

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У молодшому шкільному віці зароджується інтерес до себе, свого внутрішнього світу, тому в цей віковий період відбувається інтенсивне самопізнання, оцінювання навколишніх та самооцінювання. У навчально-виховному процесі сучасної школи повинні створюватися сприятливі умови для розвитку моральної самосвідомості учня [2, с. 136].

Як відомо, в моральному вихованні часто виникають труднощі, зумовлені неправильною організацією життя дитини як у школі, так і вдома, тому вчителі й батьки повинні усвідомлювати, що дитина в процесі виховання є не лише об'єктом впливу, але й суб'єктом життєдіяльності, носієм суб'єктивного досвіду. Інноваційні психолого-педагогічні дослідження наголошують на застосуванні в практиці сучасної освіти суб'єкт-суб'єктної парадигми, у центрі якої повинна постати особистість дитини [1; 3; 4; 9].

Розвиток моральної свідомості відбувається на соціальному й особистісному рівнях. Молодший школяр з об'єкта опіки перетворюється на суб'єкта власної активної поведінки, що передбачає розвиток позитивної „Я-концепції” дитини і правильної організації процесу виховання. Становлення моральної свідомості й особистості нерозривно пов'язане зі становленням „внутрішньої позиції”, основою якої є прагнення бути відповідальним, здатність самостійно відстоювати власні моральні переконання. Молодший школяр чутливий до своїх моральних переживань, цінностей, а тому в нього починають інтенсивно розвиватися складові моральної самосвідомості.

Такі компоненти розвитку моральної свідомості, як самоконтроль, моральна рефлексія та самооцінка формуються на основі уявлень дитини про себе, знання моральних норм і правил, усвідомлення їх суті [2, с. 136].

Метою дослідження є вивчення тенденцій розвитку моральної самосвідомості в дітей молодшого шкільного віку.

Дослідження проводилося на базі Чернівецької гімназії № 4 з учнями I-IV класів. Усього в дослідженні взяли участь 127 дітей.

На цьому етапі дослідження використовувалася методика „Шкала сумлінності”, адаптована нами для дітей молодшого шкільного віку на основі однойменної методики В.М. Мельникова та Л.Т. Ямпольського [7, с. 399-400]. Дана методика дозволяє виявити ступінь поваги дитини до соціальних норм та етичних вимог середовища.

Загальноєвропейський термін совість походить від латинського *conscientia*, що є смисловою калькою

з давньогрецької. Термін означає свідомість, префікс „*co*” означає одночасно і „сумісність”, і „завершеність”, а в поєднанні з „*scientia*” (знання) – „досягнуте знання” і „сумісне знання”, тобто знання, тотожне в багатьох людей і завершене, усвідомлене. Можливо, це перекладається як „істинне знання”. У давньогрецькій культурі „чинити по совісті” означало керуватися належним (моральним) принципом і завжди вважалось позитивним. За совість визнавалося не будь-яке власне переконання, а виключно моральне. Таке висловлювання, як „у кожної людини своя совість”, стало здобутком більш пізнього часу. Воно дає право варіювати власне моральним принципом як способом самоздійснення особистості, її самоуправління у відносинах між людьми – вгору-вниз по шкалі цінностей. І все-таки навіть у розумінні нашого часу, тобто з позиції софтідеології постмодернізму, категорія „совість” залишається принципом високої моралі на протигагу аморальності [6, с. 121].

У сучасних російських словниках „совість” розглядається не однозначно, але в єдиній морально-етичній площині. У „Короткому філософському словнику” зазначено: „Совість – цілісне утворення (інтелектуальне, емоційне, вольове), що є духовним стрижнем морального життя людини. Аристотель називав совість внутрішнім судом праведної людини. Совість є важливою складовою і рушійною силою морального вдосконалення особистості, її свободи” [10, с. 354-355].

