

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

**ЛАБІНСЬКА Світлана Миколаївна**

УДК 373.5.015.31:159.947.5(043.3)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ РІВНЯ ДОМАГАНЬ  
ПІДЛІТКІВ В УЧБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:  
доктор психологічних наук, професор  
**Ставицька Світлана Олексіївна**

Київ – 2016

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ .....</b>	<b>4</b>
<b>ВСТУП .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ</b>	
<b>ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКІВ</b>	
1.1. Рівень домагань особистості як психологічна проблема .....	13
1.2. Чинники впливу на розвиток рівня домагань підлітків .....	28
1.3. Самооцінка як психологічний чинник розвитку рівня домагань учнів підліткового віку .....	38
1.4. Взаємозв'язок мотивації досягнення з рівнем домагань підлітків в учбовій діяльності .....	50
Висновки до першого розділу .....	57
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РІВНЯ</b>	
<b>ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКІВ В УЧБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	
2.1. Організація і методики дослідження психологічних чинників та рівня домагань підлітків в учбовій діяльності .....	60
2.2. Якісні та кількісні показники розвитку рівня домагань учнів підліткового віку .....	68
2.3. Психологічні чинники розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності .....	82
2.4. Взаємозв'язок психологічних чинників та розвитку рівня домагань підлітків у процесі учбової діяльності .....	104
Висновки до другого розділу .....	110
<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ РІВНЯ</b>	
<b>ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКІВ В УЧБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	
3.1. Теоретичне обґрунтування та програма психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності ..	116

3.2. Вплив психологічних чинників на динаміку розвитку рівня домагань досліджуваних експериментальної та контрольної груп у процесі учбової діяльності .....	158
3.3. Методичні рекомендації батькам, учителям і шкільним психологам щодо розвитку психологічних чинників та рівня домагань учнів підліткового віку .....	170
Висновки до третього розділу .....	178
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	181
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	186
<b>ДОДАТКИ</b> .....	210

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

**КЕ** – КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ

**ФЕ** – ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ

**ЕГ** – ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА

**КГ** – КОНТРОЛЬНА ГРУПА

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У зв'язку з реформою освіти в Україні у сучасній освіті та науці все частіше піднімаються питання інтелектуального розвитку особистості. Становлення її інтелекту особливо активно відбувається у підлітковому віці в учбовій діяльності, яка здійснюється в процесі міжособистісних взаємовідносин учнів з учителями та однолітками. Щоб керувати ходом інтелектуального становлення підлітків в учбовій діяльності, необхідно знати особливості їх рівня домагань та психологічні чинники, які впливають на його розвиток. Такий підхід забезпечить допомогу зростаючій особистості у співвіднесенні виникаючих потреб з можливостями їх реалізації в певній життєвій ситуації.

Рівень домагань людини є одним із широко досліджуваних психологічних явищ у зарубіжній психології. Науковці розглядають зазначений феномен переважно у контексті мотивації досягнення. Так, Ф. Хоппе стверджував, що зміна рівня домагань особистості відбувається тільки після стійких повторень позитивного чи негативного результату. На думку К. Левіна, вибір суб'єктом ступеня складності завдання визначається його попереднім досвідом, а переживання успіхів і невдач – ставленням до мети. Досліджуючи вплив мотивації особистості на її рівень домагань, Дж. Френк охарактеризував три основні її потреби, а саме: утримувати домагання на високому рівні, ставити цілі, близькі до реальних та уникати невдач. Представниками теорії мотивації досягнення Д. Аتكінсоном, Д. Мак-Клелландом та Х. Хекхаузенем встановлено, що люди, які орієнтовані на досягнення успіху, здатні реально оцінювати свої можливості, успіхи й невдачі і мають адекватний рівень домагань.

Вченими радянської доби обґрунтовувалися взаємозв'язки рівня домагань особистості з її самооцінкою. Згідно якісних та кількісних даних О. А. Серебрякової, нечіткі уявлення суб'єкта про свої можливості роблять його нестійким у виборі мети, зокрема, його домагання різко підвищуються після успіху і, так само, різко падають після невдач. Водночас, Л. В. Бороздіна і

О. А. Залученова відмітили, що розбіжності у показниках самооцінки і рівня домагань особистості вказують на її внутрішній дискомфорт і напруженість та проявляються у підйомі рівня тривожності. Рівень домагань підлітків у різних соціокультурних умовах вивчала Л. М. Сулейманова і встановила, що негативні тенденції у розвитку їх самооцінки й рівня домагань найчастіше спостерігаються у тих, які проживають у сільській місцевості. Досліджуючи різноманітні поєднання самооцінки і рівня домагань старшокласників, К. Р. Сидоров констатував, що завищений щодо самооцінки рівень домагань виступає додатковою мотиваційною змінною, котра покращує показники успішності учнів, а знижений їх погіршує.

Українські психологи також робили акцент на зв'язку рівня домагань особистості з її самооцінкою. За науковою позицією Г. І. Меднікової, зазначені феномени виступають єдиним цілим, динамічною системою взаємодії структурних компонентів механізму саморегуляції. Адекватність рівня домагань і самооцінки дитини, як довела О. О. Олійник, визначається через її ставлення до результатів своєї мисленнєвої діяльності та впливає на подальший вибір нею завдання. І. М. Кучманіч підкреслила важливість внутрішньосімейних взаємин у розвитку домагань у підлітковому віці.

Рівень домагань особистості зарубіжні та вітчизняні науковці також пов'язують з її психічним здоров'ям (Б. І. Бежанішвілі, Б. В. Зейгарник), особливостями нервової системи (О. М. Капустін), екстраверсією/інтроверсією (Г. Айзенк, О. Г. Мельниченко), вольовою поведінкою (А. К. Єрофєєв), інтелектом (В. К. Гербачевський, Л. С. Сапожнікова), темпераментом (В. С. Мерлін), тривожністю (Я. Рейковський, С. О. Ставицька), впевненістю (В. А. Іванніков, Е. В. Ейдман), самоповагою (Н. М. Дятленко), статусом серед однолітків (Л. І. Гаврищак, Я. Л. Коломинський), ступенем організованості колективу (О. С. Сілаков), типом навчального закладу (О. В. Сьоміна) та ін.

Незважаючи на висвітлення окремих аспектів проблеми, питання чинників розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності не були предметом спеціальних комплексних досліджень учених, тоді як їх

напрацювання дадуть нам можливість визначити психологічні чинники, які найсуттєвіше впливають на зазначений феномен.

Актуальність і недостатня розробленість зазначеної проблематики у сучасній психолого-педагогічній теорії й практиці зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Психологічні чинники розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема входить до плану науково-дослідних робіт кафедри соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова й затверджена Вченою радою університету (протокол № 7 від 24 березня 2005 року) та рішенням бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 8 від 31.10.2006 року).

**Мета дослідження** полягала в теоретичному та експериментальному вивченні особливостей прояву та психологічних чинників розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності, обґрунтуванні, розробці та апробації на основі отриманих даних програми психологічного супроводу розвитку адекватного рівня зазначеного феномена з урахуванням виявлених чинників.

В основу дослідження було покладено **припущення** про те, що рівень домагань підлітків в учбовій діяльності є недостатнім для повної реалізації їх потенційних можливостей та зумовлюється комплексом психологічних чинників (самооцінкою, впевненістю у собі, мотивацією досягнення успіху, здатністю до ризику, пізнавальним мотивом учбової діяльності, страхом соціальних контактів з учителями та з однолітками, рівнем особистісної тривожності, самоповагою), врахування яких сприятиме розвитку адекватного рівня домагань підлітків та їх особистісному зростанню.

На підставі мети та гіпотези нами були сформульовані такі **завдання дослідження**:

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми рівня домагань особистості та чинників його розвитку в учнів підліткового віку.

2. Виявити критерії, показники та рівні домагань підлітків в учбовій діяльності.
3. Емпірично дослідити психологічні чинники та їх вплив на зазначений феномен в учнів підліткового віку.
4. Створити модель та обґрунтувати, розробити і апробувати програму психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності з урахуванням визначених психологічних чинників, сформулювати методичні рекомендації вчителям, батькам та шкільним психологам.

**Об'єкт дослідження** – рівень домагань учнів підліткового віку.

**Предмет дослідження** – психологічні чинники розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали положення психологічної науки про особливості розвитку свідомості та самосвідомості у підлітковому віці (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Л. С. Виготський, А. І. Липкіна, Г. М. Прихожан, О. І. Савонько та інші), положення про місце і роль рівня домагань у структурі самосвідомості особистості (І. С. Кон, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, В. В. Столін, П. Р. Чамата, М. І. Чеснокова та інші), уявлення про рівень домагань з позиції динамічного підходу (Т. Дембо, Б.В. Зейгарник, К. Левін, Л. Фестінгер, Ф. Хоппе, М. Юкнат та інші) і в рамках досліджень мотивації досягнення (Дж. Аткинсон, Д. Маклелланд, Х. Хекхаузен та інші), положення про взаємозв'язок між розвитком самооцінки й рівня домагань особистості (М. Й. Боришевський, Л. В. Бороздіна, О. А. Залученова, С. Д. Максименко, Р. В. Павелків та інші), положення про значущість спілкування підлітків з однолітками для розвитку їх рівня домагань (Я. Л. Коломинський, С. В. Кондратьєва), загальні принципи особистісно-орієнтованого підходу (І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, С. Д. Максименко та інші), положення про можливість змін окремих властивостей особистості за відносно короткий проміжок часу активними методами навчання (Н. М. Дятленко, Г. І. Меднікова, В. М. Тимошенко,



К. Фопель, С. В. Чопик та інші).

**Методи дослідження:** *теоретичні:* аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація психологічної та педагогічної літератури з проблеми дослідження; *емпіричні:* анкетування, бесіди, спостереження, тести, констатувальний та формувальний експерименти; *математико-статистичні:* кореляційний аналіз – за критерієм Спірмена, порівняльний – за t-критерієм Стьюдента. Обробку експериментально отриманих даних здійснено за допомогою комп'ютерної програми SPSS (версія – 17.0).

На різних етапах дослідження було використано такі *психодіагностичні методики:* методика дослідження рівня домагань (моторна проба Й. Шварцландера у модифікації Л. В. Бороздіної), методика дослідження рівня домагань і самооцінки (Т. Дембо – С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан), опитувальник Г. М. Казанцевої для дослідження загальної самооцінки, тест-опитувальник «Упевненість у собі» (Л. В. Туріщева), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху та невдач (Т. Елерс), методика діагностики здатності до ризику (А. М. Шуберт), методика «Мотивація навчання» (М. В. Матюхіна), тест шкільної тривожності (Б. Н. Філліпс в адаптації Т. Б. Партико, Г. П. Кучерявої), опитувальник Ч. Д. Спілбергера на визначення рівня особистісної тривожності підлітків, методика дослідження самоповаги (Л. В. Туріщева).

**Експериментальна база дослідження.** Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 4 м. Кременця Тернопільської обл. і Бузівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. Київської обл. В експерименті взяли участь 154 підлітки 12 – 14 років (учні 7 – 9 класів).

Дослідження виконувалось у три етапи (пошуковий, дослідницько-експериментальний, узагальнюючий) впродовж 2005 – 2016 років.

**Наукова новизна і теоретичне значення дослідження** полягають у тому, що:

- *вперше* визначено сутність поняття рівня домагань підлітків в учбовій діяльності як їх індивідуальної особливості, яка визначає вибір учнями

ступеня складності завдання в цій діяльності на основі оцінки власних можливостей та попередніх досягнень; експериментально досліджено психологічні чинники (самооцінка, впевненість у собі, мотивація досягнення успіху, здатність до ризику, пізнавальний мотив учбової діяльності, страх соціальних контактів з учителями та з однолітками, рівень особистісної тривожності, самоповага) зазначеного феномена; обґрунтовано критерії (здатність висувати мету у відповідності з власними можливостями; вміння враховувати попередні досягнення при постановці нової мети; здатність проявляти поміркований ризик і докладати зусиль для реалізації запланованого), визначені рівні (адекватний, завищений, занижений) і показники домагань підлітків в учбовій діяльності; створено модель та науково обґрунтовано, розроблено і апробовано програму психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань учнів підліткового віку в учбовій діяльності;

- *розширено, доповнено та уточнено* уявлення про чинники рівня домагань особистості;
- *набули подальшого розвитку* знання про особливості прояву рівня домагань у підлітковому віці.

**Практичне значення дослідження** полягає у тому, що пакет психодіагностичних методик та створена автором програма психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності можуть бути використані шкільними психологами, класними керівниками та вчителями-предметниками у навчально-виховній роботі з учнями підліткового віку. Розроблені методичні рекомендації можуть прислужитися шкільним психологам, учителям та батькам як засіб впливу на розвиток окремих властивостей підлітків та налагодження взаємодії з ними. Теоретичні положення та результати експериментального дослідження можуть доповнити зміст навчальних дисциплін «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологічна корекція».

**Особистий внесок здобувача.** У науковій статті «Співвідношення рівня

довіри до себе та рівня домагань як адаптивний механізм реалізації творчої особистості» і тезах «Тривожність та рівень домагань підлітків» у співавторстві зі С.О. Ставицькою, статті «Вплив мотивації учіння на становлення рівня домагань підлітків у навчальній діяльності» і тезах «Особливості мотивації навчальної діяльності підлітків» у співавторстві з О.О. Мізерною особистий внесок здобувача полягає в інтерпретації й описі експериментальних даних та формулюванні висновків авторського дослідження (50%).

**Апробація та впровадження результатів дисертації.** Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження доповідалися й отримали схвалення на 9 Міжнародних науково-практичних конференціях: «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків» (Житомир, 2005), «Методологічні засади практичної психології» (Переяслав-Хмельницький, 2008), «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2008), «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» (Київ, 2009), «Актуальні проблеми практичної психології» (Херсон, 2009), «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2009), «Духовність у становленні та розвитку особистості» (Київ – Суми, 2009), «Актуальні проблеми практичної психології» (Херсон, 2010), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Київ – Кам'янець-Подільський, 2012); 2 всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість» (Київ, 2006), «Психологічні проблеми сучасності» (Львів, 2010); звітних науково-практичних конференціях викладачів і аспірантів НПУ імені М. П. Драгоманова (2007–2012); засіданнях кафедри соціальної психології та психотерапії Факультету соціально-психологічних наук та управління НПУ імені М. П. Драгоманова (20012–2015).

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес спеціалізованої школи I-III ст. № 2 з поглибленим вивченням іноземної мови м. Кременця Тернопільської обл. (довідка № 64 від 18.03.2015), Кременецької загальноосвітньої школи I-III ст. № 3 (довідка № 50 від

30.03.2015), загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів «Середня загальноосвітня школа № 6 м. Києва (довідка № 46 від 07.04.2015), Київської спеціалізованої школи I-III ст. № 28 з поглибленим вивченням англійської мови (довідка № 194 від 10.12.2015).

**Публікації.** Основні положення дисертаційного дослідження відображено у 18 публікаціях автора, з яких 8 статей у вітчизняних фахових виданнях, 2 – у зарубіжних фахових виданнях, 8 – у матеріалах конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 236 найменувань (22 з яких іноземною мовою), і 7 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 170 сторінках та містить 24 таблиці і 10 рисунків на 15 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 216 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКІВ

#### 1.1. Рівень домагань особистості як психологічна проблема

Рівень домагань – поняття динамічне, що змінюється у часі і в уявленнях особистості та залежить від досвіду попередніх досягнень. Б. С. Братусь характеризував його як цілі, які людина самостійно встановлює для себе і які втілюють бажані нею стандарти задоволення потреб [29].

Рівень домагань визначають як: рівень складності, досягнення якого є метою майбутніх дій; вибір суб'єктом цілі наступної дії, яка формується у результаті переживання успіху або невдачі ряду попередніх дій; бажаний рівень самооцінки особистості [156, с. 417].

На даний час існує значна кількість експериментальних результатів, які демонструють деякі закономірності феномену рівня домагань (Дж. Аткинсон, Т. Дембо, Б. В. Зейгарник, Д. МакКлеланд, Л. Фестінгер, Ф. Хоппе та ін.).

У загальній психології вивчення рівня домагань здійснювалося за двома напрямками: аналіз поведінки, спрямованої на реалізацію обраної мети [222; 224; 232], і формування нових цілей [220; 221; 226]. Приділялась увага вивченню особистісних детермінант рівня домагань [37; 231]. Розглянуто параметри рівня домагань (Л. В. Бороздіна, В. К. Гербачевський), динаміка його висоти (Дж. Аткинсон, Л. Фестінгер), чинники та умови його формування і зміни (Л. І. Божович, К. Левін). Обговорювався взаємовплив рівня домагань і самовідношення (В. С. Мерлін, В. М. Мясичев), рівня домагань і «бажаного Я» особистості (К. А. Абульханова-Славська, А. К. Маркова).

У психологічній науці наявні роботи про рівень домагань і принципи його аналізу (Дж. Аткинсон, К. Левін, Л. Фестінгер, Ф. Хоппе); ідеї про зв'язок між рівнем домагань і феноменами самосвідомості (Б. В. Зейгарник, К. Левін, Ф. Хоппе); між рівнем домагань і спрямованістю особистості (Л. І. Божович, В. М. Мясищев, С. Л. Рубінштейн). Поняття «рівень домагань» зустрічається у зв'язку з прогнозуванням ефективності будь-якої діяльності (шкільна або студентська успішність, спортивні досягнення) [14; 113], з реалізацією життєвих домагань особистості [101], з особливостями Я-концепцій [207], у контексті інтегративно-цільового підходу до особистості [161], мотивації досягнення майбутніх вчителів [191] та організаційно-діяльній гри [76].

Рівень домагань розглядається як прямий індикатор самооцінки (О. М. Арестова, В. К. Валіцкас, Ю. Б. Гіппентрейтер, Б. В. Зейгарник, Р. Мейлі, М. А. Резніченко, О. А. Серебрякова та ін.), як перспективна самооцінка, тобто самооцінка майбутніх досягнень (А. В. Захарова), як мотиваційно-оцінний аспект образу Я (І. С. Кон), як патерн цілепокладання, що складається залежно від структури і складності розв'язуваних завдань, валентності успіху або невдачі (С. Ескалона, Л. Фестінгер), як мотиваційний чинник тривожності (І. А. Ясточкіна).

Вітчизняні психологи досліджували взаємодію між рівнем домагань та смисложиттєвими орієнтаціями в юнацькому віці [12], вивчали зв'язок рівня домагань з самоповагою [51], аутоагресією [97], співвідношення показників локусу контролю, емпатії та рівня домагань [48], вплив рівня домагань у подружжі на сімейні стосунки [211], роль рівня домагань у розвитку саморегуляції студентів та підлітків [78; 190].

Рівень домагань вивчається у віковому аспекті у дітей дошкільного віку (О. О. Олійник, Л. Е. Семенова, Р. Б. Стьоркіна), школярів (Р. С. Кулаков, Г. І. Меднікова, М. С. Неймарк, О. І. Савонько, К. Р. Сидоров, В. О. Третьяченко, С. В. Чопик), студентів (І. Ш. Альошина, М. І. Гайдар,

Л. А. Зайцева), чоловіків і жінок зрілого віку (Л. В. Бороздіна, О. А. Залученова).

Особливості самооцінки та рівня домагань вивчалися у дітей з відхиленням у розумовому розвитку (Л. В. Вікулова, Я. Л. Коломинський, Ж. І. Намазбаєва, Р. Б. Стьоркіна), дітей із затримкою психічного розвитку (Н. Л. Білопольська, Н. А. Жулідова), дітей з порушенням опорно-рухового апарату (Є. І. Маслюкова, Н. М. Сараєва), глухих школярів (Т. М. Прилепська), дітей з важкими порушеннями мови (М. Ю. Орешкіна, О. А. Слінько, О. М. Усанова), дорослих, що заїкаються (Т. А. Болдирєва).

Критеріями віднесення підлітків у групи з певним рівнем домагань є: здатність висувати мету у відповідності з власними можливостями (Л. В. Бороздіна, Г. І. Меднікова, К. Р. Сидоров та ін.); вміння враховувати попередні досягнення при постановці нової мети (В. К. Гербачевський, А. М. Капітонов, Дж. Френк, Х. Хекхаузен та ін.); здатність виявляти поміркований ризик і докладати зусиль для реалізації запланованого (Н. В. Резанова, С. В. Чопик).

У психологічній науці рівень домагань виділяють як високий, середній та низький (І. Ш. Альошина, В. К. Гербачевський, Н. В. Резанова), реалістичний та нереалістичний (А. М. Капітонов, Р. С. Кулаков), адекватний, завищений та занижений (К. Левін, С. В. Чопик). Х. Хекхаузен виділяв адекватний, завищений, надто завищений, занижений і надто занижений рівень домагань. Г. І. Меднікова вказувала на наявність у досліджуваних 4 рівнів домагань: адекватного, завищеного, заниженого та інфантильного. Л. В. Сьоміна виокремила високий, середній та низький рівень домагань, кожен з яких ще розділила за стійкістю та адекватністю, виділивши при цьому 12 моделей цілеутворення. І. М. Кучманіч визначала рівень домагань за висотою (високий, середній, низький), адекватністю (адекватний, неадекватний), стійкістю (реалістичний, кроковий патерн, гіперлабільний, ригідний).

Вивчення даного феномену почалось у 20-х рр. у школі К. Левіна. Він виділив домагання особистості як одне з важливих утворень, що обумовлює її активність [124, с. 62].

У дослідженнях Т. Дембо було виявлено, що коли поставлена ціль надто важка для індивіда, він обирає легшу задачу, наближену до початкової мети, яку людина хоче досягти поетапно. Цю проміжну ціль науковець назвала рівнем домагань даного моменту, позначивши цим спонтанний перехід суб'єкта від доступної йому діяльності з вказівкою величини кроку на шляху вирішення основної задачі [99, с. 118].

Перше значне дослідження рівня домагань належить Ф. Хоппе. Він дав широке трактування рівня домагань як психологічного поняття: “Сукупність невизначених або більш точних очікувань, цілей і домагань до майбутніх власних досягнень, які зсуваються з кожним досягненням суб'єкта” [225, с. 10]. Отже, Ф. Хоппе інтерпретував рівень домагань у загальному вигляді як ціль наступної дії.

Як відзначав цей науковець, особистість приступає до виконання завдання уже з деякими домаганнями, які у процесі діяльності можуть змінюватися під впливом результатів дій. Початковий рівень домагань, з яким особистість приступає до виконання завдання, Ф. Хоппе назвав рівнем-Я, яке означає прагнення утримувати самосвідомість на якомога вищому рівні за допомогою високого особистого стандарту досягнень [225].

