МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВ

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 8.0534-з-2
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Калина Ірина Анатоліївна
Керівник: доктор педагогічних наук, професор Локарєва Г. В.
Рецензент: канд. психол. наук, доцент кафедри психології Малина О. Г.

Запоріжжя – 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма 053 Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«____»_____2025 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Калині Ірині Анатоліївні

1. Тема роботи Психологічний супровід розвитку моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку засобами мистецтв
керівник роботи д-р пед. наук, проф. Локарєва Г. В
затверджені наказом ЗНУ від «02» 04 2025 року № 468-с
2. Строк подання студентом роботи _____
3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння сутності моральних почуттів та їхньої структури в контексті морального розвитку особистості; охарактеризувати психологічні особливості розвитку моральних почуттів у молодшому шкільному віці та виявити чинники, які сприяють чи ускладнюють їх формування в умовах сучасної школи; обґрунтувати психо-енергетичний потенціал мистецтва як засобу розвитку моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку; розробити концептуальні засади та змістову структуру програми психологічного супроводу розвитку моральних почуттів молодших школярів засобами мистецтва.
5. Перелік графічного матеріалу: 6 таблиць, 3 рисунка.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	Локарєва Г. В., професор		
Розділ 1	Локарєва Г. В., професор		
Розділ 2	Локарєва Г. В., професор		
Висновки	Локарєва Г. В., професор		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень –лютий 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2025 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2025 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2025 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень -серпень 2025 р.	Виконано
6	Написання висновків	вересень 2025 р.	Виконано
7	Передзахист	жовтень 2025 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2025 р.	Виконано

Студент _____ І. А. Калина

Керівник роботи _____ Г. В. Локарєва

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Г. В. Коваль

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: загальний обсяг – 84 сторінки, з них 73 сторінок основного тексту, 3 рисунки, 6 таблиць, 42 джерела, 2 додатки.

Об’єкт дослідження: розвиток моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку в умовах загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження: психологічний супровід розвитку моральних почуттів молодших школярів засобами мистецтва.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка ефективності програми психологічного супроводу розвитку моральних почуттів молодших школярів засобами мистецтва.

Гіпотеза дослідження: розвиток моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку буде більш успішним, якщо організувати системний психологічний супровід, побудований на цілеспрямованому використанні різних видів мистецтва.

Методи дослідження:

– теоретичні: аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел;

– емпіричні: педагогічне спостереження, діагностична бесіда, анкетування, формувальний експеримент;

– статистичні: кількісний і якісний аналіз, описова статистика.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання розробленої програми психологічного супроводу, методичних матеріалів та діагностичного інструментарію у роботі практичних психологів, соціальних педагогів і класних керівників. Матеріали можуть бути застосовані під час тренінгових занять, класних годин та в освітніх програмах підвищення кваліфікації педагогів.

МОРАЛЬНІ ПОЧУТТЯ, МИСТЕЦТВО, ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД, ЕМПАТІЯ, МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК, АРТ-ЗАСОБИ.

SUMMARY

Kalyna I. A. Psychological support for the development of moral feelings in primary school children through the means of arts.

The thesis consists of an introduction, two chapters, conclusions, a list of sources (42 items), and appendices. The total volume is 84 pages, including the main text, 6 tables and 3 figures.

The work presents a theoretical justification for the psychological support of moral feelings in primary school children and an empirical study of an art-based support program.

Object of the research – the development of moral feelings in primary school children.

Subject of the research – psychological support for the development of moral feelings through the means of art.

The aim of the study is the theoretical substantiation, development, and empirical verification of a psychological support program aimed at fostering moral feelings in primary school children.

Tasks:

— to analyze scientific approaches to understanding moral feelings;

— to identify psychological features of their development in younger school age;

— to substantiate the psycho-energetic potential of art as a developmental tool;

— to design the conceptual framework and structure of the psychological support program;

— to develop and test a diagnostic toolkit;

— to experimentally verify the effectiveness of the implemented program.

Chapter 1: Theoretical Foundations of the Development of Moral Feelings in Primary School Children presents the theoretical analysis of moral feelings, age-

specific characteristics of their development, the emotional influence of artistic works, and the conceptual principles of psychological support.

Chapter 2: Experimental Verification of the Psychological Support Program describes the structure and stages of the program, diagnostic procedures, the organization of the formative experiment, and the results demonstrating positive dynamics in children's empathy, emotional sensitivity, responsibility, and moral awareness.

Key words: moral feelings, primary school children, art, psychological support, empathy, moral development, art-based program.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 13
1.1 Моральні почуття як психологічний феномен 13
1.2 Вікові особливості морального розвитку молодших школярів 19
1.3 Психологічна та психоенергетична інформація твору мистецтва як засіб впливу на емоційно-почуттєву сферу дитини 27
1.4 Концептуальні засади психологічного супроводу, його зміст та функціонал 34
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 42
2.1 Зміст та етапи експериментальної програми 42
2.2 Діагностика моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку 52
2.3 Організація та методика психологічного супроводу розвитку моральних почуттів засобами мистецтва 57
2.4 Результати експериментального дослідження 68
ВИСНОВКИ 71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 74
ДОДАТКИ 79

ВСТУП

Сучасні соціокультурні умови, зокрема зростання агресії в інформаційному просторі, нестабільність суспільного життя та посилення емоційної напруги, висувають особливі вимоги до морального розвитку підростаючого покоління. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи гуманістичного світогляду, формується ставлення дитини до себе та інших людей, розвиваються здатність до співпереживання, відповідальності, почуття справедливості й готовності до добрих вчинків. Водночас практики початкової освіти свідчать про наявність у молодших школярів труднощів у розумінні моральних норм і регуляції поведінки, що проявляється в конфліктах з однолітками, байдужості до переживань інших, невмінні конструктивно розв’язувати суперечності. Це зумовлює актуальність пошуку ефективних психолого-педагогічних засобів розвитку моральних почуттів дітей, серед яких особливе місце посідає мистецтво.

У науковій літературі проблеми морального розвитку особистості розроблялися в працях класиків педагогіки й психології (К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, Д. Максименко, О. В. Скрипченко), де висвітлювалися питання формування моральної свідомості, взаємозв’язку моральних почуттів із поведінкою, ролі виховного середовища. У сучасних дослідженнях (І. Д. Бех, Н. А. Басюк, О. В. Гудима, В. І. Житарюк, Р. В. Павелків, Д. С. Порохняк, Т. В. Коваль, О. П. Демченко) увагу приділено розвитку моральної рефлексії, емпатії, відповідальності дітей молодшого шкільного віку, особливостям організації морального виховання в закладі освіти, використанню елементів арт-педагогіки й арт-терапії в освітньому процесі. Наголошується на значному виховному потенціалі літератури, образотворчого мистецтва, музики, театральних форм, які дають змогу безпечно «проживати» морально значущі ситуації, ідентифікуватися з позитивними героями, осмислювати наслідки власних учинків.

Разом із тим аналіз наукових праць і шкільної практики виявляє низку недостатньо розроблених аспектів проблеми. Зокрема, фрагментарно представлено питання цілісного психологічного супроводу розвитку моральних почуттів молодших школярів, що поєднує діагностичну, розвивальну й консультативну роботу. Недостатньо описаними є моделі програм, у яких мистецтво виступає основним засобом формувального впливу, а також результати їхньої емпіричної перевірки в умовах конкретної загальноосвітньої школи. Це зумовлює необхідність розроблення й апробації такої програми психологічного супроводу, що була б адаптована до вікових можливостей молодших школярів та забезпечувала реальне підвищення рівня сформованості моральних почуттів.

Об’єктом дослідження виступає розвиток моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку в умовах загальноосвітньої школи.

Предметом дослідження є психологічний супровід розвитку моральних почуттів молодших школярів засобами мистецтва.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці ефективності програми психологічного супроводу розвитку моральних почуттів молодших школярів засобами мистецтва.

Відповідно до об’єкта й предмета було висунуто гіпотезу дослідження: розвиток моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку буде більш успішним, якщо організувати системний психологічний супровід, побудований на цілеспрямованому використанні різних видів мистецтва (літератури, музики, образотворчого мистецтва, елементів театралізації); програма супроводу матиме чітку структуризацію за змістовими блоками (емоційно-чуттєвим, ціннісно-смисловим, поведінково-діяльнісним); діагностичний інструментарій дозволятиме комплексно оцінювати когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти моральних почуттів; взаємодія психолога, учителя й батьків забезпечуватиме узгоджений виховний вплив.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння сутності моральних почуттів та їхньої структури в контексті морального розвитку особистості.

2. Охарактеризувати психологічні особливості розвитку моральних почуттів у молодшому шкільному віці та виявити чинники, які сприяють чи ускладнюють їх формування в умовах сучасної школи.

3. Обґрунтувати психо-енергетичний потенціал мистецтва як засобу розвитку моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку.

4. Розробити концептуальні засади та змістову структуру програми психологічного супроводу розвитку моральних почуттів молодших школярів засобами мистецтва.

5. Створити та апробувати діагностичний комплекс для оцінювання рівня сформованості моральних почуттів молодших школярів.

6. Експериментально перевірити ефективність розробленої програми психологічного супроводу та проаналізувати динаміку рівнів розвитку моральних почуттів у дітей.

Для розв’язання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження.

Теоретичні методи: аналіз, порівняння, узагальнення й систематизація наукових джерел щодо обґрунтування проблеми психологічного супроводу розвитку моральних почуттів молодших школярів та уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження й обґрунтування його теоретичних засад.

Емпіричні методи: педагогічне спостереження за поведінкою дітей у природних умовах шкільного життя; діагностична інтерв’ю-бесіда з молодшими школярами за моральними ситуаціями; анкетування та бесіди з учителем і батьками; формувальний експеримент із упровадженням програми психологічного супроводу. Для опрацювання отриманих даних

застосовано методи кількісного та якісного аналізу, описову статистику (підрахунок частот, відсоткових розподілів, порівняння результатів на констатувальному й контрольному етапах).

Емпіричною базою дослідження стали учні 3–4 класів Комунального закладу «Запорізька загальноосвітня школа I–III ступенів № 55». У формувальному експерименті взяли участь 13 молодших школярів, з якими було проведено програму психологічного супроводу у формі серії занять із використанням мистецьких засобів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– уточнено зміст поняття «моральні почуття молодших школярів» у контексті психологічного супроводу, виокремлено когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти та визначено критерії й показники їх сформованості;

– обґрунтовано й розроблено модель психологічного супроводу розвитку моральних почуттів засобами мистецтва, яка інтегрує ідеї арт-педагогіки та шкільного психологічного консультування;

– запропоновано діагностичний комплекс для вивчення моральних почуттів молодших школярів, що поєднує інтерв'ю-бесіду на матеріалі моральних ситуацій і карту спостереження;

– експериментально доведено ефективність розробленої програми психологічного супроводу, спрямованої на розвиток емпатії, почуття справедливості, відповідальності та готовності до добрих учинків у дітей молодшого шкільного віку.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблену програму психологічного супроводу, методичні розробки занять, діагностичний інструментарій та рекомендації можуть бути використані практичними психологами, соціальними педагогами, класними керівниками закладів освіти у роботі з молодшими школярами. Матеріали дослідження можуть бути покладені в основу тренінгових занять, класних годин,

інтегрованих уроків мистецтва, а також програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Надійність і достовірність результатів забезпечуються теоретичною обґрунтованістю вихідних положень, відповідністю обраних методів дослідження його меті й завданням, поєднанням різних емпіричних методів (діагностика, спостереження, експеримент), узгодженістю кількісного й якісного аналізу даних, а також логічною узгодженістю одержаних результатів із наявними науковими уявленнями про моральний розвиток молодших школярів.

Апробація результатів. Результати дослідження було представлено на науково-практичній конференції ЗНУ «Молода наука» -2025. Тема доповіді «Психологічний супровід розвитку моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку засобами мистецтва»

Структурно кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 84 сторінки, список використаних джерел налічує 42 найменування.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Моральні почуття як психологічний феномен

На думку Копець Л.В. та Гордієнко А.В., почуття – це вищий рівень переживань, стійкі внутрішні ставлення людини до певних явищ, предметів чи процесів навколишнього світу. Вони є суто людськими, узагальненими психологічними станами. Також вони виражають індивідуальне ставлення до інших людей та різноманітних об’єктів дійсності.

Походження почуттів має культурно-історичну основу. Щоб зрозуміти їхню сутність, необхідно розглядати емоційно-почуттєву сферу не ізольовано, а в тісному зв’язку з усією діяльністю та життєвим досвідом людини [12].

Почуття людини відображають її ставлення до навколишнього світу та до самої себе. Вони пов’язані з потребами та мотивами особистості і можуть мати позитивний або негативний характер. Почуття є важливими у житті людини, впливаючи на розвиток її характеру, волі та ціннісних орієнтацій. Завдяки почуттям людина постає як духовно цілісна істота, у якій відображаються інтереси, прагнення та внутрішні переживання.

У процесі пізнання світу через сприймання, уяву й мислення людина формує ставлення до різних явищ і подій. У психології почуття розглядаються як стійкі стани, що виражають особистісне ставлення до дійсності та визначають значущість подій і об’єктів у зв’язку з потребами людини. Вони є суб’єктивними, адже одні й ті самі явища можуть сприйматися різними людьми по-різному [1, 146].

Проблематика естетичного виховання широко представлена у працях Е. Водовозової, Е. Михеєвої, Русової та К. Ушинського [14]. Філософське осмислення цих питань знаходимо у дослідженнях М. Киященка.

Психологічні передумови естетичного розвитку людини вивчали Л. Божович та інші.

Ще мислителі античності звертали увагу на почуттєву сферу як складову людської поведінки, хоча не виділяли її як окрему галузь знання, поєднуючи з пізнавальними процесами. Нові умови для розуміння внутрішнього світу людини сформувалися в епоху Відродження. Леонардо да Вінчі вважав, що пізнання здійснюється за допомогою чуттєвого досвіду, доповненого розумовим осмисленням. Представники класичної європейської філософії Р. Декарт, Б. Паскаль, Б. Спіноза, І. Кант, Л. Фейєрбах, Ж. Ж. Руссо намагалися систематизувати уявлення про внутрішній світ людини та визначити його основні категорії [33].

Ф. Шиллер стверджував, що єдність чуттєвості та раціональності формує внутрішню гармонію особистості, а різноманітні, передусім естетичні переживання сприяють духовному збагаченню людини.

Вітчизняні психологи, серед яких С. Л. Рубінштейн, спираючись на теоретичні й експериментальні дослідження, розкрили закономірності розвитку психічних процесів, серед яких особливе місце займають вищі почуття. Почуття морального, пізнавального та естетичного порядку формуються лише в людини та мають складну структуру, що розкривається у процесі становлення особистості [6, 121].

У науковій літературі виділяють кілька основних груп почуттів. Моральні почуття виражають ставлення до норм і вимог суспільства, естетичні – виникають у процесі переживання краси або потворності в природі, мистецтві чи людських учинках, а пізнавальні супроводжують процес дослідження й відкриття нового [1, 55].

Естетичні почуття є тривалими внутрішніми станами, пов’язаними з осягненням краси в природних явищах, діяльності людини, поєднанні кольорів, звуків, рухів і форм. Відчуття гармонії, ритму, симетрії викликає глибоке переживання піднесеності та духовного збагачення. Найвищий рівень естетичних почуттів проявляється в переживанні прекрасного, досконалого, піднесеного [33].

Почуття прекрасного розглядається як найвища естетична цінність, пов’язана з уявленням людини про досконалість і те, що сприяє розвитку та збагаченню життя. Прекрасне виявляється через закони краси – симетрію, гармонію, ритм, міру, має історичну зумовленість і залежить від соціальних обставин, у яких живе особистість, а сприйняття прекрасного визначається рівнем культурного розвитку людини.

Почуття піднесеного охоплює явища природи, суспільного життя та мистецтва, які виділяються своєю винятковістю і масштабністю, стаючи джерелом глибокого естетичного переживання [13, 96]. Порівнюючи його з прекрасним, можна зазначити, що піднесене виходить за межі звичного, вражаючи величчю та потужністю; прекрасне пов’язане з освоєним і зрозумілим, тоді як піднесене належить до сфери потенційного, перевершуючи наявні можливості людства, і здатне викликати не лише захоплення, а й відчуття трепету чи таємничості [13, 101].

Почуття гармонії розглядається як особливий тип узгодженості, у якому протилежні якості поєднані в єдине цілісне утворення [33].

Почуття досконалого, відоме ще з античної філософії, відображає прагнення поєднати досконалість із естетичним. Досконалість тривалий час вважалася ключовою естетичною категорією, а такі поняття, як прекрасне й піднесене, втрачали свою сутність, якщо відривалися від ідеї досконалості [33].

У розвитку естетичної думки необхідно зазначити про взаємозв’язок між категоріями прекрасного, гармонійного, досконалого та такими етичними поняттями, як істина, благо, добро. Аристотель підкреслював, що людина за своєю природою є істотою соціальною, тож оцінюючи її з естетичної позиції, необхідно враховувати її моральну сутність: краса має бути нерозривно поєднана з моральними якостями особистості. Саме тому естетичні прагнення людства з давніх часів орієнтувалися на моральні ідеали.

А. Шефтсбері наголошував на єдності морального й естетичного в людській поведінці, стверджуючи, як природна краса розкривається через

морально значущу діяльність людини. Подібні ідеї простежуються у В. Алексєєвої, яка зазначала, що прояв прекрасного у вчинках людини є проявом морального, оскільки прекрасне «безкорисливе, а безкорисливе за своєю природою – моральне» [33]. Естетична поведінка передбачає відмову від вузьких егоїстичних інтересів і спрямовує людину до справді людяного ставлення до іншого, роблячи її одночасно й моральною.