Філософський енциклопедичний словник пише, що „совість – це здатність людського духу пізнавати етичні цінності в їх реальності і вимогами, що висуваються ними ... у більш вузькому розумінні – моральна свідомість, почуття або знання того, що добре і що погано, справедливо чи несправедливо; суб'єктивне усвідомлення відповідності чи невідповідності власної поведінки моральним цінностям” [12, с. 422]. О.Г. Дробницький, дослідник моральної свідомості і моралі як категорії моральності, уважав, що „совість як психологічний феномен свідомості може мати найрізноманітніший характер... Все залежить від умов місця і часу, особливостей людини і тієї проблеми, яку їй потрібно вирішити в даному випадку. Іншими словами, совість за своїм змістом (навіть якщо сама людина майже цього не усвідомлює) – це „відкритість” індивідуальної свідомості до навколишнього світу, його проблем, вимог часу, перспектив розвитку суспільства” [5, с. 498-499].

У педагогічному енциклопедичному словнику „совість” визначається як „... здатність людини, критично оцінюючи свої вчинки, думки, бажання,

усвідомлювати і переживати свою невідповідність належному як власну недосконалість” [11, с. 265].

Отже, совість як моральна категорія – це не лише особливе переживання, почуття чи переконання, виражене в тій чи іншій психологічній формі ставлення людини до світу. Це таке ставлення, в якому людина бере на себе відповідальність не лише за свій моральний стан, але й за те, що відбувається щодня навколо неї. Сфера її власної відповідальності може бути найрізноманітнішою – від долі її близьких до долі людства, що залежить від багатьох конкретних обставин. У самокритичному характері совісті проявляється в кінцевому результаті не просто конфлікт з собою чи нездатність до самозадоволення, але і конфлікт між суцим і належним у самій соціальній дійсності, в її протиріччях і зіткненні різних позицій.

Отримані результати ми вважали за доцільне поділити на рівні, де показники рівнів розвитку сумлінності від середнього до високого вважаємо за достатні для молодших школярів.

Аналіз даних методики показав:

– по вибірці в цілому переважає середній рівень розвитку сумлінності молодших школярів – у 49,61 % опитаних; дещо менше дітей (34,65 %) – з рівнем вище середнього; у найменшій кількості опитаних визначений низький рівень розвитку сумлінності (2,36 %); можна констатувати, що більшість досліджуваних виявили достатній для віку рівень розвитку сумлінності (89,77 %), виходячи з самооцінки опитаних;

– серед класів найкраще виглядає ситуація з моральним розвитком у II-му, де, з одного боку, найбільше школярів (14,23 % проти 3,23 % у I-му та IV-му класах) з високим рівнем розвитку сумлінності, з іншого, – відсутні діти з низьким рівнем розвитку цієї моральної властивості;

– близька до даної ситуація у IV-му класі, де у школярів низького рівня розвитку сумлінності не виявлено взагалі, а рівень нижче середнього – лише в 3,23 % дітей;

– проте, кількість школярів з достатнім рівнем розвитку сумлінності, як свідчить рис. 2.5 нижче, збільшується від класу до класу, складаючи 77,42 % у I-му і зростаючи до 96,77 % у IV-му класі;

– аналіз середніх показує, що найліпше з етичними нормами та вимогами соціуму знайомі друго- та третьокласники, де середні показники складають, відповідно, 10,4 бали та 10,33 бали, що відповідає високому рівневі прояву рефлексії; дещо гірше виглядає ситуація зі сумлінністю у четвертокласників – середня дорівнює 9,87 балів, що відображає тенденцію до зміни критеріїв моральності школярів до часу завершення початкової школи. І якщо найнижчий середній бал у I-му класі (9,097 балів) є закономірним, на нашу думку, і пояснюється тим, що наймолодші школярі знають дещо менше в

усіх галузях життя, порівняно зі старшими дітьми, у тому числі, моралі, то причини зниження середнього значення сумлінності в четвертокласників убачаємо в їхній кращій адаптованості до навчання та шкільного середовища, з одного боку, та посиленням релятивної позиції цих школярів щодо питань моралі, що є наслідком подорослішання і свідченням переходу на конвенційний рівень морального розвитку;