Вчений стверджував, що тенденція утримувати високий рівень-Я є відображенням позиції суб'єкта по відношенню до свого оточення. Падіння рівня домагань під впливом зовнішніх умов Ф. Хоппе співвідносив з нестійкістю характеру і браком сміливості перед реальністю, вважаючи, що у протилежному випадку досліджуваний повністю припинив би дію. Нездатність перервати спроби при неодноразових невдачах вказує на страх їх визнати. Високий початковий рівень домагань у новому завданні зазвичай є компенсацією неуспіху в попередніх діях.



Прагнення підвищити рівень-Я в умовах, коли людина вільна у виборі складності чергової дії, призводить до конфлікту двох тенденцій: підвищити домагання, щоб отримати максимальний успіх, і знизити їх, щоб уникнути невдачі [136].

Ф. Хоппе вказував на існування динамічного відношення між рівнем-Я і рівнем домагань, яке полягає у прагненні перекласти відповідальність за невдачу з себе на експериментальний матеріал, природу людини або на експериментатора та у знецінюванні завдання. Усе це виступає у якості способів підтримки високого рівня-Я всупереч результату дій [225].

Ф. Хоппе розрізняв поняття “рівень домагань” і “рівень завдання” та розглядав друге як суто зовнішнє явище, яке може зміщувати рівень домагань, впливаючи на рівень досягнень. Науковець зазначав, що рівень домагань формується тільки у певному інтервалі складності, який приблизно співпадає з межами можливостей суб’єкта. Поза ним, де завдання дуже легкі або складні, результат дій оцінюється відповідно до змісту завдання, не супроводжуючись емоційним переживанням успіху/неуспіху. Вчений також вказує на можливі зміщення зони формування рівня домагань вгору або вниз залежно від наявних досягнень суб’єкта, зміни його працездатності, характеру задач, знаходження нових способів їх рішення.

Досліджуючи динаміку рівня домагань, Ф. Хоппе виявив підвищення рівня після повного успіху і зниження його після ряду невдач. Тобто зміна домагань супроводжує не одиничний успіх або невдачу, а з’являється тільки після стійкого повторення позитивного чи негативного результату.

Переживання успіху чи невдачі, на думку цього вченого, залежить не лише від результату діяльності, а й від співвідношення результату з поставленою метою, залежно від якої один і той же результат може переживатися як успіх або невдача.

К. Левін увів поняття “рівень домагань” для позначення прагнення індивіда до мети такої складності, яка відповідає його здібностям. Він довів,

що успіх у діяльності людини залежить не лише від реальної складності роботи, а й від її оцінки своїх можливостей щодо розв'язання проблеми, причому вибір ступеня складності завдання визначається попереднім досвідом, а переживання успіхів і невдач – ставленням людини до мети [98]. Переживання успіху, на думку вченого, може виникати не тільки при реальному досягненні мети, а й при наближенні до неї.

Важливими характеристиками рівня домагань, як зазначав К. Левін, є цільова невідповідність і невідповідність досягнення. Під першою він розумів відмінність між рівнем мети дії й рівнем минулого виконання, що вказує на відстань між ціллю нової дії та попереднього досягнення. Цільова невідповідність може бути позитивною, якщо рівень домагань вище попереднього результату, і негативною у протилежному випадку.

Під невідповідністю досягнення вчений розумів розходження між рівнем наміченої мети і фактичним виконанням. Вона позитивна, коли результат вище наміченої мети, і негативна, коли він не досягає рівня домагань. Величина цієї невідповідності – головний чинник, що визначає почуття успіху й неуспіху, які є реакцією на це розходження [98].

К. Левін дав класифікацію чинникам рівня домагань і виділив ситуативні та стійкі. До перших він відніс виявлений Ф. Хоппе [225] і позначений згодом М. Юкнат як “типовий” [226] феномен підвищення рівня домагань після успіху й зниження після невдачі; перенесення – своєрідну проекцію успішного або неуспішного досвіду, досягнутого в одній задачі на іншу; ранг складності. Як стійкі чинники рівня домагань К. Левін виокремив соціальну групу, індивіда та його почуття реалізму, суспільні умови, тимчасову перспективу, звичайний успіх/неуспіх.

Узагальнити результати досліджень рівня домагань спробували Т. Дембо, К. Левін, П. Сірс, Л. Фестінгер у «Теорії результуючої валентності» [99]. Вони розглядали визначення рівня домагань, його чинники, які детермінують вибір мети і розвиток рівня домагань у дитинстві. Формування рівня домагань розглядається тут як здійснюваний з

елементами ризику вибір між різними за складністю задачами одного типу або різними досягненнями при вирішенні однієї й тієї ж задачі. В обох випадках мова йде про альтернативи різного ступеня складності, яка має позитивну валентність в разі успіху і негативну при невдачі [99].

Окрім валентності С. Ескалона виділила й інший чинник – врахування індивідом суб'єктивної ймовірності успіху/неуспіху, тобто своєрідний прогноз очікуваного результату. Установка на успіх спричиняє висунення реальних цілей середньої складності. Переважання мотиву уникнення невдачі провокує вибір або дуже легких, або дуже важких задач [220].

У моделі С. Ескалони-Л. Фестінгера представлені основні ситуаційні змінні: очікування успіху й невдачі, їх імовірність, значущість для суб'єкта позитивного й негативного результатів [по 99]. Проте, теорія результуючої валентності не дає ключа до розуміння стійких індивідуальних відмінностей у характері рівня домагань, у ній не враховані особистісні чинники.

Дж. Френк також вивчав чинники рівня домагань. Він визначив рівень домагань як рівень складності у знайомому завданні, який індивід має намір досягти, знаючи рівень свого попереднього виконання цього завдання. Дослідник вперше описав вплив мотивації на рівень домагань. Він вказував на існування трьох специфічних потреб: утримувати домагання на високому рівні, ставити цілі, близькі до реального виконання, й уникати невдачі. Відхилення домагань від рівня, близького до фактичного виконання, відбувається за рахунок посилення першої або третьої потреби. При акценті на першій рівень домагань підвищується, при домінуванні потреби уникнення невдачі суб'єкт, відчуваючи необхідність мати високу позицію у рівневі домагань, або стримує його і невиправдано знижує, або його переслідує страх невдач [222].

Рівень домагань у зв'язку з самооцінкою у західній психології розглядали Дж. Гарднер, А. Гілінські, П. Сірс, І. Стейнер, Ю. Роттер та ін. Б. В. Зейгарник вказувала на зниження рівня домагань при низькій

самооцінці [60]. В. Гошек стверджував, що рівень домагань є самооцінкою, непрямо вираженою через вимоги до якості власної діяльності [43].

Водночас, А. Карстен [227], Х. Хекхаузен [197], вбачали у рівневі домагань показник індивідуальної специфіки мотивації досягнення, її конкретно-особистісне вираження.

На думку Х. Хекхаузена, рівень домагань являє собою рівень успішності, який може змінюватись залежно від рівня ефективності діяльності. Таким чином, критерії успішності є метою діяльності і відображають величину вольових та фізичних зусиль, які треба докласти, щоб досягти успіху або уникнути невдачі. Рівень успішності є обов'язковим для людини рівнем домагань, а його досягнення чи недосягнення впливає на самооцінку індивіда [197].

У радянській психології дослідження рівня домагань розпочалися значно пізніше, ніж у західній. Приділяючи увагу різним аспектам феномена, цю проблему вивчали Б. Г. Ананьєв, Л. В. Бороздіна, В. К. Гербачевський, Л. М. Головіна, Я. Л. Коломинський, В. Г. Маралов, О. С. Махлах, В. С. Мерлін, В. М. Мясичев, О. І. Савонько, О. А. Серебрякова та ін.

Так, за В. М. Мясичевим, рівень домагань – це результативні показники діяльності, які задовольняють суб'єкта [125]. Подібну думку висловлював і В. С. Мерлін. Він наголошував на соціальних детермінантах домагань і зазначав, що в одній і тій же діяльності існують різні соціальні норми досягнень для різних соціальних категорій залежно від посади, спеціальності, кваліфікації індивіда [122].

Поняття “рівень домагань” було застосоване Ю. Козелецьким у психологічних дослідженнях процесів прийняття рішення. Рівень домагань вчений визначав як ступінь реалізації цілей, яка приносить задоволення людині, що приймає рішення і прагне досягнути певної мети.

Як стверджував цей науковець, згідно теорії задоволення кожна людина, яка приймає рішення, має певний рівень домагань, що є

запланованим чи нормативним альтернативним рішенням (детерміновані та ризиковані дії), яке відповідає її прагненням. Як елемент цих рішень рівень домагань виконує дві функції: виступає критерієм вибору, згідно якого приймається певне рішення, тобто виконує функцію стандарту, на який орієнтується людина, та є мотиваційним фактором, що стимулює процес пошуку альтернативних рішень [79].

У працях Ф. Хоппе [225] і М. Юкнат [226] не розглядалась залежність рівня домагань від самооцінки. О. А. Серебрякова спробувала показати цю залежність. Взявши за основу методику Ф. Хоппе, дослідниця вивчала роль успішності виконуваної діяльності у формуванні самооцінки та впевненості у собі [173]. Вона встановила декілька видів самооцінки: стійку адекватну, неадекватну занижену, неадекватну завищену, нестійку самооцінку, а також виявила у різних учнів різні типи афективних реакцій на успіх та невдачі.

Аналогічну залежність виявила і М. С. Неймарк. Вчена зазначила, що самооцінка впливає на поведінку школяра і визначає його реакцію на оцінку дорослих. Якщо ця оцінка висока і дає дитині “почесне” місце у колективі, вона стає потребою [127]. Звідси робимо висновок про співвідношення самооцінки і рівня домагань: рівень домагань – це потреба людини у певній самооцінці, яка її задовольняє.

Зв'язок рівня домагань і самооцінки виявили Л. В. Бороздіна, Б. С. Братусь, А. К. Єрофеев, О. А. Залученова, Б. В. Зейгарник, Л. І. Липкіна, В. М. Павленко, О. Е. Сапогова. Так, А. К. Єрофеев вважає, що рівень домагань є здатністю індивіда під час вибору цілі орієнтуватися на певний «рівень реальності» («мрії», «надії», «реальні можливості»), у час прийняття рішення правильно співвіднести свої можливості з умовами і точно передбачити результат, суб'єктивно розвести різні рівні цілей (ідеальні, реальні, актуальні), що визначає зрілість особистості. Адекватність рівня домагань науковець пов'язує з вольовою поведінкою індивіда, що спрямована на зниження негативних переживань невизначеного майбутнього і бажанням

чітко та усвідомлено співвіднести рівень власних досягнень чи здібностей з досягненнями інших [52].

Дослідження Л. В. Вікулової [32], М. Г. Калити [74], Р. Б. Стюркіної [184] показали, що рівень домагань залежить не тільки від успішності виконання завдань і оцінки експериментатора, а й від самооцінки підлітка. Цей зв'язок виявила і Л. І. Божович: у підлітків виникає потреба у збереженні певної самооцінки, і поведінка підлітка орієнтується саме на неї [20].

На тісний зв'язок між самооцінкою та рівнем домагань вказується у ряді робіт з психології [20; 53; 58; 95; 180]. Самооцінка дітей різного віку, її зв'язок з рівнем домагань учнів і їх позицією у колективі була предметом досліджень Л. С. Сапожникової [155].

Особливе місце займає вивчення рівня домагань як показника самооцінки [10; 52; 59; 60; 162; 173]. У цьому випадку про самооцінку свідчить рівень складності обраних задач [197]. Найсуттєвіший вплив на самооцінку здійснюють дії в області, де шанси на успіх рівні шансам на невдачу. Здатність до дій у цій зоні складності (зоні максимальної невизначеності) веде до максимального швидкого уточнення своїх актуальних можливостей і формування адекватної самооцінки. І навпаки, вибір легших чи складніших задач свідчить про неадекватний (завищений чи занижений) рівень домагань.

На думку А. В. Петровського, рівень домагань належить до особистісних характеристик, сутність яких слід шукати у поєднанні інтра- та інтеріндивідних сторін особистості, що теж вказує на зв'язок рівня домагань і самооцінки [144].

Рівень домагань та самооцінка як один з основних його чинників знайшли відображення у працях українських вчених [38; 94; 131; 137; 143; 202]. Так, М. Й. Боришевський зазначає, що рівень домагань - це установка людини на вибір цілей, успіх при досягненні яких може задовольнити прагнення особистості зайняти бажане місце на шкалі певних цінностей.

Він формується на основі оцінки особистістю своїх можливостей, успіхів та невдач при виконанні завдань певного ступеня складності. Формування домагань науковець пов'язує і з оцінними судженнями, які супроводжують діяльність дитини, тому домагання є продуктом не тільки досвіду діяльності, але й досвіду спілкування [23].

Т. В. Петренко розглядає рівень домагань як бажаний рівень самооцінки та підкреслює, що важливим показником самооцінки є самосхвалення, що визначає позитивну оцінку власних дій, поведінки на основі самоаналізу [143].

Г. І. Меднікова [118] розкрила співвідношення між самооцінкою та рівнем домагань особистості й довела, що їх взаємозв'язок варто розглядати як єдине ціле, динамічну систему взаємодії структурних компонентів механізму саморегуляції.

О. О. Олійник, відмічаючи взаємозв'язок рівня домагань і самооцінки, визначає їх адекватність через ставлення дитини до результатів своєї мисленнєвої діяльності і подальший вибір завдання. Адекватна й завищена самооцінка сприяє розвитку у дітей прагнення до подолання труднощів, досягнення успіхів; занижена – знижує прагнення до досягнень, спричиняючи розвиток невпевненості, страху перед невдачами, втрати інтересу до нової діяльності та перемог, що призводить до гальмування психічного розвитку [131].

Таким чином, теорії, які описують сутність рівня домагань у зв'язку з самооцінкою особистості, діляться на дві групи. Згідно першої – рівень домагань базується на оцінці особистістю своїх здібностей, він є вираженням її самооцінки і відображає ставлення до себе (Л. І. Божович, М. І. Боришевський, Л. В. Бороздіна, А. Гілінські, В. Гошек, Я. Рейковський, О. А. Серебрякова, І. Стейнер, Дж. Френк). Теорії другої групи, відмічаючи тісний взаємозв'язок самооцінки і рівня домагань, вважають їх якісно різними психічними утвореннями, вказуючи на рівень домагань як на формально-динамічну характеристику цілепокладання особистості (В. Г. Маралов, Г. М. Прихожан).

Названі трактування рівня домагань, на думку Л. І. Гавришака, слід розглядати як взаємодоповнюючі, а не взаємовиключаючі утворення, оскільки вибір мети діяльності визначається як розумінням особистістю об'єктивної складності цілей, так і усвідомленням своїх можливостей. Науковець розглядає рівень домагань як стійке особистісне утворення, яке впливає на вибір ступеня складності цілі як у сфері спілкування, так і в особистісно значущій діяльності, причому у виборі реалізується не тільки оцінка об'єктивної складності досягнення цілі, а й самооцінка особистістю можливостей її досягнення [34].

Як зазначає А. В. Батаршев, рівень домагань особистості – це прагнення досягти мети того ступеня складності, на який людина вважає себе здатною. Розбіжність між домаганнями і реальними можливостями людини є причиною неправильного оцінювання себе, її поведінка стає неадекватною, виникають емоційні зриви, підвищена тривожність. Це дає підстави стверджувати, що рівень домагань тісно пов'язаний з самооцінкою особистості і мотивацією досягнення успіхів у різних видах діяльності [13].

Аналогічну думку висловлює О. Ф. Артюшенко [11], відмічаючи пряму залежність мотиву досягнення від рівня домагань особистості.

С. В. Чопик [202] довела, що рівень домагань тісно корелює з самооцінкою, мотивацією досягнення, провідними потребами, навчальною мотивацією, баченням дитиною свого статусу у колективі ровесників.

Б. Г. Ананьєв розглядав феномен домагань при вивченні різних функцій педагогічної оцінки у формуванні особистості школяра і його самооцінки. Домагання визначаються науковцем як потреба у певній оцінці, а рівень домагань як рівень оціночних потреб школяра [6].

О. В. Дашкевич [45], О. Г. Мельниченко [121] пов'язували рівень домагань з відмінностями в емоційно-вольовій сфері. В. С. Мерлін, аналізуючи динаміку рівня домагань, вважав, що пристосування особистості до діяльності шляхом зміни рівня домагань залежить від властивостей темпераменту (тривожність, екстра- чи інтровертованість, емоційність) та від



особистісних властивостей, таких як початковий рівень домагань, адекватність чи неадекватність самооцінки, міра її стійкості, мотиви самоствердження [122].

Я. Рейковський [163], досліджуючи зв'язок рівня домагань з властивостями особистості (тривожністю, емоційною стійкістю), встановив, що занижений рівень домагань характерний для особистостей з меншою емоційною стійкістю у порівнянні з людьми, які обирають цілі на рівні фактичного виконання. Таку позицію визначає емоція ситуативної чи пролонгованої тривоги.

Подальші дослідження рівня домагань проводилися у руслі вивчення мотивації досягнення: в учбовій (Р. С. Вайсман, В. К. Гербачевський, Г. М. Красневська, А. І. Липкіна, Ю. М. Орлов, Т. І. Юферєва) та у груповій діяльності (Р. С. Немов, Ю. В. Синягін). Так, Ю. М. Орлов експериментально довів, що у мотивації учбової діяльності пізнавальна потреба є другорядною після потреби у досягненні, тому саме остання має визначальну роль при побудові перспективи професійної діяльності [115].

У дослідженнях Р. С. Немова, Ю. В. Синягіна виявлено зв'язок рівня домагань з психологічним благополуччям, оскільки вони доводять, що збільшення середньо-групових значень рівня домагань у розвиненому колективі підвищує ефективність його праці у цілому та сприяє створенню доброзичливої атмосфери [128].

На думку І. В. Дубровіної, рівень домагань школярів відіграє важливу роль у процесі самовизначення особистості і характеризує цілі учнів з точки зору їх досягнень. У зв'язку з цим принциповим є співвідношення домагань й актуальних можливостей дитини. Оптимальним вважається співвідношення, коли домагання, випереджуючи наявні можливості, ніби створюють зону ближчого розвитку і спонукають до прогресивного становлення особистості [136, с. 67].

Згідно К. Обуховськи [228], неправильне співвідношення домагань, наявних здібностей і вимог оточення є свідченням непристосованості і причиною неврозу. Подібну думку висловлював З. Скорні [234], який

вважав, що невідповідність домагань реальним можливостям особистості спричиняє порушення поведінки, гострі афективні переживання. Л. А. Лепіхова стверджує, що рівень домагань корелює з наполегливістю, тривожністю, мотивацією й увагою [101].

Зв'язок рівня домагань з академічною успішністю досліджувався в працях Д. Сіверстена [233], П. Сірса [232]. Було встановлено, що учбова діяльність більш успішна, якщо вона детермінується рівнем домагань близьким до помірною.

На думку С. П. Тетерук, основні функції рівня домагань в учбовій діяльності полягають у корекції прийнятої мети та завдань, забезпеченні відповідності між вимогами, що ставляться до особистості та її реальними можливостями. Завдяки адекватному рівню домагань індивід дозує свої зусилля, визначає, яка міра цих зусиль доцільна для здійснення учбової діяльності [190].

С. О. Лісова, вивчаючи рівень домагань і якості соціальної адаптованості в учбовій діяльності, говорила, що «у якості психологічних механізмів домагань повинні враховуватися як фактори успіху – неуспіху, так і співвідношення їх з бажаними самооцінками. Самооцінка в ситуації вибору не обов'язково визначається підкріпленням успіху чи неуспіху, а може бути задана спочатку наявними особистісними якостями або потребо-мотиваційними валентностями, які також виходять від особистості, а не диктуються заданою ситуацією. Ситуативна ж їх реалізація (успіх – неуспіх) може здійснювати коригуючий вплив на суб'єктивні переживання початкових комплексів особистісного домагання, а може і не впливати на них [105, с. 160].

А. А. Федяєв зазначає, що, якщо виділяти загальний рівень домагань і рівень домагань в учбовій діяльності як частковий і розглядати їх як окремі чинники академічної успішності, то остання більшою мірою детермінується загальним рівнем домагань, при цьому рівень домагань в учбовій діяльності є структурним елементом загального рівня домагань і складається з

часткових ситуативних домагань, що стосуються окремих дисциплін, занять і завдань [193].

У багатьох випадках показники рівня домагань пов'язані з об'єктивною складністю навчальних предметів, вимогливістю вчителя, типом навчального закладу. Так, зокрема, в гімназійних класах висота і стійкість рівня домагань вищі, ніж в загальноосвітніх; на уроках російської та англійської мов вони вищі, ніж на уроках математики [189].

Як зазначають Л. В. Сьоміна [188], О. В. Сьоміна [189], розвиток рівня домагань школяра на уроці визначає не боротьба мотивів досягнення успіху і уникнення невдачі, а протиборство особистісних (самооцінки, мотивації, рівня інтелектуального і волевого розвитку, впевненості в собі, самокритичності) та соціально-психологічних (вибір завдань більшістю учнів класу, суперництво, «соціальна бажаність», установки вчителя і сім'ї, умови оцінювання виконуваних завдань, можливість зміни вже обраного завдання) детермінант.

Дослідниці виявили, що у підлітків з високим рівнем розвитку особистісних властивостей рівень домагань оптимально високий і адекватний і проявляється у високій якості знань, індивідуальних пізнавальних цінностях. Ці особистісні детермінанти рівня домагань успішно протистоять соціально-психологічним, а вплив безлічі ситуативних і стабільних чинників грає підлеглу роль.

У школярів з недостатнім рівнем розвитку особистісних детермінант головними механізмами розвитку рівня домагань стають соціально-психологічні – переважаючі пізнавальні цінності і рівень домагань більшості однокласників, під які підлаштовуються цінності і рівень домагань індивіда, нерідко призводячи до неадекватності і нестійкості цілеутворення, що підсилюються впливом позиційних мотивів і прагненням отримати хорошу оцінку за виконання завдань [188; 189].

О. М. Арестова, Л. М. Бабанін, О. К. Тихомиров вивчали механізми рівня домагань за допомогою комп'ютера. Вчені пов'язують процес вибору

завдань різної складності (в комп'ютерному варіанті) з мотиваційною сферою суб'єкта: виділяють показники динамічних особливостей мотиваційної регуляції діяльності індивіда, здійснюють поділ досліджуваних на групи залежно від переважаючої мотивації в структурі цілепокладання [10]. Дані дослідження показують можливість ефективного вивчення механізмів рівня домагань без безпосереднього контакту з досліджуваним, які ведуть до надмірної деталізації в аналізі цілепокладання і, в цілому, спрощують уявлення про цей процес.

