними вчинками. Кількість позитивних дитячих виборів подано в 2 та 4 колонках таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Порівняння даних про кількість позитивних дитячих вчинків  
на початку (1) та в кінці (2) навчального року**

Умови здійснення вчинків (1, 2, 3 серії)	Кількість позитивних вчинків, %			
	ЕГ		КГ	
	1	2	1	2
1. Контроль та стимулювання дорослого	46,4	91,2	48	77,6
2. Присутність та вплив однолітків	39,2	82,4	38,4	46,4
3. Самостійність (вчинок наодинці)	3,2	78,4	4,8	8
<i>Всього (100% - 375 вчинків):</i>	<b>29,6</b>	<b>84</b>	<b>30,4</b>	<b>44</b>

Наведені в таблиці дані свідчать, що на етапі контрольного експерименту спостерігалось збільшення кількості позитивних вчинків, здійснених дітьми в ситуаціях морального вибору (порівняно з результатами констатуючого експерименту). Таку тенденцію виявлено і в контрольній, і в експериментальній групах. Однак слід зазначити, що на початку року в обох обстежуваних групах одержали приблизно однакові дані, а в кінці року показники значно розходяться. Це дає підстави вважати, що існують певні відмінності в характері поведінки дітей різних груп, зростання числа позитивних проявів може зумовлюватися різними причинами. Щоб виявити цю різницю, проведемо

детальний аналіз кількісних даних про вчинки досліджуваних дітей у спеціально створюваних ситуаціях морального вибору.

Так, у контрольній групі зафіксовано 97 позитивних вчинків, здійснених в умовах контролю та стимулювання дорослого (1 серія), а в експериментальній – 114. Різниця становить 17 випадків. Ще більша розбіжність між загальною кількістю позитивних вчинків у ситуаціях вибору другої серії (в умовах взаємовпливу однолітків, коли контроль дорослого був фактично відсутнім: в експериментальній групі на 45 випадків більше. Найбільше розходження в показниках, які відображають кількість позитивних вчинків дітей в умовах самостійного вибору: 88 випадків. В контрольній групі кількість моральних вчинків у ситуаціях третьої серії становить лише 10 випадків. Отже, *на кінець навчального року в даній групі характер дитячих вчинків значною мірою обумовлюється наявністю контролю та стимулювання з боку дорослого.* Свідченням цьому є той факт, що найбільше позитивних вчинків було помічено саме в ситуаціях першої серії (1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1 див. додаток Г), а найменше – в умовах самостійного вибору (ситуації 1.3, 2.3, 3.3, 4.3, 5.3). В цілому в поведінці дітей даної групи досить часто спостерігались егоїстичні прояви (56% від загальної кількості зафіксованих випадків здійснення вибору). *Самостійний моральний вибір має ситуативний, поодинокий характер.*

Егоїстичні вчинки були зафіксовані і в експериментальній групі. Проте їх кількість була порівняно невеликою (16% від загального числа). Так, в ситуаціях першої серії, в умовах контролю та стимулювання з боку дорослого, лише 11 дітей здійснили вчинки, неадекватні нормам альтруїзму (8,8%). Зокрема, троє вихованців продовжували гратися на килимку, коли всі інші допомагали вихователю збирати деталі “Мозаїки” (ситуація 2.1); по одному випадку помічено в ситуаціях 1.1 та 3.1; в ситуації 5.1 п’ятеро дітей не захотіли віддати свої цукерки дітям іншої групи. В умовах відсутності впливу дорослого кількість егоїстичних вчинків дещо збільшилась (17,6%). Наприклад, в ситуації 1.2 один хлопчик відразу став гратися на килимку, а ще троє дітей залишили розкиданими на столі деталі “Мозаїки”, пішли до іграшок, не завершивши

роботи. В ситуації 5.2 семеро дітей залишили іграшку собі. Неадекватні вчинки спостерігались і в інших ситуаціях: 2.2 – 5 випадків; 3.2 – 4 випадки; 4.2 – 2 випадки.

Однак, слід зазначити, що вчинки егоїстичного характеру в різних ситуаціях здійснювались різними дітьми. Тобто *в експериментальній групі стійких негативних тенденцій не було помічено в поведінці жодного досліджуваного*. Навпаки, зафіксовано, що діти, які не виявили жодного позитивного вибору на етапі констатації, під час контрольного експерименту здійснювали позитивні вчинки навіть у ситуаціях 3-ї серії. Наприклад, Максим П. першим “подарував” свій вітрячок дітям молодшої групи (ситуація 5.3); Ваня К., дізнавшись про можливість окремо від всіх дітей погратися конструктором (ситуація 4.3), покликав з групової кімнати Сашка С: “Ти хотів учора літак зробити. Можеш зараз, як хочеш. А я потім, після тебе...”; Іра П., побачивши залишені на столі змішані деталі “Мозаїки” (ситуація 1.3), розсортувала їх по гніздам коробки, яку потім прибрала на полицю до інших таких самих коробок; в ситуації 2.3 дівчинка теж зібрала деталі, які були розсипані на підлозі; в ситуації 5.3 залишила свій вітрячок молодшим дітям.

Дані, одержані *в експериментальній групі*, свідчать, що *переважна більшість дитячих вчинків, здійснених у спеціально створених ситуаціях морального вибору, мала альтруїстичний характер*. Ми припускаємо, що так само, як і в контрольній групі, показники можуть обумовлюватися впливом дорослого чи присутністю інших дітей, тобто зовнішніми чинниками. Проте слід зважати, що в експериментальній групі, порівняно з даними констатуючого експерименту, на 75,2% зросло число позитивних вчинків у ситуаціях 3-ї серії, і становить 94 випадки із 125 можливих. Тобто збільшилась кількість проявів самостійного морального вибору досліджуваних. Отже, *в експериментальній групі такі зовнішні фактори, як контроль і присутність дорослого чи однолітків, уже не мають визначального впливу на характер дитячих вчинків*.

Таким чином, аналіз кількісних показників дозволяє нам припустити, що *зростання числа позитивних проявів і загальне покращення поведінки дітей*

*контрольної групи не було зумовлене становленням їх морального вибору. Натомість, збільшення кількості позитивних вчинків в експериментальній групі є результатом розвитку морального вибору дітей. В цьому виявляється суттєва якісна відмінність між поведінкою дошкільників обстежуваних груп.*

Для підтвердження даного припущення необхідно уточнити, яким саме мотивами керувалися діти, приймаючи ті чи інші рішення. В цьому контексті було проаналізовано мотивування вибору, здійсненого в спеціально створених ситуаціях. Після кожного вчинку так само, як і на етапі констатуючого експерименту, досліджуваним пропонували відповісти на питання типу: “Чому ти так вчинив (ла)?”. Кількісні дані про результати опитування дітей вміщено в таблицях 2.3 та 2.4.

Результати опитування засвідчили, що на кінець навчального року існували значні відмінності між змістом мотивів, визначальних при здійсненні вибору дітьми контрольної та експериментальної груп.

Так, у контрольній групі, попри збільшення кількості позитивних вчинків, суттєвих змін в їх мотивації не відбулося. Визначальний вплив на вибір більшості дітей даної групи має дорослий. Це підтверджується такими даними: в ситуаціях першої серії 57,2% позитивних вчинків було здійснено тому, що діти сприйняли слова експериментатора як керівництво до дії, як вказівку; 4,2% дітей відповіли, що вони просто не хотіли, щоб їх покарали; 11,3% намагалися отримати похвалу чи позитивну оцінку педагога. В ситуаціях другої та третьої серій регламентуючий вплив дорослого позначився на тому, що більше, ніж половину негативних виборів (58,2% та 53,9%) діти пояснили відсутністю вказівок вихователя. В кінці року в контрольній групі найтипівішими були відповіді: “Мені вихователька нічого не говорила...”; “Я не знав, а вихователька не сказала, що треба робити...”; “Ірина Анатоліївна не просила...”.

Таблиця 2.3

**Мотивування позитивних вчинків дітей експериментальної та контрольної груп (порівняння даних констатуючого (1) та контрольного (2) експериментів)**

<i>Мотивування позитивних вчинків</i>	<i>Кількість відповідей, ЕГ, %</i>						<i>Кількість відповідей, КГ, %</i>					
	<i>1 серія</i>		<i>2 серія</i>		<i>3 серія</i>		<i>1 серія</i>		<i>2 серія</i>		<i>3 серія</i>	
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
1. Виконання вказівки вихователя	46,2	17,8	4,1	-	-	-	54,8	57,2	4,1	-	-	-
2. Страх перед можливим покаранням	5,3	-	6	-	-	-	5,1	4,2	8,3	5,2	-	-
3. Прагнення отримати похвалу дорослого	8,7	4,3	16,5	1	25	3,1	8,7	11,3	10,6	8,6	33,4	40
4. Наслідування дій однолітків	23,9	12,2	44,6	18,6	-	-	6,9	4,2	43,8	41,1	-	-
5. Бажання здобути прихильність однолітків	1,8	-	10,4	1,9	-	-	-	2,1	18,7	22,6	-	-
6. Зацікавленість процесом діяльності	10,5	4,3	12,3	3,8	50	10,4	19,4	15,7	6,2	12,2	33,4	20
7. Негативне ставлення до порушення норми	-	0,9	-	9,8	-	19,5	-	-	-	-	-	-
8. Бажання зробити добро для іншого	3,6	60,5	4,1	63,9	25	61,8	5,1	5,3	8,3	10,3	16,6	20
9. Відсутність пояснення	-	-	2	1	-	5,2	-	-	-	-	16,6	20
<i>Кількість відповідей (n - 100%)</i>	<b>58</b>	<b>114</b>	<b>49</b>	<b>103</b>	<b>4</b>	<b>98</b>	<b>60</b>	<b>97</b>	<b>48</b>	<b>58</b>	<b>6</b>	<b>10</b>



Таблиця 2.4

**Мотивування негативних вчинків дітей експериментальної та контрольної груп  
(порівняння даних констатуючого (1) та контрольного (2) експериментів)**

<i>Мотивування негативних вчинків</i>	<i>Кількість відповідей, ЕГ, %</i>						<i>Кількість відповідей, КГ, %</i>					
	<i>1 серія</i>		<i>2 серія</i>		<i>3 серія</i>		<i>1 серія</i>		<i>2 серія</i>		<i>3 серія</i>	
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
1. Відсутність вказівки вихователя	64,6	18,1	61,5	13,6	55,5	-	63,1	67,9	54,6	58,2	51,3	53,9
2. Небажання виконувати певні дії	2,9	-	2,8	4,5	-	-	-	-	2,6	-	2,5	1,7
3. Зацікавленість іншою діяльністю	-	-	1,3	9,1	2,7	33,3	-	-	3,9	-	5	5,2
4. Наслідування дій інших дітей	16,4	17,3	17,3	12,7	19,2	-	26,1	10,7	16,9	16,5	-	-
5. Неуважність (не бачили, не помітили)	11,8	36,5	15,8	27,4	21,8	48,2	10,8	14,3	12,9	17,9	31,2	29,6
6. Задоволення особистих бажань	-	-	-	-	-	3,7	-	-	5,2	4,5	9,2	5,2
7. Відсутність пояснення	4,3	28,1	1,3	32,7	0,8	14,8	-	7,1	3,9	2,9	0,8	4,4
<i>Кількість відповідей (n - 100%)</i>	<b>67</b>	<b>11</b>	<b>76</b>	<b>22</b>	<b>121</b>	<b>27</b>	<b>65</b>	<b>28</b>	<b>77</b>	<b>67</b>	<b>119</b>	<b>115</b>

Поряд з цим важливим чинником поведінки дітей даної групи залишається присутність та взаємовплив однолітків. Зокрема, в ситуаціях другої серії, за словами опитуваних 41,1% позитивних вчинків було здійснено через те, що так само повелися інші діти, а 22,6% – тому, що вони прагнули здобути прихильне ставлення товаришів. Наприклад, пояснюючи свій вибір, діти говорили, що повелися добре, тому що “... всі так зробили”, “...він теж так вчинив”, “... хочу, щоб зі мною дружили”, “... щоб з мене не сміялись” тощо. Одержані показники ідентичні даним констатуючого експерименту.

Таким чином, у контрольній групі протягом навчального року не відбулося суттєвих змін у мотивації поведінки дітей. Простежується визначальний вплив зовнішніх чинників дитячої поведінки: контролю і стимулювання дорослого та присутності однолітків. Саме вони спонукали ті чи інші дії дітей у ситуаціях морального вибору. Тому можна вважати, що більшість позитивних вчинків, здійснених у ситуаціях морального вибору, не мали внутрішніх моральних спонукань. Домінуючими виявились мотиви егоїстичного спрямування. Пояснення дітьми своїх дій свідчить, що лише в окремих випадках позитивні вчинки в ситуаціях морального вибору були викликані бажанням робити добро іншому, в тому числі співчуттям та співпереживанням (тобто моральними спонуканнями і мотивами).

Це певною мірою доводить, що збільшення загальної кількості позитивних вчинків в контрольній групі не означає зростання числа проявів власне морального вибору. Тому на кінець року відповідні показники лишалися незначними.

Аналіз результатів опитування в експериментальній групі дозволив встановити, що збільшення кількості позитивних дій у ситуаціях морального вибору супроводжувалось зміщенням акцентів у мотивації. Зокрема, кількісні дані доводять, що в кінці навчального року спостерігається послаблення дії зовнішніх обставин здійснення вибору (мова йде про вплив дорослого та однолітків). Так, у ситуаціях 1-ї серії лише 17,8% позитивних вчинків, за словами дітей, були результатом виконання вказівки дорослого (на початку

року кількість мотивувань такого змісту становила 46,2%), а в ситуаціях другої та третьої серій подібні пояснення були взагалі відсутні. Кількість негативних вчинків, здійснених через відсутність вказівки дорослого в ситуаціях першої та другої серій становить 18,1% та 13,6%, що значно менше в порівнянні до аналогічних показників констатуючого експерименту, а в ситуаціях третьої серії висловлювання, які б підтверджували наявність такого мотиву, зафіксовано не було.

Це дає нам підстави вважати, що після проведення формуючого експерименту послабилась залежність мотивації дитячих вчинків від впливів педагога. Внаслідок запровадження альтруїстичного стилю спілкування з вихованцями та створення умов для самостійного вибору контроль та заохочення дорослого втратили домінуючий вплив у мотиваційній структурі дітей.

Окрім того, одержані результати свідчать, що в експериментальній групі послабилась спонукальна дія таких мотивів, як наслідування поведінки інших дітей та бажання здобути їхню прихильність. Зокрема, під час контрольного експерименту лише 12,2% позитивних вчинків у першій серії ситуацій морального вибору діти пояснювали словами на зразок: “А він теж так зробив...”; “Я так вчинив, бо вона так само почала робити...”; “Всі збирали, і я збирав...” тощо. У другій серії так пояснювали свої дії 18,6% опитуваних. Обидва показники приблизно вдвічі менші за аналогічні дані констатуючого експерименту.

Натомість, на етапі контролю спостерігалось підсилення спонукальної дії мотивів, котрі ми узагальнили як “бажання робити добро іншому”. Наведені в таблиці 2.3 показники свідчать, що після проведення формуючого експерименту цим мотивом було зумовлено більшість вчинків дітей експериментальної групи (60,5%; 63,9%; 61,8%). Пояснюючи свій вибір, досліджувані говорили, що вони хотіли допомогти комусь, зробити приємне, порадувати товариша, висловлювали співпереживання тощо. Проілюструємо позитивні зрушення в мотивації вибору прикладами з протокольних записів.

*Констатуючий експеримент**Контрольний експеримент*Влад Б.

– Я не хочу робити ці коробочки. Максим і Сергій граються, і я хочу (сит. 1.1).

– Олена Михайлівна не казала, щоб я збирав олівці (сит. 2.2.).

– Я свої книжки підклеїв, нехай Ліля свої сама клеїть (сит. 3.1).

– Це моя іграшка. Не хочу її віддавати (сит. 5.2).

Ганна Ф.

– Мені ж вихователька не сказала збирати олівці (сит. 2.2).

– Не дала конструктор і все. Не знаю я чому (сит. 4.1).

– *Відповідь відсутня* (сит. 5.3).

Ваня К.

– Чому це я буду клеїти коробки (сит. 1.1)?

– Я не знав (сит. 1.3).

– Я не рвав ці книги (сит.3.3).

– Я не хочу дарувати жабку. Вони ж нічого не дарують (сит. 5.3).

– Просто допомогти хотів деталі прибрати. Діафільми я можу і в інший раз подивитись.

– Вихователька збирала, і я подумав, що треба їй допомогти.

– Тому що я першим склав кубіки. Я б грався, а Максим що, ні? Ось я і допоміг йому, і другому Максиму теж.

– Просто подарував, нехай ті діти граються.

– Тому що я допомагала їй. Вона в біді була.

– Треба, щоб у Томи теж літак вийшов. Вона так засмутилася, що в неї він розпадався.

– Хочу, щоб діти зраділи.

– Допомагав порозкладати, тому що вони самі не вміють.

— Побачив, що лежать, бо хтось, мабуть, не встиг розкласти.

– Це книжки для всіх, їх треба підклеїти, щоб усі могли дивитись і читати.

– Бо я люблю робити подарунки.

Також досить поширеними були відповіді такого змісту: “Я побачив, що сама вона не збере мозаїки. Багато було аж під столом. Вона й не помітила, а я

бачив і допоміг...”; “Молодша група так радітиме, коли іграшку їй передадуть. Я так хочу, щоб усі раділи...”; “Мені моя іграшка подобається. Але ж дітки малі ще. Хіба вони собі зроблять таку? Я віддам їм свою іграшку, от їм і робити не доведеться...”; “Всі гралися, а Сергій не міг, у нього літак розпадався. Тоді я вирішив, нехай він не сумує, дав свою підставку. Тепер не розпадається у нього...”. Подібні висловлювання підтверджують моральну, альтруїстичну спрямованість вчинків дітей.