Інтелектуальні, або пізнавальні, почуття виникають на основі прагнення людини пізнати навколишній світ через інтерес, цікавість, відчуття загадковості, здивування. Найвищим проявом таких почуттів вважають узагальнену любов до істини, яка стає стимулом для глибшого осягнення закономірностей і таємниць існування [33].

Проте, об’єктом нашого дослідження є все ж моральні почуття. Моральні, або етичні, почуття відображають ставлення людини до інших людей, до рідної землі, родини та самої себе. До них належать гуманність, патріотичність [14], чуйність, прагнення до справедливості, почуття власної гідності, сором та інші. Найвищим внутрішнім орієнтиром, що спрямовує людську поведінку, виступає совість. Добре відомо, що людина, яка вчинила неправильно чи аморально, переживає важкі внутрішні стани, які часто називають «докорами совісті» [12].

За психологічним словником, укладеним В.В. Синявським та О.П. Сергєєнковою, моральні почуття відображають взаємовідносини між людьми та ставлення до суспільства, при цьому оцінка здійснюється на основі моральних норм. Почуття обов’язку вважається найвищим соціально сформованим моральним почуттям, у якому змістовна сторона полягає в усвідомленні та прийнятті людиною певних норм, що визначають її поведінку та діяльність, а емоційна – у відчутті задоволення від досягнутої мети або незадоволення у разі її недосягнення, що супроводжується внутрішніми переживаннями, такими як докори совісті чи уповільнення дихання [25].

У науковій психологічній літературі моральні почуття часто ототожнюють з етичними. Формування внутрішніх переконань і ідеалів особистості відбувається через засвоєння суспільних вимог і норм, при цьому етичні переживання стають необхідною умовою розвитку цих понять [32].

Етичні почуття виникають у процесі засвоєння особистістю норм моралі, а порівняння власних вчинків та дій із моральними ідеалами спричиняє різні переживання. Несумісність особистих дій із цими ідеалами викликає почуття сорому або незадоволення, а невідповідність поведінки інших – почуття протесту чи осуду. Основна функція таких почуттів полягає у регуляції поведінки людини відповідно до соціальних норм. Під час формування етичних почуттів активуються різні фізіологічні функції організму, що мобілізують особистість для відповідності моральним вимогам [32].

При здійсненні вчинків особистість оцінює їх у порівнянні з етичним ідеалом. Якщо вчинок відповідає моральним настановам, виникають позитивні етичні почуття, що закріплюють таку поведінку. У разі невідповідності з’являються переживання, які стримують повторення подібних дій. Таким чином, моральні почуття виступають специфічним відображенням дійсності, мобілізуючи особистість до дій, що відповідають моральним принципам. До специфічних етичних почуттів належать сором, любов, ворожнеча, дружба, чесність та інші [32].

Моральні почуття визначаються як переживання, які виникають під час сприйняття явищ дійсності через призму моралі та соціально вироблених норм. Проте сама моральна поведінка ще не свідчить про моральність особистості, якщо вона не мотивована моральними почуттями. Почуття набуває морального значення лише тоді, коли норми важливі для людини більше, ніж її власні бажання, і переживання містить у собі моральну оцінку. Взаємодія людини з іншими формує моральні переживання та може викликати конфлікти в моральних почуттях [32].

Моральні якості особистості як складова моральної свідомості розглядаються вітчизняними психологами з різних аспектів. Окрема типологія моральних якостей підкреслює їхній взаємозв'язок із моральними схильностями та потребами особистості, виділяючи колективістські, гуманістичні та комплексні якості, а також ті, що безпосередньо пов'язані з регулюванням поведінки [5].

Джерелом формування моральних почуттів є суспільне життя, взаємини людей і боротьба за досягнення спільних цілей. Вони формуються в процесі соціальної взаємодії та слугують засобом оцінки вчинків і регулювання стосунків особистості [15, 196].

Моральні почуття є емоційним компонентом моральної свідомості. Вони здійснюють функції оцінки (моральне–аморальне) та регуляції поведінки, впливають на прийняття рішень і спрямовують діяльність людини. Ці почуття проявляються як симпатія та антипатія, повага та презирство, вдячність і невдячність, любов і ненависть, почуття обов'язку та совісті [27].

Моральні цінності і орієнтації інтегрують моральні норми, принципи, уявлення, оцінки та ідеали, забезпечуючи спрямованість свідомості та узгодження поведінки з соціально прийнятими нормами. Вони формують моральну позицію особистості та визначають взаємодію з оточуючими [15, 95].



Рисунок 1.1 – Місце моральних почуттів у структурі моральної свідомості [32]

Викладена структура моральної сфери та визначення моральних почуттів наочно демонструє на рис. 1.1. взаємозв'язок між моральними цінностями, почуттями та поведінкою особистості.

Таким чином, як зауважує Фурман А. В., моральні якості та моральні почуття тісно пов’язані з поведінкою людини, забезпечують оцінку подій і регулюють взаємини, а їхнє формування відбувається через соціальну взаємодію, засвоєння моральних норм і особистісний досвід [30].

1.2 Вікові особливості морального розвитку молодших школярів

Якщо моральність розглядається як внутрішня якість особистості, то моральний розвиток визначають як процес інтеріоризації дітьми суспільних уявлень про правильне та неправильне [19].

Різні наукові підходи пропонують різне пояснення цього процесу. Так, психоаналітичний підхід розглядає моральний розвиток як стримування прагнення до максимального задоволення власних потреб на користь моральних норм, що відповідають певній соціальній реальності. Представники теорії соціального навчання вважають, що моральне формування дітей відбувається через спостереження за поведінкою дорослих і уявне відтворення їхніх дій. Після імітації спостережуваної поведінки та отримання нагороди чи покарання дитина засвоює її як морально прийнятну або неприйнятну. Теорія когнітивного розвитку підкреслює, що цей процес пов’язаний із способом дитячого мислення щодо моральних дилем, що, у свою чергу, відображає їхній інтелектуальний розвиток [19].

Деякі вітчизняні дослідники (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Я.Л. Обухів, С.Г. Якобсон) [4] наголошують на спадкоємності морального розвитку від дитинства до старшого віку та значущості впливу оточення. Вони вважають, що якісні зміни відбуваються завдяки ускладненню Я-образу дитини. О.М. Леонтьєв зазначає, що зародження морального розвитку у дитини відбувається через переживання, яке виникає при зіткненні прагматичних мотивів із мотивами, які пов’язані з відношенням до інших та уявленням про себе у різних ситуаціях [19].

За О.В. Гудимою, моральний розвиток людини визначається її моральною вихованістю, що проявляється у сформованих моральних якостях. Ці якості розвиваються через усвідомлене засвоєння знань про норми моралі, закріплення позитивного ставлення до них і набуття досвіду моральної поведінки. Розвиток моральних якостей є необхідною умовою формування моральної особистості [7].

Для кращого розуміння морального розвитку молодших школярів важливо враховувати особливості їх психічного розвитку. У цьому віковому періоді провідною діяльністю є навчання, що формує мотиви поведінки. Адаптація до нових вимог відбувається поступово і сприяє розвитку нових психічних якостей, яких не було у дошкільному віці. Основними новоутвореннями психічного розвитку молодших школярів є рефлексія, довільність і внутрішній план дій. Вони забезпечують досягнення рівня психічного розвитку, необхідного для переходу до наступного вікового етапу. Формування внутрішнього плану дій і рефлексії власної поведінки сприяє розвитку потреби у суспільному визнанні до завершення молодшого шкільного віку. Взаємини дітей регулюються нормами, які змінюються від «дорослої» моралі до «дитячих норм», що виникають у процесі оцінювання поведінки однолітків [19].

На певному етапі розвитку дитини внаслідок засвоєння соціального досвіду формуються специфічні утворення, що є основою морального розвитку особистості. Вони об’єднують моральні знання, почуття та звички, характерні для даного вікового періоду, збагачуючи особистість дитини і створюючи передумови для подальшого засвоєння соціального досвіду [19].

Дослідники (серед яких найбільше покладено у працях І. Д. Бех) [4]. відзначають, що в молодшому шкільному віці відбувається активний розвиток самооцінки, товариськості, допитливості, моральних і соціальних якостей, таких як доброта, чуйність, емпатія, а також формуються почуття відповідальності, що сприяє ефективній взаємодії дитини з іншими людьми. У цей період виникає «внутрішня позиція» – більш усвідомлене ставлення до

себе, інших людей, подій і вчинків, що проявляється у дотриманні системи моральних норм у будь-яких обставинах [19].

Розвиток моральних почуттів відбувається через «переселення всередину» нормативних знань та почуттів, які дитина отримує під впливом оцінки дорослих [19]. Житарюк В. І. та інші вчені наголошують на тому, що рівень когнітивного розвитку дитини 7–9 років визначає здатність самостійно засвоювати моральні вимоги, що ставить перед нею суспільство. За цією думкою, у цьому віці вже формуються психофізіологічні передумови для саморегуляції поведінки, що дозволяє дітям контролювати власні імпульсивні дії [9].

У молодшому шкільному віці дитина починає відповідально ставитися до своєї поведінки завдяки прийняттю моральних вимог і правил. Діти поступово підкоряються суспільним нормам, проявляючи чуйність і турботу. Внутрішня регуляція поведінки є головною умовою реалізації активної моральної позиції дитини: зовнішні стимули спонукають до дій лише через ставлення до них самого суб’єкта [19].

Залучення дитини до нових систем взаємодії сприяє розвитку особистісних якостей та пізнавальних процесів, які стають більш довільними і стійкими. До важливих рис дітей цього віку належать довіра до дорослих, підпорядкування авторитету та наслідування. Молодший школяр часто повторює оцінку дорослих щодо себе. Наслідування може бути мимовільним (несвідоме копіювання дій) або довільним («вольовий акт, що надбудовується над мимовільним наслідуванням»), що дає дорослим можливість формувати в дітей продуктивні звички, моральні якості та почуття [19].

У цьому віці з’являється також вольова регуляція поведінки, пов’язана з прагненням до успіху та уникненням невдач, причому її розвиток залежить від переважання заохочення або покарання. Кризою семи років характеризується початок диференціації внутрішньої і зовнішньої сторони особистості дитини [19]. Дитина починає більш усвідомлено аналізувати свої

переживання та оцінювати значення окремих якостей і почуттів. Завдяки узагальненню переживань до семи років формується «логіка почуттів», а перебудова та ускладнення емоційно-мотиваційної сфери призводить до того, що дитина обдумує свої дії перед їх виконанням [19].

За О.В. Скрипченко [26], у молодшому шкільному віці відбувається активний моральний розвиток, зумовлений інтенсивним накопиченням дитиною досвіду соціальної поведінки. Моральне виховання починається саме в цей період і залежить від того, як будуються стосунки дитини з дорослими, завдяки яким вона отримує досвід відповідальної поведінки. Учні 1-х класів і більшість 2-х класів ще не здатні до повноцінної саморегуляції, тоді як діти 3–4-х класів вже можуть контролювати власну поведінку та емоції.

Цікаво, що у 1-х класах діти надають перевагу спілкуванню з учителем над ровесниками, оскільки авторитет педагога є для них високим. Проте до 3–4-го класу авторитет учителя знижується, а інтерес до взаємодії з однолітками зростає. Одночасно змінюється й внутрішній світ дитини: якщо на початковому етапі вибір партнера для спілкування базується на оцінках і успішності в навчанні, то до середини молодшого шкільного віку мотивація міжособистісних контактів пов’язана з оцінкою особистісних якостей та поведінки ровесника [19].

О.В. Гудима досліджував мотиви поведінки дітей у моральних ситуаціях і зазначає, що вони значно змінюються протягом 1–4-х класів під впливом оцінки дорослих і однолітків. Важливість кожного чинника коливається залежно від віку та рівня навчання. Також він досліджував сприйняття молодшими школярами поняття «чуйність», зазначаючи, що учні 1–2-х класів ототожнюють його з іншими моральними категоріями, тоді як учні 3–4-х класів вже починають розрізняти основні складові цієї якості, хоча багато дітей досі не відокремлюють її від інших позитивних моральних рис [7].

Чуйності дитина зазвичай навчається через наслідування прикладу дорослих. Р.В. Павелків підкреслює, що учні 1-х класів ще не завжди усвідомлюють мотиви власних дій, тоді як більшість дітей 2–3-х класів уже здатні на таке усвідомлення [18]. У восьмирічної дитини лише формується здатність до оцінних дій, тоді як дев'ятирічні діти вже розуміють значення поняття «справедливість» і готові прийняти покарання, якщо відчувають, що воно заслужене [19].

Все ж, основи моральної поведінки закладаються в молодшому шкільному віці (табл. 1.1). Він досліджував розвиток моральних суджень і понять, відзначаючи, що від 1-го до 3-го класу вони стають більш обґрунтованими та аргументованими. Моральні судження першокласників здебільшого базуються на вказівках дорослих та власному досвіді, тоді як учні 2–3-х класів починають аналізувати досвід інших людей [19].

Таблиця 1.1 – Вікові особливості морального розвитку молодших школярів [19]

Вік	Основні особливості морального розвитку	Розвиток моральних почуттів	Соціальні фактори впливу	Особистісні новоутворення
6–7 років (перший клас)	Перевага спілкування з учителем, висока залежність від його авторитету; обмежена саморегуляція	Початкові прояви чуйності, доброти, емпатії; моральні поняття ототожнюються з поведінкою дорослих	Оцінка та приклад дорослого впливають на формування моральних уявлень	Виникає «внутрішня позиція», початкові моральні установки, які спираються на авторитет дорослих
7–8 років (другий клас)	Часткове формування саморегуляції; дитина здатна підкорятися правилам, але ще потребує контролю	Розвиток почуття справедливості, відповідальності; моральні поняття починають відокремлюватися	Вплив однолітків зростає; підкріплення позитивної поведінки заохоченням	Посилюється моральна самосвідомість, перші прояви оцінних дій
8–9 років (третій клас)	Збільшення самостійності у поведінці; учні можуть контролювати свої емоції та дії	Чіткіше розуміння моральних категорій (чуйність, справедливість); формуються моральні мотиви	Вплив учителя знижується; більший вплив однолітків та самостійна оцінка дій	Розвиток внутрішнього плану дій, довільність, рефлексія власної поведінки

Продовження таблиці 1.1

9–10 років (четвертий клас)	Здатність до саморегуляції і усвідомленого вибору; формування внутрішньої моральної позиції	Моральні поняття і почуття більш стабільні; оцінка власних і чужих вчинків	Незалежна оцінка поведінки партнера по спілкуванню; формування міжособистісних норм	Стійкі моральні якості, саморегуляція поведінки, розуміння наслідків власних дій

Враховуючи вікові особливості морального розвитку молодших школярів, варто розуміти, наскільки цей процес не є статичним, а розвивається поступово під впливом як внутрішніх психічних механізмів, так і зовнішніх соціальних факторів. На початку шкільного життя, у віці 6-7 років, дитина переважно орієнтується на авторитет дорослих, а саме вчителя, який є для неї взірцем поведінки. Моральні норми сприймаються через прямі вказівки та оцінки, а власна саморегуляція ще обмежена. Діти цього віку часто копіюють дії дорослих, не завжди усвідомлюючи глибші мотиви, але саме через таке наслідування починають формуватися базові моральні почуття (чуйність і доброта). Емпатія проявляється в простих формах, наприклад, у бажанні допомогти однолітку, але вона ще тісно пов'язана з емоційними реакціями на похвалу чи покарання [3].

У міру адаптації до шкільного середовища, приблизно у 7-8 років, молодші школярі починають частково формувати внутрішній контроль над своєю поведінкою. Вони здатні підкорятися правилам, але все ще потребують зовнішнього нагляду, оскільки імпульсивні дії можуть переважати над раціональними рішеннями. У цей період розвивається почуття справедливості, яке стає більш вираженим через взаємодію з однолітками. Діти вчаться оцінювати не тільки власні вчинки, але й поведінку інших, що сприяє появі перших моральних суджень. Вплив ровесників зростає, і позитивне підкріплення допомагає закріплювати бажані якості. Моральна самосвідомість посилюється, дозволяючи дитині розрізняти «правильне» і «неправильне» не лише на основі авторитету, але й через власні переживання.

До 8-9 років самостійність у моральній поведінці стає помітнішою. Молодші школярі вже можуть контролювати емоції та дії в певних ситуаціях, розуміючи наслідки своїх вчинків. Моральні категорії, чуйність і справедливість, набувають чіткішого значення, і дитина починає мотивувати свої дії внутрішніми переконаннями. Авторитет учителя поступово знижується, тоді як роль однолітків у формуванні норм поведінки зростає. Наступне призводить до розвитку рефлексії: дитина аналізує свої вчинки, порівнюючи їх з очікуваннями групи, що сприяє формуванню внутрішнього плану дій. У цей час з'являються стійкіші моральні мотиви, пов'язані з бажанням бути корисним для колективу.

На етапі 9-10 років, у четвертому класі, моральний розвиток досягає нового рівня, де дитина демонструє здатність до повноцінної саморегуляції та усвідомленого вибору. Внутрішня моральна позиція стає стабільною, дозволяючи оцінювати власні та чужі вчинки незалежно від зовнішніх стимулів. Моральні поняття і почуття набувають глибини, а дитина вчиться розуміти нюанси міжособистісних відносин, такі як довіра та відповідальність. Спілкування з однолітками базується на оцінці особистісних якостей, що сприяє формуванню міжособистісних норм і стійких моральних якостей. У цей період дитина вже може передбачати наслідки дій, що робить її поведінку більш етичною та зрілою [20].