Отже, здійснивши аналіз психологічної літератури з проблеми дослідження, ми з'ясували, що з моменту введення поняття «рівень домагань» у психології з'явилося досить багато різних його визначень. Кожен з авторів підкреслює окремі аспекти феномену та досліджує його у зв'язку з певними чинниками, що впливають на його розвиток. Спираючись на позиції провідних вчених, ми визначаємо рівень домагань підлітків в учбовій діяльності як їх індивідуальну особливість, яка визначає вибір учнями ступеня складності завдання у цій діяльності на основі оцінки власних можливостей та попередніх досягнень.

Далі розглянемо вплив деяких психологічних та соціокультурних чинників, а також стану здоров'я підлітків на розвиток їх рівня домагань.

## **1.2. Чинники впливу на розвиток рівня домагань підлітків**

Проблема чинників, які впливають на рівень домагань особистості, представлена у наукових дослідженнях зарубіжних та вітчизняних учених. Зазначається, що розвиток зазначеного феномена обумовлюється впливом соціокультурних та психологічних чинників. До перших науковці відносять місце проживання досліджуваних (Л. М. Сулейманова), стиль сімейного виховання, емоційна близькість батьків з дитиною (І. М. Кучманич, К. Р. Сидоров), склад сім'ї (М. Розенберг І. С. Кон, Т. І. Пухова), об'єктивну

складність навчальних предметів, вимогливість вчителя, тип навчального закладу (О. В. Сьоміна), статус у колективі однолітків (Л. І. Гаврищак, Т. І. Мальковська, О. С. Махлах, Л. М. Прихожан, Т. І. Юферєва Я. Л. Коломинський), ступінь організованості колективу (О. С. Сілаков), психологічне благополуччя всередині колективу (Р. С. Немов, Ю. В. Синягін) та ін.

У якості психологічних чинників виступають особливості нервової системи (О. М. Капустін, О. Г. Мельниченко), акцентуації характеру (І. Ш. Альошина), інтелект (В. К. Гербачевський, Л. С. Сапожнікова), вольова поведінка індивіда (А. К. Єрофєєв), темперамент (В. С. Мерлін), екстраверсія/інтроверсія (Г. Айзенк, О. Г. Мельниченко), відповідальність, наявність життєвих перспектив, афективність (Ф. Робайє), наполегливість (А. І. Самошин, М. Хаусман), самооцінка (Л. І. Божович Л. В. Бороздіна, О. А. Залученова Б. В. Зейгарник, О. В. Зінько, Л. В. Вікулова, М. Г. Калита, Р. Б. Стюркіна, С. В. Чопик), впевненість (В. А. Іванніков, Е. В. Ейдман, Г. В. Іванченко), тривожність (Я. Рейковський, Б. Сміт, Р. Тіван, О. В. Казаннікова, С.О.Ставицька ), самоповага (Н. М. Дятленко), мотивація досягнення (Дж. Аткінсон, Х. Хекхаузен) та ін.

Сім'я і колектив однолітків як соціокультурні чинники розвитку рівня домагань підлітків були предметом вивчення багатьох психологів [20; 30; 159; 174; 176; 179; 181; 189; 211; 215; 217; 221; 230; 233 та ін.].

Досліджуючи вплив складу сім'ї на розвиток самооцінки і рівня домагань особистості, М. Розенберг [230] встановив, що діти з сімей, де батьки розлучені, більш схильні до низької самооцінки і рівня домагань, ніж діти з повних сімей. І. С. Кон [82], Т. І. Пухова [159] вказали на те, що діти з неповних сімей мають високий рівень особистісної тривожності, обмежені можливості розвитку здібностей і занижений рівень домагань. У дослідженні С. Куперсмита [218] зазначається, що основною передумовою розвитку у дитини високої самооцінки є стиль сімейного виховання. К. Роджерс [229] вказував на важливість позитивної самооцінки і рівня

домагань батьків, оскільки, вони формують аналогічний рівень домагань і самооцінку у дітей.

Вплив сім'ї на розвиток рівня домагань був виявлений і у дослідженні О. В. Сьоміної. Учні з благополучних сімей, як зазначала дослідниця, обговорюють з батьками свої вибори складності завдань, невдачі і успіхи. Батьки цих дітей дають поради, як вести себе у важких ситуаціях, розвивають в них впевненість, корегують негативні переживання після невдач, особистісні стандарти рівня домагань [188].

У підлітковому віці розгортається «боротьба» між рівнем домагань батьків і дітей, яка пов'язана зі швидким розвитком свідомості підлітків. У випадку, коли дитина завершує розпочату справу самостійно, без стимулювання збоку батьків, в учнів підліткового віку розвивається адекватний рівень домагань. Якщо батьки самі розв'язують поставлене перед дитиною завдання або змушують її до діяльності, може розвинутихся неадекватний рівень домагань, внаслідок чого діти або усе життя намагаються реалізувати невітілені плани батьків, або повністю повторюють їх життєву схему.

Т. М. Зелінська довела, що батьки, які підтримують у дітей дуже високий рівень домагань, завжди ними не задоволені, а діти (навіть дорослі) переживають феномен «напівуспіху», «нестачі успіху», «безрадісності» [61, с. 136]

Про розвиток особистості можна говорити, коли відбувається «розрив» між рівнем домагань батьків і дітей, в результаті чого дитина звільняється від нав'язаних стереотипів і висуває власні цілі [211].

Як основні умови розвитку адекватного рівня домагань дослідники виділяють: прийняття підлітка батьками; встановлення ними чітких однозначних правил, які регламентують його поведінку; надання дитині свободи дій у встановлених батьками межах [24; 179; 181].

На думку В. В. Століна, на рівень домагань впливають наступні чинники: пряме чи опосередковане засвоєння точки зору іншої людини на

себе; пряме чи непряме навіювання батьками оцінок і способів поведінки; характер взаємовідносин між підлітком і батьками (рівноправ'я, нерівноправ'я); система контролю за дитиною (надання самостійності чи жорстокий контроль); залучення дитини у взаємовідносини у сім'ї [185].

В. А. Крутецький вважає, що рівень домагань може розвиватися на основі наслідування: підліток спостерігає досягнення інших значущих людей (батьків, ровесників) і на цій основі визначає свій рівень домагань.

Освітній рівень сім'ї, як стверджує цей дослідник, визначає успішність підлітків та їх ставлення до учбової діяльності. Зокрема, у батьків з вищою освітою дітей з високою успішністю більше, ніж у сім'ях з освітою батьків нижче дев'яти класів. Ця тенденція спостерігається і в старших класах, коли учні вже мають навички самостійної роботи [91].

Г. Крайг наголошував, що, якщо батьки високо цінують освіту і вірять, що їх діти зможуть досягти успіхів у будь-якій діяльності, у підлітків розвивається впевненість у собі і своїх здібностях, і вони, як правило, досягають хороших результатів в учбовій діяльності [90].

І. О. Меліхова виділила види батьківського ставлення, які сприяють розвитку прагнення підлітка до успіху. Перший вид – «прийняття», який характеризується повагою індивідуальності дитини, зацікавленістю її інтересами та планами. Другий – «кооперація», що передбачає, окрім зацікавленості, ще і надання допомоги, підтримку самостійності й ініціативи дитини. Прагнення до успіху характерне і для підлітків, ставлення батьків до яких дослідниця називає «авторитарною гіперсоціалізацією», при якому батьки орієнтуються на соціальний успіх і висувають суворі вимоги до дитини у плані цього успіху. Але авторитарне сімейне виховання призводить до підвищення тривожності дітей [120].

К. Р. Сидоров довів, що специфіка сім'ї є одним з чинників гармонійного чи дисгармонійного розвитку рівня домагань. Для гармонійного поєднання рівня домагань і самооцінки характерні помірно високі вимоги до дітей, вища освіта батьків, демократичний стиль

виховання, емоційна близькість з дитиною. Для дисгармонії з підвищенням рівня домагань властиві середня спеціальна освіта батьків, надто високі вимоги до дітей, авторитарний стиль виховання, жорсткий контроль життя дитини, зниження емоційної близькості в разі неуспіху. При дисгармонії з підвищенням самооцінки фіксується середня спеціальна освіта батьків, низькі вимоги до дітей, байдужо-відсторонений стиль виховання, брак уваги до дітей, зниження емоційної близькості або гіперопіка [174].

У дослідженні І. М. Кучманіч було виявлено, що підлітки з високим рівнем домагань виховуються в сім'ях з оптимальним ступенем емоційної близькості, що уможливорює підтримку з боку батьків, автономію у постановці власних цілей. Підлітки з середнім рівнем домагань виховуються в сім'ях з порушеннями виховного процесу у вигляді гіперпротекції, емоційного нехтування та жорстокого ставлення. Підлітки з низьким рівнем домагань належать до заплутаного типу сімейної згуртованості, що сприяє нав'язуванню батьками власної точки зору, а відтак, і неможливості підлітком самостійно планувати подальшу діяльність для досягнення власної мети [95].

Розвиток рівня домагань учнів підліткового віку в різних соціокультурних умовах був предметом досліджень Л. М. Сулейманової [186]. Дослідниця виявила, що найчастіше негативні тенденції у розвитку самооцінки і рівня домагань спостерігаються в підлітків, що проживають у сільській місцевості.

Вплив ще одного соціокультурного чинника – норм і стандартів групи на рівень домагань її членів було висвітлено в ряді праць [176; 215; 217; 221; 233]. Як стверджує О. С. Сілаков [176], на рівень домагань впливає і ступінь організованості групи, до якої входить підліток, структура колективу і рівень його самостійності, місце кожного учня у системі міжособистісних стосунків, задоволеність учнів у спілкуванні. Так, найменша розбіжність між самооцінкою і рівнем домагань спостерігається у групах з високим рівнем організованості, у групах з низьким рівнем організованості рівень домагань значно перевищує самооцінку.



Розбіжність показників самооцінки і рівня домагань часто веде до підвищення особистісної тривожності [214], яка, в свою чергу, як психологічний чинник рівня домагань негативно відображається на виборі підлітками ступеня складності завдань в учбовій діяльності.

У дослідженні В. А. Пінчук зазначається, що тривожність обумовлена конфліктною будовою самооцінки, коли одночасно актуалізуються дві протилежні тенденції – потреба високо оцінити себе, з однієї сторони, і почуття невпевненості – з другої [146].

О. В. Казаннікова [72], С.О.Ставицька [183] відмічають, що високий рівень тривожності негативно впливає на успішність підлітка і впевненість у своїх можливостях у спілкуванні, він пов'язаний з негативним соціальним статусом, затримує розвиток пізнавальної сфери, дегармонізує особистість на подальших етапах її розвитку, відображається на рівневі домагань особистості.

Тривожність і страх на уроках перешкоджають розвитку мотивації. При неправильному мотивуванні проявляються афективні реакції. Афективні реакції на успіх полягають у відмові від складної діяльності, бажанні зберегти досягнуте. Страх невдачі змушує підлітка відмовлятися від завдань, де його компетентність може піддаватися сумнівам. Афективні реакції на невдачу проявляються у відмові визнати свою поразку, звинуваченні у цьому оточуючих [84].

За С. Шукаловою [206], шкільна тривожність пов'язана з навчальною мотивацією. Вона може обумовлювати рівень пізнавального інтересу учнів, динаміку його становлення, зміст його цілеспрямованого розвитку.

Г. М. Прихожан виділила такі джерела шкільної тривожності підлітків: реальна неуспішність в школі, яка проявляється в учбовій діяльності й спілкуванні з ровесниками; особливості самооцінки; негативний досвід шкільного життя, який склався у молодшому шкільному віці; неблагополуччя в інших значущих сферах; загальне негативне емоційне самопочуття від перебування в школі; проблеми у

взаємостосунках з учителем та однокласниками; незадоволеність власною учбовою діяльністю чи собою як суб'єктом цієї діяльності [153].

У дослідженнях Н. Б. Пасинкової виявлено, що високий рівень тривожності дезорганізує інтелектуальну діяльність, а розвинені розумові здібності сприяють розвитку впевненості та підвищенню шкільної успішності (при умові наполегливої праці учня) [140].

Упевненість як психологічний чинник рівня домагань підлітків досліджував П. М. Якобсон, який вказував на вплив успіхів в учбовій і позашкільній діяльності на почуття впевненості і самооцінку учня. Це формує його внутрішню позицію у ставленні до оточуючих і до самого себе [212].

Наявність незначної невпевненості свідчить про адекватність відображення підлітком труднощів майбутньої діяльності. При завищеній чи заниженій упевненості спостерігається неадекватність рівня домагань, що веде до неповної мобілізації (в одному випадку через те, що особистість не вважає необхідним «викладатися», а у другому – тому, що вона вважає таку мобілізацію неможливою або марною).

Такі психологи як Р. М. Загайнов [54], О. А. Чернікова [199] зазначають, що впевненість – це почуття, де особливе значення має усвідомлення особистістю своїх можливостей у майбутніх діях.

Упевненість у собі – готовність людини вирішувати складні завдання, коли рівень домагань не знижується лише через страх невдачі. Вона є властивістю особистості, ядром якої виступає позитивна оцінка індивідом власних навиків та здібностей як достатніх для досягнення значущих для нього цілей та задоволення його потреб [218].

На зв'язок упевненості з рівнем домагань вказується у працях В. А. Іваннікова, Е. В. Ейдмана, які стверджували, що особистість буде проявляти наполегливість та інші вольові якості, якщо у неї сформовані стійка висока самооцінка, впевненість у собі і високий рівень домагань [66].

У випадку, коли підліток не має чіткого уявлення про свої можливості, ступінь впевненості у собі визначається його рівнем домагань. Проте, рівень домагань, на думку Г. В. Іванченко, може виступати внутрішнім особистісним чинником, який приводить до зміни впевненості у собі, незалежно від результатів попередніх дій [67].

В. А. Зобков виявив, що особистість досягає кращих результатів, коли рівень її впевненості в успіху становить у середньому 70% від максимального. У зв'язку з цим він висунув тезу про оптимальний рівень впевненості як про критерій прогнозу успіху [65].

У дослідженнях зарубіжних вчених встановлено зв'язок рівня домагань із самоповагою. У. Джеймс під самоповагою розумів співставлення особистістю рівня домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності. Чим вищим є рівень домагань, тим важче його задовольнити [46]. У дослідженні С. Куперсміт самоповага детермінується як оптимістична оцінка своїх здібностей і впевненість в собі. Психолог встановив, що низька самоповага, як правило, супроводжується низькими домаганнями, а висока дозволяє ставити більш високі цілі [218].

В. Раєва вказувала визначала самоповагу як емоційно-ціннісне ставлення до себе, яке відображає рівень загальної позитивної чи негативної самооцінки, що базується на відповідності рівня домагань і рівня досягнень [по 202].

У дослідженнях І. Ш. Альошиної виявлено зв'язок рівня домагань з різними акцентуаціями характеру. Для особистостей з високим рівнем домагань характерні застряюча, циклотимічна і екзальтована акцентуації характеру. В учнів з середнім рівнем домагань ведучими є дистимічна і гіпертимна акцентуації, з низьким рівнем домагань – збудливий, емотивний, демонстративний і застрягаючий типи акцентуацій характеру [3].

Розкрито зв'язок рівня домагань з властивостями нервової системи (О. М. Капустін, О. Г. Мельниченко), з окремими якостями особистості: з почуттям власної гідності, сміливістю (Ф. Хоппе, М. Юкнат), емоційністю (В. К. Гербачевський, Я. Рейковский), екстраверсією/інтроверсією

(Г. Айзенк, О. Г. Мельниченко), відповідальністю, наявністю життєвих перспектив (Ф. Робайе), наполегливістю (А. І. Самошин, М. Хаусман).

Дослідники [77; 216] вказують на важливу роль у розвитку рівня домагань такого чинника, як властивості темпераменту. Інтроверти з високим рівнем тривожності прагнуть уникнути невдачі і мають дуже низький рівень домагань. Проте, при вираженій тривожності зустрічається і неадекватно завищений рівень домагань. В екстравертів з низьким рівнем тривожності домінує мотивація до успіху.

В. С. Мерлін говорив, що для розвитку адекватного рівня домагань необхідне індивідуальне застосування педагогічної оцінки залежно від властивостей темпераменту учня. Здібності сангвініка корисно іноді недохвалити, оскільки він схильний до переоцінки своїх сил. А здібності меланхоліка корисно перехвалити, тому що він їх зазвичай недооцінює [122].

О. М. Капустін досліджував рівень домагань у зв'язку із ще одним чинником його розвитку – особливостями нервової системи і виявив, що індивіди з сильною нервовою системою мають адекватний високий чи завищений рівень домагань, особистості зі слабкою нервовою системою схильні до заниження домагань. При посиленій мотивації підлітки зі слабкою нервовою системою обирають цілі на рівні наявних досягнень, уникаючи ризику; у підлітків з сильною нервовою системою при зростанні мотивації спостерігається підйом рівня домагань [77].

Встановлено, що нейрофізіологічні властивості (неврівноваженість) нервової системи можуть провокувати завищення рівня домагань та неадекватні дії після успіхів і невдач, приводити до особистісного дискомфорту, викликати негативні стани, коли діти з невисоким рівнем домагань вказують причиною неуспіхів складність змісту матеріалу, а причиною успіху – удачу. Учні з високим рівнем домагань пояснюють успіхи своїми здібностями, що підвищує їх самооцінку та впевненість у своїх знаннях, а невдачу – недостатньою мобілізацією зусиль [188].

Простежується співвідношення рівня домагань і характеристик інтелекту як психологічного чинника його розвитку: чим вищі інтелектуальні можливості, тим вищим є рівень домагань (Б. В. Зейгарник, В. К. Калін, В. І. Панченко). Проте в окремих випадках інтелектуального зниження зустрічається і неадекватний високий рівень домагань [36].

В. К. Калін [73], А. І. Самошин [169] виявили взаємозв'язок рівня домагань з інтелектуальними вольовими рисами. Так, високий і стійкий до невдач рівень домагань спостерігається у дітей з кращими показниками розвитку мислення і волі. Підлітки з гіршими показниками інтелектуальних і вольових рис та невпевненістю у собі низький рівень домагань, який рідко підвищується у ситуації штучно створеного успіху. Учні з хорошими показниками мислення, але ослабленою волею демонструють завищені цілі. Відносно низький показник інтелекту при розвиненій волі поєднується з високим рівнем домагань. Невдачі у таких дітей не ведуть до зниження рівня домагань, а сприяють наполегливій роботі для досягнення успіхів [169].

У працях Б. І. Бежанішвіллі [14], Б. В. Зейгарник [60], О. А. Серебрякової [173], Ф. Хоппе [225] зазначається, що на рівень домагань впливає психічне здоров'я учня, а саме: здорова особистість після успішного виконання завдань обирає складніші, повторення неуспіху веде до зниження домагань. Відсутність мотивації, незацікавленість хворих з психічними відхиленнями, їх спонтанність ведуть не до зміни динаміки рівня домагань, а до того, що він не розвивається.

Встановлено, що при розладах особистості і неврозах спостерігається підвищений, занижений або нестабільний рівень домагань [216; 228; 234].

В окремих працях [71; 160; 171] вказується на зв'язок між статтю дитини і її домаганнями. Так, Н. К. Радіна виявила, що дівчатка характеризуються гнучкішими домаганнями і адекватною поведінкою у ситуації вибору цілей, в той час як атипові випадки (зниження домагань

після успіху і підвищення після невдачі) і стійка тенденція до переоцінки власних можливостей частіше спостерігаються у хлопчиків [160].

У деяких дослідженнях, присвячених гендерним аспектам рівня домагань відмічено, що при виконанні завдань хлопчики приписують причини успіху своїм здібностям, дівчатка пояснюють їх випадковими факторами. І навпаки, у випадку невдачі хлопчики посилаються на незалежні від них об'єктивні обставини, на відміну від дівчаток, які пов'язують невдачі з недостатніми здібностями чи складністю завдання [15].

Таким чином, на основі аналізу окремих емпіричних досліджень рівня домагань та чинників його розвитку ми вважаємо, що психологічними чинниками, які найсуттєвіше впливають на розвиток рівня домагань підлітків в учбовій діяльності, виступають наступні: самооцінка, впевненість у собі, мотивація досягнення успіху, здатність до ризику, пізнавальний мотив учбової діяльності, страх соціальних контактів з учителями та з однолітками, рівень особистісної тривожності, самоповага.

Зупинемось на більш детальному вивченні самооцінки як психологічного чинника зазначеного феномена.

### **1.3. Самооцінка як психологічний чинник розвитку рівня домагань учнів підліткового віку**

Рівень домагань підлітків пов'язаний з їх самооцінкою, яка виступає одним з основних психологічних чинників його розвитку. Самооцінка є необхідним компонентом розвитку самосвідомості, тобто усвідомленням особистістю самої себе, своїх фізичних сил, розумових здібностей, мотивів та цілей своєї поведінки, ставлення до оточуючих і всього, що входить у сферу її «Я» [135].

Обидва поняття часто об'єднують в одне стержневе утворення особистості. Група психологів зазначає, що проба на рівень домагань іноді використовується як експериментальна техніка виявлення характеристик самооцінки [10; 20; 52; 59; 60; 93; 126; 127; 173]. Правомірність підходу базувалась на припущенні про те, що, обираючи цілі, людина діє у відповідності до того, як вона себе оцінює, а також на припущенні про точну відповідність параметрів самооцінки і рівня домагань.

У деяких дослідженнях, де рівень домагань визначається як характеристика прогностичної самооцінки, були здійснені спроби співвідношення результатів, отриманих за допомогою методики Ф. Хоппе і методик, безпосередньо спрямованих на вивчення особливостей самооцінки [26; 29; 31; 59; 80]. Виявилось, що ці результати можуть як співпадати, так і розходитися за параметрами висоти [21; 26; 80; 175], адекватності та стійкості [27].

Неузгодженість між самооцінкою і рівнем домагань за висотою пов'язана з підвищенням особистісної тривожності, характером фрустраційних реакцій, а також з особливостями темпераменту, такими як емоційність та пластичність. Незузгодженість самооцінки і рівня домагань за стійкістю та адекватністю психологи не пов'язують з підвищеним рівнем особистісної тривожності [27; 55].