Аналіз результатів проведеного опитування дітей та співставлення одержаних даних про мотиви і спонуки з об’єктивними причинами здійснення вчинків у ситуаціях морального вибору дозволили нам зробити попередні висновки, а саме: *збільшення кількості позитивних вчинків у поведінці дітей контрольної та експериментальної груп відбулось унаслідок дії різних першопричин. В експериментальній групі після проведеної педагогічної роботи домінуючими стали мотиви морального змісту, які, у свою чергу, зумовили реальні вчинки дітей у ситуаціях морального вибору. В контрольній групі позитивні якісні зміни в структурі мотивів дитячої поведінки не відбулися, тому спостережуване збільшення числа позитивних вчинків досліджуваних – це, швидше за все, результат впливу зовнішніх факторів.*

У ході наступних дослідів необхідно було визначити, чи відбулися зміни в характері самооцінки дітей контрольної та експериментальної груп. На відміну, від констатуючого експерименту, було використано більш складну методику “Сходинок” [93], адаптовану до умов обстежуваних груп (див. додаток Д).

Дошкільникам пропонували аркуш паперу із зображеними на ньому 5 “сходинокми” і пояснювали, що на верхній сходинці можуть стати діти, які завжди уважні до інших, усім допомагають, безкорисливо роблять добро тощо, а на останній, нижній сходинці – діти злі, байдужі до інших, які ніколи нікому не допомагають, а лише шкодять. Тобто описувались два полярні еталони поведінки. Також говорилося, що ті діти, які поводяться і добре, і погано, стоять на проміжних сходинках – чим більше позитивних вчинків, тим вище. Далі досліджуваних просили пригадати, якою була їх поведінка останніми днями, та

вибрати відповідну сходинку й намалювати на ній себе. Після виконання малюнку з дитиною проводили уточнюючу бесіду, пропонували пояснити вибір сходинки. Одержані дані співставляли з результатами обстеження реальної поведінки дітей в експериментальних ситуаціях морального вибору. Отримані дані подано в 3 та 5 колонках таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Особливості самооцінки дітей експериментальної та контрольної груп  
(порівняння даних констатуючого (1) та контрольного (2) експериментів)**

Самооцінка дітей	ЕГ, %		КГ, %	
	1	2	1	2
1.Об'єктивна, критична	12	64	16	28
2.Нереалістична, некритична	84	24	80	64
3. Не виявлена (відповідь відсутня)	4	12	4	8
Всього дітей (n-100%)	25	25	25	25

Дані таблиці 2.5 свідчать, що і в контрольній, і в експериментальній групах на кінець навчального року збільшилось число дітей, самооцінка яких має реалістичний, критичний характер. Вони чітко усвідомлюють, що можуть поводитися по-різному, адекватно оцінюють свої вчинки. Проте виявлено значні розходження в показниках по кожній групі.

Переважає більшість дітей контрольної групи (68%) оцінює свою поведінку позитивно, незалежно від характеру її реальних проявів. Тобто їх самооцінка необ'єктивна і некритична. Власні негативні вчинки більшість дітей даної групи сприймає і оцінює неадекватно. Навіть ті досліджувані, які не здійснили жодного позитивного вчинку в спеціально створених ситуаціях морального вибору, під час обстеження намалювали себе на верхній сходинці. При цьому типовими були такі висловлювання: “Це я. Я хороший. І поводжуся добре...”; “Я завжди хороший...” тощо.

В експериментальній групі на кінець року дітей з некритичною самооцінкою нараховувалося значно менше (24%). А переважна більшість – це

ті, які оцінюють себе об'єктивно (64%). Майже всі вони обрали четверту сходинку, а деякі діти – третю. Пояснюючи своє рішення, досліджувані наводили приклади власних негативних вчинків та позитивних дій. Таким чином, проведена педагогічна робота сприяла тому, що на кінець року в даній групі на 52% збільшилась кількість дітей, які можуть об'єктивно себе оцінити (у контрольній групі ця цифра становить 12%).

Співставлення даних про особливості самооцінки дітей та даних попередньої дослідної роботи дозволило встановити, що діти, у яких виявлено критичну, об'єктивну самооцінку, набагато частіше здійснювали позитивні вчинки в спеціально створених ситуаціях морального вибору. Серед висловлених ними мотивувань переважали ті, що мають моральний зміст. Неадекватна самооцінка досить часто супроводжувалась егоїстичними діями та егоїстичними мотивами. Отже, *підтверджується положення про те, що зміна негативної поведінки дітей на протилежну пов'язана зі зміщенням акцентів у мотиваційній структурі та зумовлюється розвитком критичної самооцінки.*

На наступному етапі контрольного експерименту необхідно було встановити, чи є позитивні зміни в окремих елементах морального вибору свідченням його розвитку як цілісного процесу. З цією метою визначали рівень розвитку морального вибору кожної дитини. Було використано методику індивідуальних оцінювальних карток, розроблену на етапі констатуючого експерименту (див. додаток Е). На основі зібраного фактичного матеріалу визначали ступінь вияву показників морального вибору в поведінці кожного досліджуваного та оцінювали його в умовних балах. Загальна сума набраних дитиною балів свідчила про один із чотирьох рівнів розвитку її морального вибору. Отримані після проведення розрахунків дані систематизовано в таблицях 2.6 та 2.7.

**Розподіл дітей експериментальної групи  
за рівнями розвитку морального вибору**

**(за даними констатуючого та контрольного експериментів)**

<i>Рівень розв. мор. вибору</i>	<i>Інтервал в показн.</i>	<i>Середина інтервалу</i>	<i>Констатуючий</i>		<i>Контрольний</i>	
			<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Низький	9 – 0	4,5	8	32	-	-
Середній	19 – 10	14,5	16	64	8	32
Достатній	29 – 20	24,5	1	4	14	56
Високий	33 – 30	31,5	-	-	3	12
<i>Кількість дітей (всього)</i>			<b>25</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Таблиця 2.7

**Розподіл дітей контрольної групи  
за рівнями розвитку морального вибору**

**(за даними констатуючого та контрольного експериментів)**

<i>Рівень розв. мор. вибору</i>	<i>Інтервал в показн.</i>	<i>Середина інтервалу</i>	<i>Констатуючий</i>		<i>Контрольний</i>	
			<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Низький	9 – 0	4,5	8	32	6	24
Середній	19 – 10	14,5	14	56	15	60
Достатній	29 – 20	24,5	2	8	3	12
Високий	33 – 30	31,5	1	4	1	4
<i>Кількість дітей (всього):</i>			<b>25</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Для проведення порівняльного аналізу одержаних результатів, як і на етапі констатуючого експерименту, для кожної із обстежуваних груп було визначено загальний рівень розвитку морального вибору дітей за методикою “Визначення середніх при обробці педагогічних і психологічних дослідних

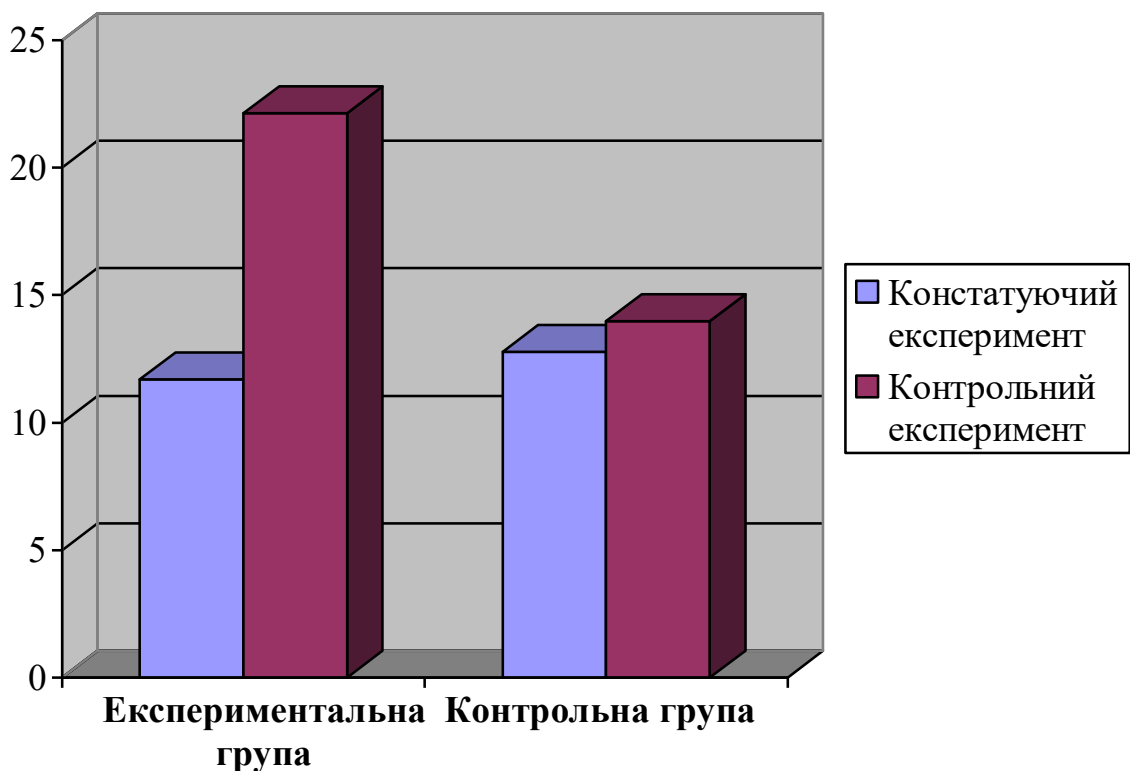
даних” [81]. Було використано формулу:  $\bar{X} = \frac{\sum x_1 n}{n}$



Так, ми визначили, що за даними контрольного експерименту середній бал контрольної групи  $X_{кз}$  становив 13,98 бала, а експериментальної  $X_{ез}$  – 22,14 бала. Зміни відповідних показників на кінець року та різницю в результатах експериментальної та контрольної груп ілюструє діаграма (рис. 2.3).

Рисунок 2.3

**Розвиток морального вибору дітей експериментальної та контрольної груп (за даними констатуючого та контрольного експериментів)**



З діаграми видно, що показники контрольного експерименту, порівняно з констатуючим, в обох групах дещо вищі, що свідчить про певні позитивні тенденції в розвитку морального вибору дітей. Однак важливо відмітити, що в контрольній групі різниця між показниками на початку та в кінці року становить 1,2 бала, а в експериментальній – 10,44 бала. Це дозволяє нам зробити висновок, що в експериментальній групі за час проведення педагогічної роботи зі стимулювання морального вибору дітей відбулися значні позитивні зрушення в становленні всіх компонентів цього процесу. Отже, експериментальна методика є достатньо ефективною.

Для перевірки вірогідності результатів проведеного дослідження та визначення можливості поширення методики на необмежену кількість дітей старшого дошкільного віку застосуємо методи математичної статистики і проаналізуємо за їх допомогою дані контрольного експерименту.

Ми маємо відомості про два вибіркові розподіли дітей за рівнями розвитку морального вибору. Визначимо, чи має істотне значення різниця між показниками, одержаними в експериментальній та контрольній групах. Використаємо критерій Пірсона та методику «Перевірка гіпотези про однорідність двох сукупностей з використанням  $\chi^2$ -критерію як критерію однорідності» [112; 117].

Щоб перевірити за даною методикою однорідність двох емпіричних розподілів, сформулюємо гіпотези  $H_0$  та  $H_a$ :

$H_0$ : розподіли однорідні, тобто включені у вибірки діти належать до однієї генеральної сукупності. Іншими словами, виявлена різниця між показниками рівня розвитку морального вибору дошкільників у двох обстежуваних групах несуттєва, тому за даною ознакою їх можна вважати однаковими.

$H_a$ : розподіли неоднорідні, тобто вибірки взято з різних генеральних сукупностей: різниця між рівнями розвитку морального вибору дітей експериментальної та контрольної груп статистично значима.

Гарантуючи прийняття гіпотези або відмову від неї з вірогідністю 95% визначимо рівень значимості  $\alpha=0,05$ .

Для перевірки  $H_0$  розрахуємо фактичне значення  $\chi^2$ -критерію та порівняємо його з табличним значенням  $\chi_{0,05}^2$ . Послідовність проведення розрахунків фактичного значення  $\chi^2$ -критерію подано в таблиці 2.8.

$$\text{За формулою: } \chi_{\text{факт}}^2 = n_1 n_2 \sum_{i=1}^l \frac{d_i^2}{n_{1i} + n_{2i}}$$

визначили, що критерій Пірсона фактичний становить  $\chi_{\text{факт}}^2 = 16,248$ .

Таблиця 2.8

**Розподіл дітей контрольної та експериментальної груп за рівнями розвитку морального вибору  
та розрахунки критерію однорідності**

Середина інтервалу	Кількість дітей у групі			Питома вага в групі		Різниця	Квадрат різниці	Вага	Взважений квадрат різниці
	КГ	ЕГ	Всього	КГ	ЕГ				
$\gamma$	$n_{1i}$	$n_{2i}$	$n_{1i} + n_{2i}$	$d_{1i} = \frac{n_{1i}}{\sum n_1}$	$d_{2i} = \frac{n_{2i}}{\sum n_2}$	$d_i = d_{1i} - d_{2i}$	$d_i^2$	$\frac{1}{n_{1i} + n_{2i}}$	$\frac{d_i^2}{n_{1i} + n_{2i}}$
4,5	6	0	6	0,24	0,00	0,24	0,0576	0,16667	0,0096
14,5	15	8	23	0,6	0,32	0,28	-0,0784	0,04348	0,0034086
24,5	3	14	17	0,12	0,56	-0,44	0,1936	0,05882	0,0113882
31,5	1	3	4	0,04	0,12	-0,08	-0,0064	0,25	0,0016
Сума:	25	25	50	1,00	1,00	-	-		0,0259968

Для визначення  $\chi^2_{0,05}$  розрахуємо число ступенів свободи  $k$ .

$$k = l - 1, \text{ де } l - \text{кількість інтервалів: } k = 4 - 1 = 3$$

За таблицею «Критичні точки  $\chi^2$ -розподілу» [112; 174] знайдемо критичне значення  $\chi^2$  при  $k = 3, \alpha = 0,05$ :  $\chi^2_{0,05} = 7,8$ . Порівнявши  $\chi^2_{0,05}$  та  $\chi^2_{\text{факт}}$  ми встановили, що фактичне значення більше табличного:  $\chi^2_{\text{факт}} > \chi^2_{0,05}$  ( $16,248 > 7,8$ ). Отже, слід відмовитися від нульової гіпотези  $H_0$  і прийняти альтернативну  $H_a$ . Тобто досліджувані групи належать до різних генеральних сукупностей, тому їх не можна вважати однорідними за такою ознакою, як рівні розвитку морального вибору дітей. Це доводить статистичну значущість різниці в показниках контрольної та експериментальної груп, одержаними на етапі контрольного експерименту.

Для того, щоб визначити можливу результативність “Методики стимулювання морального вибору” за умови її поширення на необмежену кількість дітей, використаємо методику “Точкова та інтервальна оцінки генеральної середньої за даними малої вибірки” [112; 72], взявши за основу дані експериментальної групи.

Відомо, що середній бал оцінки рівня розвитку морального вибору дітей в експериментальній групі становить:  $\bar{X} = 22,14$ . Вирахуємо вибірккову дисперсію:

$$\sigma^2 = \frac{\sum X_i}{n} - \bar{X}^2 = \frac{14,5^2 \cdot 8 + 24,5^2 \cdot 14 + 31,5^2 \cdot 3}{25} - 22,14^2 = 32,3104; \sigma^2 = 32,3104$$

та виправлену дисперсію:

$$S^2 = \sigma^2 \frac{n}{n-1} = 32,3104 \frac{25}{25-1} = 33,65666, \text{ або}$$

$$S^2 = \frac{\sum X_i^2 - (\bar{X})^2}{n-1} = \frac{13062,25 - 490,1796 \cdot 25}{24} = 33,65666; S^2 = 33,65666.$$

Визначимо середню похибку вибіркової середньої:

$$\mu_x = \sqrt{\frac{S^2}{n}} = \sqrt{\frac{33,65666}{25}} = 1,160287 \approx 1,16; \mu_x = 1,16.$$

Проведемо точкову оцінку середньої рівня розвитку морального вибору дошкільників у генеральній сукупності:  $\bar{X} = \bar{X}_0 = 22,14$  бала при  $\mu_x = 1,16$  бала,

тоді точкова оцінка генеральної середньої може бути записана так:  
 $\bar{X} \pm \mu_x = 22,14 \pm 1,16$  бала.

Це означає, що  $\bar{X} = 22,14$  є оцінкою генеральної середньої з похибкою, яка дорівнює 1,16 бала.

Для проведення інтервальної оцінки генеральної середньої і побудови вірогідного інтервалу визначимо граничну похибку вибіркової середньої для малих виборок [112; 73]. За таблицею “Критичні точки  $t$ -розподілу Стьюдента” [112; 170] при заданому рівні ймовірності  $P=0,95$  та відповідному числі ступенів свободи варіацій  $k=n-1=25-1=24$ ;  $k=24$  знайдемо теоретичне значення критерію Стьюдента:  $t=2,06$ .

Вирахуємо граничну похибку вибіркової середньої:

$$\varepsilon_x = t\mu_x = 2,06 \cdot 1,16 = 2,3896 \approx 2,4 \text{ бала.}$$

Проведемо інтервальну оцінку середньої рівня розвитку морального вибору в генеральній сукупності:

$$\bar{X} - \varepsilon_x < \bar{X}_0 < \bar{X} + \varepsilon_x; 22,14 - 2,4 < \bar{X}_0 < 22,14 + 2,4; 19,74 < \bar{X}_0 < 24,54$$

Отже, з вірогідністю  $P=0,95$  можна стверджувати, що середня оцінка рівня розвитку морального вибору дітей старшого дошкільного віку в генеральній сукупності буде знаходитись в інтервалі 19,74 бала – 24,54 бала. Таким чином, експериментальна методика є достатньо ефективною і може бути впровадженою в практику виховної роботи дошкільних навчальних закладів.