Моральний розвиток молодших школярів тісно переплітається з їхнім психічним і соціальним зростанням. Провідна роль навчання як діяльності формує не тільки когнітивні навички, але й моральні орієнтири. Адаптація до шкільних вимог сприяє появі новоутворень, таких як рефлексія та довільність, які є основою для моральної поведінки. Діти вчаться регулювати свої дії не лише під зовнішнім тиском, але й через внутрішні мотиви, пов'язані з потребою в суспільному визнанні. Взаємини з однолітками еволюціонують від простого наслідування до складних норм, де моральні оцінки стають інструментом для побудови відносин.

Значний вплив на цей процес справляють дорослі, чиї оцінки та приклади формують «внутрішню позицію» дитини. Через переживання в моральних ситуаціях, таких як конфлікти чи спільні ігри, школярі засвоюють соціальний досвід, збагачуючи свою особистість. Моральні почуття, як емпатія та чуйність, розвиваються через «переселення всередину» нормативних знань, отриманих від оточення. Когнітивний розвиток дозволяє дітям самостійно засвоювати моральні вимоги суспільства, контролюючи імпульси та аналізуючи свої дії.

Криза семи років стає переломним моментом, коли диференціює внутрішній і зовнішній світ, узагальнюючи переживання в «логіку почуттів». Криза призводить до обдумування дій перед їх виконанням. Саме це є основним для моральної саморегуляції. У молодшому шкільному віці накопичується досвід соціальної поведінки, залежний від стосунків з дорослими, які передають моделі відповідальної поведінки. Першокласники ще залежать від зовнішнього контролю, тоді як старші школярі набувають навичок самостійного управління емоціями.

Зміни в мотивах поведінки протягом 1-4 класів відбуваються під впливом оцінок дорослих і однолітків. Спочатку спілкування орієнтоване на вчителя, але поступово фокус зсувається на ровесників, де вибір партнера базується на моральних якостях. Поняття чуйності еволюціонує від ототожнення з іншими категоріями до розрізнення її складових. Навчання чуйності відбувається через наслідування, а усвідомлення мотивів дій з'являється ближче до третього класу.

Основи моральної поведінки закладаються саме в цей період, коли судження стають обґрунтованими. Першокласники спираються на вказівки дорослих, тоді як старші аналізують досвід інших. Саме це і робить молодший шкільний вік надзвичайно важливим для формування етичної особистості, адже саме в ньому зовнішні впливи трансформуються у внутрішні переконання [31].

Таким чином, описані вікові зміни свідчать про помітне зростання здатності молодших школярів до більш складних форм взаємодії з оточенням на основі моральних норм і соціальних зобов'язань. У процесі дорослішання, від першого до четвертого класу, змінюється характер спілкування дітей: спершу воно орієнтоване на взаємодію з дорослими, а згодом проявляється активний інтерес до спілкування з однолітками; паралельно змінюються мотиви поведінки та моральні судження. Основою морального розвитку є формування моральних якостей особистості, моральних почуттів і накопичення досвіду соціально-моральної поведінки [19].

1.3 Психологічна та психоенергетична інформація твору мистецтва як засіб впливу на емоційно-почуттєву сферу дитини

Саме твори мистецтва містять психологічну та психоенергетичну інформацію, яка здійснює на дитину один з найкращих впливів. Завдяки своїй універсальності ефективно розвиває її емоційно-чуттєву сферу, збагачує знання, посилює візуальний і сенсорний досвід, а також формує загальну та естетичну культуру особистості. Педагогічні фактори застосування психологічної та психоенергетичної інформації, закладеної в творах мистецтва, для спрямованого впливу на емоційно-чуттєву сферу учня молодшого шкільного віку були об'єктом наукових досліджень як теоретиків (Г.В. Локарєва, О.М. Олексюк, В.О. Сухомлинський та ін.), так і практиків.

Молодший шкільний вік вважається періодом «нижньої вікової межі креативного поля», робить його фундаментальним для формування творчої особистості, де психологічна та психоенергетична інформація творів мистецтва особливо ефективно впливає на емоційно-чуттєву сферу. У мистецтві молодших школярів переважає «чуттєвість над розсудливістю». Сприйняття молодших школярів є емоційним, художньо-образним і тісно пов'язаним з конкретними предметними діями, де психологічна інформація твору активізує чуттєві реакції. Дитяча уява розглядається як мислення

образами, в яких синтезуються внутрішній стан і зовнішній досвід, а психоенергетична інформація мистецтва посилює цей синтез. Молодші школярі здатні комбінувати та класифікувати реальні об'єкти, але не можуть оперувати абстрактними поняттями, тому їхнє мислення обмежене конкретними операціями, на які впливає емоційно-чуттєва енергія творів мистецтва.

Виділяється прагнення молодших школярів до естетичного оформлення середовища їхнього перебування, де психологічна інформація мистецтва стимулює чуттєві імпульси. Моральні почуття та норми поведінки мають ґрунтуватися на практичній життєдіяльності, набуваючи для дітей конкретного сенсу через психоенергетичну інформацію творів. Для них характерні естетичні та суспільно-корисні цілі праці, а стійке естетичне почуття викликають яскраві кольори, живописний колорит, лаконічні стилізовані зображення, ритмічне відтворення звуків, кольорів, рухів і пропорційність форм, які несуть психоенергетичну зарядку для емоційно-чуттєвої сфери. Такі елементи спонукають дітей до активної художньо-трудової діяльності, посилюючи вплив на їхні почуття.

Значним внеском у розв'язання проблем дитячої творчості стали праці, де підкреслюється роль психологічної та психоенергетичної інформації в творах мистецтва для розвитку уяви як універсального компонента діяльності. Учені давно вже обґрунтували місце і роль цього елемента в творчості дітей, зауважуючи на процесуальності дитячої творчості. Згідно з цим, продукт не обов'язково отримує суспільне визнання, але психологічна інформація дозволяє дітям, комбінуючи та імпровізуючи, відчувати себе творцями унікального, що енергетично заряджає їхню емоційно-чуттєву сферу [8].

З філософської перспективи мистецтво є специфічною формою суспільної свідомості та людської діяльності, що відображає дійсність у художніх образах, наповнених психологічною та психоенергетичною інформацією, яка впливає на емоційно-чуттєву сферу дитини. Естетика

розглядає мистецтво як вид духовної діяльності, яке формує і розвиває здатність творчо перетворювати світ і себе за законами краси, задовольняючи універсальні потреби в сприйнятті дійсності через розвинені форми чуттєвості, де психоенергетична інформація активізує емоційні процеси. У психологічній науці мистецтво визначається як форма духовно-практичної діяльності. У ній розвиваються загальнолюдські здібності, фактори діяльності та нові форми спілкування, дозволяючи розглядати його як засіб розвитку мовної комунікації через психологічний вплив на почуття.

Мистецтво - основний засіб розвитку та виховання особистості, адже психологічна та психоенергетична інформація творів сприяє прилученню дитини до культурних і суспільних цінностей, забезпечуючи соціалізацію та індивідуалізацію. Незважаючи на різноманітність трактувань поняття «мистецтво», у всіх них простежується подібність у розумінні його сутності, функцій і ролі в житті людини. Воно виступає цілісним феноменом культури з поліфункціональністю, формує світовідчуття, світосприйняття та світовідношення через емоційно-чуттєвий вплив.

В усіх творах мистецтва відображене чуттєве, емоційне ставлення до людей, природи, себе та життя загалом. Симфонії, художні полотна чи пластичні рухи — це форми прояву радості, суму, бажань, для розуміння яких потрібна мова кожного виду мистецтва. [8].

Психологія мистецтва як наукова галузь і освітня практика «мистецтво виховання мистецтвом» сповнена суперечностей, однією з яких є розрив між захопленням музикою, малюванням і уроками музики та образотворчого мистецтва. Інтерес учнів згасає через відсутність стійкого звернення на психологічній та психоенергетичній інформації творів. Причиною є технологія викладання, яка базується на авторитетних судженнях дорослих, пригнічуючи розвиток особистісно-художнього сприйняття, критичного мислення та творчих здібностей. При цьому знання, уміння та навички з програм рідко застосовуються в життєтворчості, тоді як для самореалізації в мистецтві потрібні елементи, що стають частиною духовних надбань через емоційно-чуттєвий вплив.

Сьогодні в українських школах впроваджуються альтернативні програми музики та образотворчого мистецтва. Відповідно до державного стандарту впроваджено інтегрований курс «Мистецтво» по НУШ, зміст якого ґрунтується на принципах: органічного зв'язку національних і загальнолюдських художніх цінностей; єдності навчання, виховання та розвитку учнів з навчальною та позаурочною роботою; цілісності знань, уявлень, емоційно-ціннісного ставлення, умінь і творчості; системності, послідовності, доступності та наступності; диференціації та індивідуалізації навчання; варіативності форм, методів, технологій [17].

Мистецтво стимулює не лише пізнавальні, а й креативні здібності, здатність до самовираження та рефлексії, де психологічна та психоенергетична інформація творів пов'язана з емоціями та почуттями, без яких неможливий творчий процес. Мистецтву властива висока «чутливість» до оточення, а емоційна забарвленість художньої інформації сприяє закріпленню знань, розширюючи межі пізнання через почуттєвий рівень. Під впливом художніх образів безпосередні почуття трансформуються в естетичні та етичні уявлення, виступаючи ціннісним актом осягнення світу та самопізнання, де катарсична функція естетичних відносин розвиває художній світогляд. Коли мистецтво інтегрується в «Я» дитини, відбувається ототожнення внутрішнього, зовнішнього та логічного змісту твору, підносячи людину над собою і відкриваючи їй мистецький світ як духовний здобуток.

Особливість мистецтва в тому, що, будучи засобом зовнішнього впливу з чужим почуттєвим і розумовим досвідом, воно має переваги особистого досвіду: безпосередність, наочність і конкретність, дозволяючи «проживати» ситуації з героями, пізнавати нові форми спілкування та переносити їх у дійсність через психоенергетичний заряд. Інтеграція є провідним принципом сучасного світу, поширюючись на педагогіку, адже ідея інтеграції відповідає вимогам суспільства до школи – формуванню цілісного погляду на світ як взаємопов'язане ціле, вмінню бачити глобальні проблеми та їх розв'язання.

Проблема інтеграції набула значення у зв'язку з Державним стандартом, у якому художньо-естетичні предмети об'єднано в єдину освітню галузь, саме тому це вимагає подальшого вивчення інтеграції [21].

Завдання інтеграції мистецтв включає: формування уявлень про специфіку мови мистецтв; розвиток художнього сприйняття-мислення через порівняння елементів естетичної інформації; розкриття творчого потенціалу учнів початкової школи; розвиток емоційної сфери; накопичення естетичних вражень від спілкування з мистецтвом; виховання здібностей цілісного охоплення образів; пізнання світу через власну творчу діяльність; формування інтересу до мистецтва [22, 41-48.]. Елементами художньої мови, такими як ритм, час, рух, симетрія, контраст, форма, композиція тощо, учні оволодівають через відкриття в сприйнятті творів, дослідження природи, експерименти зі звуками, фарбами, образами, займаючи позицію дослідника.

Вплив різних видів мистецтва в їхньому взаємозв’язку забезпечує розвиток творчого потенціалу, розкриваючи естетичне сприйняття, уяву, фантазію та художньо-естетичне бачення через психологічну та психоенергетичну інформацію. Образи мистецтва розкривають можливості існування людини, розширюючи духовний і моральний досвід, залучаючи до світу цінностей і загальнолюдської культури в історичному розвитку. Цілеспрямований вплив на активізацію творчих здібностей є головним завданням художньої культури, де систематичне спілкування з образотворчим мистецтвом збагачує естетичний досвід, розкриває уяву та формує образне мислення як основу будь-якої творчості.

Мистецтво допомагає глибше пізнати природу, коригувати ціннісне ставлення до неї, розв’язувати світоглядні конфлікти та поєднувати духовний космос із гармонією природного через художні засоби [28]. Отже, молодший шкільний вік є чутливим до образного пізнання світу, тому педагогічно доцільно залучати учнів до творчого діалогу з мистецтвом, навчаючи «мови мистецтва», яка робить спілкування яскравим і глибоким завдяки психологічній та психоенергетичній інформації. Ознайомлення з мистецтвом

формує систему ціннісних орієнтацій (через залучення до національних і світових надбань, загальнолюдських цінностей у мистецтві); розвиває розумові здібності; збагачує емоційну сферу та культуру почуттів; формує моральні вчинки; вдосконалює художньо-творчі здібності дитини [8].

Враховуючи психологічну та психоенергетичну сутність творів мистецтва, їхній вплив на емоційно-чуттєву сферу дитини не обмежується пасивним сприйняттям, а передбачає активну взаємодію, де дитина стає співтворцем художнього досвіду. Цей процес починається з перших етапів знайомства з творами, коли візуальні елементи, такі як кольори та форми, пробуджують первинні емоційні реакції, перетворюючи абстрактні поняття на відчутні переживання. Психологічна інформація, закладена в образі, активізує внутрішні механізми ідентифікації, дозволяючи дитині проектувати власні почуття на художній об'єкт, що посилює емпатію та саморозуміння. Психоенергетична компонента, у свою чергу, діє як основа, заряджаючи емоційну сферу енергією. Саме вона стимулює креативність і допомагає подолати бар'єри між внутрішнім світом дитини та зовнішньою реальністю.

У межах шкільного середовища психологічна та психоенергетична інформація творів мистецтва може бути ефективно інтегрована в повсякденні заняття, перетворюючи уроки на заняття емоційного розвитку. Наприклад, аналіз картин класичних художників Ван Гога чи Пікассо дозволяє дітям не лише вивчати техніки, але й переживати емоційні стани, зображені на полотні, від радості до меланхолії. Описане безумовно сприяє формуванню емоційної грамотності. Дитина вчиться розпізнавати та керувати власними почуттями, використовуючи мистецтво як дзеркало для рефлексії. Психоенергетичний заряд, який виникає під час творчого діалогу з твором, посилює мотивацію до самовираження, робить процес навчання не примусовим, а природним продовженням внутрішніх імпульсів.

Однак, для максимальної ефективності впливу необхідно враховувати індивідуальні особливості дитини, оскільки психологічна сприйнятливість варіюється залежно від темпераменту, попереднього досвіду та культурного

фону. Діти з високою сенсорною чутливістю можуть глибше занурюватися в психоенергетичну ауру твору, тоді як іншим потрібні поступові кроки для активації емоційної сфери. Педагоги можуть застосовувати диференційовані методи, наприклад арт-терапевтичні вправи, де дитина не лише споглядає, але й відтворює елементи твору, трансформуючи чужий досвід у власний.

До того ж, варто додати, що психологічна та психоенергетична інформація творів мистецтва є досить значущою у подоланні емоційних бар'єрів, особливо в умовах стресу чи соціальної адаптації. У молодшому шкільному віці, коли дитина стикається з новими викликами, мистецтво є терапевтичним інструментом, дозволяє виражати приховані почуття без слів. Наприклад, через малювання абстрактних форм чи скульптуру дитина вивільняє накопичену енергію, перетворюючи негативні емоції на конструктивні. Психоенергетичний вплив тут проявляється в катарсисі. Емоційна розрядка веде до внутрішньої гармонії, а психологічна інформація допомагає осмислити досвід, формуючи стійкість до майбутніх стресів.

Інтеграція психологічної та психоенергетичної інформації в освітній процес також сприяє розвитку соціальних навичок, оскільки мистецтво часто стає платформою для колективної творчості. Групові проєкти посилюють емпатію через обмін емоційними враженнями. Психологічна компонента дозволяє зрозуміти перспективу іншого, тоді як психоенергетична заряджає групу спільною енергією, створюючи атмосферу довіри та співпраці. Наступне особливо актуально в багатокультурних класах, адже там мистецтво є універсальною мовою, долає мовні та культурні бар'єри, збагачуючи емоційно-чуттєву сферу через різноманітність досвідів.

Отже, на теоретичному рівні психологічна та психоенергетична інформація творів мистецтва пов'язана з концепціями глибинної психології. Згідно з ідеями Юнга, такі образи активізують колективне несвідоме, дозволяючи дитині зв'язати особисті емоції з універсальними темами, як любов чи страх. Психоенергетичний фактор додає динаміки, перетворюючи статичний образ на живий процес, що стимулює емоційний ріст. У педагогіці

це означає перехід від традиційного викладання до холістичного підходу. Адже мистецтво не є окремим предметом, а пронизує весь навчальний процес, впливаючи на емоційну сферу комплексно.

1.4 Концептуальні засади психологічного супроводу, його зміст та функціонал

Супровід розглядають як системну інтегративну технологію соціально-психологічної допомоги особистості та як одну з форм соціально-психологічного патронажу [16]. У літературі для позначення психологічної допомоги як здоровим людям, так і особам з особливими потребами пропонуються різні терміни, серед яких «сприяння», «співбуття», «співпраця», а також поняття «психологічний або соціально-психологічний супровід» [16].

На практиці закріпився лише термін «супровід», що пояснюється його смисловим збігом із сутністю психологічної підтримки особистості. Етимологічно супровід близький до понять сприяння, спільного пересування та допомоги однієї людини іншій у подоланні труднощів. Згідно з тлумаченням у словнику, супроводжувати означає йти або рухатися разом із кимось у ролі супутника або поводиря [16], а загальноприйняте розуміння слова підкреслює зустріч двох людей і спільне проходження певного відрізка шляху, на якому супроводжувати означає йти з кимось частину його дороги.