Дослідники, які займалися різними аспектами проблеми взаємозв'язку самооцінки і рівня домагань [20; 23; 26; 28; 29; 43; 55; 100; 127; 153; 166; 209] зазначають, що їх відповідність вказує на здатність особистості правильно співвідносити свої можливості з дійсністю, а рівень домагань – з реальними результатами діяльності, тобто регулювати свою поведінку й діяльність відповідно до оцінки ситуації і самого себе.

Л. В. Бороздіна, О. А. Залученова стверджують, що різка розбіжність показників самооцінки і рівня домагань вказує на внутрішній дискомфорт і напруженість та проявляється в агресивності й підйомі рівня тривожності [24].

У разі розбіжності самооцінки і рівня домагань у бік останнього він може служити додатковою змінною мотивації досягнення, підвищуючи успішність суб'єкта [27]. Занижений рівень домагань у порівнянні з самооцінкою свідчить про обережність суб'єкта, уникнення ризику, збереження досягнутого, відсутність упевненості у міцності зайнятої позиції [26; 55].

Л. В. Бороздіна, Л. А. Відінська стверджують, що рівень домагань і самооцінка є абсолютно різними особистісними утвореннями, хоч і пов'язаними між собою. Самооцінка – це оцінка суб'єктом себе і свого потенціалу, а рівень домагань втілює стереотип тактики цілепокладання, звичний спосіб вибору цілей і їх складності, який залежить від оцінки людиною власних можливостей та міри задоволеності своєю позицією, що представлена у наявній самооцінці [26].

Як стверджував М. Й. Боришевський, самооцінка і рівень домагань хоч і близькі, нерозривно пов'язані, але не тотожні утворення особистості. Рівень домагань виникає на основі самооцінки і виступає як своєрідний інструмент її апробації, але може виступати і у ролі причини, що зумовлює суттєві якісні зміни самооцінки [23].

Подібну думку висловлює Л. Е. Семенова, яка зазначає, що зв'язок рівня домагань та особистісної самооцінки не є лінійним і не підкоряється закономірності, згідно з якою його можна розглядати як індикатор особистісної самооцінки; рівень домагань є відображення когнітивного аспекту самооцінки, що носить частковий характер, у зв'язку з чим служить показником часткової прогностичної самооцінки суб'єкта [171].

В. М. М'ясищев виділяв у рівневі домагань суб'єктивно-особисту сторону, яка має безпосереднє відношення до самооцінки, й об'єктивно-принципову сторону, що співвідноситься з усвідомленням людиною значущості своєї діяльності, почуттям суспільної відповідальності і вимогами до себе, заснованими на усвідомленні обов'язку [126].



М. С. Неймарк [127], О. А. Серебрякова [173] вважали, що рівень домагань – це потреба у певній самооцінці, яка приймається і схвалюється людиною. Згідно даних О. А. Серебрякової, нечіткі уявлення про свої можливості роблять суб'єкта нестійким у виборі мети: його домагання різко підвищуються після успіху і, так само, різко падають після невдач. Стабільна самооцінка продукує відповідний рівень домагань, що мало піддається ситуаційним впливам успіху і невдачі [173].

Згідно з В. С. Мерліним, рівень домагань відображає той ступінь оцінки, в якому особистість має потребу, щоб відчувати задоволення. Вчений підкреслював залежність рівня домагань від норм і соціальних очікувань групи та висловив думку про те, що динаміка рівня домагань визначається характеристиками самооцінки [122].

Початківцем вивчення проблеми самооцінки в психології вважається У. Джемс. У його розумінні самооцінка є емоційним компонентом, який передбачає самовдоволення суб'єкта або, навпаки, незадоволення собою. Дослідник розглядав самооцінку як прогностичну функцію рівня домагань особистості і стверджував, що вона прямо пропорційна успіху і обернено пропорційна домаганням, тобто потенційним успіхам, яких індивід мав намір досягти. Щоб підвищити самооцінку, потрібно збільшити успіх діяльності або знизити рівень домагань [46].

С. Ф. Спічак розділяє оцінку продуктів діяльності й оцінку себе в цілому і вказує, що в першому випадку мова йде про оцінку себе в конкретній ситуації, а в другому – про оцінку себе як особистості. Конкретні самооцінки вчений вважає генетично більш раннім утворенням у порівнянні із загальною самооцінкою, оскільки остання передбачає врахування людиною своїх можливостей, оцінку себе взагалі, приписування собі певних якостей і кількісну їх оцінку [по 170].

Базуючись на поглядах О. М. Леонтьєва, В. В. Столін розглядав питання про інтеграцію часткових самооцінок особистості в загальну. Він вказував, що на актуальну самооцінку значною мірою впливають наявні

успіхи, оцінки оточуючих, зміна рівня домагань, які, в свою чергу, залежать від реального рівня здібностей, об'єктивної складності завдання, оцінки попередніх досягнень та вірогідності успіху в новому завданні, рівня виконання того ж завдання іншими учнями, рівня тривожності під час виконання завдання, важливості оцінюваного параметру для особистості [185].

На думку І. І. Чеснокової, єдина цілісна самооцінка індивіда розвивається на основі самооцінок окремих сторін його психічного світу, а сам процес розвитку загальної самооцінки – суперечливий і нерівномірний [201]. Подібну думку висловлюють й інші вчені [8; 82]. Деякі дослідники вважають, що загальна самооцінка не може зводитись до сукупності часткових [104; 138; 185].

Г. І. Меднікова виявила зменшення зв'язку між висотою загальної й часткової самооцінки у підлітковому віці, а також зниження висоти загальної самооцінки, що зумовлюється зростанням самокритичності й незадоволеності підлітків собою [118].

Л. І. Божович вказувала на правильне формування самооцінки як один з важливих чинників розвитку особистості підлітка. Стійка самооцінка розвивається під впливом оцінки оточуючих (дорослих і дітей), діяльності дитини і власної оцінки її результатів [20]. Залежно від того, як оцінюються індивідом власні риси й можливості та висувуються цілі діяльності, у нього формується певне відношення до успіхів і невдач, той чи інший рівень домагань.

Розвиток самооцінки, на думку Г. С. Костюка, можливий тільки через виконання певної діяльності, усвідомлення своїх досягнень у ній та порівняння власних досягнень з досягненнями інших людей. Науковець вказував на значний вплив оцінок дорослих (педагогів, батьків і однолітків) на розвиток самооцінки дитини [85].

Аналогічну думку висловлював Л. С. Виготський, який, досліджуючи генезу самооцінки, вважав, що джерело психічного розвитку знаходиться

не всередині дитини, а в її стосунках з дорослими. Під впливом сприятливих суджень оточуючих самооцінка особистості підвищується, під впливом негативних – знижується [33].

Для характеристики позиції підлітка важливо знати не лише самооцінку, а й оцінку, яку, на його думку, він заслужив в даній групі (очікувана оцінка). А. К. Єрофєєв відмічає, що досягнення вважається значним, якщо воно є таким з погляду інших людей і може бути для них стандартом успішності їх досягнень. Причому, індивід від референтної для нього групи очікує вищих досягнень, ніж від групи, для якої він сам, як він вважає, є референтним [52].

Основним критерієм оцінки вчинків і мотивів їх здійснення, як показали дослідження Т. В. Драгунової, є відповідність вимогам й оцінкам соціальної групи, в якій взаємодіє підліток [50]. Не маючи ще чіткого уявлення про себе, він буває невпевнений у правильності самооцінки і гостро переживає думки інших про себе.

Відповідність фізичного розвитку підлітка стандартам, прийнятим у групі однолітків, стає визначним фактором його соціального визнання і статусу в колективі. У підлітковому віці особистість часто стає жертвою страху фізичного недоліку, результатом чого є тривожність, сором'язливість, труднощі у спілкуванні, занижений рівень домагань.

Багато вітчизняних і зарубіжних психологів вказують на залежність самооцінки особистості від фізичного Я-образу [123; 180; 207; 218; 230 та ін.]. У своїх дослідженнях О. Т. Соколова доводить, що низька самооцінка своєї зовнішності може здійснити негативний вплив на загальний рівень самосприйняття і відносини з оточуючими, приводить до зниження активності, відсутності бажання досягати високих цілей, інертності при необхідності зробити важливі і рішучі дії [180].

Невдачі у спілкуванні з однолітками відштовхують підлітка «назад», у безпечніше коло сімейного спілкування. У цьому випадку сім'я стає своєрідним захистом від психотравм соціума і може перетворитися у

гальмівний чинник розвитку – дитина не вчиться долати труднощі у спілкуванні з однолітками, розвивати риси своєї особистості, які дозволили б їй знайти шлях самореалізації всупереч дефекту, а, навпаки, закріплює за нею ярлик неповноцінності [180].

Самооцінка робить свій внесок в емоційний комфорт підлітків [24; 118; 119]. Зокрема, Б. Меєр підкреслив, що слабкі емоційні зв'язки у сім'ї часто є причиною низьких самооцінок. Прагнучи сховатись від негативних відносин з оточуючими, підліток не знаходить підтримки зі сторони батьків, що поглиблює його почуття неповноцінності, викликає агресію, ворожість [119].

У підлітковому віці збільшується кількість дітей з переважною орієнтацією на самооцінку, і зменшується кількість дітей, які орієнтуються здебільшого на оцінку інших людей [24; 166]. Однак це не означає, що абсолютно втрачається орієнтація на зовнішні оцінки. З точки зору С. Л. Рубінштейна, вони впливають на діяльність підлітків, підвищують або знижують її рівень, але оцінка повинна бути результатом, а не метою діяльності, у протилежному випадку виникають відхилення у розвитку особистості [164].

Динаміка власної самооцінки, як констатує О. А. Серебрякова, відстає від динаміки оцінки оточуючих; швидкість, з якою відбувається зміна самооцінки, залежить від багатьох індивідуальних особливостей, зокрема, від сили і стійкості рівня домагань. Дослідниця зробила висновок про те, що самооцінка, яка закріпилася і стала рисою характеру, не обмежується рамками однієї діяльності, а поширюється і на інші її види [173].

Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального Я із реальним Я. Однак, у підлітковому віці ідеальне Я може бути випадковим, а реальне Я ще всебічно не оцінене самою особистістю [141]. Л. В. Бороздіна виявила, що у молодшому підлітковому віці самооцінка характеризується ситуативністю, нестійкістю і залежністю від зовнішніх чинників. Тенденція до неадекватності самооцінки у бік заниження різкіше позначена у жіночій

виборці і у бік завищення – у чоловічій [27]. У старшому підлітковому віці самооцінка є більш стійкою та охоплює різноманітні сфери життєдіяльності.

О. В. Зінько зазначає, що адекватні самооцінки і рівень домагань підлітка впливають на емоційне благополуччя, успішність у різних видах діяльності і поведінку. Особливо важлива правильна самооцінка для успішності учбової діяльності, оскільки не лише визначає її ефективність, а й сама формується у ході цієї діяльності.

Найкращим варіантом, на думку цього психолога, є дещо завищена самооцінка, що створює «зону розвитку» можливостей учнів підліткового віку. Неадекватна завищена чи занижена самооцінка здійснює негативний вплив на результати діяльності, особливо такі її параметри, як продуктивність, стійкість щодо часових та емоційних чинників.

Неадекватність самооцінки і рівня домагань пов'язана з незадоволеністю актуальним статусом, відсутністю чітких планів на майбутнє, зниженням емоційної стійкості [64].

Невміння правильно співвідносити свої можливості з дійсністю, а рівень домагань з реальними результатами діяльності можуть привести до виникнення стійкого негативного стану – «афекта неадекватності» (Л. І. Божович, А. І. Липкіна, О. І. Савонько, О. А. Серебрякова та ін.), який виникає як спроба відгородити себе від реальних обставин і зберегти звичну самооцінку. Почуття образи і несправедливості дозволяють залишатися на належній висоті у власних очах, вважати себе постраждалим, виключаючи невдоволення собою. Потреба в завищеній самооцінці задовольняється і відпадає необхідність змінити її.

При заниженій самооцінці особистість переконана у власній неповноцінності і тому ставить цілі, до яких «подати рукою», не відважуючись заглибитись в них. Прагнення зберегти високий рівень самооцінки виражається у підвищенні рівня домагань після невдач і тенденції приписувати причини неуспіху зовнішнім обставинам [20; 102; 165; 173].

У підлітковому віці адекватність самооцінки зростає. Р. Бернс пояснював це тим, що підлітки оцінюють себе нижче за найважливішими для них показниками, що вказує на їх більший реалізм, в той час як молодшим школярам властиво завищувати оцінку власних рис [16, с. 120]. Ця тенденція пояснюється також і життєвим досвідом, розумовим розвитком і стабілізацією рівня домагань.

Проте, не знаючи еталону, що мається на увазі, і ситуації, в якій здійснюється самооцінка, неможливо зробити висновок про її адекватність. Так, оцінюючи свої навчальні здібності з іноземної мови чи математики, підліток може орієнтуватися на середню шкільну оцінку, порівнювати себе зі слабшими чи сильнішими однокласниками або з яким-небудь великим вченим. Окрім того, різні риси мають для підлітка неоднакове значення, і його самоповага визначається тим, як оцінює себе особистість за найважливішими для неї параметрами [106].

На думку К. Р. Сидорова, початок функціонування самооцінки припадає на підлітковий вік і тому вивчення співвідношення самооцінки й рівня домагань особистості доцільно розпочинати саме з цього віку та зосереджуватися на юнацькому віці в контексті впливу їх розбіжності на перебіг самовизначення.

Вчений стверджує, що різноманітні поєднання самооцінки і рівня домагань впливають на ефективність учбової діяльності підлітків. При цьому, найбільш значущим конструктом, що впливає на результативність діяльності, є рівень домагань. Його підвищення виступає додатковою мотиваційною змінною, котра покращує показники успішності, а зниження рівня домагань їх погіршує. Саме тому підвищення рівня домагань щодо самооцінки дає більш високу результативність учбової діяльності порівняно з поєднанням зворотного типу або сполученням змінних на рівному, середньому рівні. Найбільш несприятливим сполученням аналізованих конструктів є співвідношення за зворотним типом, коли самооцінка вища за

рівень домагань. У подібній ситуації немає збільшення продуктивності діяльності, оскільки мотивація учнів підліткового віку слабшає [174].

Самооцінка учня за Е. М. Александровою, Ю. Пятковською [2] корелює з оцінкою педагогів, батьків і шкільною успішністю. Дослідниці зазначають, що оцінка шкільної успішності не лише формує ставлення батьків до школяра, а й впливає на його поведінку та відношення до батьків і учбової діяльності. Таким чином, спочатку успішність впливає на самооцінку, а потім здійснюється зворотній вплив.

Засвоюючи певні норми і цінності, підліток під дією оціночних суджень вчителів та однолітків починає певним чином ставитись як до результатів своєї учбової діяльності, так і до самого себе як особистості. Так, Б. Г. Ананьєв, вивчаючи психологію педагогічної оцінки, показав її величезний вплив на характер взаємовідносин учня з колективом і на його статус у ньому, а також на стосунки між учнями і батьками [5].

Незадоволені зниженням шкільної успішності дитини, дорослі все більше зосереджують на цьому свою увагу в спілкуванні з нею, що посилює емоційний дискомфорт. У результаті виникає замкнене коло: несприятливі особистісні риси підлітка відображаються на його учбовій діяльності, низькі результати цієї діяльності викликають відповідну реакцію оточуючих, яка, у свою чергу, посилює сформовані у дитини риси. Щоб розірвати це коло, необхідно змінити оцінки батьків і близьких дорослих, які відмічатимуть навіть найменші досягнення, не докоряючи за окремі недоліки, що знизить рівень тривожності підлітка і сприятиме успішному виконанню завдань [88].

Як стверджує О. Д. Погрібна, для вчителів значення оцінки полягає в отриманні зворотного зв'язку, який свідчить про ефективність учбової діяльності і про особистість учня. Для батьків оцінка свідчить про здібності підлітків та власні зусилля у вихованні дітей. Для учнів підліткового віку оцінка є показником їх старанності, підставою для розвитку самооцінки й рівня домагань, престижу серед однокласників [147].

Інформуючи школяра про стан його знань і умінь, оцінка сприяє усвідомленню ним досягнутого рівня [137], а оскільки знання власних можливостей є обов'язковою умовою подальшого психічного розвитку, то оцінка здійснює стимулюючий вплив на розумову діяльність учня. Однак, дослідження А. Б. Ніколаєвої виявили, що ситуація оцінювання в цілому негативно впливає на результати діяльності школярів і на їх рівень домагань [129].

У багатьох педагогічних і психологічних дослідженнях [4; 5; 6; 21] відмічено суттєвий вплив оцінки вчителя на мотивацію учіння. Дослідження В. А. Аверіна, Б. Г. Ананьєва, С. П. Безносова, К. Н. Волкова, О. Я. Захарової, Г. Ю. Ксензової, Л. М. Фрідмана, В. А. Якуніна, присвячені впливу педагогічної оцінки на мотиваційно-цільові особливості особистості, показали, що індивідуальний оціночний стиль педагога може розглядатися як один із засобів зовнішньої дії на навчальну мотивацію і рівень домагань учня. У молодших школярів мотиваційна роль оцінки пов'язана з визнанням учителем їх старанності, у підлітків – з прагненням за рахунок хороших оцінок зайняти певну позицію в класі, у старших школярів – з прагненням до знань.

О. І. Савонько констатує, що зміст оцінки для підлітка часто полягає і в прагненні досягти успіху в учбовій діяльності й, тим самим, набути впевненості у своїх розумових здібностях і можливостях. Для емоційного благополуччя підлітка важливо, щоб оцінка й самооцінка співпадали. Лише за такої умови вони можуть виступати як мотиви, які діють в одному напрямі й посилюють один одного. У протилежному випадку виникає внутрішній, а інколи й зовнішній конфлікт [166].

Самооцінка підлітками своєї учбової діяльності, як правило, орієнтована на оцінки, виставлені у журналі, оскільки вони є основою для соціального контролю. Проте вербальна оцінка може бути домінуючою у розвитку самооцінки учня, якщо педагог уміє правильно нею користуватися. Це зумовлено її більшою лабільністю, емоційною



забарвленістю, а, отже, вона більш прийнятна для розуму і серця дитини. Вербальна оцінка дає можливість педагогу враховувати ситуацію, підкреслювати старанність учнів, яким важко дається навчання.

Великого значення у розвитку самооцінки підлітків надається й особистості вчителя, впливу стилю викладання на успішність та емоційний стан учнів [187]. Вчені [6; 18; 39; 58; 103] виявили, що, коли вчитель показує підліткам, що очікує від них хороших результатів, не сварить за неуспіхи, не порівнює з іншими, а орієнтується на індивідуальні успіхи, то це сприяє розвитку адекватної самооцінки і рівня домагань, орієнтації учня на свої сили, а не на зовнішні обставини.

Відсутність диференційованого підходу вчителя до оцінювання досягнень учнів, його авторитарний стиль управління, недостатнє використання індивідуальних еталонів оцінювання приводить до формування в учнів мотивації на уникнення невдач, порушень у сфері спілкування, тривожності і численних страхів, пов'язаних із школою [109].

А. І. Липкіна, О. А. Серебрякова з'ясували, що часті похвали за успіхи, завищення і заниження оцінок ведуть до девальвації оцінки, в результаті чого успішність може неадекватно відображати рівень знань, умінь і навиків учнів підліткового віку та негативно впливати на їх індивідуально-психологічні особливості. Завищені оцінки ведуть до розвитку неадекватної самооцінки й рівня домагань і закріплення негативних рис особистості. Заниження оцінки сповільнює й обмежує розвиток підлітків: виникають невпевненість у собі, страхи і мотивація на уникнення невдач, поступово складається занижена оцінка своїх розумових можливостей, а іноді й особистісних рис. Це супроводжується негативним відношенням однокласників, що посилює невпевненість у своїх силах і небажання вчитися [103; 173]. Так, в роботах Л. І. Божович, Л. С. Славіної було показано, що причина неуспішності багатьох підлітків не в особливостях їх інтелектуальної сфери, а у неадекватному ставленні до них однокласників [21; 177].

Отже, самооцінка виступає психологічним чинником розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності. Адекватне оцінювання власних рис сприяє вибору завдань відповідно до своїх можливостей, і учні частіше переживатимуть успіх. Неадекватна самооцінка може стати причиною завищеного чи заниженого рівня домагань учнів підліткового віку, що проявляється у виборі надто важких чи надто легких цілей. Відповідність самооцінки і рівня домагань є важливою у розвитку особистості підлітків. Різка розбіжність цих показників негативно позначається на результатах учбової діяльності і розвитку особистості учнів підліткового віку.

У наступному підрозділі нашого дисертаційного дослідження ми розглянемо рівень домагань підлітків у зв'язку з мотивацією досягнення, яка виступає його чинником розвитку, розкриємо мотиви, якими керуються учні у виборі завдань певної складності, простежимо розвиток рівня домагань залежно від успіхів та невдач.

#### **1.4. Взаємозв'язок мотивації досягнення з рівнем домагань підлітків в учбовій діяльності**

Розгляд рівня домагань у взаємозв'язку з самооцінкою й оцінкою підлітка – не єдиний спосіб інтерпретації даного феномена. Другий спосіб полягає в аналізі рівня домагань у зв'язку із ще одним його чинником – мотивацією досягнення. Це підкреслюється у дослідженні Л. А. Лепіхової, присвяченому психологічним механізмам цілепокладання, де зазначається, що зміна рівня домагань залежить від значення мотивації [101].

Структуру мотивації учнів підліткового віку складає навчальна мотивація і мотивація досягнення успіху.

І. А. Зимня встановила, що навчальна мотивація визначається наступними чинниками: системою освіти і навчальним закладом; організацією навчального процесу; суб'єктивними особливостями учня (вік,

стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, рівень домагань); суб'єктивними властивостями педагога, його ставленням до учня, до своєї справи; специфікою предмету [63].

Л. І. Божович стверджувала, що навчальна мотивація підлітків формується на основі пізнавальних потреб і навчальних інтересів [20]. Її характеризують дві тенденції. З одного боку, підлітки мріють про те, щоб пропустити школу, оскільки учіння для них – важкий обов'язок, від якого вони хотіли б звільнитися. З іншого – кинути школу означає для підлітків втратити своє суспільне обличчя і спілкування з товаришами [68].

Аналізуючи особливості мотивації учбової діяльності «важких» учнів, Г. С. Костюк стверджував, що порушення мотивації, відсутність бажання вчитися часто виникають у результаті втрати учнями впевненості у своїх силах і відсутності сподівання на те, що вони зможуть отримати вищі оцінки і змінити свій статус у колективі. Однак, самовпевненість також може бути причиною зниження інтересу до учбової діяльності, оскільки у цьому випадку учні приділяють недостатньо уваги навчальним предметам і це приводить до появи у них ведучих позашкільних інтересів [85, с. 94].