Отже, за час проведення педагогічної роботи зі стимулювання морального вибору дітей в експериментальній групі відбулися значні позитивні зрушення в становленні цього процесу. Передбачені методикою засоби педагогічного впливу забезпечили розвиток у цілому морального вибору і його окремих компонентів. Статистична значимість одержаних експериментальних даних дозволяє рекомендувати дану методику для широкого використання в практиці роботи дошкільних навчальних закладів.

## ВИСНОВКИ ДО 2 РОЗДІЛУ

У результаті аналізу даних психологічних досліджень (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, В.К.Котирло, А.Д.Кошелева, Я.З.Неверович, Є.В.Суботський, С.Г.Якобсон та інші) з'ясовано, що внутрішні психологічні мотиваційні, когнітивні, дійові та оцінні компоненти морального вибору починають формуватися в дошкільному віці. Особливо інтенсивно це відбувається в 5-7 років завдяки розвитку та вдосконаленню емоційної сфери дітей, появі внутрішніх етичних інстанцій та ієрархії мотивів; розширенню знань про зміст і значення моральних норм та правил поведінки; формуванню аналітико-оцінних навичок; усвідомленню альтернативності поведінки в одних і тих самих ситуаціях; розширенню можливостей та збагаченню досіду практичної діяльності, опосередкованою моральною регуляцією; формуванню самооцінки та збагачення уявлень про своє "Я"; збагаченню та розширенню способів взаємодії з соціальним середовищем. Враховуючи ці та інші здобутки психічного розвитку дошкільників, шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу необхідно забезпечувати становлення всіх компонентів морального вибору в їх єдності та взаємозв'язку.

Встановлено, що в процесі педагогічного впливу, здійснюючи стимулювання морального вибору дітей, необхідно забезпечувати ряд умов: об'єктивну наявність ситуацій вибору та суб'єктивну здатність дошкільників їх вирішувати. Створення об'єктивних умов відбувається шляхом запровадження альтруїстичного стилю спілкування вихователя і вихованців та завдяки організації реальних ситуацій морального вибору. Суб'єктивні умови – наявність компонентів морального вибору – результат проведення навчально-виховної роботи з використанням системи спеціально підібраних засобів та прийомів педагогічного впливу. Вона передбачає *збагачення загального морального досвіду дітей* за допомогою таких засобів, як сюжетно-рольові ігри та ігри-драматизації, ігри-тренінги, читання творів дитячої літератури, розв'язування морально-етичних задач, розучування приказок та прислів'їв,

різні види дитячої діяльності альтруїстичного змісту тощо, а також *збагачення досвіду поведінки в ситуаціях морального вибору*, яке відбувалось шляхом організації виховних ситуацій морального вибору, залучення до них дітей та спонукання їх до прояву відповідної активності. Необхідною умовою ефективності роботи зі стимулювання морального вибору дітей є комплексне використання засобів та прийомів, тому виховну роботу в обох визначених напрямках слід проводити паралельно.

Визначено, що в умовах педагогічного стимулювання становлення морального вибору дошкільників відбувається нерівномірно і проходить кілька фаз: спочатку спостерігається спад в розвитку даного процесу, потім стабілізація, насамкінець стійке зростання, яке виявляється у стрімкому збільшенні у поведінці дітей числа самостійних позитивних вчинків у ситуаціях морального вибору. Одержані після завершення експериментальної роботи дані завідали високу результативність розробленої методики стимулювання морального вибору дошкільників.

Основні наукові результати розділу опубліковані в таких працях:

1. Кошелівська О.І. Між двох полюсів. Стимулюємо моральний вибір дитини // Дошкільне виховання, 2002.– №3.– С. 9-11.
2. Кошелівська О.І. Семінари-практикуми – шлях до оновлення // Дошкільне виховання. – 2002. – №8. – С.9-11.
3. Кошелівська О.І. Особливості організації діяльності, стимулюючої моральний вибір в поведінці дошкільників // Наукові записки: Зб. наукових статей НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ, 2001. – Випуск 41. – С. 73-75.
4. Кошелівська О.І. Моральний вибір у поведінці дошкільників та стиль спілкування // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Ч.2. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001.– С. 69-72.
5. Кошелівська О.І. Деякі психолого-педагогічні аспекти становлення морального вибору в поведінці дошкільників // Актуальні проблеми психології: Зб.наук.статей.– К.: Нора-прінт, 2001. – Т.4: Актуальні

проблеми генезису особистості в контексті навчання і виховання– С.85-88.

6. Кошелівська О.І. Залучення дітей до ситуацій морального вибору як один із шляхів гуманізації виховного процесу // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. Зб наук. праць.– Рівне: Ліста, 2001.– С. 219-222.
7. Кошелівська О.І. На шляху до морального вибору дитини // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві.– К.: Контекст, 2000.– С. 192-194.



## ВИСНОВКИ

У результаті аналізу філософських (Ф.Анісімов, В.Й.Бакштановський, О.Г.Дробницький, А.А.Гусейнов, О.І.Титаренко та інші), психологічних (К.О.Альбуханова-Славська, І.Д.Бех, В.К.Вілюнас, Н.О.Головко, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та інші) і загальнопедагогічних (Я.Корчак, А.С.Макаренко, Ж.-Ж.Руссо, В.О.Сухомлинський Л.М.Толстой та інші) аспектів досліджуваної проблеми встановлено, що моральний вибір особистості – це акт її поведінки, який за своєю сутністю є складним етико-психологічним процесом. Він включає комплекс послідовних етапів: потреби, спонуки, мотиви, рішення, дію, результат та оцінку. Лише за умови моральної цінності всіх цих компонентів окремий вчинок може бути кваліфікований як втілення морального вибору особистості. У єдності та взаємозв'язку цих компонентів виявляється потенційна здатність процесу морального вибору до саморозвитку, який відбувається в умовах діяльності особистості та її поведінки. Найбільш адекватним методом, який забезпечує реалізацію цього потенціалу є створення спеціальних виховних ситуацій. В них шляхом педагогічного стимулювання вихователь спонукає дитину до самостійного морального вибору.

Виявлено, що в психологічних дослідженнях (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, В.К.Котирло, А.Д.Кошелева, Я.З.Неверович, Ю.О.Приходько, Є.В.Суботський, Т.М.Титаренко, С.Г.Якобсон та інші) розкрито внутрішні механізми становлення моральної поведінки дошкільників, які можна вважати і механізмами розвитку компонентів морального вибору. Найбільш цінними є висновки про визначальну роль різних видів спільної суспільно-мотивованої діяльності дітей, яка має вільний, самостійний характер; про важливість їх співпраці один з одним; про особливий вплив спілкування з дорослими та однолітками; про вирішальне значення характеру взаємин дорослих і дітей; про пріоритетність емоційного розвитку.

З'ясовано, що в дослідженнях з дошкільної педагогіки наголошується на виховному значенні дитячої діяльності та спілкування (Л.В.Артемова, Р.С.Буре,

Н.М.Горопаха, С.О.Дуднікова, Р.Й.Жуковська, Л.П.Князева, Т.Я.Колесіна, Л.В.Крайнова, Т.О.Маркова, Л.І-Ц.Мондейкене, В.Г.Нечаєва, В.О.Павленчик, Т.І.Поніманська, О.П.Усова, Т.С.Фасолько Н.Є.Химич та інші). Встановлено, що зміст і організація спільних ігор, праці, навчання, а також ділові та реальні взаємини дітей з однолітками та дорослими є провідними засобами виховання моральної поведінки. Проте спостерігається недооцінка емоційних та мотиваційних аспектів моральної поведінки вихованців. Відсутні дослідження, присвячені вивченню педагогічних умов становлення морального вибору дітей. Питання методики та технології використання в педагогічному процесі ситуацій морального вибору задля вирішення виховних завдань розроблено частково. У цілому на сьогодні результати психологічних досліджень щодо особливостей становлення моральної поведінки дошкільників у педагогіці реалізовано не в повній мірі.

Установлено, що на сучасному етапі в сім'ях та у дошкільних навчальних закладах проблемам морального вибору дітей приділяється недостатньо уваги. Батьки та педагоги дещо недооцінюють можливості дошкільників щодо самостійного морального вибору. Натомість спостерігається надмірна регламентація дитячої поведінки, обмеження їхньої самостійності та можливості здійснювати вибір. У практиці виховної роботи дошкільних закладів більше уваги приділяється когнітивним аспектам морального розвитку дітей, аніж набуванню ними досвіду моральної поведінки. У повсякденному освітньому процесі відсутня систематична та планомірна робота зі стимулювання морального вибору вихованців.

Виявлено, що найбільш типовими в дошкільному віці є ситуації морального вибору, які виникають у процесі взаємин дітей один з одним і з дорослими та в зв'язку зі змістом різних видів діяльності й виражаються в зіткненні інтересів їх учасників. Характер дитячої поведінки в ситуаціях морального вибору обумовлюється присутністю та контролем вихователя, а також присутністю інших дітей. За наявності впливу однолітків та дорослих позитивні дії дитини не завжди є свідченням її морального вибору. Здійснення

нею безкорисливих моральних вчинків у ситуаціях вибору не залежить від названих об'єктивних умов. У цілому в поведінці дошкільників спостерігається панування егоїстичних тенденцій.

Визначено, що особливості прояву мотиваційного, когнітивного, дійового та оцінного критеріїв, які в сукупності відображують структуру морального вибору, засвідчують певний рівень розвитку даного процесу у дошкільника. Відмінності між різними рівнями обумовлюються наявністю в поведінці дитини сукупності внутрішніх компонентів морального вибору. Обстеження поведінки дітей 6-го року життя за названими критеріями дозволило виявити високий, достатній, середній та низький рівні розвитку морального вибору. При цьому встановлено, що більшості старших дошкільників властиві низький та середній рівні. Вони характеризуються недостатньою обізнаністю вихованців щодо моральних норм і правил поведінки, відсутністю або частковою сформованістю у них вміння аналізувати проблемні моральні ситуації, переважанням вчинків, здійснених з егоїстичних мотивів, та необ'єктивною самооцінкою.

На основі аналізу даних психологічних досліджень (Р.Бернс, І.Д.Бех, Л.І.Божович, А.Валлон, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, Я.Л.Коломінський, Г.С.Костюк, В.К.Котирло, А.Д.Кошелева, О.М.Леонтьєв, Я.З.Неверович, Ж.Піаже, Т.О.Репіна, Р.Б.Стеркіна, Є.В.Суботський, Т.М.Титаренко, С.П.Тищенко, С.Г.Якобсон та інші) встановлено, що психолого-педагогічними умовами розвитку морального вибору дітей старшого дошкільного віку є: збагачення емоційної сфери дітей, у результаті розвитку якої в них з'являються моральні почуття, та переживання, формується моральна мотивація; розвиток когнітивних передумов, які дозволяють здійснювати вибір на вербальному рівні: знання дошкільниками моральних норм та правил поведінки; розуміння альтернативності поведінки в одних і тих самих ситуаціях; вміння оцінювати вчинки тощо; розширення досвіду практичної діяльності дітей, опосередкованої моральною регуляцією; формування об'єктивної критичної самооцінки дошкільників та наповнення Я-образу кожної дитини моральним змістом; збагачення та розширення способів взаємодії вихованців із

соціальним середовищем; визначальна роль авторитетних дорослих щодо становлення саморегуляції поведінки, обумовленість цього процесу особливостями побудови взаємин дорослого з дітьми.

Розроблено методику педагогічного стимулювання морального вибору дошкільників, яка відображує загальну логіку та комплексний характер процесу морального вибору, зорієнтована на загальні вікові можливості дітей, сприяє розвитку індивідуальних якостей вихованців. Стимулювання морального вибору в процесі педагогічного впливу забезпечує об'єктивну наявність ситуацій морального вибору в повсякденні дошкільників та спонукає розвиток суб'єктивної здатності вихованців до здійснення вибору. Ситуації морального вибору природно виникають в умовах демократичного альтруїстичного стилю спілкування дорослих та дітей. Цей стиль характеризується відмовою педагога від ролі контролера, побудовою взаємин на засадах партнерства, що сприяє підвищенню ступеня самостійності вихованців та забезпечує реалізацію ними права вибору. Суб'єктивна здатність дітей до здійснення морального вибору розвивається завдяки комплексній виховній роботі, спрямованій на збагачення їх загального морального досвіду та на збагачення досвіду поведінки в проблемних моральних ситуаціях.

Експериментально доведено, що використання системи засобів та методів, яка включає різні види ігор, твори дитячої художньої літератури морально-етичного змісту, альтруїстичну й суспільно-корисну працю, морально-етичні задачі тощо, а також наповнення моральним змістом реальних і ділових взаємин вихованців з дорослими та однолітками, сприяє всебічному збагаченню морального досвіду дошкільників. Це, у свою чергу, стимулює розвиток у них когнітивних, емоційно-мотиваційних, дійових і оцінних компонентів морального вибору. Виховні ситуації та реальні ситуації для самостійного вибору забезпечують збагачення досвіду здійснення морального вибору, що в комплексі з іншими засобами значно інтенсифікує розвиток даного процесу у дітей.

Установлено, що в умовах педагогічного стимулювання розвиток морального вибору в поведінці дошкільників відбувається нерівномірно і

проходить кілька фаз. Спочатку в ньому спостерігається значний спад, який характеризується збільшенням числа негативних вчинків та загальним погіршенням стану поведінки вихованців із домінуванням егоїстичних проявів. Дані явища спричинюються зняттям прямого впливу та постійної регламентації дитячої поведінки з переходом дорослих до альтруїстичного типу спілкування. Виховна робота сприяла поступовій стабілізації (це наступна фаза розвитку морального вибору) моральної поведінки дітей. Цілеспрямоване використання засобів педагогічного впливу зумовило тенденцію покращення поведінки дітей у ситуаціях морального вибору. Поступово завдяки педагогічному стимулюванню вона набула моральної якості, з'явилась стійка позитивна динаміка, про яку засвідчив самостійний моральний вибір вихованців, втілений у конкретних вчинках (фаза зростання).

Даними контрольного експерименту доведено, що розроблена методика стимулювання морального вибору дошкільників є ефективною, а одержані результати – достатньо вірогідними

Наше дисертаційне дослідження не претендує на повне розкриття особливостей становлення морального вибору дошкільників та вичерпне визначення методів і прийомів його виховання, а є лише теоретичною та експериментальною спробою обґрунтувати найбільш загальні педагогічні умови стимулювання моральної поведінки дошкільників у ситуаціях морального вибору. Перспективами розвитку теми нашого дослідження є питання вивчення психолого-педагогічних особливостей поведінки в ситуаціях морального вибору дітей молодшого, середнього дошкільного та молодшого шкільного віку. Подальшої розробки потребує проблема розвитку та виховання морального вибору дітей дошкільного віку в умовах сім'ї, а також проблема організації співпраці дошкільного закладу і родини та єдності підходів до стимулювання морального вибору дітей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України “Про дошкільну освіту” (2001). – К.: Ред. ж. Дошкільне виховання, 2001. – 55 с.
2. Закон України “Про освіту” (1996, зі змінами і доповненнями 2001). – Харків: Інформаційно-правовий центр “Ксилон”, 2002. – 36 с.
3. Закон України “Про охорону дитинства” (2001). – К.: Ред. ж. Дошкільне виховання, 2001. – 55 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К: Ред. ж. Дошкільне виховання, 1999. – 62 с.
5. Указ Президента України від 27 квітня 1999 р. № 456 “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян” // Інформаційний вісник. Вища школа. – 2002. – №7. – С. 7-8.
6. Національна програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства // Інформаційний вісник. Вища школа. – 2002. – №7. – С.10-20.
7. Алексеева А.Н. Влияние самооценки на способ разрешения конфликтной ситуации: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07.– Л., 1983. – 15 с.
8. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
9. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
10. Амонашвили Ш.А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики. – М., 1998. – 75 с.
11. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. – М.: Мысль, 1985. – 155 с.
12. Анисимов С.Ф. Мораль как сторона человеческой деятельности // Структура морали и личность / Под. ред. С.Анисимова.– М.: Мысль, 1977. – С. 62-72.
13. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с.

14. Артемова Л.В. Виховання поведінки дітей в іграх. – К.: Рад. школа, 1964. – 31 с.
15. Артемова Л.В. Моральне виховання дошкільників. – К.: Рад.школа, 1974. – 104 с.
16. Артемова Л.В. Содержание и организация общения дошкольников как средство нравственного воспитания: Автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.01. – Тбилисси, 1985. – 51 с.
17. Артемова Л.В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре. – К.: Вища школа, 1988. – 160 с.
18. Архипова Е.А. Влияние воспитателя и сверстников на самооценку детей старшего дошкольного возраста (в изобразительной деятельности): Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Минск, 1983. – 25 с.
19. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – С. 122-144.
20. Бакштановский В.И. Моральный выбор личности: цели, средства, результаты. – Томск, 1977. – 200 с.
21. Бакштановский В.И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения. – М.: Политиздат, 1983. – 224 с.
22. Балл Г.О. Про психологічний зміст особистісної свободи // Психологія і педагогіка. – 1999. – №3. – С. 20-25.
23. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс., 1986. – 422 с.
24. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно, 1991. – 146 с.
25. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
26. Бех І.Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2. – С.16-23.
27. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.

- 28.Божович Л.И. К развитию аффектно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С. 168-179.
- 29.Бордиченко Е.В. Об активности детей в воспитательном процессе // Дошкольное воспитание. – 1965. – №8. – С.28-30.
- 30.Боришевский М.И. Особенности отношения ребенка к правилам поведения в игровой ситуации // Вопросы психологии. – 1965. – №4. – С. 44-53.
- 31.Борщ Ж.В. Формирование положительных взаимоотношений между дошкольниками как условие повышения результативности выполнения дидактических задач: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харьков. – 1990. – 22 с.
- 32.Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
- 33.Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. –335 с.
- 34.Вентцель К.Н. Новые пути воспитания и образования детей. – М.: Кооп. изд-во “Земля и фабрика”, 1924. – 151 с.
- 35.Вентцель К.Н. Освобождение ребенка. – М.: Кооп. изд-во. “Земля и фабрика”, 1923. – 20 с.
- 36.Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1990. – 285 с.
- 37.Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. Книга для воспитателей.– СПб, 1913. – 382 с.
- 38.Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л.Н.Проколиенко, В.К.Котырло.– К.: Рад.школа, 1987. – 174 с.
- 39.Воспитание детей дошкольного возраста / Авт. кол.: Л.Н.Проколиенко. -К.: Рад.школа, 1991. – 365 с.
- 40.Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Р.С.Буре, Г.Н.Година, А.Д.Шатова и др.; Под ред. А.М.Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.