У ситуації супроводу виділяють три компоненти: того, кого супроводжують, того, хто супроводжує, і шлях, який вони проходять разом. Усе це можна інтерпретувати як спільне буття людей у певний період життя. Супроводжуючий виступає як особа, яка допомагає та захищає, підтримуючи подорожнього в умовах мінливості шляху.

Поняття «супровід» в межах психології використовується для позначення недирективної форми надання психологічної допомоги, спрямованої на розвиток самосвідомості, саморозвиток особистості та

активізацію її внутрішніх ресурсів [16]. Супровід передбачає підтримку природно розвинутих реакцій, процесів і станів особистості. Грамотно організований психологічний супровід відкриває можливості для особистісного зростання та допомагає людині увійти у зону розвитку, яка поки що для неї недоступна.

У дослідженнях психологічний супровід розглядають як систему професійної діяльності психолога, спрямовану на усвідомлення соціально-психологічних умов для успішного навчання та розвитку дитини в умовах шкільної взаємодії [16]. Він також трактується як мультидисциплінарний метод, який забезпечує координацію зусиль педагогів, психологів та соціальних працівників у формуванні орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за діяльність несуть самі суб'єкти розвитку. Психологічний супровід розглядають і як позицію фахівця у взаємодії з учасниками процесу, де принципами роботи є включення, участь та забезпечення. Супровід у психологічній практиці постає як цілісна технологія підтримки, поєднує міжособистісну взаємодію та створення умов для розвитку й саморозвитку особистості.

Розглядаючи психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, Л. О. Котлова та А. В. Харченко визначають його як цілісну систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення сприятливих соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, розвитку, виховання й навчання дитини в освітньому середовищі. Таке розуміння дає змогу виокремити основні структурні елементи психологічного супроводу: мету, суб'єктів і об'єкт супроводу, провідні напрями роботи, а також форми, методи й засоби його реалізації [10].

У межах психологічного супроводу особистісного розвитку молодших школярів систематизовано характеристики його учасників, серед яких виділяють вчителів, психологів, адміністрацію та батьків, описуючи їхні функційні обов'язки й можливі сфери діяльності. Кожен спеціаліст виконує

супроводжуючу функцію, спрямовану на створення умов для навчання відповідно до індивідуальних можливостей дитини та розвитку її особистості. Організована взаємодія супроводжуючого та супроводжуваного регулюється принципами, які включають пріоритет інтересів дитини, безперервність процесу, мультидисциплінарність, формування єдиного ставлення до школяра з боку всіх учасників супроводу, постійний обмін інформацією та чітке усвідомлення кожним своєї ролі та ліній взаємодії.

Дослідження системи психологічного супроводу молодшого школяра підкреслює наступне. Шкільний психолог повинен будувати супровід так, щоб він був спрямований насамперед на профілактику та розвиток позитивного потенціалу дитини. Для цього необхідне розуміння цілісної картини особистісних новоутворень і закономірностей їх виникнення, що дозволяє створити достатні умови для розвитку [16].

Психолого-педагогічний супровід передбачає реалізацію різних підходів. Перший із них ґрунтується на співпраці, де дорослий і дитина разом планують діяльність, аналізують ситуації, здійснюють співтворчість і рефлексію, що готує дитину до самостійного подолання проблем і розвитку особистісної відповідальності та творчих здібностей [11]. Інший підхід базується на ініціюванні, суть якого полягає у створенні умов для самостійного вибору дитиною способів вирішення завдань і реалізації моральних цінностей, і дозволяє їй розвивати творчий потенціал та зберігати індивідуальність. Третій підхід передбачає попередження, враховує вікові особливості та обмеженість досвіду дитини, оскільки вона не завжди усвідомлює наслідки власних дій і не помічає ознак неблагополуччя у навчальній діяльності чи міжособистісних взаємодіях. У цьому випадку педагог чи психолог передбачає можливі помилки дитини та допомагає обрати адекватні рішення.

Супровід-попередження є ефективним лише за умови, якщо його зміст і форми є ненав’язливими, делікатними, сучасними, психологічно та педагогічно обґрунтованими, адресними та дозованими, забезпечуючи розвиток і виховання дитини та спрямованість на перспективу [24].

Поступово об’єкт, предмет і зміст психолого-педагогічного супроводу значно розширилися, і цей напрям роботи став визнаватися фундаментом виховання, здатного поступово замінювати контроль дорослого в міру дорослішання дитини. Там, де існують товариські взаємини між дорослим і дитиною, психолого-педагогічний супровід виступає як основний механізм взаємодії, що зменшує потребу у традиційному вихованні. Важливе значення мають уточнення та коригування, внесені пізніше теоретиками і методистами, які підкреслили, що основи супроводу гармонійно поєднуються з особистісно-зорієнтованим підходом, одночасно розвиваючи суб’єктний потенціал дитини.

Психолого-педагогічний супровід досі не має завершеного цілісного наукового опису, і в ньому простежуються ознаки, що належать до різних галузей знань, таких як педагогіка, соціальна педагогіка, психологія та соціологія. Він ототожнюється з методами та формами виховання і визначається позицією педагогів, які наголошують на вільному спілкуванні та товариських взаєминах дорослого і дитини, а також на значенні внутрішнього настрою дитини [29].

Аналіз сучасної літератури щодо поняття психологічного супроводу показує: існують різні підстави для класифікації його видів, включно з формою роботи, спрямованістю, об’єктом і предметом. Дослідження психологічної літератури свідчить, що психолог, який працює в рамках парадигми супроводу, стикається з необхідністю визначення параметрів ефективності системи супроводу, яка реалізується, проте однозначного вирішення цього питання поки що немає. Аналізуючи проблеми визначення критеріїв ефективності супроводу дітей, ми дійшли висновку, що їх можна розділити на дві групи: характеристики розвитку супроводжуваного та позитивність умов навчання й виховання для розвитку. Водночас ці критерії залишаються нечіткими, саме це, як висновок, і ускладнює їх практичне застосування, потребує конкретизації, яку можна досягти через виділення нормативних орієнтирів для кожного віку [16].

Загалом психологічний супровід є широко застосовуваним у роботі з різними категоріями осіб, і його слід відрізняти від інших видів допомоги у складних життєвих ситуаціях. Психолого-педагогічна реабілітація передбачає систему заходів, що формують способи оволодіння знаннями, уміннями та навичками, надають психологічну підтримку, сприяють формуванню самоствердження, належної самооцінки, освоєнню правил суспільної поведінки шляхом системної навчально-виховної діяльності. Соціальна реабілітація включає створення умов для повернення особистості до активної участі в житті, відновлення соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і побутової діяльності через соціально-середовищну орієнтацію та адаптацію, соціальне обслуговування та забезпечення необхідними технічними і реабілітаційними засобами [10].

Психологічна реабілітація спрямована на відновлення, корекцію психологічних функцій, властивостей і якостей особистості, створення сприятливих умов для її розвитку та ствердження, включаючи психологічну діагностику, визначення та використання форм, методів і засобів корекції, консультування та прогнозування. Психологічна корекція передбачає тактовний, глибоко індивідуальний і обґрунтований вплив на окремі психологічні сфери, такі як пізнавальна, мотиваційна, комунікативна та емоційно-вольова, з метою усунення відхилень та забезпечення повноцінного розвитку особистості. Психологічна терапія включає комплекс заходів для лікування психічних, нервових та психосоматичних розладів, вирішує завдання щодо пом’якшення симптоматики та зміни ставлення особистості до соціального оточення [10]. Психологічне консультування організовується як особливе спілкування між консультантом і клієнтом, та дозволяє клієнту оцінити свої проблеми з іншого боку та знайти альтернативні шляхи їх вирішення. Психологічна профілактика передбачає систему заходів для запобігання порушенням психічного здоров’я, своєчасного усунення передумов розвитку відхилень у становленні особистості та міжособистісних стосунках, а також запобігання конфліктам. Психологічна підтримка включає

соціально-психологічні та психолого-педагогічні засоби допомоги, спрямовані на оптимізацію психоемоційного стану особистості, розвиток здібностей і самосвідомості, сприяння соціально-професійному самовизначенню, підвищення конкурентоспроможності та реалізацію професійної кар'єри. Психологічна адаптація передбачає формування здатності пристосовуватися до вимог і цінностей суспільства шляхом освоєння його норм і стандартів [10, 5].

Аналіз психологічної літератури дозволяє стверджувати, що сьогодні супровід розглядається як особлива форма пролонгованої соціальної та психологічної допомоги. На відміну від корекції, супровід не спрямований на «виправлення недоліків і перебудову», а передбачає виявлення прихованих ресурсів розвитку особистості, опору на власні можливості та створення умов для відновлення її зв'язків зі світом людей. Ідеї психологічного супроводу найбільше відповідають сучасним прогресивним концепціям психології, педагогіки та соціальної роботи, адже завдання супроводу визначаються індивідуальними особливостями людини та ситуацією, в якій він здійснюється. Основною характеристикою цього процесу є створення умов для розвитку самодопомоги, коли фахівець надає необхідну, але не надлишкову підтримку, щоб допомогти людині перейти від позиції «Я не можу» до усвідомлення власної здатності справлятися зі складнощами самостійно.

Психологічний супровід являє собою системну діяльність, спрямовану на формування комплексної системи психолого-консультативних, клініко-психологічних і психотерапевтичних умов, які сприяють розвитку знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню та нормалізації стосунків з метою інтеграції та самореалізації особистості. Серед його основних характеристик виділяють процесуальність, пролонгованість, недирективність, зануреність у реальне повсякденне життя людини та особливі відносини між учасниками процесу. Супровід є цілісною системою, яка складається з компонентів, що одночасно є інваріантними

етапами процесу. У його структурі можна виділити три основні складові: діагностика, яка слугує основою для постановки цілей; відбір і застосування методичних засобів; а також аналіз проміжних і кінцевих результатів, що дозволяє коригувати хід роботи.

У процесі супроводу психолог допомагає людині визначити її поточне положення, з'ясувати природу проблеми та причини життєвого неблагополуччя, а також встановити бажаний стан і разом з клієнтом сформувати уявлення про його досягнення та реалістичність цього процесу. Психолог супроводжує людину у досягненні поставленої мети, сприяючи реалізації її бажань і потенціалу. Подальший розвиток підходів до реалізації психологічного супроводу як системи професійної діяльності передбачає чітку розробку ідеології роботи, спрямованої на створення психологічних умов розвитку особистості в різних ситуаціях мікро- та макро-соціальної взаємодії.

На основі проведеного аналізу сучасних підходів до психологічного супроводу та психолого-педагогічної підтримки, можна визначити специфіку його застосування у сфері розвитку моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку засобами мистецтва. Психологічний супровід у цьому сенсі виступає як системна, цілеспрямована діяльність педагога та психолога, спрямована на створення умов для розвитку емоційно-чуттєвої сфери, формування моральних уявлень та самосвідомості учнів через інтеграцію естетичного досвіду та соціально значущих норм поведінки [10].

З огляду на вікові особливості молодших школярів, для яких характерна перевага чуттєвого сприйняття над абстрактним мисленням, психологічний супровід передбачає використання мистецтва як потужного інструменту емоційного та морального розвитку. Художні твори є джерелом психологічної та психоенергетичної інформації, яка активізує переживання дітей, збагачує їхній досвід і стимулює розвиток моральних почуттів, таких як чуйність, співчуття та відповідальність [16].

У цьому процесі педагог і психолог виступають координаторами та супроводжуючими, створюючи ситуації морального вибору і допомагаючи дитині усвідомити наслідки своїх вчинків через взаємодію з художніми образами. Психологічний супровід реалізується шляхом формування сприятливих умов для самовираження та творчої діяльності. Усе це дозволяє дітям поступово переходити від пасивного сприйняття до активного освоєння моральних норм, розвитку здатності до самоконтролю та саморегуляції [16].

Особливу увагу приділено інтеграції мистецтва в навчальний процес, де музика, образотворче мистецтво, театральні гуртки та інші види художньої діяльності стають засобом моделювання моральних ситуацій, аналізу мотивів і вчинків персонажів. Художня діяльність забезпечує емоційно-чуттєве та когнітивне засвоєння моральних цінностей. Водночас супровід передбачає індивідуалізацію підходу, врахування вікових і психологічних особливостей, а також міжособистісних взаємодій дітей у колективі, дозволяє максимально ефективно стимулювати розвиток моральних почуттів [10].

Таким чином, психологічний супровід розвитку моральних почуттів молодших школярів засобами мистецтва створює умови для усвідомлення та прийняття моральних норм, розвитку співчуття, чуйності, здатності до соціально значущих дій та самостійного прийняття моральних рішень, що забезпечує ефективну інтеграцію особистості у соціальне та культурне середовище [16].

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1 Зміст та етапи експериментальної програми

Експериментальна програма психологічного супроводу розвитку моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку засобами мистецтва ґрунтується на теоретичних положеннях, що були обґрунтовані у першому розділі роботи, зокрема щодо структури моральної свідомості, вікових особливостей молодших школярів та потенціалу мистецтва як чинника впливу на емоційно-почуттєву сферу дитини.

Концептуально програма розглядається як цілісна система психологічного супроводу, у якій інтегруються діагностичні, розвивально-корекційні та рефлексивно-оцінні процедури, спрямовані на послідовне збагачення досвіду морально забарвлених переживань, усвідомлення моральних норм і формування внутрішніх орієнтирів поведінки.

Побудова програми спирається на сучасні українські дослідження, у яких підкреслюється необхідність експериментальної перевірки педагогічних та психологічних умов формування моральних почуттів у дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Зокрема, у монографії Н. А. Басюк обґрунтовано, що становлення моральних почуттів потребує спеціально організованих ситуацій морального вибору, емоційно насиченого освітнього середовища та системи цілеспрямованих вправ, які забезпечують поступову динаміку від ситуативних емоцій до стійких моральних переживань. Результати її експериментального дослідження демонструють, що поетапне впровадження такої програми дозволяє підвищити рівень сформованості моральних почуттів у молодших школярів, що підтверджує доцільність використання аналогічного підходу у представленій роботі [3].

Важливим змістовим компонентом експериментальної програми виступають мистецькі та арт-технології. Сучасні дослідження показують, що залучення дітей до різних видів мистецтва (образотворчого, музичного, театрально-ігрового, казкового) створює умови для безпечного вираження емоцій, розвитку емпатії, формування здатності до моральної рефлексії та співпереживання. У працях Т. Коваль, О. Демченко та О. Граб доведено, що арт-технології є ефективним засобом гармонізації емоційного стану молодших школярів, сприяють розвитку соціальних навичок, умінню будувати конструктивні взаємини та формуванню внутрішніх моральних орієнтирів через переживання естетичного та морального змісту художніх образів [34]. Аналогічні висновки знаходимо у дослідженнях, присвячених арт-терапевтичним технологіям у роботі з дітьми, де підкреслюється, що творчі завдання, основані на малюнку, грі, музиці та казці, підсилюють здатність дитини до саморегуляції, співчуття й усвідомлення власних почуттів [35].

Експериментальна програма реалізовувалася на базі Комунального закладу «Запорізька загальноосвітня школа I–III ступенів № 55» Запорізької міської ради Запорізької області, у якій функціонують паралельні класи молодшої школи. У дослідженні взяли участь 25 учнів 2–3 класів, серед яких 12 хлопчиків і 13 дівчаток. На основі попередніх бесід з учителями, аналізу шкільної документації та спостережень за навчальною діяльністю й міжособистісною взаємодією було сформовано експериментальну групу, до якої увійшло 13 дітей, та контрольну групу, що налічувала 12 учнів. Добір учасників здійснювався за принципами вікової однорідності, приблизно однакового рівня навчальних досягнень та відсутності в анамнезі виражених когнітивних або емоційно-поведінкових порушень, що могли б істотно вплинути на перебіг психолого-педагогічного експерименту. Попередня бесіда з батьками та класними керівниками, а також отримання інформованої згоди законних представників дітей забезпечували дотримання етичних вимог до організації психологічного дослідження в умовах закладу освіти.

Тривалість реалізації програми становила два місяці (8 тижнів), що дало змогу поєднати первинний діагностичний зріз із формувальним впливом та завершальним контролем динаміки моральних почуттів молодших школярів. Діагностичні процедури проводилися на початку й наприкінці зазначеного періоду, між ними реалізовувався цикл формувальних занять. Заняття з дітьми експериментальної групи відбувалися один раз на тиждень упродовж 35–40 хвилин та інтегрувалися в систему виховних годин, уроків інтегрованого курсу «Мистецтво» і позакласних заходів. У контрольній групі освітній процес здійснювався у звичайному режимі без спеціально організованої програми психологічного супроводу, що надало можливість зіставити природну динаміку розвитку моральних почуттів із результатами цілеспрямованого впливу, реалізованого в експериментальній групі.

Метою експериментальної програми психологічного супроводу було емпірично перевірити можливості цілеспрямованого використання мистецтва для розвитку моральних почуттів молодших школярів у реальних умовах освітнього процесу. Відповідно до поставленої мети було конкретизовано низку завдань: з’ясувати вихідний рівень сформованості моральних почуттів учнів експериментальної та контрольної груп; спроєктувати й реалізувати серію мистецько зорієнтованих занять, які поєднують емоційне переживання художнього образу, обговорення його морального змісту та перенесення набутого досвіду в реальну поведінку; здійснити повторну діагностику та порівняти динаміку показників у двох групах. Таке розуміння мети й завдань спирається на положення сучасних досліджень, у яких наголошується, що формування моральних почуттів є результатом не лише засвоєння норм і правил, а передусім особистісно значущого переживання моральних ситуацій, їхнього повторного осмислення та закріплення у поведінкових стереотипах. Саме у такій логіці вибудувано емпіричну модель, запропоновану Н. Басюк, яка підкреслює важливість поєднання діагностики, педагогічних умов і змістово-методичного забезпечення у єдиній довготривалій програмі [3].