– аналіз відповідей молодших школярів на окремі запитання показує, що по вибірці в цілому найбільше позитивних відповідей дано на такі запитання: № 5 (щодо обов’язковості дотримання законів) – 98,42 % позитивних відповідей; №1 (дотримання правил моралі) – 94,49%; № 2 та №3 – по 92,12% – (бути відповідальним взагалі та відповідати за погані вчинки), тобто молодші школярі знайомі з поняттями „добре” і „погано” і розуміють, що погані вчинки заслуговують на покарання, тому є досить відповідальними, обов’язковими в дотриманні законів і правил моралі (категорій моралі, важливість яких діти знають, хоча, не виключено, не розуміють і не дотримуються на практиці), можливо, за аналогією з правилами мови і законами математики, обов’язковими до дотримання;

– найменше позитивних відповідей виявилось на судження № 10 („Коли хтось здійснює поганій учинок, то я завжди його осуджую”) – 48,03 % позитивних відповідей; № 7 („Коли я обманю когось, то дивлюся убік, оскільки в очі дивитися соромно”) – 53,54 %; № 11 („Я люблю розмовляти на серйозні теми”) – 58,27 % – та № 4 („Мене обурює те, що порушники моральних правил часто залишаються безкарними”) – 59,05 % позитивних відповідей; цікаво, що питання № 3 та № 4 ніби доповнюють одне одного, але у відповідях школярів опинилися у різних категоріях, що свідчить про те, що хоча діти розуміють необхідність покарання за погані вчинки, проте безкарність людей за погані вчинки їх не турбує (відсутність єдності між теорією і практикою). Все це свідчить, що молодші школярі не співвідносять мораль та обов’язковість дотримання моральних норм з конкретною людиною; тобто, їх знання про мораль не завжди реалізуються на практиці, а розуміння того, що хтось здійснив поганій учинок, не зумовлює застосування до нього покарання; а також про закономірну нелюбов дітей до обговорення серйозних тем (очевидно, питання моралі з такими не ототожнюються).

Порівняння відповідей різних класів показує:

– першокласники відрізняються від учнів інших класів тим, що люблять читати книжки на теми моралі – 90,32% позитивних відповідей; найменше позитивних відповідей виявилось на питання №9 („Мене дратує, коли жінки курять”) – 38,71%; тоді як у третьокласників дане питання набрало 96,67% позитивних відповідей;

– учні II-го та III-го класів, на відміну від решти, найбільше позитивних відповідей дали на питання № 6 (94,28% та 96,67 %, відповідно) та № 12 (88,57 % та 90 %, відповідно), засуджуючи куріння та вживання алкоголю, з одного боку, і з іншого, – тверезо оцінюючи зайвність виконання непотрібної роботи;

– саме питання № 6 у четвертокласників виходить на перше місце за позитивними виборами – 100 %, тобто з дорослішанням молодші школярі починають розуміти шкідливість й аморальність уживання наркотичних речовин; а четвертокласники навчаються ще й відстоювати свою думку. Тобто, від першого до четвертого класу молодші школярі поступово знайомляться з моральними нормами соціуму і необхідністю їх дотримуватися спочатку – суто теоретично, з розумінням понять „добре” і „погано”, і не співвідносячи свої знання щодо моралі з конкретними випадками чи людськими вчинками, пізніше – намагаються застосувати знання про мораль на практиці, до конкретних ситуацій і людей; до завершення початкової школи – вчать відстоювати справедливість власної думки;

– найменше позитивних відповідей (крім питань, що є загальними для вибірки) у третьо- та четвертокласників отримало запитання №8 („Я люблю читати книги на тему моралі”) – 60% та 25,81%, відповідно; тоді як у I-му класі дане питання позитивно оцінене 90,32% опитаних, а у II-му – 74,28%. Тобто, до завершення початкової школи в учнів зникає бажання читати книжки на тему моралі, очевидно, тому, що відповідні ситуації часто зустрічаються й у житті, з одного боку, та, з іншого, – кількість знань про морально-етичні норми і необхідність їх дотримання на практиці зростають до IV-го класу водночас із нелюбов’ю до повчань і моралізаторства, яке бачиться у серйозних розмовах і книжках на теми моралі.