41. Воспитание с любовью и логикой. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1995. – 479 с.
42. Воспитание социальной активности личности в дошкольном и младшем школьном возрасте. – М., 1988. – 267 с.
43. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. Мышление и речь // Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. — С. 5-361.
44. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
45. Гаврыш Н. Использование малых фольклорных форм // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 9. – С. 16-22.
46. Гегель Сочинения. – М-Л.: Соцэкгиз, 1934. – Т.7. Философия права / Пер. Столпнера. – 380 с.
47. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Пер. с англ. и франц. / Сост. Л.И. Василенко и В.С. Ермолаевой. – М.: Прогресс, 1990. – 495 с.
48. Горбачева В.А. Формирование поведения детей в детском саду. – М., 1957. – 160 с.
49. Горопаха Н.М. Педагогические условия осознания нравственной ценности правил поведения детьми младшего дошкольного возраста: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1992. – 17 с.
50. Гусейнов А.А. Золотое правило нравственности. – М.: Мол. гвардия, 1982. – 208 с.
51. Гусейнов А. Структура нравственного поступка // Структура морали и личность. – М., 1977. – С. 75-92.
52. Давидович В.Н. Формирование положительного взаимоотношения детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной продуктивной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1994. – 16 с.
53. Давидчук А.Н. Индивидуально-ориентированное обучение детей: Методическое пособие. – М.: Мозаика-Синтез, 2000. – 152 с.

54. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Т.А.Репина, Т.В.Антонова, О.М.Гостюхина и др.; Под ред Т.А.Репиной. – М.: Педагогика, 1987. – 192 с.
55. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 145-170.
56. Дзигель В.Е. Формирование положительного опыта общения у детей третьего года жизни: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1987. – 197 с.
57. Димитров И.Т. Содержание и функции образа самого себя у дошкольников: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1979. – 19 с.
58. Дитина: Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. – 272 с.
59. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М.Монтессорі: Навч. посібник. – Рівне, 1999. – 57 с.
60. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
61. Дробницкий О.Г. Понятие морали. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
62. Дудникова С.А. Педагогические условия формирования самоконтроля в поведении детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1984. – 16 с.
63. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д.Кошелевой. – М., 1985. – 175 с.
64. Жуковская Р.И. Нравственное воспитание детей в процессе игры // Советская педагогика. – 1972. – №4. – С. 40-47.
65. Залогина В.П. Воспитание дружного детского коллектива в творческой игре // Творческие игры в детском саду. – Минск: Госуд. учебно-пед. изд-во БССР, 1953. – С. 24-55.
66. Запорожец А.В., Неверович Я.З. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. – 1974. – №6. – С. 59-73.

- 67.Зверєва І.Д., Коваль Л.Г., Фролов П.Д. Діагностика моральної вихованості школярів: Метод. посібник. – К., 1995. – 156 с.
- 68.Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 336 с.
- 69.Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К.: МАУП. – 312 с.
- 70.Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И.Божович, Л.В.Благонадежиной. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
- 71.Как организовать коллектив дошкольников /Хондзе М., Сисидо Т., Исикава М. и др.: Пер. с япон. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
- 72.Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
- 73.Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 144 с.
- 74.Катаева Л.И. Осознание поведения как условие формирования личности младшего подростка: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1974. – 24 с.
- 75.Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240с.
- 76.Князева Л.П. Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста (К вопросу об усвоении правил поведения). – Пермь, 1974. – 117 с.
- 77.Колесіна Т.Є. Особливості виховання дітей старшого дошкільного віку, схильних до негативних проявів у поведінці: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1997. – 16 с.
- 78.Коломинский Я.Л. Психология общения. – М.: Знание, 1974. – 96 с.
- 79.Коменский Я.А. Материнская школа. – М.: Учпедгиз, 1947. – 104 с.
- 80.Коменський Я.А. Велика дидактика / Вибрані пед. твори. – К.: Рад. школа, 1940. – Т.1. – 248 с.
- 81.Комплексне вивчення психології та педагогіки. Вступ до психології та педагогіки: Навч. посібник / О.В.Скрипченко, Я.І.Бурлака, М.В.Левченко, Н.В.Співак. – К.: НМК ВО, 1992. – 126 с.
- 82.Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.

83. Концепція дошкільного виховання в Україні (проект). – К.: Освіта, 1993. – 16 с.
84. Кононко О.Л. Душевність, людяність, щирість // Дошкільне виховання. – 1997. – №2. – С. 8-9.
85. Кононко О.Л. Психологічний комфорт як передумова морального становлення особистості // Дошкільне виховання. – 1996. – №5. – С.4-5.
86. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). - К.: Освіта, 1998. – 255 с.
87. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
88. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 608 с.
89. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад. школа, 1971. – 199 с.
90. Котырло В.К., Кульчицька О.І. Виховання культури поведінки у дітей дошкільного віку. – К.: Рад. школа, 1963. – 56 с.
91. Крайнова Л.В. Формирование нравственной активности у детей старшего дошкольного возраста в совместной продуктивной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1985. – 23 с.
92. Красовицький М.Ю. На власні очі: Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки. – К., Нью-Йорк.: Пед. думка, 1998. – 160 с.
93. Кряжева Л.Н. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 207 с.
94. Кузовкова К.П. Формирование общественно направленной самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста. – Пермь, 1975. – 57 с.
95. Кульчицька О.І. Моральне виховання дошкільників. – К., 1967. – 32 с.
96. Лаврентьева Г.П. Джерела доброти. – К.: А.С.К., 1998. – 304 с.

97. Лаврентьева Г.П. Партнерське спілкування – школа соціалізації // Дошкільне виховання. – 2000. – № 12. – С.4-6.
98. Лаврентьева Г.П. Роль емоцій в оволаденні дошкільниками правилами взаимоотношений со сверстниками: Автореферат дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1982. – 24 с.
99. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 495 с.
100. Лешли Дж. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
101. Лисина М.И., Силвестру А.Д. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 111 с.
102. Лохвицька Л.В. Формування пізнавальних інтересів у дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.01.08. – К., 2000. – 20 с.
103. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К., 1996. – 256 с.
104. Майерс Д. Социальная психология: Перев. с англ. – СПб.: Питер ком, 1998. – 688 с.
105. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
106. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т.5. – 484 с.
107. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 384 с.
108. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку / Наук. керівник авт. кол. З.П.Плохій. – К., 1999. – 286 с.
109. Маркова Т.О. Актуальні проблеми морального виховання у дошкільному віці. – К., 1966. – 25 с.
110. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: В 30 т. – М.: Госполитиздат, 1961. – Т.20. – 827 с.
111. Марксистская этика / Под общ. ред. А.И.Титаренко. – М.: Политиздат, 1976. – 335 с.

112. Мармоза А.Т. Практикум по математической статистике. – К.: Вища школа, 1990. – 191 с.
113. Матвієнко О.В. Основи виховання моралі у молодших школярів. – К., 1999. – 232 с.
114. Михеева И.Н. Психология морального конфликта // Мораль: противоречия и конфликты / Отв. ред. Н.А.Головко. – М.: ИФАН, 1987. – С. 46 – 59.
115. Мокроусов Н.Н. Проблема нравственной оценки поступков (поведения) // Вопросы философии. – 1965. – №9. – С. 37-46.
116. Момов В. Человек, мораль, воспитание. – М.: Прогресс, 1975. – 163 с.
117. Мондейкене Л-Ц.А. Формирование единства нравственных знаний и поведения у старших дошкольников в детском саду: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Вильнюс, 1987. – 18 с.
118. Мондейкене Л. Элементы нравственного и инициативного поведения детей старшего дошкольного возраста // Актуальные вопросы воспитания дошкольников. – Вильнюс: Мокслас, 1984. – С. 14-19.
119. Мораль: сознание и поведение / Отв. ред. Н.А.Головко. – М.: Наука, 1986. – 208 с.
120. Моральный выбор / Под общ. ред. А.И.Титаренко. – М.: Изд-во Моск. университета, 1980. – 344 с.
121. Морева Г.И. Самооценка как фактор регуляции морального поведения дошкольника: Автореф. дис... канд. психол. наук. – 1985. – 19 с.
122. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. – 1980. – №5. – С.43 – 53.
123. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность. – М.: Просвещение, 1968. – 207 с.
124. Нравственное воспитание в детском саду / В.Г.Нечаева, Т.А.Маркова, Р.И.Жуковская и др./ Под ред В.Г.Нечаевой, Т.А.Марковой. – М.: Просвещение, 1984. – 272 с.

125. Островская Л.Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
126. Павленчик В.А. Формирование положительных взаимоотношений детей 6-го года жизни в совместной трудовой деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1982. – 18 с.
127. Павленчик В.О. Моральне виховання дошкільнят. Орієнтовний зміст роботи у вікових групах дитячого садка з позицій системного підходу // Палітра педагога. – 1997. – №2. – С. 3-5.
128. Павленчик В.О. Співробітництво з однолітками. Аналіз результатів роботи педагога // Дошкільне виховання. – 2000. – №3. – С. 3-4.
129. Панько Е.А. Воспитатель и его влияние на формирование самооценки дошкольника // Дошкольное воспитание. – 1986. – №2. – С. 39-41.
130. Педагогическое наследие. Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, И.-Г.Песталоцци. – М.: Педагогика, 1987. – 413 с.
131. Переверзева В.М. Психологический анализ прямых и косвенных форм регуляции поведения детей дошкольного возраста: Дис. канд. психол. наук: 19.00.01. – К., 1981. – 141 с.
132. Песталоцци И.-Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1984. – С.280-304.
133. Петерина С.В. Теория и методика повышения эффективности процесса нравственного воспитания в дошкольном учреждении: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Л., 1991. – 40 с.
134. Пиаже Ж. Избранные психол. труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
135. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996. – 631 с.
136. Пониманская Т.И. Усвоение старшими дошкольниками нравственных норм в совместной трудовой деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1983.–23 с.
137. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки. – К., 1998. – 447 с.

138. Пономаренко Т.О. До проблеми морального виховання дошкільників в руслі особисто-орієнтованої моделі спілкування дорослого з дитиною // Актуальні проблеми дошкільного виховання. – Рівне, 1997. – С.86-90.
139. Почеревина Л.П. Психологические условия соблюдения дошкольниками норм в ситуации морального выбора: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1984. – 20 с.
140. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
141. Психология личности и деятельности дошкольника / Под. ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Элькониной. – М., 1965. – 296 с.
142. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі / За заг. ред. М.Й.Боришевського. – К.: ІЗМН, 1999. – 192 с.
143. Психология совместного труда детей / Я.Л.Коломинский, Б.П.Жизневский, Л.А.Холева и др. – Минск: Нар. асвета, 1987. – 94 с.
144. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста: Сб. статей. – М.: АПН СССР, 1983. – 132 с.
145. Пушкарьова Т. Вчимо спілкуватися // Палітра педагога. – 1997. – № 3. – С.19-21; № 4. – С. 6-9.
146. Радина Е.И. Дидактические игры в организации детской жизни и педагогическое руководство ими // Роль игры в детском саду. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 152 с.
147. Развитие личности ребенка / Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюстон А.: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
148. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников: Сб. статей / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. – М.: Просвещение, 1965. – 420 с.
149. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под. ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 172 с.



150. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
151. Ревенко З. Вони не пройдуть повз чуже горе // Дошкільне виховання. – 1998. – № 2. – С. 18-19.
152. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада // Педагогическая наука – реформе школы / Науч. исслед. ин-т дошкольного воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 232 с.
153. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 252 с.
154. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.
155. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1959. – 354 с.
156. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969. – С. 369 – 370.
157. Румянцев В.М. К характеристике некоторых концепций воспитания. В помощь преподавателям педагогики и аспирантам. – Калинин., 1974. – 129 с.
158. Румянцев В.М. Очерки по теории и методике воспитания. – Калинин., 1968. – 252 с.
159. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
160. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1: Эмиль, или О воспитании. – 656 с.
161. Словарь по этике / Под ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. – М., 1989. – 447 с.
162. Современная психология. Справочное руководство / И.О.Александров, Ю.И. Александров и др. – М.: Инфра-М, 1999. – 688 с.
163. Соловьев В.С. Оправдание добра: Нравственная философия. – М.: Республика, 1996. – 479 с.
164. Средства и методы нравственного воспитания детей дошкольного возраста в труде: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Р.С.Буре. – М., 1984. – 139 с.

165. Стеркина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: Автореф.дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1977. – 15 с.
166. Стрюк Е.И. Формирование положительных межличностных отношений у детей среднего дошкольного возраста: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1990. – 178 с.
167. Субботский Е.В. Генезис личностного поведения дошкольников и стиль общения // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 68-78
168. Субботский Е.В. Нравственное развитие дошкольников // Вопросы психологии. – 1983. – №4. – С. 29-37
169. Субботский Е.В. Формирование морального действия у ребенка // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 47-55.
170. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності. – К.: Рад. школа, 1966. – 232 с.
171. Титаренко Т.М. Функции эмоций в нравственном развитии дошкольника: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1979. – 25 с.
172. Тищенко С.П. Я хороший! Формування у старших дошкільників уявлень про себе // Дошкільне виховання. – 1985. – №1. – С. 4-6.
173. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилисси: Изд-во Акад. наук. Груз.ССР, 1961. – 210 с.
174. Уманец Л.И. Формирование самооценки старших дошкольников в игровой деятельности: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К, 1984. – 24 с.
175. Уранова Г.Г. Формирование начатков нравственного долга у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Минск, 1985. – 20 с.
176. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в воспитании // Собр.соч. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т.2. – 656 с.; М.-Л., 1950. – Т.10. – 665 с.

177. Фасолько Т.С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: Автореферат дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – К, 1999. – 18 с.
178. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / В.К.Котырло, Т.М.Титаренко, Ю.А.Приходько. – М: Педагогика, 1987. – 144с.
179. Фридман Л.Н., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
180. Химич Н.Є. Формування гуманних взаємовідносин у дітей шостого року життя в іграх-драматизаціях: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 148с.
181. Царев В.Е., Кузьмичева И.А. Психолого-педагогические принципы воспитания поступком в концепции К.Оллред // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 134-141.
182. Черков А.В. Роль игры в воспитании общественного поведения // Дошкольное воспитание. – 1949. – №6. – С. 6-14.
183. Шевченко В.М. Воспитание справедливых взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 187 с.
184. Шибицкая Л.А. Формирование саморегуляции поведения у старших дошкольников: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1973. – 156 с.
185. Шикова Е.В. Некоторые методологические пролемы моральной оценки действительности // Мораль: противоречия и конфликты / Отв. ред. Н.А.Головко. – М.: ИФАН, 1987. – С. 60-71.
186. Шимановский Д.С. Самосознание в структуре нравственной деятельности // Вопросы философии. – 1984. – №3. – С. 93-101.
187. Школьная И.А. Педагогические условия активизации игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1985. – 25 с.

188. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 60-66.
189. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
190. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика. – 1984. – 144 с.
191. Якобсон С.Г. Что, по мнению детей, хорошо, а что – плохо // Дошкольное воспитание. – 1988. – №1. – С. 46-49.
192. Якобсон С.Г., Фещенко Т.И. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольников // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 3-12.
193. Яницкая Е.Ю. Воспитание культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи и детского сада: (7 год жизни): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1984. – 24 с.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Анкета для вихователів**

1. У якій віковій групі дошкільного закладу Ви працюєте на момент заповнення анкети?
2. Що, на Ваш погляд, означає поняття “моральний вибір дитини”?
3. Чи підтримуєте Ви думку, що діти 5-6-ти років можуть самостійно здійснювати моральний вибір у життєвих проблемних ситуаціях морального змісту?
4. Коли, на Вашу думку, діти найчастіше опиняються у ситуаціях морального вибору (під час яких видів діяльності, форм її організації тощо)?
5. Чи створюєте Ви ситуації вибору в повсякденні дітей? Якщо так, то вкажіть, з якою метою Ви це робите?
6. Чи впливаєте Ви на поведінку дитини, яка опинилася у ситуації морального вибору? Якщо так, то вкажіть, якими методами та прийомами Ви при цьому користуєтесь?
7. До яких педагогічних дій Ви вдаєтесь, якщо дитина здійснила негативний вибір (вчинок або його результат суперечать моральним нормам)?

## Додаток Б

**Анкета для батьків**

1. У чому проявляється самостійність Вашої дитини?
2. Чи даєте Ви своїй дитині можливість робити вибір у повсякденному житті? Якщо так, назвіть ситуації, у яких це трапляється найчастіше.
3. Що, на Вашу думку, означає поняття “моральний вибір дитини”?
4. Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що дитина 5-6-річного віку може здійснювати моральний вибір у різних життєвих ситуаціях? Якщо так, наведіть приклади з власного досвіду виховання дитини.
5. Які моральні норми, на Вашу думку, необхідно уже зараз засвоювати Вашій дитині?
6. Як Ви навчаєте свою дитину правил моральної поведінки?
7. Для становлення морального вибору Вашої дитини важлива узгоджена виховна робота в дошкільному закладі та у сім’ї. Чи прийняли б Ви пропозицію педагогів співпрацювати з ними у цьому напрямі?

## Додаток В

**Проблемні задачі для обстеження когнітивних компонентів морального вибору дітей на етапах констатуючого та контрольного експериментів**

1) Андрійко та Маринка гралися м'ячем на подвір'ї біля будинку. Раптом із-за рогу вийшла бабуся, яка жила в останньому під'їзді. Вона повільно йшла доріжкою і несла два кошики. Вони були занадто важкими для старенької, тому вона через кожні кілька кроків зупинялася, ставила ношу на асфальт і зітхала. Андрійко та Маринка не могли не помітити бабусю з кошиками...