Зміст експериментальної програми було структуровано за блочно-модульним принципом, який дозволяє послідовно переходити від емоційно-чуттєвого реагування до ціннісно-смислового осмислення й поведінкового закріплення моральних орієнтирів. Перший, емоційно-чуттєвий блок, спрямовується на розвиток здатності розпізнавати власні та чужі емоції, співпереживати героям художніх творів, усвідомлювати зв’язок між переживанням і вчинком. У рамках цього блоку учні працювали з репродукціями картин, ілюстраціями до казок, фрагментами анімаційних фільмів і музичними творами, у яких виразно передано емоційний стан персонажів. Обговорення побаченого чи почутого поєднувалося з творчими завданнями на зразок «домалюй настрій героя», «намалюй, як звучить доброта/байдужість», «підбери музику до вчинку персонажа». Результати сучасних досліджень розвитку емоційного інтелекту молодших школярів засобами мистецтва засвідчують, що саме такі форми роботи сприяють підвищенню емоційної чутливості, умінню розпізнавати й диференціювати емоційні стани, а також формуванню здатності співвідносити їх із ситуацією взаємодії та моральним змістом вчинків [36].

Другий, ціннісно-смисловий блок, був зорієнтований на поглиблення розуміння дітьми морального змісту художніх ситуацій, усвідомлення таких базових цінностей, як доброта, справедливість, чесність, гідність, готовність прийти на допомогу іншому. На цьому етапі переважали завдання, у яких художній образ або сюжет ставав відправною точкою для моральної дискусії, рольової гри, моделювання альтернативних варіантів поведінки персонажів. Учні аналізували вчинки героїв, порівнювали їх із власним досвідом, обговорювали, що таке «справедливо» і «несправедливо» в конкретній ситуації, намагалися сформулювати власні правила співжиття у класному колективі. Дослідження Н. Басюк показують, що включення дітей у морально насичені ситуації вибору, які розгортаються як у реальних взаємодіях, так і в уявних чи художньо змодельованих сюжетах, сприяє переходу від ситуативних емоцій до стійких моральних почуттів, пов’язаних із почуттям

обов’язку, відповідальності та совісті. Аналогічні висновки робить Н. Алексєєва, підкреслюючи, що переживання морального змісту мистецьких творів і його рефлексія в діалозі з дорослим і однолітками сприяє інтеграції емоційних та когнітивних компонентів моральної свідомості молодших школярів.

Третій, поведінково-діяльнісний блок, забезпечував перенесення набутих емоційно-ціннісних орієнтирів у практичну діяльність дітей. Він включав організацію реальних «вправ у доброчесності» у класному колективі та шкільному середовищі: участь у доброчинних акціях, допомогу молодшим або однокласникам, волонтерські ініціативи, спільне створення «карти добрих справ» класу. Художні стимули (малюнок, казка, інсценізація) тут виступали не самоціллю, а засобом смислового фокусування, який допомагає дітям побачити моральний вимір власних дій та емоційного стану інших. У монографії Н. Басюк експериментально доведено, що саме поєднання обговорення морального змісту ситуації з практичними діями на користь інших людей сприяє становленню почуття емпатії, співчуття, сорому та провини як внутрішніх регуляторів поведінки. Ці висновки узгоджуються з положеннями сучасних праць з арт-педагогіки, у яких підкреслюється, що креативні завдання мають бути вбудовані у контекст реальних соціальних взаємодій, а не обмежуватися суто естетичним переживанням [37].

Формувальний цикл, що тривав шість тижнів між двома діагностичними зрізами, включав шість розвивальних занять, об’єднаних у три зазначені змістові блоки (по два заняття на кожен блок). Добір конкретних форм і методів роботи здійснювався з урахуванням вікових можливостей дітей 3-4 класів і спирався на рекомендації сучасних українських методичних посібників з арт-технологій та арт-педагогіки. У навчально-методичному посібнику О. Мірошниченко «Арт-технології» наголошується на важливості поєднання різних видів мистецтва (музика, образотворча діяльність, театралізація) з рефлексивними обговореннями для розвитку емоційної сфери й саморегуляції дітей. У працях К. Волинюк, присвячених розвитку емоційного інтелекту молодших школярів засобами

арт-технологій, показано, що систематичне використання творчих завдань (малюнкових, ігрових, театралізованих), які спрямовані на усвідомлення й вираження власних почуттів, суттєво підвищує рівень емоційної грамотності, емпатії та здатності до конструктивного спілкування.

Водночас розробки С. Міліщук у галузі арт-педагогіки акцентують на необхідності чіткого методичного супроводу творчих занять, дотримання принципу добровільності участі, безоцінного прийняття продуктів дитячої творчості та орієнтації на особистісний сенс завдання для кожної дитини [38].

Для узагальнення змістових акцентів і очікуваних результатів кожного блоку експериментальної програми подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Характеристика змістових блоків експериментальної програми розвитку моральних почуттів молодших школярів засобами мистецтва

Змістовий блок програми	**Основний психологічний акцент**	**Типові форми і методи роботи**	**Домінуючі моральні почуття та якості, на розвиток яких орієнтовано блок**
Емоційно-чуттєвий	Розпізнавання й вербалізація емоцій, розвиток емоційної чутливості та емпатії до героїв і реальних людей	Сприйняття репродукцій картин, ілюстрацій, фрагментів мультфільмів і музичних творів; емоційні етюди, малюнок настрою, короткі асоціативні розповіді про переживання героїв	Емпатія, співчуття, емоційна чуйність, почуття прихильності до інших, первинне почуття справедливості в емоційній формі
Ціннісно-смисловий	Усвідомлення морального змісту ситуацій, формування особистісно значущих уявлень про добро, справедливість, відповідальність	Обговорення художніх сюжетів, моральні дилеми, рольові ігри та інсценізації, колективне формулювання правил і норм класного співжиття	Почуття обов’язку, відповідальності, совісті, справедливості, поваги до інших, відрази до жорстокості й байдужості
Поведінково-діяльнісний	Перенесення емоційно-ціннісних орієнтирів у реальну поведінку, закріплення моральних моделей через практичні дії	«Вправи у доброчесності» (конкретні добрі справи), участь у шкільних ініціативах допомоги, спільні проєкти класу, рефлексивні обговорення здійснених вчинків	Сталість моральних почуттів, готовність до альтруїстичних дій, почуття причетності до колективу, відповідальність за власні вчинки, здатність до морального самоконтролю

Наведена структура дає змогу не лише описати зміст експериментальної програми, а й логічно пов’язати її з критеріями та показниками розвитку моральних почуттів, що будуть розкриті у наступному підрозділі. Кожен блок має чітко окреслений психологічний акцент, набір методів і очікуваних якісних змін, що створює умови для подальшого кількісного й якісного аналізу ефективності програми. Спирання на сучасні українські дослідження в галузі морального виховання, арт-педагогіки та розвитку емоційного інтелекту молодших школярів забезпечує наукову обґрунтованість обраних форм і методів роботи та дозволяє розглядати отримані результати як валідний емпіричний внесок у розробку проблеми психологічного супроводу розвитку моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку засобами мистецтва [3].

З огляду на визначені мету та завдання дослідження було сформульовано робочу гіпотезу, згідно з якою розвиток моральних почуттів молодших школярів буде більш вираженим в експериментальній групі порівняно з контрольною за умови цілеспрямованого психологічного супроводу, що передбачає систематичне залучення дітей до переживання морально насичених мистецьких ситуацій, їх рефлексію та перенесення набутого досвіду в реальну поведінку. Така постановка гіпотези узгоджується з висновками Н. А. Басюк, яка у своїй монографії доводить ефективність довготривалої програми формування моральних почуттів у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, побудованої на поєднанні діагностичного, формувального та контрольного етапів, що забезпечують послідовне відстеження динаміки морального розвитку.

Констатувальний етап дослідження тривав орієнтовно один тиждень і був спрямований на виявлення вихідного рівня сформованості моральних почуттів у дітей експериментальної та контрольної груп. На цьому етапі здійснювалося індивідуальне та групове обстеження учнів із використанням стандартизованих методик, спрямованих на оцінку емпатії, ставлення до однолітків та дорослих, здатності до моральної рефлексії, а також аналіз

продуктів творчої діяльності (малюнків, коротких письмових чи усних розповідей морального змісту). Додатково застосовувалося психолого-педагогічне спостереження за поведінкою дітей, фіксувались типові форми взаємодії, реакції на успіх і невдачу, способи розв’язання конфліктних ситуацій. Отримані дані дозволили окреслити профіль кожної дитини й групи в цілому, виділити дітей із недостатньо розвиненими моральними почуттями (низький рівень емпатії, тенденція до байдужості, агресивні форми реагування), а також визначити потенційні внутрішні ресурси й зони найближчого розвитку.

Формувальний етап становив ядро експериментальної програми і тривав шість тижнів, протягом яких було проведено шість розвивальних занять (по одному заняттю на тиждень) з учнями експериментальної групи. Заняття будувалися таким чином, щоб послідовно реалізувати три змістові блоки, описані вище: емоційно-чуттєвий, ціннісно-смисловий та поведінково-діяльнісний. Кожне заняття мало чітко визначену тему, провідну моральну ідею, домінуючий вид мистецтва (образотворче мистецтво, музика, літературний чи анімаційний сюжет, театралізація) і завершується короткою рефлексією, у ході якої діти вербалізували свої переживання та міркування щодо вчинків героїв і власної поведінки. Добір форм і методів роботи спирався на рекомендації сучасних українських досліджень у галузі арт-технологій, де підкреслюється, що поєднання сприймання мистецьких творів із творчими завданнями й обговоренням їхнього змісту є важливим чинником розвитку емоційної чутливості, емпатії та моральної рефлексії у молодших школярів [39].

Зміст формувального етапу можна узагальнити у вигляді структурної схеми занять, поданої в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Структура формувального етапу експериментальної програми розвитку моральних почуттів молодших школярів засобами мистецтва

№ заняття	Назва (тема) заняття	Змістовий блок	Домінуючий вид мистецтва	Провідна моральна ідея
1	«Я і настрій інших»	Емоційно-чуттєвий	Розгляд репродукцій картин та ілюстрацій із зображенням різних емоційних станів дітей і дорослих, музичні міні-етюди	Усвідомлення власних і чужих емоцій, перші кроки до співпереживання, чутливість до настрою іншого
2	«Серце, що вміє співчувати»	Емоційно-чуттєвий	Казковий або анімаційний сюжет про допомогу, дружбу, підтримку; малюнок-рефлексія «Мій добрий вчинок»	Розвиток емпатії, співчуття, позитивного ставлення до допомоги іншим, подолання байдужості
3	«Що таке справедливість?»	Ціннісно-смисловий	Обговорення літературної або життєвої ситуації морального вибору; інсценізація фрагментів	Усвідомлення понять «справедливо» – «несправедливо», формування почуття справедливості й обурення щодо несправедливості
4	«Добро і відповідальність у вчинках»	Ціннісно-смисловий	Аналіз художніх образів, у яких герой відповідає за свої вчинки; складання «правил доброго класу»	Формування почуття обов’язку, відповідальності за власні дії, поваги до норм співжиття у колективі
5	«Наші добрі справи»	Поведінково-діяльнісний	Планування та здійснення реальних добрих справ у класі чи школі; фіксація їх у спільному колажі або «книзі добрих вчинків»	Перенесення моральних уявлень у практичну діяльність, розвиток альтруїстичних мотивів, почуття причетності до спільної справи
6	«Яким я хочу бути серед людей»	Поведінково-діяльнісний	Творчі самопрезентації, малюнки-символи «я як друг», рефлексивна бесіда з елементами арт-терапії	Узагальнення індивідуального морального досвіду, формування внутрішнього образу «я як моральної особистості», здатність до самооцінки вчинків

Як видно з таблиці, кожне заняття виконує специфічну функцію в загальній логіці програми, водночас залишаючись пов’язаним з іншими через спільні моральні смисли й емоційні переживання. Така побудова дає можливість, з одного боку, поступово ускладнювати завдання та поглиблювати рівень осмислення дітьми власних почуттів і вчинків, а з іншого – відстежувати динаміку сформованості моральних почуттів за зміною їхніх висловлювань, емоційних реакцій і поведінки. Підхід, за якого мистецтво стає не лише джерелом естетичних вражень, а й підґрунтям для моральної рефлексії й «вправ у доброчесності», відповідає ключовим положенням сучасної арт-педагогіки та арт-терапії у роботі з молодшими школярами.

Контрольний етап експерименту був спрямований на оцінку ефективності програми та фіксацію змін у рівні сформованості моральних почуттів дітей. Він також тривав один тиждень і включав повторне застосування того самого діагностичного інструментарію, який використовувався на констатувальному етапі. Порівняння результатів до і після участі в програмі, а також зіставлення показників експериментальної та контрольної груп дозволили виявити як кількісні, так і якісні зміни у структурі моральних почуттів учнів. Важливим компонентом контрольного етапу стали рефлексивні бесіди з дітьми та вчителями, під час яких уточнювалися суб’єктивні відчуття учнів від участі у заняттях, їхнє ставлення до власних та чужих вчинків, а також спостережувані дорослими зміни в емоційно-поведінковій сфері.

Таким чином, у межах підрозділу окреслено цілісну логіку експериментальної програми: від первинної діагностики – через цілеспрямований розвивальний вплив мистецтва – до контрольної оцінки результатів, що створює підґрунтя для подальшого детального аналізу діагностичних процедур і отриманих емпіричних даних у наступних підрозділах.

2.2 Діагностика моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку

У межах даного дослідження діагностика моральних почуттів молодших школярів вибудовувалася на засадах сучасних підходів до вивчення морального розвитку дітей, згідно з якими моральні почуття розглядаються як цілісне утворення, що поєднує когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Відповідно до цієї логіки було виокремлено три критерії оцінювання: усвідомлення морального змісту ситуацій та базових цінностей (когнітивний критерій), емпатійна чутливість та емоційне ставлення до інших людей і власних вчинків (емоційний критерій), а також реальне втілення моральних норм у повсякденній поведінці дитини (поведінковий критерій). На основі цих критеріїв була сконструйована система показників і дібрано діагностичний інструментарій, що забезпечило можливість комплексного кількісно-якісного аналізу рівня сформованості моральних почуттів.

З огляду на вікові особливості учнів 3-4 класів діагностика проводилася переважно у формах, наближених до природної для дітей взаємодії: індивідуальної напівструктурованої бесіди та систематичного педагогічного спостереження. Основним інструментом для оцінювання когнітивного й емоційного компонентів стала діагностична інтерв’ю-бесіда за моральними ситуаціями, зміст і процедура якої подані в додатку А. Кожному школяреві пропонувалися чотири короткі оповідання про знайомі шкільні та життєві ситуації, що містять моральний конфлікт (вибір між правдою й брехнею, байдужістю й співчуттям, справедливим і несправедливим ставленням, прийняттям чи відкиданням «новенького» в класі). Після кожної ситуації дитина відповідала на запитання, спрямовані на виявлення того, як вона розуміє правильність чи неправильність вчинку, які почуття приписує героям, як оцінює власну можливу поведінку. Отримані відповіді кодувалися за трирівневою шкалою, що відображала ступінь усвідомлення моральної

норми, вираженість емпатійного відгуку й наявність внутрішньої готовності діяти відповідно до моральних вимог. Підсумковий інтегральний бал за чотирма ситуаціями слугував основою для віднесення кожної дитини до низького, середнього або високого рівня сформованості моральних почуттів, що надалі дозволило здійснити порівняння показників на констатувальному та контрольному етапах експерименту.

Поведінковий компонент моральних почуттів оцінювався за допомогою карти психолого-педагогічного спостереження, розробленої спеціально для фіксації реальних проявів моральної поведінки в умовах шкільного життя (додаток Б). Упродовж визначеного періоду класний керівник і практичний психолог відмічали частоту та характер таких форм поведінки, як спонтанна допомога однокласникам, захист слабшого або ображеного, готовність поділитися й поступитися, дотримання правил справедливої гри, дбайливе ставлення до спільного майна. Кожен із цих показників оцінювався за чотирибальною шкалою, що дало змогу отримати узагальнений кількісний індикатор поведінкового рівня моральних почуттів та співвіднести його з даними інтерв’ю-бесіди. Такий підхід забезпечив узгодженість між «словесними» уявленнями дітей про моральну поведінку, їхнім емоційним ставленням до моральних ситуацій та реальною поведінкою у взаємодії з однолітками й дорослими, а отже, створив надійну основу для подальшого аналізу результатів експериментального дослідження.

Узагальнені індивідуальні результати діагностики подано в табл. 2.3, де відображено сирі бали кожного з 25 учнів за результатами діагностичної інтерв’ю-бесіди (0–24 балів), карти психолого-педагогічного спостереження (0–15 балів) та інтегральний показник моральних почуттів (0–39 балів) для експериментальної (Е) і контрольної (К) груп. Включення до таблиці саме сирих балів дає змогу прозоро простежити варіативність індивідуальних результатів та забезпечує підґрунтя для подальшого переведення цих показників у рівні сформованості моральних почуттів і їх статистичного аналізу.