Отже, ступінь поваги до соціальних норм моралі, сумлінність дітей поступово зростають від I-го до IV-го класу (за час навчання в молодшій школі), школярі стають обов’язковими і відповідальними, добросовісними, намагаються дотримуватися моральних принципів, етичних стандартів оточення, прагнуть відповідати вимогам соціуму, набувають здатності до самоконтролю у поведінці.

Методика „Рангування рядів особистісних властивостей” З.С. Карпенко [8, с. 71-72] дає уявлення про рівень суб’єктивної значущості кожної із запропонованих диспозицій у структурі Я-бажаного і ступеня їх фактичної присутності в структурі Я-наявного.

Масив отриманих даних свідчить, що в опитаній вибірці в структурі Я-бажане перших три ранги займають самостійність, старанність і працелюбність, які за сумарним балом відповідно дорівнюють 490, 492, 510 балів; другу тріаду особистісних рис, якими

б хотіли оволодіти молодші школярі, склали кмітливість, дисциплінованість і правдивість – 541, 620 та 724 бали відповідно; і третю – товариськість (730), допитливість (755) та чуйність (853) бали.

У структурі Я-наявне особистісні властивості представлено так: на першому місці – самостійність (497 балів), другому-третьому – кмітливість (543 бали) та працелюбність (590 балів), четвертому – старанність (600 балів), п’ятому – товариськість (650 балів) і останні чотири місця зайняли допитливість (655 балів), дисциплінованість (672 бали), правдивість (698 балів) та чуйність (810 балів).

Рангований ряд середніх самооцінок особистісних властивостей Я-бажаного першокласників утворює таку послідовність: кмітливість – 94 бали, самостійність – 114, допитливість – 122, працелюбність – 142, старанність – 144, дисциплінованість – 165, товариськість – 203, правдивість – 204, чуйність – 208.

Рангований ряд самооцінок даних властивостей другокласників становить таку послідовність: старанність – 104, самостійність – 126, працелюбність – 145, дисциплінованість – 155, кмітливість – 177, правдивість – 185, товариськість – 200, чуйність – 239, допитливість – 244.

Рангований ряд самооцінок цих же властивостей у третьокласників представлено так: працелюбність, старанність – 99, дисциплінованість – 125, самостійність – 145, кмітливість – 157, товариськість – 166, правдивість – 171, чуйність – 189, допитливість – 198.

Рангований ряд середніх самооцінок особистісних властивостей у четвертокласників демонструє: самостійність – 105, кмітливість – 113, працелюбність – 124, старанність – 145, товариськість – 161, правдивість – 164, дисциплінованість – 175, допитливість – 191, чуйність – 217.

Рангований ряд середніх самооцінок особистісних властивостей Я-можливого першокласників утворює таку послідовність: допитливість – 102, кмітливість – 115, самостійність – 136, старанність – 139, працелюбність – 168, товариськість – 174, дисциплінованість – 181, правдивість – 184, чуйність – 196.

Рангований ряд самооцінок даних властивостей другокласників представляє таку послідовність: самостійність – 127, кмітливість – 137, працелюбність – 167, правдивість – 169, старанність – 174, дисциплінованість, товариськість – 187, чуйність – 209, допитливість – 218.

Рангований ряд самооцінок цих же властивостей у третьокласників представлено так: самостійність – 106, працелюбність – 116, дисциплінованість – 139, товариськість – 151, старанність – 153, кмітливість – 156, правдивість – 161, допитливість – 169, чуйність –

199.

Рангований ряд середніх самооцінок особистісних властивостей у *четвертокласників* демонструє: самостійність – 128, старанність – 134, кмітливність – 135, товариськість – 138, працелюбність – 139, дисциплінованість – 165, допитливість – 166, правдивість – 184, чуйність – 206.