2) Світлана вийшла на подвір'я з великою різнобарвною повітряною кулькою. Аж раптом дмухнув вітерець і на очах дітей, які у цей час були на майданчику, вихопив кульку з рук дівчинки і поніс вгору до дерев. Світланка побігла, щоб наздогнати свою кульку, але впала прямо у пісок. Діти бачили, як дівчинка впала, а її кулька застрягла між гілок...

3) Діти уже кілька тижнів збиралися на екскурсію до зоопарку. І ось нарешті вихователька сказала: "Завтра ми поїдемо у зоопарк". Всі діти зраділи, особливо Сашко і Мишко – братики-близнюки. Вони ще ніколи не були у зоопарку. Але наступного дня всі діти дізналися, що хлопчики захворіли і не зможуть поїхати на екскурсію...

*Запитання для виявлення у дітей знань про адекватну моральним нормам поведінку: "Як дітям треба було повестися у цій ситуації?"*

4) Рано вранці до Миколки приїхала бабуся. Привезла багато гостинців, а для хлопчика – цукерки у великій коробці. "Візьми їх у садочок, – сказала бабуся. – Пригостиш усіх діточок. Нехай вони поласують". Миколка цукерки у садочок приніс, але залишив їх у своїй шафі, бо йому стало їх шкода. Так і пролежала коробка з ласощами до самого вечора.

5) На прогулянці діти ліпили сніговика. Тільки Оленка засмучена стояла осторонь і тримала руки в карманах, бо залишила вдома свої рукавички. Без них ліпити сніговика було холодно, і дівчика лише спостерігала за дітьми. "Чому це ти стоїш? – запитав Василько.- Не хочеш з нами сніговика ліпити?" "Хочу. Але



я рукавички вдома забула. А без них руки мерзнуть.” “А-а-а. – промовив Василько й пішов до дітей доліплювати сніговика.

6) З самого ранку мама клопотала на кухні, готуючи святковий обід і трохи не встигала. На час приходу гостей стіл залишався ще неприбраним. “Наталочко, чи не могла б ти допомогти мені. Розстав, будь ласка, посуд, поклади серветки...” – звернулася вона до доньки. “Ні мамо, я не можу. Почався мій улюблений мультфільм.” – дівчика зручно примостилася біля телевізора.

*Запитання для виявлення у дітей вміння аналізувати ситуації морального вибору: “Як по-іншому можна повестися в цьому випадку?”*

7) Діти гралися на килимку: хто кубіками, хто ляльками, хто машинками і літаками. Лише Денис самотньо сидів осторонь. Він перший день був у дитячому садку, нікого ще не знав, тому соромився підійти до дітей. Першим до Дениса звернувся Юрко, який грався іграшковою вантажівкою: “Ти новенький? А я Юрко. Це моя вантажівка.” – сказав хлопчик і побіг гратися далі. Потім до Дениса підійшов Петрик: “Як тебе звати. Мене Петрик. Я будую з кубіків фортецю. Ходімо зі мною, пограємось разом”.

8) Діти одягалися на прогулянку. Майже усі вже зібралися. Тільки Катруся не була одягнена, бо ніяк не могла впоратися з гудзиками. “Чому ти так довго? Досі вже можна було вдягнутися.” – невдоволено сказав Данилко і пішов до дверей. “Катруся, давай я тобі допоможу.” – промовила Мар’янка і застібнула неслухняні гудзики на Катрусиній шубці.

9) До будинку заходила Іринка. А їй на зустріч – Славко та Сергійко. Вони виходили на подвір’я, дуже поспішали, бо вже розпочалася гра у футбол. Славко, ледь не вдаривши дівчинку дверима, відштовхнув її та побіг на майданчик. А Сергійко зупинився, запитав у Іринки, чи не боляче їй, поступився дорогою. І лише після того. Як дівчика пройшла у під’їзд, побіг наздоганяти Славка.

*Запитання для оцінювання дітьми можливих способів вирішення ситуації морального вибору адекватно моральним нормам: “Хто із дітей учинив добре, а хто – погано? Чому ти так вважаєш?”*

## Додаток Г

**Опис ситуацій морального вибору***(Для обстеження реальної поведінки дітей)*

**1.1. Варіант 1.** Дітей зацікавлюють грою з незвичними, новими для них іграшками. Потім говорять: “Діти, нам треба виготовити з паперу геометричні фігури для заняття з математики. Хто хоче, може гратися, а хто хоче, може допомогти мені”. **Варіант 2.** У групі організовується перегляд діафільму. Експериментатор У цей час розкладає на столи змішані різнокольорові деталі гри “Мозаїка” та пусті коробочки. Дітям говорять: “До нас звернулися за допомогою. Діти молодшої групи гралися і змішали деталі “Мозаїки”. Тепер не можуть розкласти їх назад в коробочки. Їм така робота непосильна. Деталі треба розсортувати за кольорами, а потім розділити по-рівну в кожену коробку. Хто хоче, може продовжувати дивитися діафільм, а хто хоче допомогти малятам, підходьте до столів, попрацюємо разом зі мною”.

Діти мають здійснити вибір між діяльністю, результати якої необхідні іншому, та діяльністю, яка їх цікавить і приваблює. Вибір дітей експериментатором не коментується і не оцінюється.

**1.2. Варіант1.** Дітям пропонують обрати гру або працю (виготовлення коробочок для зберігання дрібних предметів). Наголошують на тому, що коробочки дуже необхідні в груповій кімнаті, але їх робити нелегко. **Варіант2.** Дітей запрошують на килимок для самостійних ігор, зацікавлюють грою кожену дитину. Після цього розкладають на столах деталі “Мозаїки”, говорять, що ще не всі елементи розкладені у коробки, а діти молодшої групи самі не зможуть завершити цю роботу.

Матеріали для роботи розкладені у спеціально підготовленому місці поряд із ігровим куточком. Експериментатор знаходиться у суміжній з груповою кімнаті, непомітно спостерігаючи за дітьми.

Діти самостійно мають здійснити вибір між грою та діяльністю нецікавою, проте потрібною іншим.

**1.3.** Дітям знову пропонується вибір: *варіант 1*: або гратися або продовжувати робити коробочки для дрібних предметів; *варіант 2*: або продовжувати гру, або сортувати деталі “Мозаїки”.

При цьому місце для роботи знаходиться у суміжній кімнаті. Експериментатор наголошує, що тим дітям, які захочуть попрацювати, ніхто на заважатиме.

Дані ситуації дозволяють виявити здатність дитини відмовитися від задоволення власних бажань заради потреб інших людей, безкорисливо допомагати тим, кому потрібна допомога.

**2.1.** На килимку організуються ігри, щоб гралась кожна дитина. *Варіант 1*: У цей час починають готувати матеріал до заняття: експериментатор несе до дитячих столів коробку з олівцями чи фломастерами. Коробка раптово “ламається” і олівці шумно падають на підлогу. *Варіант 2*: При аналогічних обставинах експериментатор мов би ненавмисно впускає на підлогу коробку з грою “Мозаїка”, так, щоб її деталі розсипалися.

Дорослий починає збирати, нічого не говорячи дітям. У цій ситуації дошкільники повинні виявити ініціативу: припинити ігри та допомогти експериментатору. Вибір полягає в тому, щоб прийняти та реалізувати рішення про допомогу іншому, або не приймати такого рішення.

**2.2.** До участі у ситуації залучається дитина (можна запросити з іншої групи). *Варіант 1*: Експериментатор у суміжній кімнаті дає їй пензлики для малювання і залишається там. В ігровій кімнаті дитина ненавмисно впускає підставку з пензликами на підлогу. *Варіант 2*: До групової кімнати заходить дитина з кількома коробками гри “Мозаїка”, вони випадають із рук і елементи гри розсипаються.

Кожна дитина обстежуваної групи має змогу помітити, що хтось опинився у скрутній ситуації та відповідно відреагувати, або не відреагувати на побачене.

**2.3.** Дитині пропонують виконати певне доручення у суміжній кімнаті. *Варіант 1*: Увійшовши до неї, малюк бачить розсипані на підлозі пензлики для

малювання. *Варіант 2:* Перед дверима на підлозі лежить коробка з-під гри “Мозаїка” та розсіпані деталі. Експериментатор та інші діти у цей час знаходяться в ігровій кімнаті. Дитина обов’язково помітить безлад. У результаті вибору вона може допомогти тому, хто ці речі розсіпав і з певних причин не зібрав.

В даних ситуаціях виявляється здатність дитини помічати, що інша людина опинилась в складній ситуації, і, відповідно, пропонувати та надавати посильну допомогу.

**3.1.** Організовується колективна праця. Дітям пропонують прибрати у куточку художньої літератури: підклеїти книги, розкласти їх на полиці тощо. Усі отримують завдання, які різняться ступенем складності. Перед початком роботи дітям повідомляють, що хто швидко і охайно зробить свою роботу, може йти гратися новою іграшкою на килимок. Її принесли з іншої групи і нею можна погратися тільки сьогодні.

Вибір дитини полягає в тому, щоб, виконавши своє завдання, допомогти тим дітям, які ще працюють і тому не можуть гратися.

**3.2.** Дітям пропонують прибрати в ігровому куточку. Кожен отримує завдання різної складності: відремонтувати коробки, розставити іграшки, розкласти матеріали ігор у відповідні коробки тощо. Під час роботи дітей експериментатор знаходиться у суміжній кімнаті. Важливо відмітити, хто з дітей після завершення своєї частки роботи запропонує свою допомогу іншим дітям, стримавши власне бажання погратися іграшкою.

**3.3.** Дітям повідомляють, що “хтось не встиг відремонтувати кілька книжок”. Книги та матеріал для роботи розкладені на столі у суміжній кімнаті.

У цих ситуаціях відмічають, чи помітили діти, що хтось потребує допомоги, чи допомогли йому, а також їх ставлення до роботи. Недбале виконання завдання також є результатом морального вибору дітей. Ситуації 3.1. та 3.2. організовують по два рази, щоб кожен вихованець міг опинитися в ролі того, хто потребує допомоги, і того, хто має змогу надати допомогу.

**4.1.** Ситуація створюється на тлі заняття з конструювання “Літак і машина”. Діти сидять парами, кожен отримує по одному набору деталей конструктора “Лего”. Заняття складається з двох частин: спочатку демонструється зразок літака, діти виконують завдання і потім граються своєю спорудою. Потім з цих же деталей складають машину і теж граються нею. Одна дитина за столом не може виконати перше завдання, а друга – наступне: їхні споруди розпадаються, оскільки у кожного не вистачає однієї деталі. Проте, вона є у сусіда, і він може гратися своєю конструкцією.

Можливі вчинки: не помітити проблемного стану свого сусіда, відібрати потрібну деталь, попросити її, запропонувати погратися своєю спорудою, віддати іншому свою деталь.

**4.2.** Організуються ігри з будівельним матеріалом. Експериментатор пропонує дітям побудувати казковий будинок за зразком і виходить в суміжну кімнату. Деталі розкладені на столах таким чином, що одні діти не мають одних необхідних деталей, інші – інших, тому виконання завдання неможливе. Варіанти вибору дітей ті ж, що і в попередній ситуації.

**4.3.** Організуючи ситуацію втретє, дітям індивідуально повідомляють, що у суміжній кімнаті на столі лежать деталі нового конструктора, яким залюбки гралися б усі діти. Але з них можна зробити лише одну іграшку. Кожен має змогу піти погратися. Це можна зробити наодинці або запросити когось із дітей.

Вибір полягає в тому, щоб поділитися з кимось іншим, поступитися, або гратися самому, поки ніхто не бачить. Поведінка дітей в цих ситуаціях передбачає прояв бажання робити приємне іншим, зважати на їх інтереси, пропонувати допомогу.

**5.1.** У групу приносять тацю з цукерками (по 1 кожній дитині) і говорять дітям: “Сьогодні кухар пригощає нас цукерками. Кожному по одній. Але їх було мало і дітям сусідньої групи не вистачило жодної. Хто захоче пригостити сусідів, може свою цукерку не брати з таці. Що залишиться, ми віднесемо у сусідню групу”.

Вибір дітей: забрати свою цукерку; залишити її на таці, поділитися навпіл своєю цукеркою з іншим.

**5.2. Варіант 1:** Діти виготовляють іграшки з картону (різні тварини з конусів). Потім їх пропонують погратися виробами, говорять: “Які чудові у вас іграшки. А в молодшій групі діти мабуть ще не вміють робити таких гарних тваринок. Тому, хто з вас захоче, може покласти свою поробку в кошик, який потім віднесемо малятам, а хто захоче – сховає іграшку в свій стіл, залишить її собі. Зараз починаємо збиратися на музичне заняття”. Експериментатор на деякий час виходить із групової кімнати, залишаючи дітей без видимого контролю. **Варіант 2:** За аналогічних обставин діти виготовляють різні іграшки з поролону. Кожною поробкою можна цікаво погратися. Дітям пропонують за бажанням покласти іграшку в кошик, щоб “подарувати” її. Експериментатор виходить у суміжну кімнату, непомітно спостерігає за дітьми.

Вибір дітей: безкорисливо віддати свою іграшку або залишити її для себе.

**5.3. Варіант 1.** З допомогою експериментатора діти роблять жабок способом орігамі. Граються ними. Експериментатор говорить: “Зараз будемо готуватися до вечері, тому треба заховати іграшки. По-черзі несіть жабок у свої шафи. Зверніть увагу, що в роздягальній кімнаті стоїть кошик, у який ви можете покласти свою іграшку, щоб подарувати її малятам. Кошик віднесемо в молодшу групу, щоб жабками гралися малята”. Діти виходять по-одному, залишають іграшку і йдуть мити руки (не спілкуються з тим, хто наступним заходить до роздягальної кімнати). У кошику завчасно залишають кілька таких жабок, щоб він не був порожнім. **Варіант 2:** Діти виготовляють вітрячки, граються ними на прогулянці. Повертаючись до приміщення по-одному заходять в роздягальну кімнату, де стоїть кошик “для подарунків” з кількома вітрячками, покладеними заздалегідь.

Вибір дітей: безкорисливо віддати привабливу іграшку іншому чи залишити її собі.

В цих ситуаціях виявляється здатність дітей поступатися особистими інтересами і безкорисливо робити добро (приємність) іншому.

## Додаток Д

**Визначення об'єктивності та критичності самооцінки дітей**“Три серця”

Дослідна робота проводиться з кожною дитиною індивідуально. Спочатку їй пропонують послухати розповідь.

Зразок розповіді

“У одній групі дитячого садка було три хлопчики (або дівчинки), які були добрими друзями. Але поводитися вони по-різному.

Перший хлопчик – дуже хороший, тому що завжди добре себе поведив. Він допомагав мамі і татові вдома, допомагав виховательці в дитячому садку, навіть тоді, коли йому дуже хотілось гратися, а робота була важкою і нецікавою. Хлопчик дружив з усіма дітьми, ні з ким не бився і не сварився. Він завжди ділився своїми іграшками та цукерками з іншими, завжди запрошував дітей до гри і наколи не брав чужих речей без дозволу. Коли хлопчик бачив, що комусь погано, хтось засмучений або плаче, жалів і втішав, намався допомогти. Усі вчинки хлопчика були хорошими, тому в нього було ось таке велике червоне серце. *(Перед дитиною на столі кладуть вирізане з картону серце яскравого червоного кольору).*

Другий хлопчик теж був хорошим. Але вчинки його не завжди були добрими. Він теж допомагав дорослим, але іноді йому дуже хотілось гратися, а працювати було важко і не цікаво. Тоді він не допомагав і не робив корисних справ. Хлопчик теж дружив з дітьми, але не з усіма, а з тими, хто давав йому свої іграшки. Іноді хлопчикові було шкода своїх іграшок або цукерок, тоді він ні з ким не ділився, а грався сам, але жадібним хлопчик не був. Він завжди запитував дозволу, коли хотів гратися чужими іграшками, але якщо йому не давали, міг відібрати. Він любив втішати тих, хто засмучений або плаче, але бувало, що не помічав, коли комусь погано. У цього хлопчика вчинки були і добрі, і погані. Тому серце у нього було ось таким: червоно-синім. *(Перед*

*дитиною на столі кладуть друге серце, розфарбоване у червоний та синій кольори, трохи менше за розміром ніж попереднє).*

Третій хлопчик теж був хорошим, але він ніколи не допомагав ні мамі, ні татові, ні виховательці, бо понад усе на світі він любив гратися. Працювати хлопчикові не подобалось, тому всі завдання дорослих він виконував нестаранно, аби-як. Іграшками та цукерками ділитися хлопчик не хотів, а чужі іграшки часто брав без дозволу і навіть відбирав у дітей. Тому вони з ним не дружили, хлопчик з дітьми часто сварився і навіть бився. А коли хтось починав плакати, він сміявся. Всі вчинки хлопчика були поганими, тому в нього було ось таке серце”. *(Перед дитиною кладуть найменше за розміром серце синього кольору).*

Після прослуховування розповідей, дитині пропонують розглянути ці три серця, придумати хлопчикам імена і розповісти про них те, що запам’ятали. Це робиться з метою уточнення того, як дитина зрозуміла почуте. У разі потреби окремі частини розповіді повторюються.

Далі у дитини запитують: “Як ти думаєш, які у тебе бувають вчинки? Яке з цих сердець можна назвати твоїм?”. Пропонують взяти серце у руки, пояснити, чому вона обрала саме його. Відповідь дитини необхідно співставити з даними попередньої дослідної роботи, зокрема з відомостями про поведінку обстежуваного в експериментальних ситуаціях. Вибір дитиною “червоного”, “червоно-синього”, “синього” серця” свідчить про те, як вона оцінює свою поведінку. Якщо самооцінка відповідає дійсному характеру її поведінки, це є ознакою об’єктивності. У протилежному випадку самооцінку визначають як некритичну, необ’єктивну. Відповідь дитини слід уточнити, попросивши пояснити вибір серця. Аналізуючи пояснення, бажано відмітити, чи враховувала вона при оцінюванні своєї поведінки її моральний зміст.