Таблиця 2.3 – Сирі бали за результатами діагностичної інтерв'ю-бесіди та карти спостереження (констатувальний етап)

№ учня	Група	Бал за інтерв'ю (0–24)	Бал за спостереження (0–15)	Інтегральний бал (0–39)
1	Е	9	5	14
2	Е	10	6	16
3	Е	11	7	18
4	Е	12	8	20
5	Е	13	9	22
6	Е	14	10	24
7	Е	15	7	22
8	Е	16	8	24
9	Е	12	6	18
10	Е	17	9	26
11	Е	10	5	15
12	Е	18	11	29
13	Е	13	8	21
14	К	8	4	12
15	К	9	5	14
16	К	11	6	17
17	К	12	7	19
18	К	13	8	21
19	К	14	9	23
20	К	12	7	19
21	К	15	8	23
22	К	16	6	22
23	К	10	5	15
24	К	11	7	18
25	К	13	9	22

Первинний аналіз даних табл. 2.3 свідчить про те, що на констатувальному етапі більшість молодших школярів як експериментальної, так і контрольної групи демонструють переважно середній рівень вираженості моральних почуттів за підсумками інтерв'ю-бесіди, тоді як низькі та високі значення зустрічаються значно рідше. Зокрема, в обох групах наявна невелика частка дітей із низькими сумарними балами, що відображає фрагментарне усвідомлення моральних норм, недостатню емпатійну чутливість і ситуативний характер готовності до моральної дії. Водночас більшість учнів набирають бали, характерні для середнього рівня, що дає підстави говорити про наявність базового розуміння моральних вимог і вибіркові, хоча й не завжди послідовні, прояви емпатії та моральної

поведінки. Високі показники зустрічаються поодиноко, що є типовим для початку формувального впливу. Аналогічну картину демонструють і бали, отримані за картою психолого-педагогічного спостереження: у структурі поведінкових проявів домінує середній рівень, тоді як стійко виражена моральна поведінка (регулярна допомога, захист слабших, послідовне дотримання справедливості) фіксується лише в окремих учнів, а низький рівень представлений відносно невеликою групою дітей. Загалом розподіл сирих балів дає підстави вважати експериментальну та контрольну групи достатньо зіставними за вихідними показниками, що є важливою умовою для коректного оцінювання ефективності розробленої програми психологічного супроводу на формувальному та контрольному етапах.

Для забезпечення подальшої можливості порівняльного аналізу рівнів сформованості моральних почуттів учнів та перевірки ефективності експериментальної програми всі отримані сирі бали за результатами інтерв'ю-бесіди були переведені у три рівні: низький, середній та високий. Такий підхід відповідає логіці діагностичних методик, покладених в основу дослідження (див. додаток А), і дає змогу узагальнити дані та виявити типову картину розвитку моральних почуттів у молодших школярів до початку формувального впливу. Розподіл учнів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості моральних почуттів на констатувальному етапі подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4. – Розподіл учнів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості моральних почуттів (констатувальний етап)

Рівень сформованості	**Діапазон балів**	**Експериментальна група (n=13)**		**Контрольна група (n=12)**	
		Кількість	%	Кількість	%
Низький	0–10	2 учні	15,40%	3 учні	25,00%
Середній	11–17	10 учнів	76,90%	9 учнів	75,00%
Високий	18–24	1 учень	7,70%	0 учнів	0%

Як видно з таблиці, домінуючим у структурі моральних почуттів молодших школярів обох груп є середній рівень, який характеризує більшість учнів і становить 76,9% в експериментальній групі та 75,0% — у контрольній. Це свідчить про наявність у дітей базових уявлень про моральні норми, загальне розуміння змісту таких понять, як доброта, справедливість, повага, а також про вибіркові, хоча й не завжди систематичні, прояви емпатії та моральної поведінки.

Низький рівень сформованості моральних почуттів виявлено у 15,4% учнів експериментальної групи та 25,0% дітей контрольної групи. Це діти, у відповідях яких спостерігається фрагментарність моральних уявлень, відсутність стійкого емоційного відгуку на переживання інших і ситуативність морально схвалюваних дій.

Високий рівень моральних почуттів на констатувальному етапі є поодиноким: він зафіксований лише в одного учня експериментальної групи (7,7%). У контрольній групі таких учнів не виявлено. Це є типовою картиною для віку 7–9 років, оскільки стійкі моральні почуття лише починають формуватися й значною мірою залежать від досвіду осмисленого морального спілкування та емоційно насичених ситуацій взаємодії.

Для підвищення наочності розподіл учнів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості моральних почуттів на констатувальному етапі подано також у графічному вигляді (рис. 2.1). Діаграма відображає частотність представництва низького, середнього та високого рівнів у двох групах та дозволяє швидко простежити домінування середнього рівня в обох вибірках, а також зафіксувати відсутність значних розбіжностей між групами на початку дослідження.

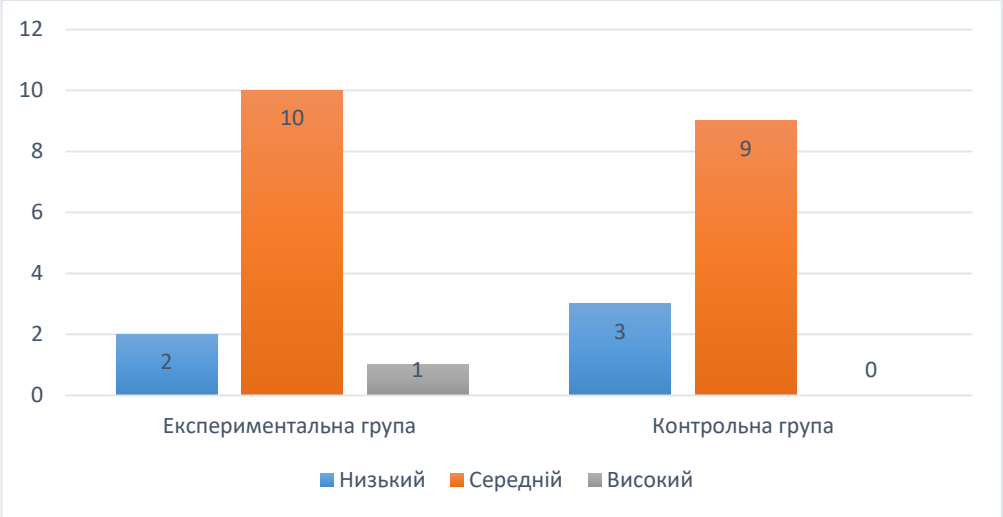


Рисунок 2.1 – Розподіл рівнів сформованості моральних почуттів учнів експериментальної та контрольної груп (констатувальний етап)

Загалом дані свідчать про порівняну вихідну підготовленість обох груп, тобто істотних відмінностей між експериментальною та контрольною групою на старті експерименту не виявлено. Це дозволяє вважати констатувальний рівень таким, що забезпечує коректні умови для подальшої оцінки результативності формувальної програми.

2.3 Організація та методика психологічного супроводу розвитку моральних почуттів засобами мистецтва

У межах формувального етапу експериментальної програми з учнями експериментальної групи було проведено шість послідовних занять, побудованих на використанні різних видів мистецтва як засобу розвитку моральних почуттів. Нижче подано орієнтовні методичні розробки перших трьох занять, які можуть бути адаптовані вчителем чи практичним психологом з урахуванням особливостей конкретного класу.

Заняття 1 «Я і настрій інших» (емоційно-чуттєвий блок)

Мета: сформувати в учнів здатність усвідомлювати власний емоційний стан і розпізнавати емоції інших людей на основі художніх образів; забезпечити перші кроки до співпереживання та чутливості до настрою оточення.

Тип заняття: інтегроване заняття з елементами арт-терапії та бесіди за репродукціями й музичними міні-етюдами.

Основні засоби: репродукції картин та ілюстрацій із зображенням дітей і дорослих у різних емоційних станах; набір «емоційних карток»/смайликів; фрагменти інструментальної музики різного настрою; аркуші паперу, олівці чи фломастери.

Хід заняття

Етап 1. Налаштування та актуалізація досвіду (5 хв.)

Психолог пропонує дітям стати у коло й обрати одну «емоційну картку», яка відповідає їхньому теперішньому настрою. Кожен по черзі називає обрану емоцію («радісний», «спокійний», «засмучений» тощо) й за бажанням коротко пояснює, чому обрав саме її. Формується установка: «На заняттях ми вчимося помічати настрій інших і дбайливо до нього ставитися».

Етап 2. Робота з образотворчими образами (10–12 хв.)

Учням демонструють 3–4 репродукції/ілюстрації (діти, що радіють, плачуть, сердяться, бояться). Діти описують, що вони бачать, які емоції, на їхню думку, переживають персонажі, як це видно за мімікою, позою, кольорами картини. Психолог уточнює: «Як ти здогадався, що цей хлопчик сумний?», «Що могло статися перед тим, як його намалювали?» тощо. Робиться висновок, що зовнішній вигляд і вираз обличчя допомагають нам «прочитати» настрій іншої людини.

Етап 3. Музичні міні-етюди (5–7 хв.)

Звучать короткі фрагменти інструментальної музики різного характеру (веселий марш, спокійна колискова, тривожна музика). Після кожного фрагмента діти відповідають, який настрій, на їхню думку, передає музика, які образи виникають уявно. Психолог підводить до думки, що мистецтво може «розповідати» про почуття без слів.

Етап 4. Творче завдання «Мій настрій сьогодні» (10–12 хв.)

Кожен учень отримує аркуш і завдання намалювати свій сьогоднішній настрій кольорами, лініями, простими образами. Після завершення частина

дітей за бажанням презентує свої малюнки: «Ось тут я намалював… Коли я так почуваюся, мені хочеться…». Психолог м'яко підкріплює вміння говорити про власні почуття.

Етап 5. Рефлексія та узагальнення (5 хв.)

Проводиться коротка бесіда: «Що нового ти сьогодні дізнався про настрій людей?», «Чому важливо помічати, як почувається інший?», «Як можна підтримати людину з сумним/злим настроєм?». Формулюється узагальнююча думка: «Ми вчимося бачити настрій інших і бути уважними до їхніх почуттів».

Очікуваний результат: учні вчаться називати свої емоції, розпізнавати емоційні стани персонажів за зовнішніми ознаками, робити елементарні припущення про причини цих станів, усвідомлюють значення чуйного ставлення до настрою іншої людини.

Заняття 2 «Серце, що вміє співчувати» (емоційно-чуттєвий блок)

Мета: розвивати емпатію та співчуття, сформувати позитивне ставлення до допомоги іншим, зменшити байдужість до чужого болю чи труднощів.

Тип заняття: заняття на основі казкового або анімаційного сюжету з подальшою творчою рефлексією.

Основні засоби: коротка казка або епізод з анімаційного фільму про дружбу й допомогу; мультимедійний супровід (за можливості); аркуші паперу, кольорові олівці; картки з незавершеними фразами.

Хід заняття

Етап 1. Вступна бесіда (5 хв.)

Психолог ставить запитання: «Коли ви востаннє комусь допомагали?», «А коли хтось допомагав вам? Що ви тоді відчували?». Фіксуються типові відповіді, робиться акцент на приємних переживаннях від отримання й надання допомоги.

Етап 2. Перегляд/прослуховування сюжету (10 хв.)

Учні дивляться або слухають коротку казку чи анімаційний епізод, у якому герой робить вибір: допомогти іншому чи залишитися байдужим. Під

час перегляду психолог фіксує ключові моменти для подальшого обговорення.

Етап 3. Обговорення сюжету (10 хв.)

Після перегляду ставляться запитання: «Що сталося з героями?», «Хто потребував допомоги?», «Що відчував той, кому було важко?», «Чи легко було герою вирішити, допомагати чи ні?», «Які почуття ви переживали, коли герой таки допоміг / не допоміг?». Діти висловлюються, іноді імітують інтонацію чи міміку персонажів. Психолог підводить до висновку, що співчуття означає «відчути, як іншому, і захотіти йому допомогти».

Етап 4. Малюнок-рефлексія «Мій добрий вчинок» (10–12 хв.)

Учням пропонується пригадати ситуацію, коли вони самі комусь допомогли або хотіли допомогти, і намалювати її. За потреби можна використати незавершені фрази: «Я допоміг(ла), коли…», «Я дуже зрадів(ла), коли мені допомогли…». Після завершення малюнків кілька дітей за бажанням презентують свої роботи, коротко описуючи обставини й власні почуття.

Етап 5. Узагальнення й «тепле коло» (5 хв.)

Діти стають у коло, по черзі завершують фразу «Я можу підтримати іншого, коли…», «Я відчуваю співчуття, коли бачу, що…». Психолог підкреслює, що навіть невелика допомога (слово підтримки, простий вчинок) має велике значення для людини, якій важко.

Очікуваний результат: учні глибше усвідомлюють власний досвід допомоги та отримання допомоги, вербалізують переживання співчуття, формують позитивне ставлення до добрих учинків, знижується байдужість до труднощів інших.

Заняття 3 «Що таке справедливість?» (ціннісно-смисловий блок)

Мета: сформувати в учнів початкові уявлення про справедливість і несправедливість у повсякденних ситуаціях, розвинути здатність оцінювати вчинки з огляду на принцип справедливості.

Тип заняття: заняття-дискусія з елементами інсценізації життєвої або літературної ситуації морального вибору.

Основні засоби: короткий текст чи сценарій ситуації (наприклад, розподіл обов'язків у класі, гра з нерівними правилами); картки з ролями для інсценізації; аркуш ватману або дошка для фіксації «правил справедливості».

Хід заняття

Етап 1. Актуалізація уявлень (5 хв.)

Психолог запитує: «Що для вас означає слово "справедливість"?», «Коли ви кажете: "Це несправедливо!"?». Висловлювання дітей записуються ключовими словами на дошці.

Етап 2. Ознайомлення із ситуацією (5–7 хв.)

Учням зачитують коротке оповідання або опис ситуації (наприклад, підготовка до свята, коли частина дітей отримує цікаві завдання, а комусь дістається вся «неприємна» робота; або гра, де комусь дозволено порушувати правила). Діти відповідають на запитання: «Хто в цій історії задоволений? Хто ображений? Чому?».

Етап 3. Інсценізація та зміна ролей (10–12 хв.)

Кілька учнів отримують ролі персонажів і розігрують ситуацію перед класом. Після першої інсценізації психолог пропонує змінити розподіл ролей або змінити хід подій: «Що буде, якщо герой відмовиться працювати один?», «Як можна домовитися, щоб було чесно всім?». Учні пропонують варіанти, програють альтернативні кінцівки.

Етап 4. Обговорення та вироблення правил (10 хв.)

Клас обговорює, який варіант подій можна вважати справедливим, чому важливо враховувати інтереси й можливості кожного, як почувається дитина, яку обділили, і та, що взяла на себе «несправедливу» перевагу. На ватмані або дошці фіксуються 3–5 «правил справедливості в нашому класі» (наприклад: «Роботу ділимо порівну», «У грі всі дотримуються однакових правил», «Не забуваємо про тих, кому важче»).

Етап 5. Рефлексія (3–5 хв.)

Діти коротко висловлюються, яке правило справедливості для них найважливіше й чому, у яких ситуаціях вони готові його дотримуватися. Заняття завершується узагальненням: «Справедливість — це коли кожен має чесну частку обов'язків і прав, а ми поважаємо одне одного».

Очікуваний результат: учні набувають чіткіших уявлень про справедливість, учаться бачити несправедливість у повсякденних ситуаціях, пропонувати більш чесні варіанти розв'язання конфліктів, формують початкові «правила справедливості» для власного класного колективу.

Заняття 4 «Добро і відповідальність у вчинках» (ціннісно-смисловий блок)

Мета: сформувати в учнів почуття відповідальності за власні вчинки, усвідомлення зв'язку між обіцянками, діями та їхніми наслідками для інших людей; поглибити розуміння поняття «добрий вчинок» не лише як емоційного пориву, а як свідомого вибору.

Тип заняття: заняття-бесіда з елементами роботи з художнім текстом та моделюванням ситуацій.

Основні засоби: коротке оповідання або казка про виконану/невиконану обіцянку; картки із ситуаціями морального вибору; аркуші паперу у формі «сердець» або «цеглинок» для обіцянок класу.

Хід заняття

Етап 1. Актуалізація поняття «відповідальність» (5 хв.)

Психолог ставить запитання: «Що означає бути відповідальним?», «Коли дорослі кажуть, що дитина безвідповідальна?». Відповіді учнів коротко фіксуються на дошці. За потреби уточнюється значення слів «обіцянка», «довіра», «відповідати за свої слова».

Етап 2. Ознайомлення з історією (7–8 хв.)

Учням зачитують коротке оповідання (наприклад, про хлопчика чи дівчинку, які пообіцяли допомогти молодшому братові/подрузі, виконати доручення класу, але віддали перевагу розвазі, у результаті хтось постраждав

або відчув образу). Після слухання діти відповідають на запитання: «Хто кому що пообіцяв?», «Чому герой не виконав обіцянку?», «Що відчували інші?», «Що відчував сам герой?».

Етап 3. Обговорення та пошук правильного рішення (10 хв.)

Проводиться дискусія: «Як можна було вчинити інакше?», «Чому іноді важко виконувати обіцянку?», «Що відбувається з довірою, коли обіцянки не виконують?». Діти пропонують свої варіанти завершення історії, які відображають відповідальну поведінку героя. Психолог підкреслює, що добро – це не лише добрі слова, а й уміння доводити їх до вчинку.

Етап 4. Робота з ситуаціями «Що зробить відповідальна людина?» (10–12 хв.)