Важливою психологічною передумовою розвитку моральності є наявність оптимістичної, гармонійної Я-концепції, а в її складі – рефлексивно-адекватної самооцінки. Такий тип самооцінки може бути виражений через співвідношення двох образів Я – бажаного і наявного. Було отримано такі коефіцієнти рангової кореляції (за Спірменом) між дев'ятьма оцінюваними особистісними властивостями:  $r_s = 0,92$  при  $p < 0,001$  (I-й клас),  $r_s = 0,65$  при  $p < 0,10$  (II-й клас),  $r_s = 0,68$  при  $p < 0,05$  (III-й клас) і  $r_s = 0,87$  при  $p < 0,01$  (IV-й клас).

Наведені результати показують, що першокласники характеризуються найменшим розходженням Я-бажаного і Я-наявного, тобто максимально високою, вочевидь невідрефлексованою, некритичною самооцінкою, а відтак – максимальним самоприйняттям і оптимістичним поглядом на свої особистісні ресурси.

Другий рік навчання в школі, як свідчить коефіцієнт кореляції між Я-наявним і Я-бажаним, розвіює дитячі ілюзії щодо власного потенціалу. Навчання як соціально оцінювана діяльність травмує самооцінку багатьох дітей, а їх самих піддає випробуванню на відповідність високим вимогам успішного навчання й ефективної взаємодії в колективі шкільного класу.

Третій рік навчання характеризується більш-менш ефективними зусиллями дітей справитися з розузгодженням Я-бажаного і Я-наявного, що є свідченням їх соціально-психологічної адаптації та розвитку особистісної рефлексії.

У четвертокласників знову спостерігається різка синхронізація обох образів Я, що супроводжується зростанням самоповаги, впевненості в собі на тлі, безперечно, різних навчальних успіхів. Можна припустити, що на порозі підліткового віку навчання починає здавати свої позиції провідного виду діяльності, зростає значення позанавчальних інтересів, а відтак розширюються можливості позашкільного самоствердження, що знову вселяє у школярів оптимізм і об'єктивно розширює спектр життєвих перспектив, які відкриваються.

Відстеження кореляцій сусідніх класних паралелей між бажаними і наявними образами себе уточнює попередні висновки. Так, узгодженість образу бажаного Я першо- і другокласників усього  $r_s = 0,35$  ( $p > 0,1$ ), а образу Я-наявного всього  $r_s = 0,25$  ( $p > 0,1$ ), що підтверджує факт травматичної деструкції Я-концепції

дитини після набуття досвіду навчальної діяльності.

Між другим і третім роками навчання відбувається незначна зміна ціннісних орієнтирів у конструюванні дітьми образу Я-бажаного ( $r_s = 0,92$ ;  $p < 0,001$ ) і трохи більша переоцінка властивостей Я-наявного ( $r_s = 0,61$ ;  $p < 0,05$ ), що також свідчить про зростання рефлексивних здібностей третьокласників і суб'єктивне прийняття ними вимог навчальної діяльності та, як наслідок, – кращу соціально-психологічну адаптацію в існуючих межах провідної для цього етапу онтогенезу діяльності.

Суб'єктивна межа між третім і четвертим роками навчання долається, судячи з величин коефіцієнтів рангової кореляції обох образів Я, не травматично, а є еволюційним наслідком попередніх новоутворень самосвідо-мості. Так,  $r_{s\ 3-4}$  образів Я-бажаного становить  $0,61$  ( $p < 0,1$ ), а  $r_{s\ 3-4}$  образів Я-наявного  $0,68$  ( $p < 0,05$ ), що вказує на пошуки нових ціннісних орієнтирів, можливо, пов'язаних з появою позанавчальних і позашкільних інтересів, що відбуваються на ґрунті стабілізованого уявлення про себе, тобто з опорою на реалістичну самооцінку.

З метою відстеження детермінаційних акцентів у диспозиційній структурі запропонованих для самооцінювання (рангування) особистісних властивостей корисно визначити суму рангів, а потім прорангувати ці суми. Така процедура дозволить побачити, що насамперед привертає увагу досліджуваних: афективно-мотиваційні, когнітивні чи конативно-вольові складові відповідних потенціалів (передумов) моральності.