### “Сходишки”

Дослідна робота проводиться індивідуально, або з групою чи підгрупою дітей. Спочатку вихованцям демонструють аркуш паперу, на якому зображено 5



сходинок із відповідними номерами: найнижча – 1, найвища – 5. Пояснюють завдання і описують два полярні еталони поведінки.

Зразок розповіді

“Це сходинок добра. На верхню сходинок – п’яту, можуть стати діти, які завжди піклуються про інших, не ображають нікого, не роблять їм боляче, а навпаки, допомагають всім, роблять тільки добро і дітям, і дорослим. А ще такі діти до всіх ставляться привітно, уважні до інших. Усі вчинки цих дітей добрі, хороші.

На нижню сходинок – першу, стають діти, які не здійснили жодного доброго вчинку. Вони байдужі до біди інших людей, не уважні і тому не помічають, що комусь необхідна допомога, підтримка. Ніколи нікому не допомагають. Взагалі вони не хочуть робити добрі справи для інших. Часто ображають тих, хто знаходиться поряд з ними, роблять їм боляче, погано.

Якщо ж дитина може повестися іноді добре, а іноді – погано, вона стає на третю сходинок. Якщо хороших вчинків більше, ніж поганих – на четверту.”

Після прослуховування розповіді бажано уточнити з дітьми її зміст, поставивши ряд запитань, наприклад: “Яких дітей можна поставити на цю (найвищу) сходинок? Чому? А на останню (найнижчу)? Чому? Який номер сходинок для дітей, які поводяться іноді добре, а іноді – погано?”

Далі дітям пропонують пригадати, які вчинки (хороші і погані) вони здійснювали останнім часом, обрати собі відповідну сходинок та намалювати на ній себе.

По завершенню малювання в ході індивідуальної бесіди уточнюють у дітей, чому вони розмістили себе на тій чи іншій сходинок. Кожну відповідь, так само, як і у методиці “Три серця”, співставляють з експериментальними даними про реальну поведінку дитини у ситуаціях морального вибору, на підставі чого й робиться висновок про критичність та об’єктивність її самооцінки.

## Додаток Е

**Визначення рівня розвитку морального вибору дітей за допомогою  
індивідуальних оцінювальних карток**Показники морального вибору та ступені їх вияву

## 1. Когнітивний критерій.

## 1.1. Знання моральних норм та правил поведінки:

А: Дитина виявила відповідні знання в усіх проблемних ситуаціях.

Б: Дитина виявила знання у більшості запропонованих ситуацій морального вибору.

В: Дитина виявила знання в окремих, поодиноких випадках.

Г: Знання моральних норм не виявлено.

## 1.2. Аналіз ситуації вибору на основі моральних норм та пошук варіантів вирішення проблеми:

А: Дитина правильно проаналізувала всі запропоновані проблемні ситуації.

Б: Дитина проаналізувала більшість запропонованих ситуацій морального вибору.

В: Частково проаналізувала деякі із запропонованих проблемних ситуацій.

Г: Не проаналізувала жодної із ситуацій морального вибору.

## 1.3. Оцінка альтернативних способів вирішення проблемної ситуації адекватно моральним нормам:

А: Дитина дала адекватну моральну оцінку варіантів вирішення всіх запропонованих ситуацій.

Б: Дитина адекватно оцінила варіанти вирішення більшості з запропонованих їй проблемних ситуацій.

В: Дитина зробила адекватну оцінку альтернатив лише в окремих із запропонованих їй проблемних ситуацій.

Г: Дитина не дала жодної адекватної оцінки.

## 2. Потребово-мотиваційний критерій.

### 2.1. Ставлення дитини до реальних ситуацій морального вибору (прояви активності, її характер):

А: Виявила активність в усіх спеціально створених ситуаціях морального вибору.

Б: Виявила активність в більшості ситуацій морального вибору.

В: Активне ставлення дитини до ситуації вибору спостерігалось в окремих випадках.

Г: В усіх спеціально створених ситуаціях вибору дитина була пасивною або порушувала моральні норми.

### 2.2. Емоційний відгук на стан учасників ситуацій морального вибору:

А: В усіх спеціально створених ситуаціях морального вибору дитина була уважною до інших, виявила співчуття, співпереживання.

Б: Емоційні прояви спостерігались у більшості спеціально створених ситуацій морального вибору.

В: Емоційний відгук дитини на стан інших учасників ситуації було помічено лише в окремих випадках.

Г: В усіх ситуаціях морального вибору дитина проявила байдуже чи негативне ставлення до інших.

### 2.3. Моральне мотивування здійсненого вибору:

А: Усі вчинки у експериментальних ситуаціях дитина пояснила моральними мотивами.

Б: Моральне пояснення мали більшість вчинків, здійснених в ситуаціях вибору.

В: В експериментальних ситуаціях окремі вчинки дитини були зумовлені моральними мотивами.

Г: В усіх ситуаціях морального вибору були відсутні мотиви морального змісту.

## 3. Дійовий критерій.

3.1. Прийняття дитиною самостійного рішення про позитивний вчинок у ситуації морального вибору:

А: В усіх ситуаціях вибору рішення про моральний вчинок дитина приймала самостійно.

Б: У більшості спеціально створених ситуацій морального вибору дитина самостійно приймала рішення про позитивний вчинок.

В: В окремих випадках рішення про позитивні вчинки у ситуаціях морального вибору було прийняте дитиною самостійно.

Г: Дитина у ситуаціях морального вибору самостійно не прийняла жодного рішення про позитивні вчинки.

3.2. Здійснення позитивного вчинку в ситуаціях морального вибору:

А: В усіх спеціально створених ситуаціях морального вибору дитина здійснила позитивні вчинки.

Б: Дитина здійснила позитивні вчинки в більшості експериментальних ситуацій морального вибору.

В: У деяких спеціально створених ситуаціях морального вибору дитина здійснила позитивні вчинки.

Г: В експериментальних ситуаціях дитина не здійснила жодного позитивного вчинку.

3.3. Моральна цінність наслідків вчинків, здійснених у ситуаціях морального вибору.

А: В усіх ситуаціях морального вибору дії дитини мали адекватний результат.

Б: Більшість позитивних вчинків дитини мали моральні наслідки.

В: Окремі дії дитини в ситуаціях вибору призвели до морального результату.

Г: У вчинках дитини моральні (позитивні) наслідки відсутні, або результати її дій були негативними.

4. Оцінний критерій.

4.1. Критичність оцінки дитиною власних дій у ситуаціях морального вибору:

А: Всі свої вчинки у ситуаціях морального вибору дитина оцінила критично, адекватно моральним нормам.

Б: Більшість своїх дій в ситуаціях вибору дитина оцінила об'єктивно.

В: Лише в окремих випадках дитина об'єктивно оцінила свої вчинки в ситуаціях морального вибору.

Г: Дитина необ'єктивно і некритично оцінює свою поведінку в ситуаціях морального вибору.

#### 4.2. Адекватність самооцінки дитини моральним нормам:

А: Самооцінка дитини реалістична, адекватна моральним нормам.

Б: –

В: Характер самооцінки дитини не виявлено, оскільки вона не дала відповіді на запитання під час обстеження.

Г: Самооцінка дитини необ'єктивна, неадекватна моральним нормам.

Залежно від виявленого ступеню прояву показника дитина отримує певну кількість умовних балів: А – 3 бали; Б – 2 бали; В – 1 бал; Г – 0 балів. Можлива мінімальна їх сума – 0 балів, а максимальна – 33 бали. На основі загальної суми балів визначається рівень розвитку морального вибору дитини.

## Індивідуальна оцінювальна картка

Прізвище та ім'я дитини .....

<i>Показники</i>	<i>Ступені вияву</i>			
	<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>	<i>Г</i>
1.1. Знання моральних норм та правил поведінки				
1.2. Аналіз морального змісту ситуацій вибору				
1.3. Оцінка способів вирішення ситуації вибору адекватно моральним нормам				
2.1. Ставлення до ситуації морального вибору (прояви активності, її характер)				
2.2. Емоційний відгук на стан учасників ситуації морального вибору				
2.3. Моральне мотивування здійсненого вибору				
3.1. Прийняття рішення про моральний вчинок у ситуації вибору				
3.2. Здійснення позитивних вчинків у ситуаціях морального вибору				
3.3. Моральна цінність наслідків вчинків у ситуаціях вибору				
4.1. Критичність оцінки дитиною власних дій у ситуаціях вибору				
4.2. Об'єктивність самооцінки дитини та адекватність моральним нормам				
<i>Загальна сума балів:</i>				

Типові приклади індивідуальних оцінювальних карток  
дітей з різними рівнями розвитку морального вибору  
(констатуючий експеримент)

Ілона Ш.

(високий рівень)

<i>Показники</i>	<i>Ступені вияву</i>			
	<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>	<i>Г</i>
1.1. Знання моральних норм та правил поведінки	3			
1.2. Аналіз морального змісту ситуацій вибору	3			
1.3. Оцінка способів вирішення ситуації вибору адекватно моральним нормам	3			
2.1. Ставлення до ситуації морального вибору (прояви активності, її характер)		2		
2.2. Емоційний відгук на стан учасників ситуації морального вибору		2		
2.3. Моральне мотивування здійсненого вибору	3			
3.1. Прийняття рішення про моральний вчинок у ситуації вибору	3			
3.2. Здійснення позитивних вчинків у ситуаціях морального вибору	3			
3.3. Моральна цінність наслідків вчинків у ситуаціях вибору	3			
4.1. Критичність оцінки дитиною власних дій у ситуаціях вибору	3			
4.2. Об'єктивність самооцінки дитини та адекватність моральним нормам	3			
<i>Загальна сума балів:</i>	31			

Микита П.

*(достатній рівень)*

<i>Показники</i>	<i>Ступені вияву</i>			
	<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>	<i>Г</i>
1.1. Знання моральних норм та правил поведінки	3			
1.2. Аналіз морального змісту ситуацій вибору		2		
1.3. Оцінка способів вирішення ситуації вибору адекватно моральним нормам	3			
2.1. Ставлення до ситуації морального вибору (прояви активності, її характер)		2		
2.2. Емоційний відгук на стан учасників ситуації морального вибору		2		
2.3. Моральне мотивування здійсненого вибору		2		
3.1. Прийняття рішення про моральний вчинок у ситуації вибору		2		
3.2. Здійснення позитивних вчинків у ситуаціях морального вибору		2		
3.3. Моральна цінність наслідків вчинків у ситуаціях вибору		2		
4.1. Критичність оцінки дитиною власних дій у ситуаціях вибору	3			
4.2. Об'єктивність самооцінки дитини та адекватність моральним нормам	3			
<i>Загальна сума балів:</i>	26			



Артур П.

*(середній рівень)*

<i>Показники</i>	<i>Ступені вияву</i>			
	<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>	<i>Г</i>
1.1. Знання моральних норм та правил поведінки		2		
1.2. Аналіз морального змісту ситуацій вибору				0
1.3. Оцінка способів вирішення ситуації вибору адекватно моральним нормам	3			
2.1. Ставлення до ситуації морального вибору (прояви активності, її характер)			1	
2.2. Емоційний відгук на стан учасників ситуації морального вибору			1	
2.3. Моральне мотивування здійсненого вибору			1	
3.1. Прийняття рішення про моральний вчинок у ситуації вибору			1	
3.2. Здійснення позитивних вчинків у ситуаціях морального вибору			1	
3.3. Моральна цінність наслідків вчинків у ситуаціях вибору			1	
4.1. Критичність оцінки дитиною власних дій у ситуаціях вибору		2		
4.2. Об'єктивність самооцінки дитини та адекватність моральним нормам			1	
<i>Загальна сума балів:</i>	14			

Саша В.

(низький рівень)

<i>Показники</i>	<i>Ступені вияву</i>			
	<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>	<i>Г</i>
1.1. Знання моральних норм та правил поведінки			1	
1.2. Аналіз морального змісту ситуацій вибору				0
1.3. Оцінка способів вирішення ситуації вибору адекватно моральним нормам		2		
2.1. Ставлення до ситуації морального вибору (прояви активності, її характер)				0
2.2. Емоційний відгук на стан учасників ситуації морального вибору				0
2.3. Моральне мотивування здійсненого вибору				0
3.1. Прийняття рішення про моральний вчинок у ситуації вибору			1	
3.2. Здійснення позитивних вчинків у ситуаціях морального вибору			1	
3.3. Моральна цінність наслідків вчинків у ситуаціях вибору			1	
4.1. Критичність оцінки дитиною власних дій у ситуаціях вибору				0
4.2. Об'єктивність самооцінки дитини та адекватність моральним нормам				0
<i>Загальна сума балів:</i>				6

## Додаток Ж

## Програма стимулювання морального вибору дітей (6-й рік життя)

Зміст навчально-виховної роботи	Засоби педагогічного впливу
1. Збагачення загального морального досвіду дітей	
<p>1. Розширення та уточнення знань дітей про зміст і значення моральних норм, конкретизованих у вигляді правил поведінки та відповідних еталонах.</p> <p>2. Навчання дітей аналізу проблемних ситуацій морально-етичного змісту.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Читання творів дитячої художньої літератури морально-етичного змісту. Бесіди за змістом творів, використання ілюстрацій та іншої наочності.</li> <li>- Складання творчих розповідей типу “Якби героєм казки був я...” та ін.</li> <li>- Колективне складання творчих розповідей, казок про позитивну та негативну поведінку придуманих персонажів (із використанням іграшок, наочності), розігрування сюжетів.</li> <li>- Організація спостережень дітей за поведінкою однолітків, інших людей, у тому числі, і вчинків у ситуаціях морального вибору. Обговорення та аналіз спостережуваного.</li> <li>- Наповнення змісту сюжетно-рольових ігор дітей моральною тематикою.</li> <li>- Розв’язування морально-етичних задач.</li> <li>- Виготовлення схематичних зображень правил поведінки у вигляді парних сюжетних малюнків альтернативного змісту, розміщення їх у груповій кімнаті.</li> <li>- Розігрування дітьми ситуацій морального вибору.</li> <li>- Ігри-тренінги на розвиток аналітико-синтетичних та оцінних навичок.</li> <li>- Розучування українських народних прислів’їв про добро та зло.</li> </ul>
<p>3. Збагачення емоційної сфери дітей моральними почуттями та переживаннями</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ігри-драматизації за сюжетами відомих літературних творів морально-етичного змісту (відтворення сюжету твору; розігрування творчо зміненого сюжету).</li> <li>- Включення ситуацій морального вибору в зміст сюжетно-рольових ігор дітей.</li> <li>- Ігри-тренінги на вправління у визначенні емоційного стану інших людей, його причин, на розвиток емпатії.</li> <li>- Ігри-тренінги на усвідомлення дитиною власних емоційних переживань та їх причин.</li> </ul>
<p>4. Наповнення Я-образу дітей</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Аналіз та оцінка дітьми власних вчинків у ситуаціях морального вибору на основі співставлення з</li> </ul>

<p>позитивними моральними уявленнями. 5. Стимулювання критичної самооцінки.</p>	<p>відповідними еталонами (індивідуальні бесіди).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ігрові тренінги на формування позитивного самосприйняття та адекватної самооцінки.</li> <li>- Ведення фотоальбому “Наші добрі справи”. Перегляд та обговорення фотознімків (індивідуально, в невеликих підгрупах).</li> <li>- Ігри-тренінги на формування позитивного Я-образу та об’єктивної, критичної самооцінки</li> </ul>
<p>6. Збагачення досвіду моральної діяльності дітей.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проведення “Днів добрих справ”, “Годин доброти” тощо.</li> <li>- Колективна творча діяльність альтруїстичної спрямованості. Суспільно-корисна праця. (Виготовлення подарунків для батьків, друзів, дітей інших груп; допомога помічнику вихователя, іншим працівникам дошкільного закладу; написання листів хворому другу; підготовка привітань-сюрпризів та ін.)</li> <li>- Відвідування молодшої групи: “Пограємось з малятами”, “Допоможемо малятам зібратися на прогулянку” та ін.</li> </ul>
<p>2. Збагачення досвіду поведінки дітей у ситуаціях морального вибору</p>	
<p>1. Навчання дітей вирішенню реальних ситуацій морального вибору. 2. Розширення досвіду ініціативних моральних вчинків у ситуаціях вибору.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Організація у повсякденні дітей виховних ситуацій морального вибору.</li> <li>- Створення умов для морального вибору дітей в процесі різних видів діяльності: <ul style="list-style-type: none"> <li>• під час різних видів ігор;</li> <li>• у процесі трудової діяльності;</li> <li>• у ході проведення навчальних занять;</li> <li>• у період режимних процесів.</li> </ul> </li> </ul>

## Додаток З

**Орієнтовний зміст ситуацій морального вибору<sup>1</sup>**

1. А бачить, що з Б трапилась неприємність (він упав із гойдалки, з санчат, із лавки, просто перечепився тощо).
2. А бачить, що Б погано себе почуває, йому боляче.
3. А помітив, що Б плаче, сумує.
4. А помітив, що Б і В сваряться (чи б'ються).
5. А ненавмисно причинив шкоду Б (розлив воду на малюнок, штовхнув тощо).
6. Б ненавмисно причинив шкоду А.
7. А помітив, що Б вчинив погано стосовно В, В дуже засмучений, ображений.
8. Б пропонує А покепкувати над В (або зробити щось негарне).
9. А дуже добре справився із завданням, а Б, навпаки, не зумів його виконати.
10. Б добре справився із завданням, у А, навпаки, нічого не виходить.
11. А переміг у грі-змаганні й отримав приз, а Б програв і дуже засмутився.
12. Б переміг змагання, отримав приз, А – програв.
13. А, Б, В, Г ... отримали подарунки (на святковому ранку), Д запізнився і йому не вистачило (або він хворів і був удома).
14. А дізнається, що Б перед святковим ранком ненавмисно зіпсував свій костюм (взагалі не має святкового костюму).
15. А подарували на день народження нову іграшку, наступного дня він приніс її у садочок.
16. А приніс у садочок ласощі ( цукерки, яблука, апельсини тощо), а у Б нічого не було.
17. А має 3 цукерки, а пригостити треба 4 друзів (Б, В, Г, Д).
18. На сніданок А і Б отримали 2 яблука , одне – трохи більше, яке з них вибере А.