Клас об’єднується у 3–4 малі групи. Кожна група отримує картку з короткою ситуацією (наприклад: «Ти пообіцяв допомогти прибрати після свята, але друзі кличуть грати у футбол», «Ти взяв у однокласника олівець і забув повернути», «Ти зламав щось у класі й ніхто не бачив»). Завдання: обговорити, як може вчинити герой, якщо він відповідальна людина. Представники груп презентують рішення, клас обговорює їх.

Етап 5. Творче завдання «Моє слово – моя обіцянка» (5–7 хв.)

Кожен учень отримує невеликий «цеглинку» або «серце» з паперу та записує/малює на ньому одну просту обіцянку-добру справу, яку він готовий реально виконати для класу, сім’ї чи друга (наприклад: «Допомагатиму прибирати клас», «Не смітитиму у дворі», «Не сміятимусь із тих, хто помиляється»). Усі «цеглинки» приклеюються на ватман, утворюючи «стіночку довіри» або «серце нашого класу».

Етап 6. Рефлексія (3–5 хв.)

Психолог пропонує завершити заняття словами: «Я хочу бути відповідальним, бо…», «Добрий вчинок – це коли…». Робиться висновок, що відповідальність допомагає перетворювати добрі наміри на реальні справи.

Очікуваний результат: учні краще розуміють, що означає відповідальна поведінка, пов’язують невиконання обіцянок з втратою довіри,

усвідомлюють важливість доведення добрих намірів до кінця й формують особисті зобов’язання перед класом/родиною.

Заняття 5 «Наші добрі справи» (поведінково-діяльнісний блок)

Мета: спонукати учнів до реального здійснення добрих справ у шкільному середовищі, сформувати досвід спільної корисної діяльності, що ґрунтується на емпатії, співвідповідальності та альтруїстичних мотивах.

Тип заняття: проєктно-діяльнісне заняття з елементами планування і частковою реалізацією добрих справ.

Основні засоби: ватман або дошка для складання «Плану добрих справ», наліпки/стікери, аркуші для «Книги добрих вчинків», матеріали для простої акції (наприклад, пакети для прибирання, кольоровий папір для листівок, тощо – залежно від обраного проєкту).

Хід заняття

Етап 1. Пригадування власного досвіду (5 хв.)

Коротка бесіда: «Які добрі справи ви вже робили в школі/вдома?», «Які добрі вчинки інших особливо запам’яталися?». Діти діляться прикладами, психолог підкреслює, що навіть невеликі дії мають значення.

Етап 2. Мозковий штурм «Що доброго ми можемо зробити разом?» (10 хв.)

На ватмані або дошці створюється «План добрих справ нашого класу». Учні пропонують ідеї: допомогти молодшим учням, навести лад у класній бібліотеці, зробити вітальні листівки для дітей з інших класів, зібрати іграшки/книги для тих, хто цього потребує, прикрасити куточок школи, тощо. Усі пропозиції записуються, потім клас обирає 1–2 реалістичних завдання, які можна виконати найближчим часом.

Етап 3. Планування діяльності в групах (10–12 хв.)

Клас ділиться на кілька груп, кожна бере на себе певну частину обраної доброї справи. Групи відповідають на запитання: «Що саме ми будемо робити?», «Кому це допоможе?», «Що нам для цього потрібно?», «Хто за що відповідає?». Плани фіксуються у вигляді коротких записів або схем.

Етап 4. Часткова реалізація добрих справ (10–15 хв. і/або продовження поза заняттям)

У межах заняття починається практична частина: діти виготовляють кілька листівок, готують плакати-побажання тощо. Якщо дія потребує більше часу (наприклад, акція протягом тижня), визначаються терміни, відповідальні й домовленість повернутися до результатів на наступних годинах спілкування.

Етап 5. Фіксація в «Книзі добрих вчинків» (5 хв.)

Після завершення частини справи діти записують коротко: що зроблено, кому допомогли, що відчували. Ці записи (або малюнки) вклеюються у «Книгу добрих вчинків нашого класу».

Етап 6. Рефлексія (3–5 хв.)

Обговорюються перші враження: «Що було найприємнішим у цій справі?», «Що було найскладнішим?», «Чи хотілося б вам продовжувати такі справи?». Робиться висновок, що добрі справи – це не тільки тема для розмови, а конкретна дія, яку кожен може зробити.

Очікуваний результат: учні отримують реальний досвід участі в доброчинній діяльності, відчувають власну причетність до спільної корисної справи, усвідомлюють, що моральні почуття можуть і повинні реалізовуватися в конкретних вчинках.

Заняття 6 «Яким я хочу бути серед людей» (поведінково-діяльнісний, узагальнювальний блок)

Мета: узагальнити моральний досвід, набутий у межах програми; сприяти формуванню в учнів внутрішнього образу «я як моральної особистості», яка здатна до емпатії, справедливості, відповідальності та доброзичливості.

Тип заняття: рефлексивно-творче заняття з елементами арт-терапії та самопрезентації.

Основні засоби: аркуші паперу (наприклад, у формі силуету людини або «квітки»), кольорові олівці/фломастери, наліпки; великий ватман або онлайн-дошка для «Дерева добрих намірів».

Хід заняття

Етап 1. Повернення до попередніх занять (5–7 хв.)

Психолог коротко нагадує теми попередніх зустрічей («Я і настрій інших», «Серце, що вміє співчувати», «Що таке справедливість?», «Добро і відповідальність у вчинках», «Наші добрі справи»). Діти називають слова, які у них асоціюються з цими заняттями (доброта, співчуття, справедливість, допомога, відповідальність, друзі тощо). Ці слова записуються на дошці.

Етап 2. Творче завдання «Я серед людей» (10–12 хв.)

Учням пропонується завдання: намалювати себе серед інших людей (однокласників, друзів, родини) так, щоб показати, якою людиною вони хочуть бути у спілкуванні з іншими. Діти можуть зобразити себе, наприклад, тим, хто допомагає, підтримує, ділиться, захищає слабшого. Психолог пропонує орієнтовні запитання: «Що ти хочеш, щоб люди відчували поруч із тобою?», «Яким другом ти хочеш бути?».

Етап 3. «Квітка моїх якостей» (10 хв.)

Кожен учень отримує аркуш у формі квітки з кількома пелюстками. У центрі написано «Я серед людей», а на пелюстках діти записують (або малюють) якості, які вони хочуть у собі розвивати: добрий, уважний, чесний, справедливий, сміливий, чуйний тощо. За бажанням учні можуть додати одну якість, якої їм поки бракує, але яку вони прагнуть розвинути.

Етап 4. Міні-презентації у колі (10 хв.)

Діти по черзі (або частина з них – залежно від часу) коротко презентують свої малюнки й «квітки»: «Я намалював себе таким…», «Для мене важливо бути… тому що…». Група слухає без оцінок, психолог підтримує щирість висловлювань.

Етап 5. «Дерево добрих намірів» (5–7 хв.)

Учням роздають маленькі паперові «листочки», на яких вони пишуть одну конкретну моральну дію/наміру на найближчий час (наприклад: «Не дражнитиму однокласників», «Щодня допомагатиму комусь у класі», «Навчуся спокійно вирішувати суперечки»). Усі листочки приклеюються до

спільного ватману з намальованим «деревом». Психолог підкреслює, що це – не просто гарні слова, а кроки, які кожен може поступово здійснювати.

Етап 6. Завершальне коло (3–5 хв.)

Учні передають у колі умовний «символ доброти» (м'яка іграшка, м'ячик тощо) і завершують фразу: «Я хочу, щоб наш клас був…», «Я хочу, щоб люди поруч зі мною відчували…». Психолог дякує за участь, підкреслюючи, що кожна маленька зміна у ставленні до інших робить їхній клас добрішим і справедливішим.

Очікуваний результат: учні інтегрують досвід, набутий під час програми, усвідомлюють образ «я серед людей» як морально відповідальної, емпатійної особистості, формулюють власні моральні наміри на майбутнє, зміцнюється позитивна самооцінка у контексті моральних якостей.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що організація та методика психологічного супроводу розвитку моральних почуттів молодших школярів у дослідженні ґрунтувалася на послідовному впровадженні шести занять, зміст яких був об'єднаний у три взаємопов'язані блоки: емоційно-чуттєвий, ціннісно-смисловий та поведінково-діяльнісний. Така побудова забезпечила логічний перехід від усвідомлення власних і чужих емоцій, розвитку емпатійної чутливості й співпереживання, через осмислення понять доброти, справедливості, відповідальності до реального залучення дітей у добрі справи, вироблення особистісно значущих моральних правил та формування образу «я серед людей». Застосування різних видів мистецтва (образотворче мистецтво, музика, казка, елементи театралізації) у поєднанні з рефлексивними бесідами, творчими завданнями та спільними проєктами створило умови для емоційно насиченого, але водночас безпечного проживання морально важливих ситуацій. Це дозволило розглядати програму психологічного супроводу як цілісну систему впливів, спрямованих на когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти моральних почуттів, а отже, забезпечило підґрунтя для подальшого аналізу її результативності, який буде представлено в підрозділі 2.4 «Результати експериментального дослідження».

2.4 Результати експериментального дослідження

Оцінювання ефективності програми психологічного супроводу розвитку моральних почуттів здійснювалося шляхом порівняння рівнів їх сформованості в учнів експериментальної групи до та після реалізації формувального етапу. Як інтегральний показник використовувався сумарний бал за результатами діагностичної інтерв'ю-бесіди (0–24 бали), який, згідно з раніше визначеними критеріями, було переведено у три рівні: низький (0–10 балів), середній (11–17 балів) та високий (18–24 бали). На основі сирих балів, поданих у попередньому підрозділі, було здійснено перерахунок кількості учнів, що належать до кожного рівня, до й після участі в програмі. Узагальнені результати наведено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5 – Розподіл учнів експериментальної групи за рівнями сформованості моральних почуттів до і після реалізації програми психологічного супроводу (n = 13)

Рівень сформованості	Діапазон балів	Експериментальна група (n=13) до експерименту		Експериментальна група після експерименту	
		Кількість	%	Кількість	%
Низький	0–10	2 учні	15,4	1 учень	7,7
Середній	11–17	10 учнів	76,9	6 учнів	46,2
Високий	18–24	1 учень	7,7	6 учнів	46,2

Аналіз даних, поданих у таблиці 2.5, свідчить про виразну позитивну динаміку рівня сформованості моральних почуттів у дітей молодшого шкільного віку після участі в програмі психологічного супроводу. Якщо на констатувальному етапі переважна більшість учнів мала середній рівень сформованості моральних почуттів (76,9 %), а високий рівень був представлений лише одним школярем (7,7 % вибірки), то після завершення програми частка дітей із високим рівнем істотно зросла і становить 46,2 % (6 учнів). Відповідно зменшилася кількість школярів із середнім рівнем (з 76,9 % до 46,2 %), що свідчить про перехід значної частини учнів до більш високого рівня сформованості моральних почуттів.

Важливим є також зниження частки дітей з низьким рівнем із 15,4 % до 7,7 %. Це означає, що після цілеспрямованої роботи з використанням мистецтва як засобу розвитку емпатії, справедливості, відповідальності та готовності до добрих учинків кількість учнів, у яких моральні почуття перебувають на недостатньо сформованому рівні, істотно скоротилася. У сукупності такі зміни дозволяють констатувати загальне «підтягання» морального розвитку групи: зменшення частки низьких показників, перерозподіл із середнього рівня в бік високого та формування значної групи школярів, які демонструють стійкі прояви моральних почуттів.

Узагальнені результати динаміки рівнів сформованості моральних почуттів подано також у графічному вигляді (рис. 2.2). На полярній діаграмі відображено кількість учнів з низьким, середнім і високим рівнями до та після реалізації програми психологічного супроводу, що дає змогу наочно простежити перерозподіл показників.



Рисунок 2.2 – Динаміка розподілу учнів експериментальної групи за рівнями сформованості моральних почуттів до і після експерименту

Отримані результати свідчать, що участь молодших школярів у програмі психологічного супроводу, побудованій на використанні мистецтва, супроводжувалася істотним підвищенням рівня сформованості їхніх моральних почуттів. Збільшення частки учнів з високим рівнем за інтегральним показником і відповідне скорочення групи з низьким та

частково середнім рівнем дає змогу говорити не лише про кількісні зрушення, а й про якісну трансформацію морально-емоційної сфери дітей. У ході занять учні демонстрували більшу готовність відкрито говорити про власні почуття, уважніше ставилися до емоційних станів однокласників, частіше апелювали до понять «справедливість», «відповідальність», «доброта» під час обговорення життєвих ситуацій.

Позитивна динаміка рівнів сформованості моральних почуттів узгоджується з даними спостережень за повсякденною поведінкою дітей: у процесі реалізації програми збільшувалася кількість спонтанних випадків допомоги однокласникам, зростала готовність учнів захищати тих, кого ображають, відзначалася більш послідовна орієнтація на чесний розподіл обов’язків і дотримання «правил справедливості» у спільній діяльності. Учні охочіше брали участь у «добрих справах» класу, проявляли ініціативу в організації невеликих проєктів взаємодопомоги, що свідчить про перенесення засвоєних на заняттях моральних смислів у реальні вчинки.

У цілому можна стверджувати, що розроблена програма психологічного супроводу розвитку моральних почуттів засобами мистецтва виявилася ефективною у межах даного експерименту. Вона забезпечила послідовний перехід від емоційного відгуку на художні образи до усвідомлення морального змісту життєвих ситуацій і практичної реалізації гуманних намірів у поведінці молодших школярів. Перспективу подальших досліджень становить поглиблений аналіз окремих компонентів моральних почуттів (емпатії, почуття справедливості, відповідальності) та перевірка можливостей адаптації програми до умов інших вікових груп і типів освітніх закладів.

ВИСНОВКИ

У ході теоретичного аналізу було з’ясовано, що моральні почуття є складним психологічним утворенням, яке інтегрує когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти та виконує функцію внутрішнього регулятора соціальної поведінки дитини. Уточнено зміст понять «моральні почуття», «моральні цінності», «моральні якості особистості», визначено їх місце в структурі моральної свідомості та окреслено основні підходи до розуміння морального розвитку у вітчизняній та зарубіжній психології.

Визначено, що молодший шкільний вік виступає сенситивним періодом формування моральних почуттів, оскільки саме в цей час інтенсивно розвиваються здатність до емпатії, моральної рефлексії, відповідальності та справедливості. Було доведено, що моральний розвиток молодших школярів тісно пов’язаний з особливостями їхньої навчальної діяльності, системою міжособистісних взаємин у класі та стилем взаємодії з дорослими, що підкреслює важливість цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на цьому етапі.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень було обґрунтовано, що твори мистецтва мають потужний емоційно-виховний потенціал і можуть слугувати ефективним засобом розвитку моральних почуттів дітей. Уточнено, що мистецтво не лише викликає емоційні стани, а й стимулює моральну рефлексію, сприяє ідентифікації з позитивними героями, переживанню ситуацій вибору та формуванню гуманних ставлень до інших людей. Визначено психолого-педагогічні умови, за яких вплив мистецтва на моральну сферу дитини є найбільш результативним (емоційна безпечність, відсутність оцінювання художнього продукту, опора на власний досвід дитини тощо).

Розкрито сутність психологічного супроводу як системи цілеспрямованих заходів, спрямованих на підтримку й розвиток особистості

дитини в освітньому середовищі. Було доведено, що у контексті дослідження психологічний супровід розвитку моральних почуттів доцільно розуміти як поєднання діагностичної, розвивальної, консультативної й просвітницької роботи, що забезпечує суб'єкт–суб'єктну взаємодію психолога, учителя, батьків і дитини.

На основі теоретичного аналізу було розроблено й структуровано програму психологічного супроводу розвитку моральних почуттів молодших школярів засобами мистецтва. Програма включає три взаємопов'язані змістові блоки (емоційно-чуттєвий, ціннісно-смисловий та поведінково-діяльнісний) і шість занять, що забезпечують послідовний перехід від усвідомлення власних і чужих емоцій до осмислення моральних цінностей і реалізації їх у реальних вчинках. Було визначено мету, завдання, принципи організації занять та окреслено роль різних видів мистецтва в кожному змістовому блоці.

У межах емпіричного етапу дослідження було створено діагностичний комплекс для оцінювання рівня сформованості моральних почуттів у молодших школярів, який поєднує індивідуальну інтерв'ю-бесіду за моральними ситуаціями та карту педагогічного спостереження. На констатувальному етапі встановлено, що в більшості учнів експериментальної групи домінує середній рівень сформованості моральних почуттів, тоді як високий рівень представлений одинично, а низький – у частини дітей, що засвідчує наявність резервів для розвитку моральної сфери.

Реалізація формувальної програми психологічного супроводу з використанням мистецьких засобів дала змогу забезпечити системний вплив на емоційно-чуттєвий, ціннісно-смисловий і поведінково-діяльнісний компоненти моральних почуттів. Було показано, що поєднання роботи з художніми образами, творчих завдань, інсценізацій та організації реальних «добрих справ» у класі сприяє активізації емпатії, розвитку почуття справедливості, відповідальності та готовності до допомоги іншим.

Порівняльний аналіз результатів діагностики до й після реалізації програми засвідчив суттєву позитивну динаміку в експериментальній групі: частка учнів із високим рівнем сформованості моральних почуттів зросла з 7,7 % до 46,2 %, тоді як кількість дітей з низьким рівнем зменшилася з 15,4 % до 7,7 %. Отримані кількісні й якісні показники дозволили підтвердити гіпотезу дослідження про ефективність структурованого психологічного супроводу, побудованого на використанні засобів мистецтва, у розвитку моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку.