Отже, в структурі Я-бажаного когнітивні компоненти всіх трьох потенціалів моральності молодших школярів постійно займають домінуючу позицію, а в структурі Я-наявного – переважно домінуючу. Виняток становить третій клас, коли на перше місце виходить реальна спроможність дитини щось змінити, на друге – її бажання і аж на третє – наявність здібностей до самореалізації себе у різних видах, насамперед – у навчанні, діяльності. Під кінець навчання в початковій школі інтенції („хочу“) врівноважують посіденції („вмію“) – рівне рангове число, – а когнітивні потенції („можу“) знову виходять на передній план. Отже, прояснюється суть структурної перебудови Я-концепції в третьокласників. Відзначена раніше стабілізація Я-концепції в четвертокласників підготовлюється роком до цього навчально-діяльним (прагматичною) самореалізацією, зайняттям відповідного статусу в структурі міжособистісних взаємин у колективі шкільного класу при збереженні установки на розвиток своїх здібностей (1-ий ранг когнітивного компоненту в структурі Я-бажаного у третьокласників).

Висновки. Інтегральним чинником розвитку моральності молодших школярів є самосвідомість. У

нашому розумінні моральна самосвідомість – це система особистісних моральних смислів, що регулює і визначає ставлення особистості до світу, людей, самого себе. Психологічними передумовами розвитку моральної самосвідомості є: знання моральних категорій, моральна рефлексія – когнітивна складова, моральна оцінка і самооцінка – мотиваційно-ціннісна складова і самоконтроль, саморегуляція – поведінкова складова. Саме така структура самосвідомості є підґрунтям морального розвитку молодших школярів.

Рефлексія сумлінності як емпіричного показника моральної інстанції „совість” показує прогресивне зростання суб’єктивного значення цієї властивості впродовж навчання у початковій школі та зміну парціальних акцентів з одних на інші її поведінкові

прояви. З цього випливає, що, формуючи здорову громадську думку в класному колективі, учителю потрібно частіше звертатися до совісті вихованців, сприяти розвитку в них морального самоконтролю.

Здійснений за результатами рангування ряду особистісних рис (диспозицій) кореляційний аналіз (за Спірменом) середніх самооцінок Я-бажаного і Я-наявного засвідчує тенденцію підвищення рефлексивності самооцінки на тлі травматичної деструкції самоприйняття між першим і другим класами, емоційно-ціннісної консолідації Я-бажаного і Я-наявного між другим і третім класами та появи нових перспектив розвитку і високої самоповаги між третім і четвертим класами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно: Ред. издательского отдела украинской печати, 1981. – 146 с.

2. Білозерська С.І. Психологічні умови розвитку моральної свідомості молодшого школяра: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Івано-Франківськ, 2004. – 243 с.

3. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 97-146.

4. Боришевский М.И. Развитие нравственных убеждений школьников. – К.: Рад. школа, 1986. – 181 с.

5. Дробницкий О.Г. Моральная философия: Избр. тр. /О.Г. Дробницкий; Сост. Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 2002. – 523 с.

6. Дронова Т.А. Совесть как психологический феномен сознания // Мир психологии. – 2007. – № 2 (50). – С. 121-127.

7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.

8. Карпенко З.С. Психологические особенности самоопределения младших школьников: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гос. пед. университет им. А.М. Горького. – К., 1989. – 169 с.

9. Конникова Т.Е. О нравственном образе и особенностях его усвоения в школьном возрасте // Проблемы управления процессом формирования личности. – М.: Просвещение, 1972. – С. 57-69.

10. Краткий философский словарь / Под ред. А.П. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – ПБОЮЛ М.А. Захарова, 2001. – 496 с.

11. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Больш. рос. энцикл., 2003. – 528 с.

12. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 576 с.

Подано до редакції 20.06.08

#### РЕЗЮМЕ

Стаття посвячена експериментально-діагностичному изученню тенденцій розвитку морального самосознання в младшем школьном возрасте.

#### SUMMARY

The article presents some experimental and diagnostic data obtained via investigating tendencies of development of moral self-consciousness of primary school children.