Вивченню мотивів учіння як значущих для розвитку особистості присвячено чимало досліджень (М. І. Алексєєва, Б. Ф. Баєв, П. І. Зінченко, Г. С. Костюк, О. В. Скрипченко та ін.).

Е. П. Ільїн вважає, що основними характеристиками мотиву є його сила і стійкість. Від сили мотиву залежить ступінь складності завдання або рівня домагань. Якщо мотив дуже слабкий, то підліток або взагалі не ризикує і вибирає найлегші завдання, або, навпаки, надто ризикує, вибираючи завдання високої складності. Якщо мотив сильний, то обираються завдання середньої складності [69].

Як стверджує Л. І. Божович, на поведінку впливають не один, а декілька мотивів, які знаходяться у складній залежності між собою [20]. Їх співвідношення, на думку М. С. Неймарк, визначає поведінку людини у кожній новій ситуації [127].

А. К. Маркова, Т. О. Матіс, О. Б. Орлов зазначають, що учбова діяльність стимулюється ієрархією мотивів, які мають різне походження, психологічну характеристику і ступінь їх усвідомлення. Повністю усвідомлюються мотиви, пов'язані з найближчою перспективою у цій діяльності. Проте часто підлітки вважають причиною своїх дій одні мотиви, а насправді керуються іншими, які ще не достатньо усвідомлюють.

Одні мотиви – пізнавальні, які вже закладені в самій учбовій діяльності і пов'язані з її змістом і процесом. Другі - соціальні мотиви, які можуть впливати на учбову діяльність, хоч і знаходяться поза нею. Вони пов'язані з відносинами підлітка з навколишнім світом, з потребами у спілкуванні з іншими людьми, з бажанням зайняти певне місце у системі соціальних відносин. Мотивація стає дієвішою, коли соціальні мотиви поєднуються з пізнавальними [115].

А. К. Маркова вказує на взаємозв'язок мотивації з віком школярів: у молодшому шкільному віці розвивається широкий пізнавальний мотив; у підлітків починають діяти навчально-пізнавальні мотиви; у юнацькому віці актуалізується мотив самоосвіти [113].

Б. Ф. Баєв розрізняє три види мотивів учбової діяльності підлітків:

- широкі суспільні мотиви: усвідомлення суспільного значення освіти, її необхідності для майбутньої суспільно корисної діяльності;
- мотиви, безпосередньо пов'язані з учбовою діяльністю як діяльністю пізнавальною, в процесі якої учні збагачуються знаннями про об'єктивну дійсність (інтерес до знань);
- індивідуальні мотиви, які породжуються близькими до життя учня цілями, характерними рисами (самолюбство, почуття власної гідності), ставленням до вчителів. Тут мають місце і внутрішні спонуки, і зовнішня стимуляція у формі примусу, прохання і заохочень [158].

В. А. Якунін включає у структуру навчальної мотивації усі притаманні для підлітків мотиви: пізнавальні, прагматичні, професійні, широкі соціальні, мотиви соціального і особистого престижу [213].

Мотивом до діяльності може виступати і оцінка, яка спонукає учня підліткового віку до праці, або, навпаки, бажання працювати зникає після негативної оцінки [21].

Найважливішим серед мотивів навчальної діяльності, на думку М. І. Алексєєвої, є пізнавальний інтерес [4].

Інтерес до учіння А. К. Маркова, Т. О. Матіс, О. Б. Орлов розглядають як сильний мотиваційний фактор та вміння підлітками вчитися, де активність і наполегливість стимулюються педагогічним впливом і внутрішніми прагненнями [115]. Він поєднується з усвідомленням необхідності виконувати завдання під впливом вимог школи і сім'ї, з прагненням мати високі оцінки, з мотивами престижного характеру (статусу учня у класному колективі), з розумінням значення учбової діяльності для оволодіння майбутньою професією. Ці дослідники виділили високий, сталий, мотивований інтерес, що характерний для сильних і середньо-сильних учнів підліткового віку; невизначений, несталий, немотивований випадковий інтерес, який спостерігається в учнів з середньою успішністю; відсутність інтересу у слабких і середньо-слабких учнів.

Як стверджує І. С. Кон, пізнавальні інтереси до навчальних дисциплін у половини підлітків спрямовані не на засвоєння знань з предметів, а на отримання високої оцінки [83]. Прагнення досягти хороших оцінок, навіть, коли наявні знання не відповідають їм, свідчить про важливе значення, якого набуває для підлітка становище хорошого учня: воно визначає його соціальний статус у класі.

Важливим чинником ефективності учбової діяльності підлітків є мотивація досягнення успіху – прагнення отримувати значні результати, успіхи у діяльності [56].

О. Е. Лушнікова пов'язує мотивацію досягнення з учбовою діяльністю і виділяє наступні функції мотивації досягнення: пізнавальна функція (відображає прагнення до набуття необхідних знань), емоційна функція (відображає вплив емоцій на учбову діяльність), інтегративна (відображає систему самооцінок і оцінок досягнутого результату) [110].

В учбовій діяльності підліток керується однією з двох мотиваційних тенденцій: прагненням до успіху чи уникненням невдач. Перша розуміється як сила, яка викликає в індивіда дії, які ведуть, згідно з його очікуваннями, до досягнення. Друга розглядається як сила, яка гальмує виконання дій, здатних в уявленні індивіда призвести до невдачі. Обидві тенденції особливо проявляються тоді, коли необхідно розв'язати завдання середньої складності, тобто коли ймовірність досягти успіху чи зазнати невдачі рівна 50%, результат діяльності найбільше впливає на самооцінку, а успіх чи невдача найбільше залежать від особистих здібностей і затрат енергії підлітка. Здатність обирати цілі в області максимальної невизначеності є однією з основних детермінант рівня домагань [112; 216].

Ще у ранніх дослідженнях Д. Мак-Клелланда та Дж. Аткинсона вказувалось на зв'язок рівня домагань з готовністю особистості до ризику. Індивіди з перевагою мотиву досягнення, згідно Дж. Аткинсона, мають схильність до вибору завдань з середньою мірою ризику, їм притаманний середній рівень домагань, на успіх реагують підвищенням рівня домагань, а при невдачі – зниженням. Вони наполегливі при досягненні мети, але не докладають марних зусиль, коли немає шансу на успіх. Перевагу надають середнім та складним завданням.

Особистості з перевагою мотиву уникнення невдачі вибирають завдання, які забезпечують успіх, і бачать загрозу для себе, коли шанси на успіх становлять не більше 50%. У таких випадках вони обирають завдання, які не мають значної цінності або, навпаки, є складнішими, ніж наявні у них можливості їх вирішення. Коли їм вдається виконати легке завдання, підвищують свій рівень домагань, коли ні – різко знижують його [216].

Аналогічні результати отримав Х. Хекхаузен, використовуючи парадигму цілепокладання: досліджувані, мотивовані на успіх, надають перевагу середнім або дещо завищеним цілям, а мотивовані на невдачу схильні до екстремальних виборів [197].

Було встановлено, що, починаючи з підліткового віку, у представників чоловічої статі рівень домагань значно вищий і у цілому домінує мотив досягнення успіху, в той час як у дівчаток фіксуються нижчі показники домагань, для них характерна мотивація уникнення невдач [171].

Дж. Аткинсон пов'язував спонукальну цінність успіху з суб'єктивною ймовірністю його досягнення. Пережитий одного разу успіх підвищує суб'єктивну ймовірність успішності наступних спроб. Спонукальна цінність майбутньої діяльності при цьому змінюється. У такому випадку, як стверджував вчений, частіше обирають складніші завдання, ніж прагнуть продовжити те, що уже успішно виконувалося [216].

Переживання успіху чи невдачі і зміна рівня домагань залежать від ставлення особистості до цілі: рівень домагань зростає, якщо завданню надається особистісна значущість [197, с. 281], а також від співставлення власних досягнень з результатами, досягнутими соціальною групою при виконанні завдань. Введення при розвитку особистого рівня домагань стандарту досягнень референтної групи може привести до конфлікту між індивідуальними і соціальними нормами. При цьому може відбутися розщеплення рівня домагань на соціально заданий і особисто прийнятний [217; 221].

М. Юкнат зазначала, що зміщення рівня домагань вверх чи вниз залежить від інтенсивності пережитого успіху чи невдачі: чим більше ступінь складності завдання перевищує наявний рівень досягнень, тим сильніше переживається успіх, і чим нижче досягнуте у порівнянні з рівнем домагань, тим сильніше відчувається невдача. Неочікуваний успіх при очікуванні значних труднощів і ймовірної невдачі переживається сильніше за звичайний успіх і веде до суттєвого підвищення рівня домагань,

особливо, якщо успіх є результатом докладених зусиль. При очікуванні успіху невдача переживається сильніше, якщо вона не є результатом несподіваних труднощів чи випадкових обставин. Рівень домагань при цьому різко знижується. У випадку, коли на досягнення успіху були докладені незначні зусилля, успіх викликає самозаспокоєння, а рівень домагань може залишитися незмінним. Якщо особистість усвідомлює свою невдачу як результат недостатніх зусиль з її сторони, то може виникнути бажання мобілізувати свої сили, щоб досягти успіху у майбутньому [226].

Вплив успіху і невдачі на рівень домагань і внутрішні позиції досліджувалися у працях Б. Коена, Б. Стейсела [235], які виявили, що при декількох невдачах у розв'язанні завдань рівень домагань зростає (робиться спроба розв'язати складніші завдання) і зменшується час, який особистість відводить на їх розв'язання.

У дослідженні П. Фрай [223] було встановлено, що при успіху у позитивну сторону змінюється самоповага, підвищується егоцентризм. При невдачі знижується соціальний інтерес, самоповага і особисті амбіції. Б. Сміт, Р. Тіван висловили думку про те, що індивіди з високою тривожністю і низькою потребою в досягненні мають низькі домагання [236].

Розвиток рівня домагань підлітків визначається не лише передбаченням успіху чи невдачі, а й врахуванням минулих досягнень. Якщо при позитивному ставленні до діяльності учень обирає завдання, які не відповідають його можливостям, то при повторюваних невдачах він знижує рівень вимог до себе до тих пір, доки не досягає успіху і отримує задоволення. При недостатньо позитивному ставленні до діяльності учень підліткового віку обирає завдання, які є нижчими за його можливості, у результаті повторних досягнень підвищується рівень вимог до себе, особистість отримує задоволення і посилюється позитивне ставлення до діяльності. Після серії успіхів дії припиняються, якщо подальше зростання рівня домагань неможливе або якщо досягнута межа працездатності



суб'єкта. Після невдач дії припиняються не раніше, ніж буде використана остання можливість досягти успіху. Одиничний успіх після численних невдач веде до переривання діяльності, а одилична невдача не відображається на загальній самооцінці і рівні домагань [225].

Із вищесказаного можна зробити висновок, що учбова діяльність підлітків є полімотивованою: одні мотиви – домінуючі, інші виявляються лише в певних ситуаціях. Мотивація досягнення успіху є одним із психологічних чинників рівня домагань учнів підліткового віку. Вона спонукає підлітків обирати завдання вищої складності після успішного виконання попереднього завдання.

Успіх і невдача відображаються на рівні домагань наступного виконання завдання і опосередковуються самооцінкою. При адекватній самооцінці після успіху учень підліткового віку підвищує рівень домагань, після невдач – знижує. Неадекватна реакція на успіх (зниження рівня домагань) і невдачу (підвищення рівня домагань) спостерігається у підлітків з неадекватною завищеною та заниженою самооцінкою.

### **Висновки до першого розділу**

На основі теоретичного аналізу психологічних досліджень можна стверджувати, що рівень домагань є складним поняттям і має різні тлумачення залежно від інших характеристик особистості, у зв'язку з якими він розглядається. У зарубіжній психології рівень домагань особистості переважно пов'язується з особливостями її мотиваційної сфери. Для вітчизняної психології, як і для психології радянської доби, найактуальнішою виступає проблема взаємозв'язку рівня домагань та самооцінки особистості. Проблема розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності залишається малодослідженою.

Теоретичний аналіз дозволив трактувати рівень домагань підлітків в учбовій діяльності як їх індивідуальну особливість, яка визначає вибір учнями

ступеня складності завдання в цій діяльності на основі оцінки власних можливостей та попередніх досягнень.

Основні функції рівня домагань в учбовій діяльності полягають у забезпеченні відповідності між вимогами, що висуваються до особистості у конкретній ситуації, та її реальними можливостями. А тому розвиток в учнів адекватного рівня домагань, який співвідноситься з їх досягненнями, сприятиме самоактуалізації власного потенціалу й самореалізації підлітків як в учбовій діяльності, так і в інших сферах їх життєдіяльності.

Складна детермінація рівня домагань обумовлює наявність різноманітності чинників, які впливають на його розвиток в учбовій діяльності підлітків. Як показав теоретичний аналіз, дослідженням рівня домагань займалося багато науковців. Більшість із них розкривають окремі аспекти цієї проблеми. Однак, визначенню чинників розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності не надається ще належної уваги і присвячено недостатньо робіт.

У цілому розвиток рівня домагань особистості обумовлюється впливом соціокультурних та психологічних чинників. У своєму дослідженні ми виділяємо самооцінку, впевненість у собі, мотивацію досягнення успіху, здатність до ризику, пізнавальний мотив учбової діяльності, страх соціальних контактів з учителями та з однолітками, рівень особистісної тривожності, самоповагу як психологічні чинники, які, на нашу думку, найістотніше впливають на розвиток рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

Відповідно другий розділ нашої роботи буде присвячено емпіричному вивченню визначених теоретичним шляхом психологічних чинників зазначеного феномена.

Зміст першого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Лабінська С.М. Співвідношення рівня довіри до себе та рівня домагань як адаптивний механізм реалізації творчої особистості / С.М. Лабінська,

- С.О. Ставицька // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. - № 6 (30). – Ч. II. – С. 67 – 72.
2. Лабінська С.М. Аналіз теоретичних підходів до проблеми розвитку рівня домагань підлітків у навчальній діяльності / С.М. Лабінська // Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців 15 – 16 травня 2008 року, м. Рівне. – Рівне: РДГУ, 2008. – С. 130 – 131.
  3. Лабінська С.М. Сім'я як чинник розвитку рівня домагань та самооцінки підлітків / С.М. Лабінська // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина I. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2010 р. – С. 229 – 231.
  4. Лабінська С.М. Розвиток рівня домагань підлітків залежно від типу сімейних відносин / С.М. Лабінська // Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції студентів, педагогів, психологів та молодих науковців. Частина 1. Психолого-педагогічний напрям. – Рівне: РВВ РДГУ. – 2010. – С. 176.
  5. Лабінська С.М. Дослідження психологічних чинників розвитку рівня домагань особистості у психологічній науці / С.М. Лабінська // International scientific periodical journal “THE UNITY OF SCIENCE” / publishing office Friedrichstrabe 10, The European Association of pedagogues and psychologists Science, Vienna, 2016. – P. 43 – 46.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКІВ В УЧБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У другому розділі представлено методичні підходи до вивчення рівня домагань підлітків та психологічних чинників, що впливають на його розвиток в учбовій діяльності; проаналізовано причини шкільного середовища, які впливають на появу деструктивних тенденцій цього процесу; розкрито специфіку впливу на рівень домагань учнів підліткового віку особливостей їх ставлення до учбової діяльності, до себе, до однокласників. За допомогою кореляційного аналізу встановлено психологічні чинники, які визначають рівень домагань підлітків в учбовій діяльності.

#### **2.1. Організація і методики дослідження психологічних чинників та рівня домагань підлітків в учбовій діяльності**

Методологічною основою дослідження є: загальні принципи психологічної науки про єдність свідомості, самосвідомості й діяльності (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, О. Є. Самойлов); принцип системного підходу (Б. Г. Ананьєв, П. К. Анохін, Л. І. Анциферова, С. П. Бочарова, Л. С. Виготський, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, К. К. Платонов), педагогічні та психологічні уявлення про цілісність розвитку особистості як біосоціальної істоти та духовну сутність людини (С. О. Ставицька) й сучасні положення психології про багатовимірний вплив природних, історичних і суспільних факторів на формування особистості, зокрема в умовах учбової діяльності, з точки зору теорії розвиваючого і особистісно-зорієнтованого навчання, представлені в роботах І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, В. В. Давидова,

Д. Б. Ельконіна, О. Л. Кононко, С. Д. Максименка, В. О. Моляко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко.

Теоретичну основу обґрунтування методики констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи склали положення про особливості розвитку свідомості та самосвідомості у підлітковому віці (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Л. С. Виготський, І. С. Кон, А. І. Липкіна, Г. М. Прихожан, О. І. Савонько, Д. І. Фельдштейн), положення про місце і роль рівня домагань у структурі самосвідомості особистості, викладених у працях І. С. Кона, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, В. А. Роменця, С. Л. Рубінштейна, В. В. Століна, П. Р. Чамати, М. І. Чеснокової та ін., положення про значущість спілкування підлітків з однолітками для розвитку їх рівня домагань, викладені в роботах Я. Л. Коломинського, С. В. Кондратьєвої, положення про взаємозв'язок між розвитком самооцінки й рівня домагань, сформульовані у працях М. Й. Боришевського, Л. В. Бороздіної, О. А. Залученової, Л. С. Виготського, С. Д. Максименка, Р. В. Павелківа та ін.

Принципове значення для побудови експериментального дослідження з визначення чинників, які впливають на розвиток рівня домагань підлітків в учбовій діяльності, має розуміння цього явища з позиції динамічного підходу (Т. Дембо, Б.В. Зейгарник, К. Левін, П. Сірс, Л. Фестінгер, Ф. Хоппе, М. Юкнат та ін.) і в рамках досліджень мотивації досягнення (Дж. Аткинсон, Д. Маклелланд, В. С. Мерлін, Х. Хекхаузен та ін.). Даний підхід трактує рівень домагань як динамічне утворення особистості, яке може змінюватися залежно від результатів діяльності.

Відповідно до цього бачення рівень домагань і самооцінка як один з його чинників забезпечують динамічну постійність особистості в учбовій діяльності: самооцінка зберігає певний рівень самоповаги і ставлення до себе за рахунок зміни рівня домагань залежно від чинників, що впливають на його розвиток [133].

З огляду на вищезазнані положення, рівень домагань ми визначали як особистісне утворення підлітків, яке визначає вибір ними ступеня

складності завдання в учбовій діяльності на основі оцінки власних можливостей та попередніх досягнень, має складну детермінацію і зумовлюється рядом чинників. Відповідно, основним завданням другого етапу дослідження було емпіричне дослідження психологічних чинників та рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

У процесі проведення експериментального дослідження, ми виходили з припущення, що рівень домагань підлітків як складне особистісне утворення зумовлюється такими психологічними чинниками, як рівнем самооцінки, впевненістю, самоповагою, рівнем тривожності, мотивацією на досягнення успіху чи уникнення невдач, готовністю підлітків до ризику.

Для реалізації висунутого припущення нами було проведено експериментальне дослідження за такими напрямками:

1. Визначення наявного рівня домагань учнів підліткового віку.
2. З'ясування особливостей розвитку рівня домагань підлітків після успіху/невдач.
3. Визначення специфіки розвитку рівня домагань підлітків з різних навчальних дисциплін (іноземна мова, алгебра, географія, фізичне виховання).
4. Виявлення особливостей розвитку психологічних чинників рівня домагань підлітків в учбовій діяльності та їх впливу на дане особистісне утворення.

Методи та конкретні методики дослідження особливостей розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності обиралися згідно завдань дисертаційного дослідження з урахуванням зазначених вище теоретичних положень та вікових особливостей дітей. Рівень домагань учнів підліткового віку визначався на основі даних, отриманих за допомогою методик. На основі цих показників підлітки будуть віднесені нами до трьох рівнів домагань: адекватного та завищеного і заниженого, які не відповідають реальним можливостям учнів підліткового віку.

На етапі констатувального експерименту, який був спрямований на вивчення психологічних чинників, що впливають на розвиток рівня домагань учнів підліткового віку в учбовій діяльності, було обстежено 154 підлітки загальноосвітньої школи I-III ст. № 4 м. Кременця Тернопільської обл. і Бузівської загальноосвітньої школи I-III ст. Київської обл. у віці 12 – 14 років (учні 7 – 9 класів). Вибірка зумовлена нашим інтересом до дослідження рівня домагань в учбовій діяльності тих підлітків, які в цілому приділяють більше уваги учбовій діяльності.

Дослідження рівня домагань проводилося шляхом застосування моторної проби Й. Шварцландера у модифікації Л. В. Бороздіної [25], спрямованої на виявлення рівня домагань підлітків і його адекватності після пережитого успіху чи невдачі. Адекватність рівня домагань вказує на відповідність мети, що висувається, можливостям учнів підліткового віку.

Дослідження складалось з чотирьох проб. У кожній пробі необхідно проставити хрестики у максимальній кількості квадратів однієї з прямокутних секцій за певний час (у 1, 2 і 4 пробі – за 10 секунд, у 3 – за 8 секунд). Перед кожною пробою підліток мав назвати кількість квадратів, яку він може заповнити хрестиками. Після проби, досліджуваний підраховував кількість проставлених хрестиків та записував її у нижньому великому квадраті прямокутної секції. У запропонованій методиці рівень домагань визначається за цільовим відхиленням, тобто за різницею між тим, що підліток намітив виконати за певний час і тим, що він в дійсності виконав. Дана методика дозволяла цілеспрямовано створювати ситуації успіху чи неуспіху, зменшуючи заданий час у черговій спробі так, щоб простежити динаміку рівня домагань у наступній спробі.

Методика Й. Шварцландера у модифікації Л. В. Бороздіної має безпосереднє відношення до результатів учбової діяльності та мети, яка висувається учнями підліткового віку відповідно до минулих досягнень, а, отже, є основною для нашого дослідження і дає можливість простежити

розвиток рівня домагань підлітків у наступних подібних завданнях під впливом попередніх успіхів чи невдач.

Ще однією методикою, яка дозволяє розкрити деякі особливості розвитку рівня домагань учнів підліткового віку у зв'язку з їх якостями та ставленням до них, була методика Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан [149]. За допомогою цієї методики ми визначили не лише рівень домагань підлітків, а й їх самооцінку як один із основних психологічних чинників рівня домагань, їх адекватність, а також роль часткових самооцінок і рівня домагань у розвитку загального рівня домагань і самооцінки учнів підліткового віку.