<sup>1</sup> В додатку подано схематизований опис ситуацій морального вибору, які використовувались у ході навчально-виховного процесу експериментальної групи. На їх основі створювали виховні ситуації під час різних видів діяльності (гри, праці, занять, повсякденного життя), складали проблемні задачі для вирішення та розігрування дітьми. А – учасник ситуації, який повинен здійснити вибір; Б, В, Г, Д ... – інші учасники.

19. А хоче погратися іграшкою, яка належить Б (або Б почав нею гратися раніше).
20. А та Б захотіли погратися однією і тією ж іграшкою (виконати одну й ту саму роль у грі тощо).
21. А, Б, В, Г ... захотіли погратися грою, в яку може гратися тільки один із них.
22. Б просить у А іграшку, якою той уже грається.
23. Б грався іграшкою, яка належить А, та повернув її зламанною.
24. А, Б, В, Г захоплено граються або зайняті цікавою справою, а Д стоїть осторонь, сумує.
25. Б, В, Г, Д граються в цікаву гру, А запізнився і теж хоче гратися.
26. Б, В, Г, Д працюють (прибирають в ігровому куточку, доглядають квіти, тощо), А сидить без діла.
27. А хоче гратися, але у цей час дорослий просить його про допомогу (або треба виконувати свої обов'язки).
28. А, Б, В, Г ... захоплено граються разом, дорослий дає доручення, не називаючи імені, говорить, що достатньо буде когось одного з дітей.
29. А, Б, В, Г ... захоплено граються (дивляться лялькову виставу тощо), дорослий повідомлює, що вихователь молодшої групи просить їх саме в цей час побавитися з малятами: хто хоче, може залишитися, продовжувати гратися (дивитися виставу).
30. Б насмітив у кімнаті (розсипав іграшки, тощо), А побачив безлад, але не знає, хто у цьому винен.
31. А насмітив у кімнаті, коли цього ніхто не бачив.
32. А швидко вдягається, бо добре вміє зав'язати шнурки, застібнути гудзики, Б, навпаки, не може одягатися швидко (не вміє, не може дістати тощо).
33. А посварився зі своїм другом Б, образив чи вдарив його.
34. А дізнається, що Б захворів і деякий час не буде відвідувати садочок.
35. А відомо, що завтра у Б – день народження.
36. А зробив своїми руками іграшку, щоб подарувати Б, але потім захотів залишити її собі.

37. А помітив, що “новенький” В, який з’явився у групі, ще нікого не знає серед дітей, тому соромиться, сидить сам осторонь.
38. А бачить, що Б, який несе в руках багато м’ячів (інших предметів), не може сам відкрити двері.
39. На очах у А Б розсипає м’ячі (інші предмети), які до цього ніс у руках.
40. А знайшов загублену чи забуту кимось іграшку.
41. А помітив, що з кишені у Б щось випало ( ключі, рукавички, цукерка тощо).
42. А спостерігає, як Б шукає загублений гудзик (рукавичку, ключ, іграшку тощо).
43. А грається в цікаву гру, Б у цей час просить його допомогти знайти загублену річ.
44. А першим закінчив виконувати своє завдання, Б над своїм ще працює.
45. Всі діти закінчили працювати і почали гру, лише А не закінчив і повинен працювати.
46. А має все необхідне для виконання завдання (олівці, деталі аплікації тощо), а у Б – не вистачає (зламався олівець, скінчився папір, немає потрібного кольору тощо).
47. А і Б отримали для роботи один на двох інструмент (ножиці, пензлик для клею, тощо).
48. А розповідає про свої наміри (як краще виконати завдання, в яку гру гратися тощо), його партнер Б не погоджується, хоче зробити по-іншому.
49. Діти зібрались у залі для перегляду лялькової вистави (або на святковий ранок), А бачить, що для Б не вистачило стільчика (чи місця на лавці).
50. Діти зібрались у залі на святковий ранок, але виявилось, що для А не вистачило місця.

## Додаток К

### Ігри-тренінги<sup>2</sup>

#### 1. Так чи ні?

Виховні завдання. Закріплювати вміння аналізувати ситуації морального вибору та оцінювати можливі альтернативи на основі відомих моральних норм.

Матеріал. Сюжетні малюнки із зображенням проблемних ситуацій.

Хід гри. Дітям демонструють малюнок і описують зображену проблемну ситуацію, наприклад: “Дівчинка гралася м’ячем, раптом він закотився в калюжу. Як не намагалась дівчинка, а дістати його не могла. У цей час поряд з нею опинився ти. Побачив що сталося, засміявся та пішов далі... Так чи ні?” або “... Побачив, що сталося, взяв палицю, викотив нею м’яч із калюжі та подав його дівчинці... Так чи ні?”. Доцільно описувати альтернативні вчинки в одній і тій самій ситуації. При одноразовому проведенні слід використовувати кілька ситуацій аналогічного змісту, тобто таких, на яких зображені ситуації, що вирішуються на основі одного і того ж правила. (Наприклад, до правила: “Допомагай всім, кому потрібна допомога” добираються малюнки: дівчинка не може дістати м’яч із калюжі; бабуся несе важкі валізи; хлопчик розсипав кошик яблук тощо). У кінці гри підводиться підсумок: “Діти, якщо поряд з вами комусь буде потрібна допомога, ви обов’язково допоможете... Так чи ні?”. При повторних проведеннях добираються малюнки за змістом інших правил чи моральних норм.

#### 2. Як вчинити?

Виховні завдання. Закріплювати уявлення про різні стилі поведінки у конкретних ситуаціях морального вибору.

Матеріал. Сюжетні малюнки із зображенням проблемних ситуацій морального змісту.

<sup>2</sup> В додаток вміщено ігри-тренінги, що проводилися в експериментальній групі. Значком “\*” позначено ігри-тренінги, які є адаптованим та доповненим варіантом ігор та вправ, описаних у посібниках Ключової Н.В., Касаткіної Ю.В. [75] та Кряжевої Н.Л. [93].



Хід гри. Дітям пропонують розглянути малюнок та описують зображену проблемну ситуацію: “Наталка їхала з гірки на санчатах. Санчата перевернулись і дівчинка впала. Сашко і Максим побачили, що сталося з дівчинкою. Як вчинити хлопчикам: засміятися та йти далі чи допомогти Наталочці піднятися? (Висловлюється кожен бажаючий.) А чому треба вчинити саме так?”. Після розгляду кількох ситуацій аналогічного змісту, дітей підводять до висновку: “Як вчинити, коли бачиш, що хтось портапив у біду?” При повторних проведеннях закріплюються інші норми та правила поведінки.

### 3. Вибери картинку

Виховні завдання. Закріплювати уявлення про обов’язковість дотримання моральних норм та правил, розвивати навички аналізу конкретних проблемних ситуацій.

Матеріал. Роздаткові набори сюжетних малюнків морального змісту.

Хід гри. Діти розглядають малюнки та обговорюють їх один з одним. Потім дорослий називає правила, наприклад: “Будь уважним до інших”. Гравці знаходять у себе малюнки, сюжет яких відповідає змісту названого правила і показують їх один одному та вихователю. Можна обговорити вибір дітей: “Чому ти показуєш саме цей малюнок?”, “Що робить хлопчик...?” тощо.

### 4. Добрі вчинки - погані вчинки

Виховні завдання. Вправляти дітей в оцінюванні тих чи інших дій у ситуаціях морального вибору відповідно до категорій “добре”, “погано”.

#### Варіант 1.

Матеріал. Демонстраційний набір парних сюжетних малюнків морального змісту; виготовлені з кольорового картону картки у формі серця (червона і синя картки кожному гравцеві).

Хід гри. Гра проводиться з мікрогрупою або з усією групою дітей. Дорослий по черзі показує малюнки. Діти розглядають та оцінюють зображені на них вчинки: позитивний – піднімають картку “червоне серце”, негативний – “синє серце”. Бажано уточнювати вибір дітей: “Чому Наталка підняла “синє серце”?”; “Як ти вважаєш, чому цей вчинок хороший?” тощо.

## Варіант 2.

Матеріал. Парні сюжетні малюнки морального змісту.

Хід гри. Гра проводиться індивідуально чи у парах. Дитині (чи дітям) пропонують розглянути малюнки та роділити їх на дві групи: в одну – відкласти картинки, на яких зображено хороші вчинки, а в другу – погані. У кінці гри вибір дитини (дітей) обговорюється.

### 5. Навпаки

Виховні завдання. Стимулювати дітей до пошуку альтернативних варіантів вирішення ситуацій морального вибору.

Матеріал. Набір із трьох іграшок (три ляльки; три ведмедики; котик, песик, півник, тощо).

Хід гри. За допомогою двох іграшок дітям демонструють негативний варіант поведінки у ситуації морального вибору, супроводжуючи показ відповідною розповіддю, наприклад, одна лялька грається іграшками, а поряд з нею сидить інша лялька, їй сумно, у неї немає іграшок. Потім запитують у дітей, чи подобається їм поведінка першої ляльки, яка не помічає, що комусь погано, не запрошує подругу до гри. Після оцінювання вчинку, пропонують гравцям сказати, як слід вчинити, щоб було навпаки. Використовуючи третю іграшку один із бажаючих демонструє позитивний вчинок.

### 6. Що буде далі?

Виховні завдання. Вправляти дітей у вирішення проблемних ситуацій морального змісту.

Хід гри. Дітям пропонують закрити очі й подумки вирушити в увяну подорож по вулицям нашого міста: “Ми вийшли за ворота нашого дитячого садочка. Ось будинки, ось дерева. Вулицею їдуть машини... Неподалік від нас бабуся йде з валізою. Раптом, у нас на очах, валіза порвалася і з неї висипалась та розкотилась по доріжці картопля. Що буде далі? (Діти висловлюються за бажанням. При потребі їхні відповіді спрямовуються за допомогою запитань та підказок). Молодці, допомогли бабусі, тепер йдемо далі. Ось ми в парку, йдемо по алеї, перед нами – вузький місточок через струмок. Удвох по ньому не

пройти. А з іншого боку – жінка з коляскою, теж хоче перейти через струмок. Що буде далі?...” Зміст розповіді залежить від досвіду дітей. Важливо емоційно викладати сюжет, намагаючись передати напруженість проблемної ситуації та стан її учасників.

### 7. А якби ...

Виховні завдання. Навчати дітей знаходити рішення та формулювати наміри про ті чи інші дії у ситуаціях морального вибору.

Хід гри. Гравці розташовуються на килимку, сівши в коло. Дорослий починає речення, наприклад: “Якби я знайшла рукавичку на дорозі, я б ...”, “Якби я побачила стареньку бабусю з валізами, я б ...”, або “Якби я дізналась, що мій друг хворіє, я б ...” тощо. Діти один за одним продовжують речення, називають свій варіант поведінки у ситуації. У тому випадку, якщо відповідь суперечить моральним нормам, слід переадресувати речення наступному гравцеві: “А якби ти приніс у садочок цукерки?”. Якщо й далі звучить неадекватна відповідь, необхідно запропонувати дітям позитивну альтернативу: “А якби я побачила розкидані іграшки, я б прибрала їх...” Головне у ході гри – уникати оцінювання відповідей дітей і приймати всі запропоновані ними варіанти.

### 8. Допоможемо Мишеняті (Незнайкові, Буратіно...)

Виховні завдання. Закріплювати навички розв’язування проблемних ситуацій морального змісту.

Матеріал. Персонаж лялькового театру – Мишеня (Незнайко, Буратіно), ширма.

Хід гри. Дорослий виконує роль Мишеняті, чи іншого персонажу, який завітав до дітей у гості, від імені персонажу розповідає про різні його пригоди: описує ситуації морального вибору, в яких Мишеня або не знало, як поведеться, або вчинило погано; просить у дітей поради, підказки, оцінки. По ходу висловлювань Мишеня невимушено запитує, уточнюючи почуте, активізує всіх гравців: “А чому треба було так зробити? Ніхто ж не бачив, що то мої сліди залишились на чистій підлозі...”, “Невже не можна було заховатися і самому з’їсти весь сир?” тощо. На завершення Мишеня повторює правила поведінки, про які довідалось від дітей, дякує малятам за поради і обіцяє поводитися добре.

## 9. Чому?

Виховні завдання. Стимулювати дітей до пошуку зв'язків між характером поведінки у ситуаціях морального вибору та станом учасників ситуацій.

Матеріал. Сюжетні малюнки та ілюстрації до відомих дітям літературних творів.

Хід гри. Діти розглядають малюнки та вибирають ті з них, що здаються найбільш цікавими. Дошкільників спонукають до обговорення: “А чому мама посміхається?”, “Чому це хлопчик так тримає м'яч?”, “Чому у дівчинки таке обличчя?” У разі потреби увагу малят спрямовують на моральний аспект зображеного сюжету: “А мені здається, що хлопчик дуже засмучений. Чому це сталося?”; при необхідності їм пропонують власний варіант відповіді на запитання “Чому?”.

## 10. Піктограми

### Варіант 1.\*

Виховні завдання. Тренувати у розпізнаванні за зовнішніми ознаками емоційних станів людей.

А) Матеріал. Демонстраційний набір піктограм.

Хід гри. Дітям демонструють картку і пропонують сказати, яка це людина: весела чи сумна, сердита чи доброзичлива, щаслива чи нещасна тощо; або назвати, що вона відчуває. Потім діти відтворюють зображений вираз обличчя, намагаючись відчути названий емоційний стан.

Б) Матеріал. Роздаткові набори пікторгам (по кількості гравців).

Хід гри. Дітям називають різні емоційні стани: “Яке обличчя у щасливої людини? А у ображеної? А у злої? Яке обличчя у жадібною людини?”, тощо. Гравці піднімають картку, на якій зображено вираз обличчя, що, на їх думку, відповідає названому емоційному стану. Потім діти відтворюють його власною мімікою. При повторному проведенні в кінці гри їм можна запропонувати розкласти картки за двома ознаками: емоції, які їм подобаються, і емоції, які їм не подобаються.

### Варіант 2.

Виховні завдання. Стимулювати дітей до пошуку причин тих чи інших переживань та емоційних станів.

*А) Матеріал.* Демонстраційний набір піктограм.

*Хід гри.* Під час демонстрації піктограм у дітей запитують: “Чому у цієї дівчинки (цього хлопчика) таке обличчя? Добре чи погано він почувається? Що могло з ним трапитися?” Важливо, щоб діти намагалися назвати якомога більше причин: “Йому боляче”, “Він впав”, “Він щось загубив”, “Його хтось образив”, тощо. Дорослий теж пропонує свої варіанти, спрямовуючи дітей на моральні аспекти.

*Б) Матеріал.* Роздаткові набори піктограм (по кількості гравців).

*Хід гри.* Дітям описують ситуацію вибору і пропонують уявити себе на місці її учасників: “Уяви, що ти зібрався привітати друга з днем народження, даруєш йому іграшку. Яке у тебе буде обличчя? А у твого друга?”, “Уяви, що тебе хтось образив. Яким при цьому буде вираз твого обличчя? А яке обличчя у того, хто тебе образив?”. Діти вибирають зі своїх наборів відповідну піктограму і піднімають її угору.

### 11. Який сьогодні у тебе настрій?

Виховні завдання. Сприяти усвідомленню дітьми власних емоційних станів та стимулювати до пошуку причин тих чи інших переживань.

#### Варіант 1.\*

*Матеріал.* Роздаткові набори піктограм (по кількості гравців).

*Хід гри.* Дітям пропонують вибрати картку, яка найбільше схожа на їх настрій сьогодні, та пояснити свій вибір. Потім можна розглянути і аналогічно вибрати ті малюнки, що схожі на настрій тата, мами, друга тощо.

#### Варіант 2.

*Матеріал.* Папір, різнокольорові олівці (фломастери чи фарби).

*Хід гри.* Дітям пропонують намалювати свій настрій (настрій друга...). Потім малюнки розглядають і бажаючи пояснюють, що вони намалювали і чому.

### 12. Що могло статися?

Виховні завдання. Вправляти дітей у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між вчинками та переживаннями учасників ситуацій морального вибору.

Матеріал. Демонстраційний набір піктограм.

Варіант 1.

Хід гри. 2 або 3 піктограми розміщуються на стенді. Гравцям пропонують придумати розповідь про дитину, чиє обличчя вони бачать на малюнках: “Що могло статися? Чому так змінювався вираз обличчя?”, тощо. Важливо, щоб розповідь мала моральний зміст, тому дорослий бере участь у грі нарівні з дітьми, за допомогою підказок, навідних запитань спрямовує хід думок учасників гри, об'єднує окремі висловлювання в один сюжет.

Варіант 2.

Хід гри. Гра проводиться аналогічно, але в розповіді, яка складається на основі карток, вже 2 чи 3 учасники ситуації з різним настроєм. Гру починають словами типу: “Ми побачили на майданчику двох дівчаток. Як їх звати? У однієї було ось таке обличчя, а у другої – ось таке. Що могло статися на майданчику? Чому у дівчаток такі обличчя?”.

13. Дзеркало \*

Виховні завдання. Вправляти дітей у розпізнаванні за зовнішніми ознаками (за мімікою та жестами) емоційних станів та переживань оточуючих.

Хід гри. Учасники розташовуються парами один навпроти одного. У кожній парі визначають, хто буде “дзеркалом”. Дорослий називає дії, емоційні стани, тощо, наприклад: “Ви дуже зраділи зустрівши свого друга”; “Вам стало соромно за свої слова”, “Ви боляче вдарились...”. Гравці кожен перед своїм “дзеркалом” зображують назване, а “дзеркала” намагаються якомога точніше відтворити те, що їм показують. Потім учасники гри міняються ролями. При повторних проведеннях гри можна запропонувати дітям самим вирішувати, що зобразити перед “дзеркалом”, а воно, в свою чергу, має не лише точно відтворювати жести та вираз обличчя, а й відгадувати, що показує партнер.

14. Дружба починається з посмішки \*

Виховні завдання. Стимулювати прихильне доброзичливе ставлення дітей один до одного.