Результати емпіричного дослідження загалом узгоджуються з положеннями сучасних психолого-педагогічних концепцій морального виховання та арт-педагогіки, доповнюючи їх конкретизованою програмою психологічної підтримки в умовах закладу загальної середньої освіти. Було продемонстровано, що мистецтво може виступати не лише фоном виховного процесу, а й цілеспрямованим інструментом психологічного супроводу, який дозволяє поєднати емоційний вплив і формування усвідомлених моральних орієнтирів.

Практична значущість одержаних результатів полягає у можливості використання розробленої програми психологічного супроводу, діагностичного інструментарію та методичних рекомендацій у діяльності практичних психологів, класних керівників і педагогів закладів загальної середньої освіти. Матеріали дослідження можуть стати основою для створення тренінгових програм, тематичних виховних заходів і курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, спрямованих на розвиток моральних почуттів дітей.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розширенні вибірки дослідження, адаптації та перевірці ефективності програми в інших вікових групах (старші дошкільники, підлітки), розробленні варіативних модулів для різних типів освітніх закладів, а також у більш детальному аналізі окремих компонентів моральних почуттів (емпатії, почуття провини, сорому, відповідальності) в контексті арт-педагогічного впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболіна Т. А., Єфименко В., Лінчук О. та ін. Естетика : навч. посібник. Київ : Либідь, 1992. 328 с.

2. Ананова І. В. Типологія переживання почуття провини. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2017. Вип. 37. С. 9–22. DOI : https://doi.org/10.32626/2227-6246.2017-37.9-22

3. Басюк Н. А. Формування моральних почуттів у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку : монографія. Житомир : ФОП О. О. Євенок, 2022. 328 с.

4. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2008. № 1(12). С. 5–18. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3795/1/бех_2008-12%281%29.pdf (дата звернення: 25.11.2025).

5. Валюк О. Я. Наукові концепції моралі й моральності. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 7. С. 83–84.

6. Веракіс А. І., Завалевський Ю. І., Левківський К. М. Основи психології : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів. Харків ; Київ, 2005. 416 с.

7. Гудима О. В. Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів молодшого шкільного віку : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2007. 237 с.

8. Демченко І. І. Роль мистецтва у творчому розвитку молодшого школяра. URL : https://surl.li/ksspav (дата звернення: 25.11.2025).

9. Житарюк В. І. Психологічні передумови розвитку моральності молодших школярів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 194 с.

10. Котлова Л. О., Харченко А. В. Психологічний супровід інклюзивної освіти на сучасному етапі. *Global science: prospects and innovations*. 2023. С. 599-612.

11. Ковальчук А. Виховання почуття відповідальності в молодших школярів. *Практична психологія* : збірник наукових праць. Хмельницький, 2024. С. 131-135. URL : https://surl.lt/uhtnmy (дата звернення: 25.11.2025).

12. Копець Л. В., Гордієнко А. В. Емоції та почуття в діяльності людини. URL : https://surl.li/xdpspd (дата звернення: 25.11.2025).

13. Колесніков М. П., Колеснікова О. В., Лозовий В. О. та ін. Естетика : навч. посіб. / за ред. В. О. Лозового. Київ : Юрінком Інтер, 2013. 208 с.

14. Левківський М. В. К. Ушинський і формування почуття малої Батьківщини у дітей. *Історико-педагогічний альманах*. *Реалізація педагогічних ідей К. Д. Ушинського в освіті сьогодення* : збірн. наук. праць молодих дослідн. Випуск 3. Житомир, 2015. URL : https://eprints.zu.edu.ua/16767/1/7.pdf (дата звернення: 25.11.2025).

15. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.

16. Мушкевич М. І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці. URL : https://surl.li/jxwvcx (дата звернення: 25.11.2025).

17. Навчальні програми для 1–4 класів. Міністерство освіти і науки України. URL : https://surl.li/vavhag (дата звернення: 25.11.2025).

18. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : дис. … доктора психол. наук : 19.00.07. Рівне, 2005. 455 с.

19. Порохняк Д. С. Вікові особливості морального розвитку молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*, 2014. Вип. 25. С. 393-403. URL : https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/158948/158196 (дата звернення: 25.11.2025).

20. Потьомка А. А., Литвинова І. Л. Особливості переживання травматичного стресу дітьми та підлітками. 2024. С. 295-302. URL : https://surl.li/pfdgfl (дата звернення: 25.11.2025).

21. Про схвалення типових освітніх програм для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87-2018-п. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п (дата звернення: 25.11.2025).

22. Пропедевтика художнього сприймання молодших школярів. *Проблеми естетичного виховання учнівської молоді* : зб. наук. ст. Вип. 1 / упор. Л. М. Масол. Київ, 1996. С. 41–48.

23. Психологічний супровід та соціально-педагогічна робота. Інститут модернізації змісту освіти. URL: https://imzo.gov.ua/psyholohichnyj-suprovid-ta-sotsialno-pedahohichna-robota/ (дата звернення: 25.11.2025).

24. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору. *Освіта.ua*. URL : http://osvita.ua/school/upbring/1334 (дата звернення: 25.11.2025).

25. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. Почуття моральні : психологічний словник. URL : https://upsihologa.com.ua/dictionary/p/pochuttja-moralni/1355 (дата звернення: 25.11.2025).

26. Скрипченко О. В., Падалка О. С., Скрипченко Л. О. Психолого-педагогічні основи навчання / видання друге доповнене. Київ : Український Центр духовної культури, 2005. 710 с.

27. Слесик К. М. Моральна самосвідомість і моральна поведінка у структурі процесу формування етичної культури учнів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 4. 213 с.

28. Тарасенко Г. Художня екологія – школярам, або як формувати ціннісні орієнтації на природу засобами мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 1997. № 4. С. 28–37.

29. Томчук М. І., Яцюк М. В. Психологічний супровід дітей, які зазнали втрату батьків, в умовах рекреації. *Наука і освіта*. 2016. № 9. С. 174–181. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/9_2016/30.pdf (дата звернення: 25.11.2025).

30. Фурман А. В. Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис. Тернопіль : Тернопільський національний економічний університет, 2010. № 1. С. 261.

31. Хвостиченко О. М. Почуття, як об’єкт духовно-інтелектуального виховання особистості. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті :* матеріали міжнародної наук.-практ. конф. Харків, 2022. С. 730–735. URL : https://surl.lu/afusyp (дата звернення: 25.11.2025).

32. Цілинко І. О. Сутність та специфіка моральних почуттів особистості. *Психологічні науки*. 2014. Вип. 1 (1). С. 98-100. URL : https://share.google/XenguoD5knvn3lw5I (дата звернення: 25.11.2025).

33. Ярошук Д. Р. Емоції та почуття: особливості їх прояву. URL : https://surl.li/iozxnq (дата звернення: 25.11.2025).

34. Коваль Т. В., Демченко О. П., Граб О. Д. Особливості використання арт-технологій в практиці роботи з молодшими школярами. *Журнал «Наукові інновації та передові технології»*. 2023. №2(16). С. 314-326

35. Хіля А. В., Саранча І. Г. Арт-терапевтичні технології в освітній соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Publishing House “Baltija Publishing”.* 2020. URL : https://surl.li/dfxbte

36. Алексеєва Н.Д. Розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільноговіку засобами мистецтва. *Вісник науки та освіти.* 2023. №1(7). С. 323-333

37. Чемоніна Л., Лесик А. Арт-педагогічні технології як засіб формування творчого самовираження учнів початкової школи у процесі позашкільної освіти. *Молодь і ринок.* 2021. №1/187. С.114-119

38. Міліщук С. Проблеми арт-педагогіки у роботі з дітьми дошкільного віку. *Збірник матеріалів.* 2022. №48.

39. Мірошниченко А.О. Арт-технології : навчально-методичний посібник. Київ : ТОВ «Видавничий дім Бук-Друк», 2024. 180 с.

40. Попиченко С. Психологічні особливості розвитку моральної сфери в дошкільному дитинстві. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи.* 2022. №1 (7). С. 138-147.

41. Кулаков Р. Розвиток емпатії у дітей молодшого шкільного віку в умовах освітнього процесу. *Психологія: реальність і перспективи.* 2020. №15. С. 91-96.

42. Калина І.А. Психологічний супровід розвитку моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку засобами мистецтва. *Молода наука ЗНУ :* збірник матеріалів конференції. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. С. 14-16.

ДОДАТКИ

Додаток А
Діагностична інтерв'ю-бесіда з виявлення моральних почуттів молодших школярів

Мета методики. Виявлення рівня сформованості моральних почуттів молодших школярів (емпатії, почуття справедливості, відповідальності, доброзичливості) на основі аналізу їхніх суджень про моральні ситуації, емоційних реакцій і готовності до моральної дії.

Вік обстежуваних. Учні 3-4 класів.

Форма проведення. Індивідуальна структурована бесіда з дитиною на основі чотирьох коротких оповідань морального змісту.

Загальна інструкція досліднику.

Дитина сприймає завдання як звичайну розмову. Бажано створити доброзичливу атмосферу, уникати оціночних фраз («правильно/неправильно сказав»). Після кожної історії дослідник ставить стандартний набір запитань і фіксує відповіді дослівно або у скороченому вигляді. Оцінювання проводиться після завершення бесіди.

Ситуація 1. «Домашнє завдання»

Учителька оголосила на уроці, що сьогодні буде перевіряти домашнє завдання. Андрій згадав, що він учора забув його зробити. У зошиті в нього чиста сторінка. Його однокласник Сергій пошепки каже: «Скажи, що зошит загубився або що ти забув його вдома, тоді тебе не насварять». Андрій вагається: сказати правду, що не зробив завдання, чи збрехати, щоб не отримати зауваження.

Запитання до дитини:

— *Як ти думаєш, як краще вчинити Андрію?*

— *Чому саме так?*

— *Як, на твою думку, він буде себе почувати, якщо збреше? А якщо скаже правду?*

— *Як би ти вчинив(ла) на місці Андрія? Чому?*

Ситуація 2. «Дівчинка в коридорі»

На перерві у шкільному коридорі старший хлопчик біг і випадково штовхнув молодшу дівчинку. Вона впала, розбила коліна і заплакала. Дехто з дітей почав сміятися, хтось просто дивився збоку, а декілька учнів пройшли повз, ні на що не звертаючи уваги. Учень, про якого йдеться в історії, усе це бачить і може або підійти до дівчинки, допомогти їй піднятися й покликати вчителя, або зробити вигляд, що нічого не трапилося.

Запитання:

— *Як, на твою думку, у цій ситуації «правильно» вчинити?*

— *Чому?*

— *Що, на твою думку, відчуває дівчинка? А хлопчик, який її штовхнув?*

— *Що ти сам(а) відчував(ла) б, якби побачив(ла) таку ситуацію?*

— *Як би ти вчинив(ла) на місці героя історії?*

Ситуація 3. «Справедлива робота»

Клас готується до свята. Учителька розподіляє обов'язки: хтось прикрашає клас, хтось готує стінгазету, хтось відповідає за музику. Маркові дісталося прибрати сміття в класі й помити дошку. Він ображається й каже: «Чому я маю це робити? Нехай прибирають ті, хто слабший, а я краще буду командувати». Він відмовляється виконувати свою частину роботи.

Запитання:

— *Як ти вважаєш, Марко вчинив правильно чи ні? Чому?*

— *Чи справедливо, коли одні тільки «командують», а інші роблять всю неприємну роботу? Поясни свою думку.*

— *Як, на твою думку, почуваються однокласники Марка в цій ситуації?*

— *Як би ти вчинив(ла), якби тобі дали таке завдання?*

— *Що означає бути справедливим у спільній справі?*

Ситуація 4. «Новенький у класі»

У клас прийшов новий учень. Він нікого не знає, соромиться, часто сидить сам. На перервах діти грають у різні ігри, але не завжди беруть його до компанії. Одного разу в коридорі герой історії бачить, що новенький стоїть сам біля вікна. Він може підійти і познайомитися, показати, де їдальня, розповісти про клас, а може пройти повз і подумати: «Це не моя справа».

Запитання:

— *Як, на твою думку, у цій ситуації краще вчинити?*

— *Чому саме так?*

— *Що може відчувати новенький учень?*

— *Чи був(ла) ти коли-небудь у схожій ситуації? Що тоді відчував(ла)?*

— *Як би ти вчинив(ла) на місці героя історії?*

Схема оцінювання відповідей

Для кожної ситуації оцінюються три компоненти:

— Когнітивний – чи бачить дитина моральний зміст, розуміє, що таке чесність, співчуття, справедливість, доброзичливість.

— Емоційний – чи проявляє співпереживання героям, називає їхні почуття, говорить про власні переживання.

— Поведінковий – чи формулює готовність діяти відповідно до моральної норми (допомогти, сказати правду, підтримати, не бути байдужим).

Оцінювання здійснюється за трирівневою шкалою:

— 0 балів – дитина не помічає морального змісту ситуації або ігнорує його; пояснює вибір переважно егоцентричними мотивами («щоб не насварили», «щоб мені було легше»), не звертає уваги на почуття інших, не виявляє готовності до моральної дії.

— 1 бал – дитина в загальних рисах розрізняє, «де добре», а «де погано», інколи називає почуття інших, але аргументація поверхнева, емоційний відгук слабкий або нестійкий, готовність до моральної дії виражена невпевнено («можливо, я би допоміг», «не знаю»).

— 2 бали – дитина чітко виокремлює моральну норму (чесність, допомога, справедливість), виразно говорить про почуття інших і власні переживання, аргументує свою позицію, демонструє внутрішню готовність діяти гуманно («я би підійшов/ла допомогти», «я скажу правду, хоч і неприємно»).

За кожну ситуацію дитина може набрати від 0 до 6 балів (по 0–2 бали за кожен компонент).

Загальний підсумковий показник за чотирма ситуаціями – **від 0 до 24 балів**.

Переведення сумарного бала в рівні сформованості моральних почуттів

Низький рівень – 0–10 балів.

Моральні смисли усвідомлюються фрагментарно, переважають егоцентричні міркування, емпатійний відгук слабкий, готовність до моральної дії нестійка або відсутня.

Середній рівень – 11–17 балів.

Дитина в загальному розуміє зміст моральних норм, може назвати почуття інших, іноді аргументує позицію, однак емоційний відгук і готовність до моральних вчинків проявляються не в усіх ситуаціях, залежать від настрою й контексту.

Високий рівень – 18–24 бали.

Дитина послідовно помічає моральний аспект ситуацій, адекватно називає й пояснює почуття інших і власні переживання, демонструє стійку готовність діяти відповідно до моральних норм, орієнтується на чесність, допомогу, справедливість навіть у потенційно «незручних» ситуаціях.

Додаток Б

Карта психолого-педагогічного спостереження за проявами моральної поведінки учнів молодшого шкільного віку

Мета. Фіксація реальних проявів моральної поведінки учнів у природних умовах шкільного життя (на уроках, перервах, у спільній діяльності) для доповнення даних інтерв'ю-бесіди.

Інструкція для вчителя/психолога.

Спостереження здійснюється впродовж 1–2 тижнів на констатувальному етапі та 1–2 тижнів на контрольному етапі. У карті відзначаються прояви певних форм поведінки кожної дитини за 4-бальною шкалою: 0 – не спостерігається; 1 – поодинокі випадки; 2 – проявляється іноді, але помітно; 3 – проявляється часто, є стійкою рисою.

Форма карти (для кожної дитини заповнюється окремо):

Таблиця Б.1 – Карта спостереження за моральною поведінкою учня(учениці) _____ (П.І.Б.)

№ п/п	Форма моральної поведінки	0 балів	1 бал	2 бали	3 бали
1	Спонтанна допомога однокласникам (допомагає зошит підняти, пояснити завдання, підтримати у грі)	Не допомагає або уникає	Допомагає дуже рідко, переважно на прохання дорослого	Іноді сам(а) пропонує допомогу, але не завжди послідовно	Часто сам(а) ініціює допомогу, помічає потреби інших
2	Захист слабшого / ображеного (реакція на дражніння, образи, несправедливе ставлення)	Не втручається, може приєднуватися до дражніння	Іноді висловлює незгоду, але не діє	У більшості випадків намагається захистити словами або звертається до дорослого	Послідовно стає на захист, відкрито виражає несхвалення образ, підтримує постраждалого
3	Готовність поділитися, поступитися	Відмовляється ділитися, часто	Інколи ділиться, але неохоче,	Загалом готовий/готова поступитися,	Охоче ділиться, ініціює чергування, вміє

	(іграшкою, місцем, роллю в грі)	конфліктує через «своє»	може потім шкодувати	іноді потребує нагадування	домовлятися
4	Дотримання правил справедливої гри та співпраці	Часто порушує правила, намагається «виграти будь-якою ціною»	Інколи порушує, виправдовується, важко приймає поразку	В основному дотримується правил, погоджується з результатом	Послідовно дотримується правил, сам(а) пропонує чесні умови гри
5	Дбайливе ставлення до спільного майна (клас, підручники, іграшки, шкільне обладнання)	Недбало ставиться, може псувати або ігнорувати псування іншими	Інколи забуває про обережність, не завжди реагує на порушення	Переважно дбайливий(а), іноді нагадує іншим	Стійко дбає про порядок, зауважує іншим, якщо вони псують майно

Підрахунок результатів.

Для кожної дитини підсумовується кількість балів за всіма формами поведінки (мінімум – 0, максимум – 15 балів, якщо 5 показників). На основі цього визначається рівень поведінкового компонента моральних почуттів:

0–5 балів – низький рівень (моральні вчинки поодинокі й ситуативні);

6–10 балів – середній рівень (морально схвалювана поведінка проявляється, але не завжди послідовно);

11–15 балів – високий рівень (стійка орієнтація на моральні норми у взаємодії з однолітками та дорослими).