Дана методика включає в себе поєднання набору семи шкал самооцінки. Дослідження проводилося на виховній годині в процесі бесіди з підлітками про кожен із характеристик, за якими вони повинні були себе оцінити. Бесіда була спрямована на виявлення розуміння та індивідуального уявлення досліджуваного про якості, внесені в шкали та давала можливість точніше оцінити міру адекватності його самооцінки і рівня домагань. Методика базується на безпосередньому оцінюванні підлітками особистих якостей, таких як здоров'я, розумові здібності, характер, авторитет серед однолітків, "умілі руки", зовнішність, упевненість у собі.

Таким чином, застосування двох методик, які розкривають різні сторони рівня домагань підлітків, дають можливість глибше дослідити зазначений феномен та психологічні чинники його розвитку.

Особливості рівня домагань підлітків з різних навчальних дисциплін (англійська мова, математика, географія та фізичне виховання) ми з'ясували, запропонувавши учням написати свою реальну оцінку з цих предметів та бажану оцінку, яку б вони хотіли отримати за семестр, виходячи з їх реальної оцінки й можливостей. Бажані оцінки ми співвіднесли з рівнями домагань: високий рівень (10 – 12 балів), середній (7 – 9 балів) та низький (6 балів і менше).



Хоч методика Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан і дає ширшу детермінацію рівнів самооцінки, але підставою для суджень про загальну самооцінку служить її середній показник лише за семи шкалами. Тому для виявлення рівня загальної самооцінки підлітків ми також використали опитувальник Г. М. Казанцевої [192], згідно якого ми пропонували досліджуваним 20 тверджень, навпроти яких вони повинні були написати один з трьох варіантів відповідей: “так”, “ні”, “не знаю”, який відповідає власній поведінці підлітків у запропонованій ситуації.

На відміну від методики Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан, опитувальник не дає можливості визначити адекватність самооцінки, проте для визначення рівнів самооцінки використовується ширше коло запитань. Отже, на нашу думку, застосування обох методик є доцільним, оскільки вони виступають доповненням одна одній.

Тест-опитувальник Л. В. Туріщевої [192] для визначення рівня впевненості підлітків у собі був застосований з метою виявлення впливу цього психологічного чинника на рівень домагань учнів підліткового віку. Підлітки оцінювали свій емоційний стан у запропонованих нами життєвих ситуаціях.

Оскільки наше дослідження спрямоване на вивчення розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності, ряд методик був використаний для діагностики мотивації учнів підліткового віку.

Досягнуті успіхи чи невдачі в учбовій діяльності є одним з головних чинників зміни рівня домагань [112; 216; 197]. Для виявлення мотивів успіху та невдач, здатності підлітків до ризику і їх впливу на розвиток рівня домагань нами було проведене дослідження, яке складалося з трьох частин. Спочатку підліткам було запропоновано заповнити бланк запитальника для вивчення мотивації досягнення успіху Т. Елерса [151] щодо того, чи погоджуються вони з твердженнями, наведеними у ньому. З метою виявлення рівня мотивації уникнення невдач (методика Т. Елерса) [151] учням пропонувався список із 30 рядків, по 3 слова у кожному, де в

кожному рядку необхідно було вибрати одне з 3-ох слів, яке найточніше характеризує цих підлітків. Потім ми визначали рівень здатності підлітків до ризику за методикою А. М. Шуберта [151]. Для цього учні повинні були висловити міру своєї згоди чи незгоди з висловлюваннями, наведеними у запитальнику.

Учителеві при вивченні особистості підлітка в умовах учбової діяльності необхідно виявити взаємозв'язок трьох основних особистісних характеристик, які забезпечують успішність його діяльності. Як такі особистісні характеристики З. І. Васильєва виділяє: відношення до предмета, змісту, процесу, результату учбової діяльності, що виражається в мотивації; емоційно-оцінні відносини учня і вчителя, учнів між собою; здатності саморегуляції учбових дій, станів і відносин як показник розвитку самосвідомості [по 65].

Ці характеристики ми досліджували за допомогою методики М. В. Матюхіної «Мотивація навчання» [192], яка проводилася нами на уроці англійської мови під час написання самостійної роботи. Підліткам необхідно було вибрати на власний розсуд завдання серед запропонованих учителем і, послухавши прочитаний учителем список позицій, що відображають причину вибору того чи іншого завдання, обрати ті, якими вони керувались при здійсненні свого вибору. Усі ці причини були розподілені на 8 груп: мотиви самовизначення, пізнавальні мотиви, вузькопрактичні мотиви, мотиви саморозвитку, мотиви спілкування з учителем, мотиви спілкування з однолітками, мотиви самоствердження, мотиви запобігання неприємностям. За допомогою цієї методики було визначено домінуючі мотиви учбової діяльності підлітків.

Оскільки учбова діяльність підлітків відбувається на фоні індивідуально-особистісного спілкування з однолітками, то й рівень домагань виявляється як своєрідне суперництво у взаємодії з ровесниками [34; 42; 80]. Ставлення підлітків до оточуючих, які теж спрямовані на досягнення результату, особливо впливає на мотивацію.

Спільна праця є найбільш корисною для розвитку соціальних мотивів [49; 69]. У ній учні вчаться взаємодіяти і бути терпимими до інших.

Ефективність учбової діяльності буде забезпечуватись лише у випадку, коли її супроводжуватимуть позитивні емоції (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, О. К. Дусавицький, Н. Г. Морозова, С. Л. Рубінштейн), у той час як негативне ставлення школярів до цієї діяльності, тривожність в процесі її виконання знижують успішність підлітків [108; 140; 153; 177].

Для дослідження психологічних чинників, які зумовлюють виникнення негативних явищ у розвитку рівня домагань учнів підліткового віку нами було проведене дослідження, яке складалося з двох частин: дослідження шкільної тривожності за методикою Б. Н. Філліпса в адаптації Г. П. Кучерявої, Т. Б. Партико [47] і вивчення особистісної тривожності підлітків за методикою Ч. Д. Спілбергера [192], яка включає 20 питань на визначення емоційного самопочуття.

Тест шкільної тривожності Б. Н. Філліпса в адаптації Г. П. Кучерявої, Т. Б. Партико дав змогу виявити чинники, що зумовлюють виникнення і розвиток шкільної тривожності, яка є одним з основних компонентів і форм прояву особистісної тривожності.

Часто цілі обираються лише заради самоповаги і схвалення зі сторони оточуючих [138]. Тому ми визначили рівень самоповаги учнів підліткового віку за методикою Л. В. Туріщевої [192], згідно якої підліткам необхідно було висловити міру своєї згоди чи незгоди з 10 судженнями.

Обробка отриманих даних проводилася за допомогою кількісного і якісного аналізу матеріалу з використанням методів математичної статистики. Зокрема, застосовано комп'ютерну програму SPSS (версія 17.0). Для здійснення окремих розрахунків нами було використано коефіцієнт кореляції r-Спірмена. Аналізом з'ясувалось, які психологічні чинники перебувають у найтіснішому зв'язку з рівнем домагань підлітків в учбовій діяльності. Достовірність відмінностей визначалась за допомогою t-критерію Стьюдента.

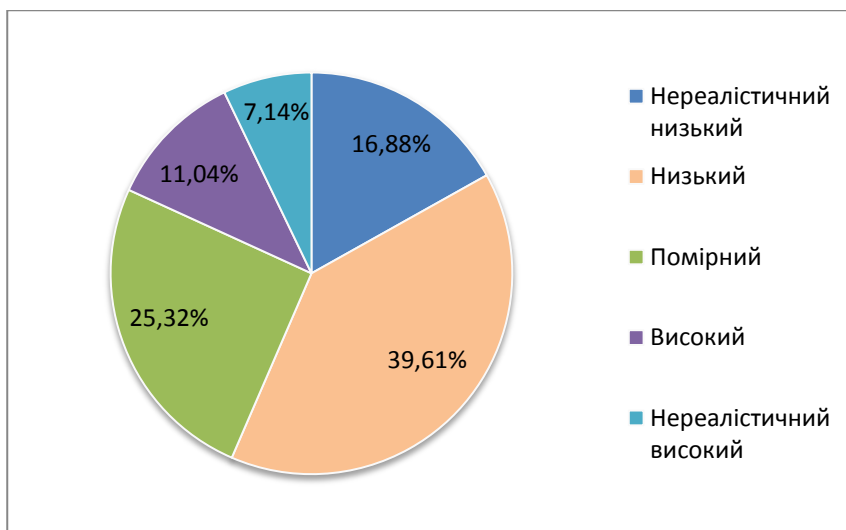
Таким чином, на основі вказаних характеристик ми зможемо визначити особливості психологічних чинників, що впливають на рівень домагань підлітків в учбовій діяльності. Їх визначення дозволить створити програму психологічного супроводу, метою якої є розвиток адекватного рівня домагань учнів підліткового віку. Це є одним з головних завдань нашої дисертаційної роботи, яке ми реалізуватимемо у третьому розділі дисертації.

## **2.2. Якісні та кількісні показники розвитку рівня домагань учнів підліткового віку**

В емпіричному дослідженні взяли участь учні 7-х, 8-х та 9-х класів, що дозволило з'ясувати динаміку розвитку рівня домагань підлітків.

Визначення рівня домагань підлітків з використанням моторної проби Й. Шварцландера у модифікації Л. В. Бороздіної дало можливість не лише виявити рівень домагань учнів, а й простежити особливості вибору підлітками складності завдання після успіху чи невдачі.

Аналіз отриманих результатів (рис. 2.1) показав, що більшість учнів підліткового віку мають нереалістичний низький (16,88% підлітків), нереалістичний високий (7,14%) або низький (39,61%) рівень домагань. Так, підлітки з нереалістичним низьким рівнем домагань, недооцінюючи власні можливості, обирали надто легкі завдання, які гарантували їм успіх. Типовою поведінкою цих учнів є зниження рівня домагань і після успіху, і після невдач, щоб забезпечити собі стабільний успіх, незалежно від досягнутих результатів. Або ж рівень домагань залишався незмінним, що свідчило про небажання підлітків визнавати причиною невдач власне недопрацювання, і тому супроводжувався низьким рівнем досягнень.



**Рис.2.1. Показники рівня домагань підлітків (за моторною пробою Й. Шварцландера у модифікації Л. В. Бороздіної) (n=154)**

Нереалістичний високий рівень мають підлітки, для яких характерне прагнення досягнути кращого результату за попередній. Часто це прагнення поєднується з необ'єктивним оцінюванням своїх можливостей та неадекватною реакцією на неуспіх, тобто після невдалих спроб підлітки обирали завдання ще більшої складності.

Підлітки з низьким рівнем домагань обирають нескладні завдання, оскільки мають недостатньо розвинені здібності й навички для успішного здійснення учбової діяльності та низький рівень досягнень. Однак, деякі з них могли б досягти значно вищих цілей, якби були більш впевненими у собі і своїх можливостях. Їх рівень домагань у першій спробі є досить низьким, а у наступних – або залишається незмінним, або ледь перевищує рівень попередніх досягнень.

Помірний рівень домагань мають 25,32% підлітків, які адекватно реагують на успіх та невдачу, обираючи складніше завдання після вдалого результату та знижуючи рівень домагань після невдач.

Високий рівень домагань виявлений у 11,04% підлітків. Вони адекватно оцінюють свої здібності та досягнення, які здебільшого є високими, висувають реальні цілі відповідно до попередніх досягнень, не бояться ризикувати для досягнення запланованого.

Переважаюче заниження рівня домагань учнів підліткового віку може бути наслідком їх численних невдач в учбовій діяльності, які привели до невпевненості у собі і своїх силах. Тенденція до переважаючого заниження рівня домагань була виявлена в усіх трьох групах досліджуваних (учнів 7-х, 8-х та 9-х класів). Найбільш яскраво вона виражена в учнів 9 класу (нереалістичний низький рівень домагань – 24,00%, низький – 56,00%) і свідчить про важкість учбової діяльності для цих підлітків, пов'язану з ускладненням навчального матеріалу. Нереалістичного високого рівня домагань у досліджуваних 9 класу не виявлено, помірний рівень продемонстрували 14,00% підлітків і 6,00% мали високий рівень домагань (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

**Кількісні показники рівня домагань підлітків 7 – 9 класів (за моторною пробою Й. Шварцландера у модифікації Л. В. Бороздіної)**

n=154

Рівні Клас	Нереалістичний низький		Низький		Помірний		Високий		Нереалістичний високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	10	18,52	14	25,93	17	31,48	8	14,81	5	9,26
8 клас (n=50)	4	8,00	19	38,00	15	30,00	6	12,00	6	12,00
9 клас (n=50)	12	24,00	28	56,00	7	14,00	3	6,00	0	0,00

Як бачимо, учні 9 класу займають позицію «перестраховщика», обираючи завдання на рівні попередніх досягнень або ледь вище за них. У такий спосіб вони прагнули уникати невдач, виконуючи завдання, яке забезпечувало їм хоч і незначний, але гарантований успіх.

Досить високим є відсоток учнів з нереалістичним низьким рівнем домагань у 7 класі – 18,52%. Нереалістичний високий рівень мають 9,26% підлітків. Низький рівень домагань виявлено у 25,93%, помірний – у 31,48% і високий – у 14,81% підлітків. Аналіз результатів показав, що 7 клас є домінуючим за кількістю підлітків з нереалістичним рівнем домагань. Причиною даного явища, як ми вважаємо, виступає незначне, порівняно з

учнями 8 і 9 класів, усвідомлення семикласниками власних якостей, здібностей, емоційна неврівноваженість та суперечливі прояви своєї поведінки, пов'язані з відсутністю сталих переконань.

Восьмикласники стають емоційно стабільніші, погляди набувають більшої стійкості, підвищується важливість учбової діяльності, що пов'язано з майбутнім професійним самовизначенням. У результаті спостерігаємо підвищення адекватності рівня домагань, хоча тенденція до зниження його висоти зберігається. Так, у 8 класі зафіксовано найменший відсоток учнів з нереалістичним низьким рівнем домагань – 8,00%. Відсоток підлітків з нереалістичним високим рівнем у цьому класі є більшим, ніж у попередньому – 12,00%. Низький рівень домагань продемонстрували 38,00%, помірний – 30,00% і високий – 12,00% учнів 8 класу.

Таким чином, перше рангове місце у 8 і 9 класі посідає низький рівень домагань, а у 7 класі – помірний. Зростання кількості підлітків з нереалістичним низьким і низьким рівнем домагань з 7 по 9 клас підтверджує нашу думку про ускладнення матеріалу як одну з причин даного явища.

Характер вибору підлітками ступеня складності наступних завдань після досягнення успіху у попередніх завданнях (таблиця 2.2) дає підстави стверджувати, що більшість учнів підліткового віку (7 кл. – 62,97%, 8 кл. – 66,00%, 9 кл. – 72,00%) адекватно реагують на успіх, тобто підвищують свій рівень домагань при виконанні подібних завдань.

Як бачимо, адекватність реакції підлітків на успіх збільшується з віком. Водночас, ми не можемо не відмітити, що у деяких підлітків (здебільшого учнів 9 класу) це підвищення є незначним щодо рівня домагань у попередньому завданні й отриманого результату. Ці учні є надто обережними у виборі завдань, надаючи перевагу тим завданням, в успішному виконанні яких вони впевнені.

**Особливості рівня домагань підлітків у наступних завданнях після  
пережитого успіху**

n=154

Характер реакції Клас	Підвищення рівня домагань		Зниження рівня домагань		Незмінний рівень домагань		Відсутність успіху	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	34	62,97	4	7,41	8	14,81	8	14,81
8 клас (n=50)	33	66,00	2	4,00	1	2,00	14	28,00
9 клас (n=50)	36	72,00	6	12,00	5	10,00	3	6,00

Надмірна обережність, невпевненість у своїх силах і пасивність учнів підліткового віку ведуть до того, що у наступному завданні рівень домагань не змінюється (7 кл. – 15,52%, 8 кл. – 2,00%, 9 кл. – 10,00%). Така стратегія гарантує успіх та збереження самооцінки, однак перешкоджає прогресу цих підлітків в учбовій діяльності.

Неадекватну реакцію на успіх (зниження рівня домагань) було виявлено у 7,41% учнів 7 класу, 4,00% – 8 класу і 12,00% – 9 класу. Причиною часто є пояснення успіху зовнішніми чинниками, підвищена тривожність, низька самооцінка і прагнення не допустити ще більшого її зниження. Найбільший відсоток підлітків з неадекватною реакцією на успіх у 9 класі вказує на важливість успіху для цих учнів і більшу вагомість учбової діяльності та шкільної оцінки зокрема у зв'язку зі вступом у вищі навчальні заклади та професійним самовизначенням.

Разом з тим, була виявлена група учнів, які не мали успішних результатів у 3-ох спробах (досягнення у 4-ій спробі до уваги не бралися, оскільки дають можливість судити про те, яким буде рівень домагань у 5-ій спробі, а методика передбачала проведення лише 4-ох спроб). Так, у 7 класі успішних результатів не продемонстрували 14,81%, у 8 кл. – 28,00% і у 9 кл. – 6,00% підлітків. Ці учні не вміють адекватно оцінити свої можливості, а



причину невдач вбачають у зовнішніх обставинах (надто складне завдання, не вистачило часу, завадили інші учні). Окрім того, найбільший відсоток підлітків, які зазнали невдач у 8 класі, вказує на їх прагнення висувати високі цілі, але недостатнє усвідомлення необхідності докладати власні зусилля, узгоджувати їх з цілями, складати план дій для реалізації наміченого.

Аналіз даних, наведених у таблиці 2.3 свідчить про те, що і на невдачу підлітки здебільшого реагують адекватно, знижуючи рівень домагань у наступних завданнях, аж поки не досягнуть успіху.

Таблиця 2.3

### Особливості рівня домагань підлітків у наступних завданнях після невдач

n=154

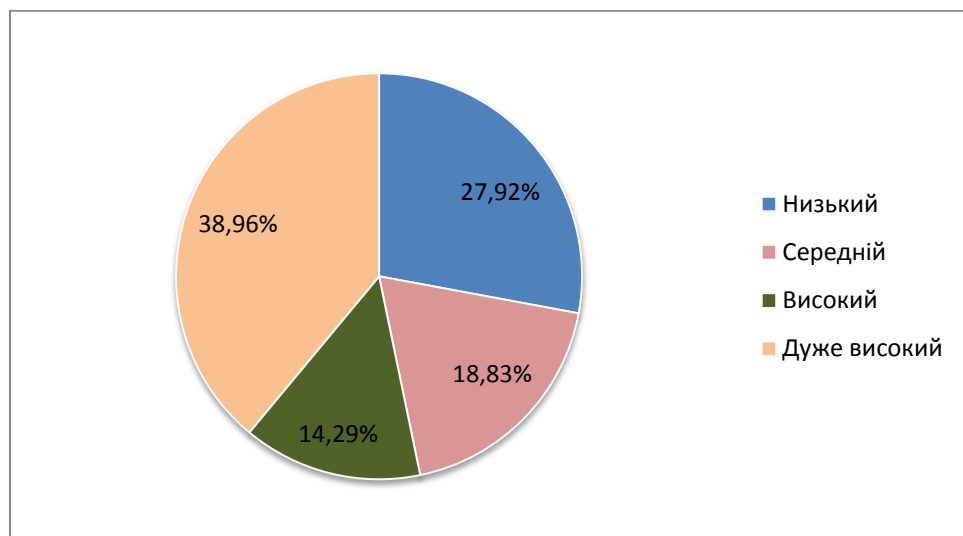
Характер реакції Клас	Підвищення рівня домагань		Зниження рівня домагань		Незмінний рівень домагань		Відсутність невдач	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	6	11,11	29	53,70	5	9,26	14	25,93
8 клас (n=50)	9	18,00	27	54,00	10	20,00	4	8,00
9 клас (n=50)	6	12,00	17	34,00	8	16,00	19	38,00

Однак, кількісна репрезентація підлітків з адекватною реакцією на невдачу неоднакова в досліджуваних різних класів. Менш виражена вона в учнів 9 класу – 34,00% підлітків, тоді як у 7 і 8 класах вона є майже рівнозначною – 53,70% і 54,00% відповідно. Це пов'язано з позицією «перестраховщика» учнів 9 класу і прагнення уникнути невдач, про що свідчить значний (38,00%) порівняно з двома іншими класами (7 кл. – 25,93% і 8 кл. – 8,00%) відсоток підлітків, які не мали низьких результатів діяльності, тому невдач у них ми не спостерігали у жодній зі спроб (рівень домагань у цьому випадку виявився нижчим від можливостей учнів).

Неадекватну реакцію на невдачу виявлено у 11,11% учнів 7 класу, 18,00% підлітків 8 класу і 12,00% досліджуваних 9 класу. Ці підлітки переоцінюють свої можливості і висувають рівень домагань, не враховуючи попередніх досягнень. Незмінний рівень домагань після невдач продемонстрували у 7кл. – 10,34%, у 8кл. – 20,00% і у 9кл. – 16,00% учнів. Вони пояснюють свої невдачі випадковими обставинами, не аналізують власних дій, що привели до такого результату, а тому не бачать сенсу у зниженні рівня домагань і знову отримують негативний результат.

Отже, більшість підлітків адекватно реагують на успіх та невдачу. Проте, досить багато учнів 7 – 9 класів з певних причин залишають рівень домагань без змін або висувають його невідповідно до своїх досягнень.

Перейдемо до аналізу даних, отриманих за методикою Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан.



**Рис. 2.2. Показники рівня домагань підлітків (за Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан) (n=154)**

Визначаючи рівень домагань за цією методикою, було встановлено (рис. 2.2), що перше рангове місце займає дуже високий рівень – 38,96% досліджуваних, який розглядається нами як негативне явище у випадку значної розбіжності самооцінки і рівня домагань. Дуже високий рівень домагань при наявності високої самооцінки вказує на прагнення підлітків до самовдосконалення і не потребує корекції.

Друге місце посідає низький рівень домагань – 27,92%, коли учні мають низьку самооцінку і висувають відповідний рівень домагань, або щоб зберегти наявну самооцінку і не допустити її зниження. Третє місце має середній рівень – 18,83% підлітків. Ці учні адекватно оцінюють свої можливості й результати учбової діяльності, але часто проявляють пасивність у досягненні мети, а тому обирають завдання середньої складності, де непотрібно докладати багато зусиль. Четверте місце займає високий рівень домагань, виявлений у 14,29% досліджуваних. Це – амбітні учні, які позитивно ставляться до себе, орієнтовані на досягнення успіху та здатні докласти максимум зусиль для цього.