Хід гри. Діти сідають в коло. Кожен гравець один за одним повертається до сусіда, тисне йому руку і дарує свою найдобрішу, найпривітнішу посмішку. Бажано, щоб дорослий виконував вправу разом з дітьми. На завершення доречним буде читання віршів А.Костецького:

Усміхнися всім навколо:  
небу, сонцю, квітам, людям.

І тоді обов'язково  
день тобі – веселим буде.

або М.Познанської:

Я всміхаюсь сонечку:  
- Здрастуй, золоте!  
Я всміхаюсь квітонеці –  
Хай вона цвіте.  
Я всміхаюсь дощику:  
- Лийся, мов з відра!  
Друзям усміхаюся –  
Зичу їм добра.

#### 15. Намалюй свою радість

Виховні завдання. Сприяти усвідомленню дітьми своїх емоцій та переживань.

Матеріал. Великий аркуш паперу, гуашеві фарби, серветки.

Хід гри. Гру бажано проводити після емоційно насиченої діяльності альтруїстичного спрямування, яскравої події у групі (наприклад, після того, як діти дарували один одному подарунки, виготовлені своїми руками, гралися з малятами молодшої групи, тощо). Учасникам пропонують разом на одному аркуші намалювати те, що вони відчують (малювання пензликами, або пальцями). По закінченню бажано уточнити, що намалювала кожна дитина, чому, а також відмітити, яка гарна, яскрава, радісна картина вийшла у дітей.

#### 16. Проганяємо злість.

Виховні завдання. Сприяти усвідомленню дітьми власних переживань та звільненню від негативних емоцій.

Матеріал. Папір, олівці чи фломастери (кожному учаснику гри); коробочка невеликого розміру або пластиковий мішечок.

Хід гри. На початку гри слід поговорити з дитиною, які негативні почуття виникали у неї сьогодні: чи не сердилась вона, чи не ображалась на кого-небудь. При груповому проведенні можна запропонувати учасникам заплющити очі, пригадуючи свій настрій, зміни у ньому. Потім кожен малює “свою злість”. А завершивши малюнок – розриває його на дрібні шматочки, які складаються у коробочку (чи мішечок). Коли це зроблять всі учасники гри, її заклеюють (зав’язують мішечок) і виносять на смітник: “Ми викинули геть все погане, а добре – залишили собі”. Тренінг доцільно проводити на початку спільної діяльності дітей чи перед самостійними іграми.

#### 17. Хто я? \*

Виховні завдання. Спрямовувати увагу дітей на власні емоційні переживання, якості, властивості.

Хід гри. Діти розміщуються зручно і невимушено, обличчям один до одного. Їм пропонується дати якомога більше відповідей на запитання: “Хто я?”. Для опису можна використовувати почуття, якості, інтереси, улюблені заняття, назви тварин, рослин, казкових персонажів, тощо. Діти висловлюються за бажанням, але обов’язково по-черзі, вислухавши іншого гравця. Кожна відповідь починається словом “Я”: “Я хлопчик”, “Я малюю”, “Я добрий”, “Я принцеса”... Необхідно слідкувати, щоб не було повторів, у разі потреби, якщо діти відчувають труднощі, дорослий включається у гру, подає приклад.

#### 18. Автопортрети

Виховні завдання. Сприяти усвідомленню дітьми власних якостей та властивостей, а також своїх індивідуальних відмінностей.

Матеріал. Папір, кольорові олівці чи фломастери (кожному учаснику гри).

Хід гри. Гравцям пропонують подумати та намалювати свої портрети або картинки про себе і своє життя. По закінченню влаштовується виставка



автопортретів “Я та інші діти”. Діти разом з дорослими розглядають малюнки, впізнають один одного. Кожен бажаючий розповідає, що він намалював і чому.

### 19. Будемо знайомі<sup>3</sup>

Виховні завдання. Стимулювати розвиток оцінного ставлення дітей до власних якостей та властивостей.

Хід гри. Увагу учасників гри привертають до однієї дитини, пропонують уявити, що вона сьогодні вперше прийшла до нас у групу: “Давайте познайомимось із дівчинкою і спробуємо дізнатися про неї щось цікаве...”. Спочатку дитина розповідає про себе сама, що забажає. Дорослий допомагає їй, при потребі, спрямовує розповідь запитаннями, наприклад: “Хто твої найкращі друзі?”, “Як ти допомагаєш мамі?”; принагідно схвалює дитину. Потім до розмови приєднуються діти, запитують дівчинку, хто про що хоче. На завершення гри дорослий звертається до всіх дітей із запитанням про те, що вони дізналися про свого друга.

### 20. Я і мої друзі.

Виховні завдання. Розвивати у дітей почуття спільності та розуміння індивідуальних відмінностей між людьми.

Матеріал. Альбом фотознімків дітей групи.

Хід гри. Дітей зацікавлюють фотознімками, пропонують розповісти, що зображено на них, про себе, про інших дітей. За допомогою навідних запитань дитину спонукають до оцінки її власних якостей (як позитивних, так і негативних), а також якостей інших. Важливо у ході гри акцентувати увагу на позитивному, а про свої недоліки нехай говорить сам малюк.

### 21. Компліменти \*

Виховні завдання. Виховувати уважне, доброзичливе ставлення дітей один до одного та розвивати вміння знаходити позитивні риси у кожного.

Хід гри. Діти сідають у коло тримаючись за руки. Дивлячися в очі сусіду, необхідно сказати йому щось приємне, похвалити. А він, у свою чергу, дякує за

<sup>3</sup> При розробці даної гри були використані матеріали дослідження Стрюк К.І. [166]

ці слова і дарує комплімент сусіду з іншого боку. При потребі можна підказати дитині або запропонувати свій комплімент.

Під час повторного проведення можна використати яскравий м'яч чи повітряну кульку, які діти передаватимуть один одному разом із компліментами. Завершує гру дорослий, який адресує свій комплімент усій групі.

## 22. Чарівна ниточка \*

Виховні завдання. Пробуджувати у дітей почуття спільності, взаємопідтримки, прихильного ставлення один до одного.

Матеріал. Клубок яскравої, міцної нитки (не тонкої)

Хід гри. Гравці сідають у коло. Дорослий, обмотавши нитку навколо пальця, ставить будь-яке питання дитині, яка сидить поряд, і передає їй клубок (Наприклад: “З ким ти любиш гратися?”, “Як ти бавиш меншого братика?”, “Що ти подаруєш мамі на свято?” тощо). Вона, у свою чергу обмотує ниткою пальчик, відповідає і ставить запитання своєму сусіду. Коли клубок повертатися в руки дорослого, він запитує, яка фігура вийшла з ниточки, чому, на що вона схожа.

## 23. Наша казка.

Виховні завдання. Стимулювати позитивне ставлення дітей один до одного, почуття спільності; вчити спокійно й уважно слухати співрозмовника.

Матеріал. Іграшки (за кількістю гравців).

Хід гри. Кожен учасник гри обирає собі іграшку. Дорослий пропонує придумати казку про пригоди іграшок, починає її (наприклад: “Колись давно і дуже далеко було велке місто, в якому жили одні тільки іграшки... Одного разу...”), а діти продовжують, розповідаючи кожен про свою іграшку. Дорослий допомагає об'єднати окремі епізоди в один сюжет, допомагає гравцям, які відчувають труднощі, придумує закінчення казки. Завершується гра запитанням: “Чи цікава вийшла у нас казка? Чи сподобалась вона вам?”. Діти аплодують собі. Потім доцільно запропонувати погратися іграшками, відтворити їх казкові пригоди.

При повторному проведенні можна складати казку про 1-2 персонажів, а діти придумуватимуть різні пригоди.

#### 24. Казкова країна \*

Виховні завдання. Виховувати навички співпраці, викликати емоційне задоволення від спільної діяльності, позитивне ставлення і увагу один до одного.

Матеріал. Великий аркуш паперу, фарби, пензлики, серветки.

Хід гри. Дітям пропонують разом намалювати картину, яка називатиметься “Казкова країна”. Для цього на одному великому аркуші кожен малюватиме, що захоче. Дорослий теж малює разом з дітьми. У процесі малювання за допомогою запитань, підказок, порад бажано стимулювати спілкування дітей. По закінченню роботи картина обговорюється. Можна скласти колективну розповідь за її змістом. Важливо відмітити, що такою гарною вона вийшла завдяки дружній, спільній роботі всіх дітей. При повторних проведеннях пропонується нова тематика, наприклад: “Подорож у підводне царство”, “На далекій планеті”, “Наш садочок” тощо. Теми малюнку можуть придумувати і самі діти.

#### 25. Рукавички \*

Виховні завдання. Закріплювати навички взаємодії та викликати задоволення від спільної праці.

Матеріал. Вирізані з паперу форми рукавичок, різнокольорові олівці чи фломастери (по 3 штуки на двох гравців).

Хід гри. Діти парами розміщуються за столами. Їм пропонують розфарбувати рукавички, придумати якийсь візерунок, але так, щоб права і ліва рукавички були однаковими, тобто парою. По завершенню всіх гравців запрошують в магазин рукавичок. Діти розглядають, вибирають ті, що подобаються, що зроблені найкраще, відмічають невдало виконані рукавички. Дітей підводять до висновку, що найкращі рукавички вийшли у тих, хто зумів домовитися про візерунок, ділився олівцями, поступався другові. При повторних проведеннях можна об'єднувати дітей у підгрупи в 4-6 чоловік (відповідно, давати 2 чи 3

набори олівців або фломастерів), які теж розфарбовуватимуть предмети однакової форми, наприклад: чашки чи блюдця з чайного сервізу.

#### 26. Метелики на галявині

Виховні завдання. Викликати у дітей задоволення від спілкування та роботи виконаної разом; закріплювати навички співпраці та взаємодопомоги.

Матеріал. Паперові деталі – крила та тільце метелика, набори фарб (по 1 на 2 дітей), пензлі, великий аркуш паперу зеленого кольору, клей або скотч).

Хід гри. Діти розміщуються за столами парами, отримують один на двох набір деталей метелика, фарби і пензлики. Треба скласти метелика й розфарбувати йому крильця гарними яскравими кольорами, але щоб обидва крила були однаковими. Діти самі вирішують, у якій послідовності виконувати роботу, як розфарбовувати крильця. Готові метелики “злітаються на галявину”. Дорослий допомагає дітям прикріпити метеликів на зелений аркуш. По закінченню всі милуються яскравою галявиною, обирають Королеву метеликів. Важливо підвести дітей до висновку, що все виходить дуже добре, якщо працювати разом, дослухатися думки іншого, поступатися. Як варіант гри при повторному проведенні діти можуть виконати роботи “Кошик з квітами”, “Новорічна ялинка”. Гравці парами виготовляють окремі деталі: вирізають квіти, розфарбовують новорічні іграшки, а потім об’єднують їх у одне ціле.

#### 27. Можна не можна \*

Виховні завдання. Закріплювати у дітей навички самоконтролю за своїми діями та проявами емоцій.

Матеріал. Пісочний годинник.

Хід гри. Перед початком гри з дітьми пригадують правила поведінки. Потім дорослий говорить, що поки не перебіжить пісок у годиннику, діти можуть робити все, що захочуть. Однак, ні в якому разі не порушувати правила, які пригадали та не робити шкоди. Коли час скінчиться, всі повинні сісти за столи, чи на килимок, і тихо сидіти, поки не скінчиться наступний проміжок часу. По його завершенню знову настає час “можна”. Закінчується гра часом спокою – “не можна”. При першому проведенні необхідно слідкувати, щоб діти

дотримувались часової норми, повертаючи час від часу їх увагу до годинника. Надалі потреба в цьому відпадає. У ході гри слід надавати дітям якомога більше самостійності.

#### 28. Квіточка-семипелюсточка

*Виховні завдання.* Стимулювати у дітей уважне ставлення один до одного, поступливість, позитивні взаємини,

*Матеріал.* Шматочки різнокольорової крейди (по одному кожному гравцеві).

*Хід гри.* З дітьми пригадують зміст казки В.Катаєва “Квіточка семипелюсточка” та пропонують і собі намалювати такі чарівні квіточки. Для цього дошкільникам роздають крейду і говорять, що у кожного з них може вийти однокольорова квітка, щоб вона стала семипелюсточною, треба щоб друзі дали крейду такого кольору, якого гравець не має. При цьому не можна звертатися з проханнями, а можна тільки запитувати, чи не потрібен його шматочок крейди іншій дитині. І так, поки кожен не намалює сім різнокольорових пелюсток. Треба пропонувати свою крейду іншому. По закінченню малювання говорять, що, завдяки тому, що діти віддавали один одному свої шматочки крейди, у всіх вийшли чудові казкові квіточки.

## Додаток Л

**Список творів дитячої художньої літератури<sup>4</sup>**

1. Півник та двоє мишенят (укр.нар.казка)
2. Кривенька качечка (укр.нар.казка)
3. Кирило Кожум'яка (укр. нар.казка)
4. Покотигорошко (укр.нар.казка)
5. Лисичка та журавель (укр.нар.казка)
6. Їжачок та заєць (укр.нар.казка)
7. Кобиляча голова (укр.нар.казка)
8. Золотий черевичок (укр.нар.казка)
9. Летючий корабель (укр.нар.казка)
10. Про жарптицю та вовка (укр.нар.казка)
11. Названий батько (укр.нар.казка)
12. Дві вивірки (укр.нар.казка)
13. Морозко (рос.нар.казка)
14. Скатерка, баранчик і торба (рос.нар.казка)
15. Добрі брати (латиська нар.казка)
16. Три доньки (татарська нар.казка)
17. Жучок (таджицька нар.казка)
18. Миша та горобець (удмуртська нар.казка)
19. Загублений гаманець (португальська нар.казка)
20. Король і троє його синів (словенська нар.казка)
21. Буцень О. Горобчик
22. Вовк Б. Червоний кавун
23. Воронько П. Гість
24. Воронько П. Друзьки

---

<sup>4</sup>До списку включено твори дитячої художньої літератури, рекомендовані для використання у ході виховної роботи зі стимулювання морального вибору в поведінці старших дошкільників (на засадах моральної норми альтруїзму). Список укладено на основі аналізу змісту творів дитячої художньої літератури, які вміщено у хрестоматії: Золотий колосок /Упор. Н.Я.Дзюбишина-Мельник. – К.: Освіта, 1994.-623с.; Хрестоматія для дошкільнят 5-7 років. – К.: Школа, 2000. – 559с. та у посібник Лаврентьєвої Г.П. Джерела доброти. – К.: А.С.К., 1998. – 304с. та ін.

25. Вуличний О. Темна дівчина
26. Герасименко М. Навіщо відкладати
27. Герасименко М. Як і домовлялись
28. Гончар О. Яблука на стовпцях
29. Гудим П. Ланцюжок
30. Гуцало Є. Одуд
31. Забіла Н. Ясочка на річці
32. Зима О. Дві білки і лисиця
33. Зима О. Кусь і Гризь (уривок)
34. Зима О. Про Сірого Ворона та чарівні окуляри
35. Зима О. Чари для сміливця
36. Зубкова Л. Апельсин
37. Коломієць Т. Подарунок
38. Комар Б. Дві груші і одна
39. Костецький А. Добрий сніговик
40. Костецький А. Секрет
41. Костецький А. Утрюх
42. Коцюбинський А. Артист
43. Коцюбинський М. Дві кізочки
44. Коцюбинський М. Про двох цапків
45. Кульська І. Жабка та лелеки
46. Магера М. Добра дівчинка
47. Маршак С. Оповідання про невідомого героя
48. Машковська Є. Жаднюга
49. Маяковський В. Що погано, а що добре
50. Мельник В. Дивне лисеня
51. Мельник В. Світлячок
52. Орач О. ...курка знайшла ягідку
53. Осєєва В. Погано
54. Осєєва В. Просто бабуся

55. Осєєва В. Сині листочки
56. Павличко Д. Калачі
57. Павлов А. Парубок, котрий носив три гори
58. Пархоменко О. Детимам і Явсесам
59. Письменна Л. Сап'янці
60. Познанська М. Побилися два півники
61. Познанська М. Чим кінчається сварка
62. Стеценко М. Гіркий апельсин
63. Стеценко М. Новий велосипед
64. Струтинський В. Сідайте, будь-ласка
65. Сухомлинський В. Добре слово
66. Сухомлинський В. Лялька під дощем
67. Сухомлинський В. Мед в кишені
68. Сухомлинський В. Мишків велосипед
69. Сухомлинський В. Образливе слово
70. Сухомлинський В. У кого радість, а в кого горе
71. Сухомлинський В. Хай я буду ваша, бабусю
72. Сухомлинський В. Через потік
73. Сухомлинський В. Чому дідусь такий добрий сьогодні
74. Сухомлинський В. Щоб метелик не поколовся
75. Сухомлинський В. Яблуко в осінньому саду
76. Сухомлинський В. Як Сергійко навчився жаліти
77. Химич Г. Чий кавун
78. Цехмейструк М. Гойдалка
79. Чуковський К. Лікар Айболить
80. Чухліб В. Брилик
81. Чухліб В. Велика сила
82. Шкляр В. Гніздечко



**Українські народні прислів'я та приказки,  
рекомендовані для розучування з дітьми**

- Що посієш, те й збереш.
- Не все те золото, що блищить.
- Дружба – то найбільший скарб.
- Не той бідний, хто хліба не має, а хто душі.
- Одне приємне слово наче сад цвіте.
- Рана загоїться, але зле слово – ніколи.
- Не чини лихого, не бійся нікого.
- Умів узяти, умій і віддавати.
- Шкода нікому не мила.
- Що собі не мило, людям не зич.
- Не радуйся чужому лихові.
- Дорому всюди добре.
- Добре довго пам'ятається, а зле – ще довше.
- Раз добром налите серце, ввік не прохолоне.
- Добре роби, добре й буде, а як зле зробиш, то зле й буде.
- Хто сміється, тому не минеться.
- Не треба з тим жартувати, що болить.
- Сварка до хорошого не приведе.
- Шануй людей, і тебе шануватимуть.