Аналіз отриманих результатів (таблиця 2.4) показав, що у 7 класі домінує дуже високий рівень домагань – 77,78% підлітків, який здебільшого пов'язаний із перебільшеним уявленням про себе і свої можливості.

Таблиця 2.4

**Показники рівня домагань у підлітків 7 – 9 класів (за Т. Дембо-  
С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан)**

n=154

Рівні Клас	Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	1	1,85	5	9,26	6	11,11	42	77,78
8 клас (n=50)	23	46,00	15	30,00	6	12,00	6	12,00
9 клас (n=50)	19	38,00	9	18,00	10	20,00	12	24,00

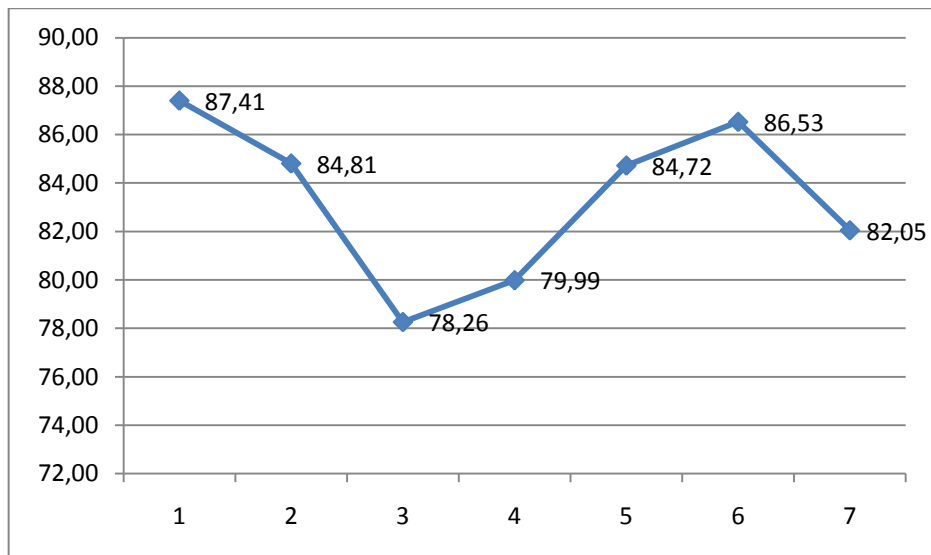
Низький рівень виявлений у 1,85% підлітків 7 класу, середній та високий рівень домагань мають 9,26% і 11,11% учнів відповідно. Таким чином, семикласники часто ідеальні цілі приймають за реальні, яких вони мають намір досягти, вважаючи, що володіють усіма необхідними для цього якостями, і, як наслідок, замість бажаного успіху отримують негативний результат.

У 8 класі перше рангове місце займає низький рівень домагань – 46,00% підлітків, друге – середній рівень, виявлений у 30,00% учнів. Високий та дуже високий рівень домагань має однакова кількість підлітків – 12,00%. Отже, учні 8 класу об'єктивніше оцінюють свої можливості, однак при висуванні мети нерідко проявляють надмірну обережність, пов'язану із збільшенням вагомості оцінки в учбовій діяльності цих підлітків.

Серед дев'ятикласників 38,00% підлітків мають низький рівень домагань, що знову вказує на надмірну обережність цих підлітків. Дуже високий рівень домагань займає друге місце у цьому класі – 24,00% учнів, що пояснюємо прагненням учнів до самовдосконалення та збільшення вагомості учбової діяльності у їх житті, яка відкриває перед ними нові перспективи. Високий рівень домагань продемонстрували 20,00% підлітків і у 18,00% учнів виявлено середній рівень.

Таким чином, зменшення з віком кількості учнів з дуже високим рівнем домагань свідчить про об'єктивніше оцінювання підлітками себе і своїх можливостей та висування рівня домагань відповідно до цієї оцінки. Значний відсоток підлітків з низьким рівнем домагань говорить про їх низьку самооцінку, незначні досягнення та прагнення уникнути невдач, що породжують невпевненість в успішному виконанні складніших завдань, в результаті чого підліток обирає легші завдання, які гарантують йому успіх. Іншою причиною ми вважаємо відсутність мотивації підлітків до учбової діяльності.

За методикою Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан рівень домагань визначався на основі сукупності часткових рівнів домагань за семи шкалами. Ми знайшли середній показник рівня домагань за кожною шкалою (рис. 2.3) і з'ясували, що найбільшою цінністю для підлітків є здоров'я, а тому і рівень домагань за цією шкалою є найвищим – 87,41 балів.



**Рис. 2.3. Середні показники рівня домагань підлітків за шкалами**

1 – здоров'я; 2 – розумові здібності; 3 – характер; 4 – авторитет серед однолітків; 5 – «умілі руки»; 6 – зовнішність; 7 – впевненість у собі.

Дещо меншим є рівень домагань за шкалою «Зовнішність» – 86,53 балів. Підлітки часто за зовнішністю судять про особистість в цілому, іноді наділяючи її уявними рисами. Майже не відрізняються між собою показники за шкалами «Розумові здібності» і «Умілі руки» – 84,81 і 84,72 бали відповідно. Високий інтелект і вміння робити щось своїми руками дають підліткам можливість швидше увійти у світ дорослих і отримати їх прихильність. Прагнення покращити взаємовідносини з однокласниками та підвищити свій статус притаманне для багатьох учнів підліткового віку. Цим пояснюється високий рівень домагань за шкалою «Авторитет серед однолітків» – 79,99 балів. Найменшим порівняно з іншими є рівень домагань за шкалою «Характер» - 78,26 балів, що свідчить про менше значення даної риси для підлітків або відносно задоволення своїм характером.

Як бачимо, середні показники рівня домагань підлітків за кожною шкалою є досить високими і вказують на вагомість даних рис у житті підлітків та їх учбовій діяльності зокрема.

Досліджуючи розвиток рівня домагань підлітків в учбовій діяльності, ми вирішили з'ясувати, чи змінюється він залежно від навчальної

дисципліни та її складності. З цією метою ми прирівняли рівень домагань до бажаної оцінки, яку учні підліткового віку хотіли б отримати за семестр, виходячи з їх реальних оцінок за попередній семестр та своїх можливостей. Оцінки ми умовно перевели у високий (10 – 12 балів), середній (7 – 9 балів) та низький (6 балів і менше) рівні домагань. Вивчались оцінки підлітків з англійської мови, алгебри, географії та фізичного виховання.

Аналіз результатів показав, що 13,64% (21 підліток) учнів написали бажані оцінки з даних предметів без врахування їх оцінок за попередній семестр та своїх можливостей, а тому їх рівень домагань виявився дуже високим або з усіх, або з деяких предметів (різниця між реальною і бажаною оцінкою становила 4 – 5 балів).

Ми також з'ясували, що рівень домагань підлітків в учбовій діяльності залежить від складності навчальної дисципліни: рівень домагань є тим вищим, чим легший предмет для учнів. Так, перше рангове місце за кількістю підлітків з високим рівнем домагань займає фізичне виховання (Додаток А): 61,69% підлітків прагнули високих оцінок, 29,22% – середніх і лише 9,09% – низьких, що пов'язано зі станом їх здоров'я чи особливостями фізичного розвитку цих підлітків.

Друге місце посідає географія: 31,17% учнів висували високий рівень домагань, 48,05% – середній і 20,78% – низький. Англійська мова займає третє місце за кількістю підлітків з високим рівнем домагань: високих оцінок з предмету прагнули 23,37%, середніх – 53,90% і низьких – 22,73% учнів.

Найбільш важким предметом виявилася алгебра, а тому лише 16,88% учнів висували високий рівень домагань. Середній рівень домагань виявлений у 48,05% і низький – у 35,07% підлітків.

Розташування предметів за кількістю підлітків з високим рівнем домагань є різним у 7 – 9 класах. Так, у 7 і 9 класі зберігається ієрархія, встановлена на загальній кількості досліджуваних: фізичне виховання –

географія – англійська мова – алгебра (у напрямку спадання). У 8 класі третє місце займає алгебра, четверте – англійська мова.

Окрім того, кількість підлітків, які висувають високий рівень домагань з цих предметів, з віком збільшується. Це свідчить про те, що у старших класах учні знову починають проявляти інтерес до учбової діяльності у зв'язку з підготовкою до вступу у вищі навчальні заклади.

Ми з'ясували, що домінування високого рівня домагань є різним щодо зазначених вище предметів у підлітків загальноосвітньої школи I-III ст. № 4 м. Кременця Тернопільської обл. і Бузівської загальноосвітньої школи I-III ст. Київської області.

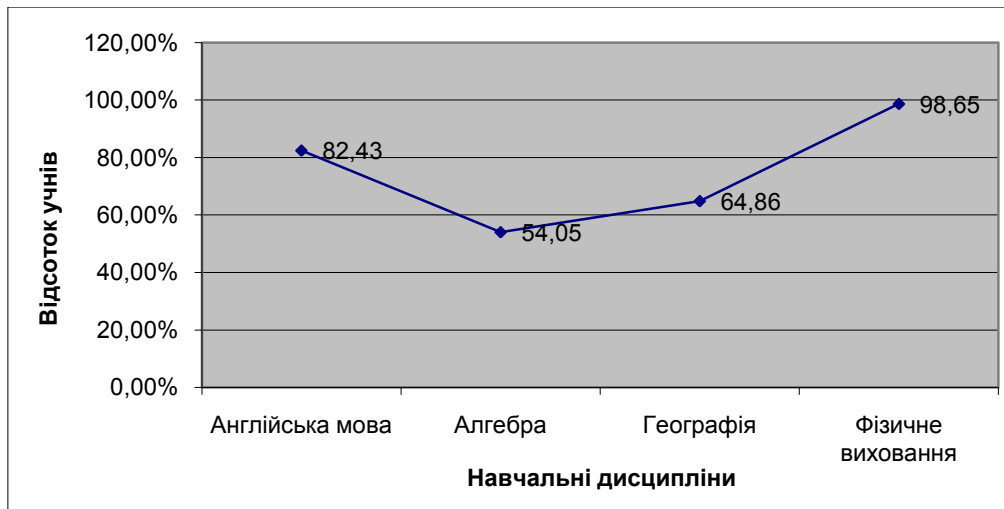


**Рис. 2.4. Показники рівня домагань підлітків Бузівської школи з навчальних дисциплін (n=80)**

Зокрема, підлітки Бузівської школи (рис. 2.4) висувають високий рівень домагань найбільше з географії (72,73%) та найменше – з алгебри (14,55% учнів). Отримані результати вказують на складність алгебри для цих учнів, низьке оцінювання своєї успішності з даного предмету і малу ймовірність отримати відмінні оцінки, пов'язану з або високою вимогливістю вчителів математики цієї школи, або з низьким рівнем знань учнів з предмету.

У досліджуваних м. Кременець (рис. 2.5) найбільше високі домагання висувались з фізичного виховання (98,65% підлітків) (багато учнів цієї

групи відвідують спортивні секції) та найменше – з алгебри (54,05%). Ці учні більшого значення надають англійській мові (82,43% досліджуваних).



**Рис. 2.5. Показники рівня домагань підлітків м. Кременець з навчальних дисциплін (n=74)**

Отже, рівень домагань підлітків в учбовій діяльності є різним щодо різних навчальних дисциплін і визначається у більшій мірі складністю предметів й успіхами учнів при їх вивченні, ніж важливістю навчальної дисципліни для підлітків, професійною спрямованістю учнів, планами на майбутнє (навчання у певному вузі, виїзд за кордон) чи типом навчального закладу, у якому навчаються учні. Не останню роль у цьому відіграє й особистість вчителя, який викладає певний предмет, та підтримка батьків. Про це свідчать відповіді учнів, отримані у ході бесіди після проведення методики: «Хочу 12 балів з фізичного виховання, бо це легкий предмет, я гарно бігаю і стрибаю і нічого вчити не треба», «У мене, напевне, буде висока оцінка з географії, бо я добре готуюся до цього предмету, завжди гарно відповідаю і беру участь в олімпіадах», «Мені потрібні відмінні оцінки з усіх предметів, бо я успішно навчаюся і хочу і надалі бути відмінницею», «Мені треба мати високі оцінки з математики, бо після 11 класу буду поступати в економічний університет», «Я хочу бути вчителем математики, як моя мама, а тому повинен добре знати цей предмет», «Наша вчителька з англійської мови так багато всього знає, бо буває в різних



країнах, їй легко спілкуватися з іноземцями, бо вона знає англійську мову, я теж так хочу, тому старанно вчу цей предмет» і т.п.

Таким чином, проведений аналіз результатів дослідження, відображений у цьому параграфі, дозволяє зробити наступні висновки:

Рівень домагань підлітків в учбовій діяльності визначається попередніми досягненнями. Встановлено, що більшість учнів підліткового віку адекватно реагують на успіх та невдачу, підвищуючи чи знижуючи свій рівень домагань у наступних подібних завданнях. Слід відмітити, що адекватність реакції на успіх збільшується з віком учнів, у той час як відсоток підлітків, які знижують рівень домагань після невдач, є меншим у 9 класі порівняно з двома іншими. Причиною цього виступає збільшення кількості учнів 9 класу, які не мали невдач.

Відсутність неуспіху не є однозначно позитивним явищем, оскільки не завжди є результатом адекватного оцінювання себе, своїх можливостей та попередніх досягнень. Це може бути викликано страхом невдач і невпевненістю, коли рівень домагань підлітків у наступних завданнях є заниженим щодо їх можливостей і лише в незначній мірі перевищує рівень попередніх досягнень. Це підтверджується визначенням рівня домагань за моторною пробою Й. Шварцландера у модифікації Л. В. Бороздіної, за результатами якої більше половини учнів підліткового віку висувають низький або нереалістичний низький рівень домагань. Виявлена динаміка розвитку рівня домагань учнів від 7 по 9 клас вказує на зростання тенденції до зниження рівня домагань в учбовій діяльності з віком досліджуваних, що, на нашу думку, пов'язано з ускладненням самої діяльності, і зумовлює необхідність впровадження програми психологічного супроводу розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

Приступаючи до завдання, підліток керується оцінкою своїх рис і здібностей, які йому знадобляться при виконанні цього завдання, та передбаченням наслідків успішного чи неуспішного виконання обраного завдання. Визначивши рівень домагань на основі сукупності часткових рівнів

домагань за семи параметрами методики Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан, встановлено, що 38,96% підлітків мають дуже високий рівень домагань і 27,92% учнів продемонстрували низький рівень. Завищення рівня домагань найбільш яскраво виражене у досліджуваних 7 класу, причиною чого є невміння цими підлітками об'єктивно оцінити себе й свої здібності. З віком відсоток учнів з дуже високим рівнем домагань зменшується, що вказує на частіше звертання підлітків до самоаналізу.

Встановлено, що рівень домагань є різним щодо навчальних дисциплін. З легких (фізичне виховання, географія) предметів підлітки частіше висувають високий рівень домагань, ніж зі складних (англійська мова, алгебра).

Далі ми розглянемо психологічні чинники розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності та визначимо їх особливості.

### **2.3. Психологічні чинники розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності**

У цій частині емпіричного дослідження, ми виходили з припущення, що позитивні тенденції у розвитку психологічних чинників рівня домагань підлітків сприяють адекватному висуванню цілей в учбовій діяльності.

Виходячи з теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, до психологічних чинників розвитку рівня домагань підлітка належить його самооцінка. Вона здійснює свій вплив на вибір завдань певної складності та визначає реакцію учнів на результати виконаної діяльності. Саме тому, одне із завдань цього етапу дослідження полягало у вивченні особливостей самооцінки учнів підліткового віку.

Для дослідження динаміки розвитку самооцінки підлітків використано дві методики: методика Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан, де чотири рівні загальної самооцінки визначались на

основі сукупності часткових самооцінок за семи шкалами, та опитувальник Г. М. Казанцевої, який містить широке коло запитань для визначення трьох рівнів самооцінки.

Порівняння отриманих результатів за першою із названих вище методик виявило такі особливості: найбільше завищують свою самооцінку підлітки 7 класу. Дуже високий рівень тут мають 35,19% учнів (таблиця 2.5). Ці підлітки відзначаються самовпевненістю, про що свідчить їх завищений (більше 74 балів) показник часткової самооцінки за шкалою «Впевненість у собі» (Додаток Б). Самовпевненість цих учнів провокує розвиток їх хибного завищеного уявлення й про інші оцінювані риси.

Таблиця 2.5

### Динаміка розвитку самооцінки підлітків 7 – 9 класів

n=154

Рівні Клас	Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас(n=54)	11	20,37	13	24,07	11	20,37	19	35,19
8 клас(n=50)	11	22,00	13	26,00	13	26,00	13	26,00
9 клас(n=50)	17	34,00	15	30,00	8	16,00	10	20,00

Низький і високий рівень продемонструвала однакова кількість підлітків 7 класу – 20,37%. Підлітки з низькою самооцінкою мають низький показник часткових самооцінок за більшістю шкал. Вони піддають себе гострій критиці, часто проявляють невпевненість. Учні з високою самооцінкою – впевнені, вимогливі до себе, адекватно оцінюють власні риси. Середню самооцінку виявлено у 24,07% семикласників, які, позитивно оцінюючи себе за більшістю шкал, мають занижену часткову самооцінку свого авторитету серед однокласників, характеру чи зовнішності.

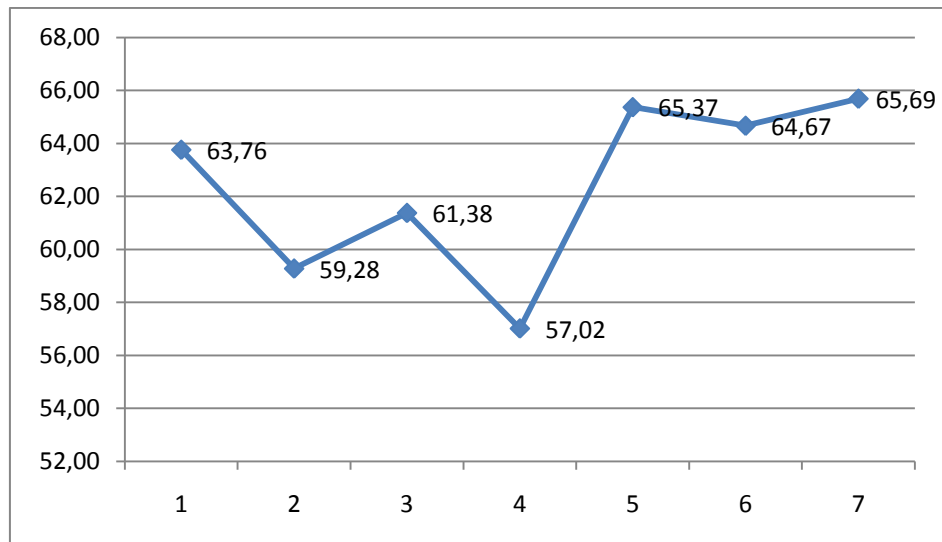
Отже, для учнів 7 класу характерне переоцінювання власних здібностей у зв'язку з їх самовпевненістю та відсутністю аналізу своїх

вчинків. У результаті такі підлітки часто беруться за непосильні завдання і зазнають невдач. Їх рівень домагань в учбовій діяльності часто є вищим за реальні можливості.

Дещо менший відсоток підлітків з дуже високим рівнем самооцінки у 8 класі – 26,00%. Цьому сприяло зменшення самовпевненості учнів, порівняння себе з оточуючими, врахування їх думки про себе. Кількість учнів з середньою та високою самооцінкою є рівнозначною – 26,00%. Ці підлітки здебільшого знають свої слабкі і сильні сторони, аналізують результати власної діяльності. 22,00% восьмикласників мають низьку самооцінку. Вони болісно переживають щодо того, який статус серед однокласників вони мають, та як оточуючі оцінюють їх розумові здібності. Це вказує на важливість класного колективу у розвитку особистості підліткового віку та підвищення значущості учбової діяльності, за успішністю якої підлітки часто судять про розумові здібності один одного.

У 9 класі спостерігаємо найменший відсоток підлітків з дуже високою самооцінкою – 20,00%, що свідчить про більшу об'єктивність у ставленні до себе. Зростає (порівняно з попередніми класами) кількість учнів з середньою самооцінкою – 30,00%. Ці підлітки мають середні чи низькі (за шкалами «Розумові здібності», «Характер», «Авторитет серед однолітків») показники часткових самооцінок. Низька самооцінка за названими шкалами свідчить про вагомість даних якостей для підлітків, зокрема при їх взаємооцінюванні. Отримуючи від однокласників невисокі оцінки своєї особистості за цими параметрами, підлітки нерідко починають ставитись до оцінюваних власних рис відповідним чином. Високий рівень самооцінки виявлено у 16,00% підлітків, які позитивно ставляться до себе та, маючи середній чи високий показник впевненості, не занижують оцінювані якості, порівнюючи себе з однокласниками. Найбільше заниження самооцінки відмічене серед досліджуваних цього класу – 34,00%. Ці учні, як правило, порівнюють себе лише з кращими за себе, що і приводить у кінцевому результаті до заниженої самооцінки.

Отже, з 7 по 9 клас зменшується кількість підлітків з дуже високим рівнем самооцінки та збільшується відсоток учнів з низькою самооцінкою, що відбувається в результаті самопізнання і самоаналізу своїх рис підлітками старших класів.



**Рис. 2.6. Середні показники самооцінки підлітків за шкалами**

1 – здоров'я; 2 – розумові здібності; 3 – характер; 4 – авторитет серед однолітків; 5 – «умілі руки»; 6 – зовнішність; 7 – впевненість у собі.

Ми також знайшли середній показник часткових самооцінок за семи шкалами за цією ж методикою (рис. 2.6) і з'ясували, що досліджувані підлітки найвище оцінюють себе за шкалою «Впевненість у собі» – 65,69 балів. Саме ця впевненість втримує віру учнів у себе, свої сили, компенсує низькі часткові самооцінки за іншими шкалами, складаючи таким чином адекватну загальну самооцінку.

У підлітків розвинені (або вони так вважають) навички до трудової діяльності, оскільки самооцінка за шкалою «Умілі руки» займає друге рангове місце серед часткових самооцінок і становить 65,37 балів.

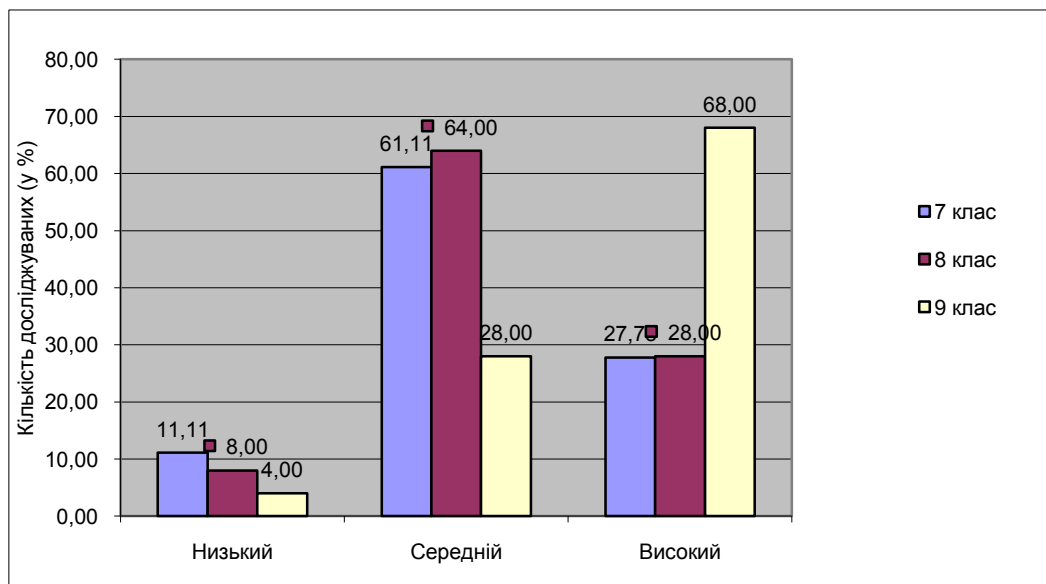
Про відсутність серйозних фізичних недоліків у більшості учнів підліткового віку та задоволення своїм виглядом свідчить третє місце, яке посідає самооцінка власної зовнішності (64,67 балів).

Дещо меншим є показник часткової самооцінки за шкалою «Здоров'я» – 63,76 балів і за шкалою «Характер» – 61,38 балів, що вказує на те, що учні вцілому задоволені станом свого здоров'я і характером.

Найнижчими є часткові самооцінки за шкалами «Розумові здібності» – 59,28 балів і «Авторитет серед однолітків» – 57,02 балів. Завищеному уявленню підлітків про їх розумові здібності й авторитет серед однолітків, як ми вважаємо, перешкоджають оцінки вчителів та думка ровесників, на яких у своїй поведінці орієнтуються досліджувані.

Отже, для учнів підліткового віку характерним є найнижчий показник самооцінки за шкалою «Авторитет серед однолітків» у зв'язку з включенням у процес самооцінювання за даним параметром думки оточуючих та найбільший – за шкалою «Впевненість», коли підліток орієнтувався лише на своє уявлення про оцінювану рису.

Експериментальні дані, отримані за методикою Г. М. Казанцевої, свідчать про наступні тенденції: з віком зростає кількість учнів з високою самооцінкою і зменшується – з низькою.



**Рис. 2.7. Співвідношення рівнів самооцінки у підлітків 7 – 9 класів**

Як бачимо з рис. 2.5, у 7 і 8 класі домінує середня самооцінка – 61,11% і 64,00% учнів, у 9 класі середня самооцінка займає друге рангове місце – 28,00%. Ці підлітки обирають завдання відповідно до власних можливостей, хоча іноді оминаються завдання підвищеної складності,

самостійно шукають помилки у своїх роботах, після успіху підвищують рівень домагань або обирають завдання тієї ж складності, переважає середній ступінь готовності до ризику.

У 9 класі домінує висока самооцінка – 68,00% досліджуваних. Відсоток підлітків з високою самооцінкою є майже однаковим у 7 і 8 класі – 27,78% і 28,00%. Для цих учнів характерна активність в учбовій діяльності, максимальна самостійність, здебільшого високий рівень домагань, схильність до ризику.

На нашу думку, збільшення кількості учнів з високою самооцінкою з 7 по 9 клас відбувається у зв'язку з більшою емоційною врівноваженістю старших учнів, їх толерантністю у ставленні один до одного, набуттям життєвого досвіду, стійкістю поглядів та поведінки.

Найбільше занижують свою самооцінку учні 7 класу – 11,11%. Вони пояснюють це тим, що «незавжди знали, як би вони діяли у запропонованих ситуаціях, бо з ними ще не траплялись подібні ситуації, або ж вони невірно зрозуміли запитання, або на їх самооцінку вплинуло негативне ставлення до них оточуючих». Відповіді цих підлітків є свідченням їх незнання себе, а також неправильного тлумачення поведінки дорослих та залежність власної позиції від думки інших. У 8 класі низький рівень самооцінки продемонстрували 8,00% учнів, у 9 кл. – 4,00%. Відповіді старших учнів характеризувались більшою чіткістю, впевненістю, обґрунтованістю, а, отже, вказували на збільшення життєвого досвіду та незалежності від оцінок оточуючих. Підлітки з низькою самооцінкою часто обирають легкі завдання, бояться невдач, яких собі не пробачають, вони невпевнені у собі, надто самокритичні, пасивні в учбовій діяльності, властива неадекватна реакція на успіх та невдачі.

Здебільшого підлітки з низьким рівнем самооцінки мають неповні сім'ї, або ж вони – сироти. До цієї ж групи входять і учні з певними фізичними особливостями, наприклад, надмірна повнота, що є досить провокуючим фактором у підлітковому віці, коли особлива увага

приділяється зовнішньому вигляду. Саме для цих підлітків характерним є відчуження серед однокласників, вони не входять до жодної з мікрогруп класу.

Батьки учнів з середньою самооцінкою, як правило, займають по відношенню до них позицію покровителя. Помірні цілі дозволяють їм приймати своїх дітей такими, якими вони є, проявляти терпимість до їх поведінки. Проте самостійні дії дітей викликають у батьків занепокоєння.

Висока самооцінка розвивається у підлітків в сім'ях, де панує дух співпраці. Батьки орієнтують дитину на певні стандарти, створюють зворотній зв'язок у формі оціночних суджень і вказують їй необхідні засоби для досягнення більшого успіху. Підліток з високою самооцінкою звик постійно випробовувати свої можливості, пізнаючи і визнаючи свої сильні й слабкі сторони. Отже, впевнені учні з високою самооцінкою ставлять перед собою більш високі цілі і частіше досягають успіху.

Таким чином, обидві методики виявили протилежні тенденції у розвитку самооцінки підлітків залежно від їх віку. Згідно першої, самооцінка підлітків з віком знижується, згідно методики Г.М.Казанцевої – підвищується. Суперечність пояснюється різним змістом оцінювання: у першому (вузькому) випадку оцінювались лише 7 рис особистості підлітків, у другому (ширшому аспекті) аналізувалась поведінка учнів підліткового віку в цілому та не розглядалась її адекватність.

Порівняльний аналіз особливостей розвитку впевненості підлітків 7 – 9 класів (таблиця 2.6) виявив такі тенденції: в усіх класах домінує середній рівень упевненості (7кл. – 51,85%, 8 кл. – 72,00%, 9 кл. – 84,00%). Високий рівень продемонстрували 14,81% підлітків 7 класу, 14,00% учнів 8 класу і 6,00% підлітків 9 класу. Як бачимо, відсоток підлітків з середнім рівнем упевненості зростає з 7 по 9 клас, а з високим – знижується. Це вказує на збільшення знань, умінь та навичків, необхідних для життєдіяльності підлітків, та, водночас, на об'єктивніше оцінювання власної особистості, труднощів завдання, результатів учбової діяльності старшими підлітками.



**Динаміка розвитку впевненості у підлітків 7 – 9 класів**

n=154

Рівні Клас	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	18	33,34	28	51,85	8	14,81
8 клас (n=50)	7	14,00	36	72,00	7	14,00
9 клас (n=50)	5	10,00	42	84,00	3	6,00

Низький рівень впевненості мали у 7 класі 33,34% учнів, у 8 кл. – 14,00% і у 9 кл. – 10,00% підлітків. Таким чином, відсоток невпевнених підлітків з 7 по 9 клас зменшується, учні стають рішучішими, активнішими, успішнішими в учбовій діяльності.

Спостереження за впевненими учнями дало можливість припустити, що, при наявності здібностей до учбової діяльності, матеріал вони засвоюють краще і швидше, оскільки не бояться запитувати про незрозуміле, не хвилюються про те, як вони виглядають в очах однокласників у цей момент. Упевнений підліток має авторитет серед однокласників, але він не обов'язково є лідером (як виявило наше дослідження). Такий учень може зацікавити однокласників розмовою, є опорою для менш упевнених у собі друзів, часто входить до складу кількох мікрогруп. Водночас, визнання друзями впливає на розвиток впевненості у собі.

Невпевнені підлітки бояться висловити власну точку зору, заздалегідь вважаючи її невдалою, рідко піднімають руку, навіть якщо знають правильну відповідь. У поведінці вони – нерішучі, сором'язливі. В учбовій діяльності часто керуються мотивом на уникнення невдач і обирають легкі завдання, болісно переживають невдачі. Низький рівень впевненості нерідко

супроводжується відповідною шкільною успішністю, яка ще більше посилює невпевненість учнів.

Таким чином, виявлена динаміка розвитку впевненості підлітків у собі дозволяє стверджувати, що з віком учні стають більш упевненими, оскільки багато їх особистісних рис набуває стійкості, поведінка стає врівноваженішою, збільшується об'єм знань, необхідних для розв'язання складних завдань.

Вибір учнем завдання певного рівня складності ми пов'язуємо із переважаючою мотивацією особистості на досягнення успіху чи уникнення невдач, а також зі здатністю особистості до ризику. Тому наступний етап дослідження полягав у вивченні особливостей мотивації учнів підліткового віку. Нами була застосована методика Т. Елерса для визначення мотивації досягнення успіху.

Як показали результати дослідження (таблиця 2.7), у 7 і 9 класі перше рангове місце посідає помірно високий рівень мотивації досягнення успіху (40,74% і 52,00% підлітків), а у 8 класі – середній рівень (44,00% учнів). Друге місце у 7 і 9 класі займає середній рівень (38,89% і 30,00% підлітків), у 8 класі – помірно високий (42,00% учнів).

Таблиця 2.7

### Показники мотивації досягнення успіху у підлітків 7 – 9 класів

n=154

Клас \ Рівні	Низький		Середній		Помірно високий		Дуже високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	1	1,85	21	38,89	22	40,74	10	18,52
8 клас (n=50)	2	4,00	22	44,00	21	42,00	5	10,00
9 клас (n=50)	1	2,00	15	30,00	26	52,00	8	16,00

Підлітки з середньою мотивацією досягнення успіху здебільшого адекватно оцінюють власні можливості, мають помірну здатність до ризику

і обирають завдання середньої складності. На успіх і невдачу реагують переважно адекватно, підвищуючи рівень домагань після успіху та знижуючи його після невдач.

Учні з помірно високим рівнем мотивації проявляють більшу обережність у виборі завдань, оскільки надають великого значення успіху в учбовій діяльності. Їх рівень досягнень є високим та середнім з тенденцією до високого. Характерними рисами цих учнів є впевненість, позитивне ставлення до себе і вміння вчитися на помилках.

Третє місце в усіх класах займає дуже високий рівень мотивації (7кл. – 18,52%, 8 кл. – 10,00%, 9 кл. – 16,00% учнів). Такі підлітки постійно ставлять завищені вимоги у зв'язку з високою самооцінкою, рівнем досягнень і схильністю до ризику, що більш властиво для учнів 7 класу. В іншому випадку підлітки залишають свій рівень домагань на рівні попередніх досягнень чи ледь змінюють його після успіху, проявляючи надмірну обережність. Таким чином, учні здебільшого мають успіх у діяльності, а завдання, де ймовірність успіху становить менше 50 %, часто оминаються ними. Така стратегія поведінки в учбовій діяльності проявлялася частіше у досліджуваних 8 і 9 класу, коли збільшується важливість самої учбової діяльності та позитивних оцінок зокрема у зв'язку з підготовкою до вступу до інших навчальних закладів (технікумів, коледжів).

Низьку мотивацію на досягнення успіху виявлено у 1,85% учнів 7 класу, 4,00% підлітків 8 класу і 2,00% досліджуваних 9 класу. Рівень досягнень цих підлітків не є високим і має місце побоювання отримати негативний результат, тому рівень домагань ці учні висувають ледь вищий від їх досягнень і обирають середні та легкі завдання, які вони в змозі виконати, таким чином, щоб уникнути негативних результатів. Отже, у цих підлітків переважає мотивація уникнення невдач.

Оскільки методику діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса рекомендується проводити разом з методикою діагностики

особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса та методикою діагностики здатності до ризику А. М. Шуберта, то наступним було дослідження мотивації уникнення невдач.

Таблиця 2.8

**Показники мотивації уникнення невдач у підлітків 7 – 9 класів**

n=154

Рівні Клас	Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	11	20,37	36	66,67	6	11,11	1	1,85
8 клас (n=50)	11	22,00	23	46,00	13	26,00	3	6,00
9 клас (n=50)	9	18,00	20	40,00	13	26,00	8	16,00

Експериментальні дані, наведені у таблиці 2.8, свідчать, що з віком учні стають більш обережними у виборі завдань і частіше орієнтуються на уникнення невдач. Так, кількість підлітків з високою мотивацією уникнення невдач у 7 класі становить 11,11%, у 8 кл. – 26,00% і у 9 кл. – 26,00%. Ці учні надають перевагу завданням середньої складності, часто проявляють невпевненість, бояться критики. Після успіху при виконанні подібних завдань вони залишають рівень домагань без змін або ледь підвищують його.

Дуже високий рівень виявили 1,85% учнів 7 класу, 6,00% підлітків 8 класу і 16,00% учнів 9 класу. Для цих підлітків характерні дві стратегії поведінки. У першому випадку вони уникають ризику, мають низьку самооцінку та впевненість у собі, не вірять у можливість досягти успіху, а тому обирають легкі завдання, де непотрібно докладати значних зусиль для отримання позитивної оцінки. У другому випадку підлітки проявляють надмірний ризик і обирають завдання, які перевищують їх можливості. Це зменшує їх тривогу у випадку невдач. Негативний результат, який вони

отримують, підлітки пояснюють підвищеною складністю завдання і тому часто не знижують рівень домагань після невдач.

Як бачимо, кількість учнів підліткового віку з високою і дуже високою мотивацією уникнення невдач збільшується з 7 по 9 клас, що пов'язано з ускладненням учбової діяльності та підвищенням її значущості.

Середній рівень домінує у кожному класі (7кл. – 66,67%, 8 кл. – 46,00%, 9 кл. – 40,00% досліджуваних). Для цих підлітків характерна адекватна оцінка своїх можливостей та врахування попередніх досягнень при здійсненні вибору завдань певного ступеня складності, який відзначається більшою об'єктивністю.

Низьку мотивацію уникнення невдач мають 20,37% учнів 7 класу, 22,00% підлітків 8 класу і 18,00% учнів 9 класу. Отримані дані дозволяють стверджувати, що у цих підлітків домінує мотивація досягнення успіху в учбовій діяльності. Вони впевнені у собі, вміють вчитися на помилках, адекватно реагують на успіх та невдачу.

Ми встановили, що переважаючу мотивацію уникнення невдач може мати і успішний учень, і підліток з низькою шкільною успішністю. У першому випадку це пояснюється бажанням завжди мати успіх, прагненням підтримувати високий статус хорошого учня і завжди відповідати йому, а тому обираються завдання, де успіх є гарантованим. Для цих учнів є трагедією отримати якусь (навіть одиничну, випадкову) низьку оцінку чи несхвалення учителем. Бачити себе невдахою в очах однокласників для цих учнів ще гірше, ніж низька оцінка вчителя.

У другому випадку причиною є низька шкільна успішність, яка не дозволяє підліткам братися за завдання, в успіху яких вони не впевнені. Тут учнями керує вже не страх не відповідати очікуванням оточуючим, а недоцільність ставити високу мету (рівень домагань), не маючи реальних можливостей для її досягнення.

Щодо мотивації до успіху, ми також виявили її в учнів і з хорошою успішністю, і з низькою. Підлітки з хорошою шкільною успішністю,

отримуючи кращі результати, закономірно підвищують свої вимоги. Учні з низькою шкільною успішністю, прагнучи досягти успіху і змінити уявлення оточуючих про себе, але необ'єктивно оцінюючи свої досягнення чи можливості, стикаються з невідповідністю цих вимог своїм можливостям і зазнають невдач.

Отримані результати свідчать, на нашу думку, як про суперечливі тенденції підліткового віку стосовно мотиваційних установок, так і про певну вікову невизначеність й ситуативну поведінково-діяльнісну активність в процесі вирішення завдань. Більшість підлітків у своїй учбовій діяльності орієнтується все-таки на успіх, але оскільки дехто з них надає йому надто великого значення, і чи через невпевненість у своїх силах, низьку самооцінку, високу тривожність (особистісну чи шкільну) та страх ризикнути і обрати дещо складніше завдання, вони обирають ті завдання, виконання яких гарантуватиме їм успішний результат.

Слід відмітити, що негативний вплив на розвиток рівня домагань підлітків в учбовій діяльності здійснює дуже високий та низький рівень мотивації досягнення успіху, коли занижується рівень домагань щодо можливостей учнів задля досягнення бажаного успіху, або у випадку завищення рівня домагань при надзвичайно низьких досягненнях. Негативно на рівень домагань впливає і дуже висока мотивація уникнення невдач, коли знову ж таки переважно занижується рівень домагань підлітків.

Для діагностики здатності підлітків до ризику ми використали методику А. М. Шуберта і з'ясували, що більшість учнів підліткового віку є надто обережними у виборі завдань, результатом чого виступає заниження рівня домагань підлітків в учбовій діяльності. Як видно з таблиці 2.9, надто обережними у виборі завдань є у 7 класі 46,30% підлітків, у 8 кл. – 26,00%. Найбільш яскраво цей ступінь виражений у 9 класі – 62,00% підлітків, що, на нашу думку, пояснюється зростанням вагомості оцінки для цих учнів.

**Показники здатності до ризику у підлітків 7 – 9 класів**

n=154

Рівні Клас	Надто обережні		Середній		Схильні до ризику	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	25	46,30	21	38,89	8	14,81
8 клас (n=50)	13	26,00	20	40,00	17	34,00
9 клас (n=50)	31	62,00	0	0,00	19	38,00

Отже, підлітки 7 і 9 класу скоріше обирають завдання середнього рівня складності, де вони докладають менше зусиль і частіше досягають успіху порівняно із завданнями підвищеної складності. Рівень домагань цих учнів є нижчим за їх реальні можливості.

Негативною ми вважаємо і схильність підлітків до ризику, якщо він є не виправданим і не узгоджується із самооцінкою підлітків та їх досягненнями. У даному випадку рівень домагань є завищеним щодо можливостей та результатів учбової діяльності підлітків.

Схильними до ризику є 14,81% підлітків 7 класу, 34,00% досліджуваних 8 класу і 38,00% учнів 9 класу. Як бачимо, відсоток збільшується з віком учнів, що пояснюємо збільшенням кількості підлітків у цих класах, які мають дуже високу мотивацію уникнення невдач і для яких висока складність завдання виступає виправданням себе при отриманні негативного результату в учбовій діяльності.

Середній рівень продемонстрували лише підлітки 7 (38,89%) і 8 (40,00%) класу. Ці учні виявили адекватне розуміння труднощів завдання, яке вони мають намір виконати, співставили його складність зі своїми можливостями та зусиллями, які вони повинні докласти для досягнення бажаного результату. Підлітки не дали своїм емоціям (тривожності чи самовпевненості) взяти верх над їх поміркованістю у виборі завдань певної

складності, а, отже, ми вважаємо середній рівень здатності учнів підліткового віку до ризику найбільш оптимальним для розвитку їх рівня домагань в учбовій діяльності.

Розглядаючи рівень домагань підлітків у складі проблеми мотивації, ми вирішили з'ясувати, якими мотивами керується учень підліткового віку при висуванні певного рівня домагань в учбовій діяльності.

Аналіз результатів (Додаток В) показав, що учбова діяльність є полімотивованою, і учні виділяють здебільшого 2 – 3 домінуючих мотиви, кожен з яких має різну силу. Одні мотиви часто актуалізуються і мають суттєвий вплив на учбову діяльність підлітків та розвиток їх рівня домагань, інші діють тільки за певних умов.

Домінування мотивів самовизначення (51,90% усіх досліджуваних), самоствердження (48,10%) і саморозвитку (46,84%) в усіх групах підлітків вказує на помітний інтерес учнів підліткового віку до своєї особистості, формування у них почуття дорослості, незалежного мислення, виховання у собі бажаних рис, визначення мети у житті, планування свого майбутнього. Підліток починає менше орієнтуватися в учбовій діяльності на оцінку, зусилля його все більше спрямовуються на набуття знань, необхідних для досягнення намічених цілей. Тому наступними за своєю вагомістю досліджувані підлітки виділили пізнавальні (21,52%) та вузькопрактичні (14,56%) мотиви.

Пізнавальні мотиви характеризують інтерес учня до результатів своєї діяльності. Ці мотиви є узагальненими, так як можуть бути пов'язані з широким колом більш особистих мотивів, задоволення яких опосередковано отриманим результатом учбової діяльності. Значення пізнавального інтересу полягає у тому, що він підсилює дієвість мотивів, пов'язаних з широкими соціальними чинниками і рисами особистості підлітків, а також оптимально активізує їх психічну діяльність.

Оскільки оцінка вчителів продовжує відігравати значну роль в учбовій діяльності підлітка, не менш важливим для нього є і мотив запобігання



невдачам (12,66%) (найбільш виражений в учнів 8 класу – 28,00%). Для цього мотиву характерна негативна стимулююча цінність результату, а саме: страх показати низький результат, на відміну від пізнавального мотиву, зміст якого становить позитивне прагнення до результату.

Як найменш важливі мотиви учбової діяльності серед зазначених підлітками були виділені мотиви спілкування з однолітками (1,90%) та учителями (1,27%), які простежувалися лише в учнів 7 (у 3,45% підлітків виявлено мотив спілкування з учителями і в 1,72% – мотив спілкування з однолітками) і 8 класу (у 4,00% підлітків наявний мотив спілкування з однолітками).

Мотивація підлітків на досягнення успіху чи уникнення невдач, висування рівня домагань в учбовій діяльності певною мірою пов'язані з рівнем шкільної тривожності учнів підліткового віку. Режим шкільного життя, структура навчального уроку самі по собі сприяють перевтомі і часто посилюють тривожність фізично ослаблених, емоційно-нестійких, невстигаючих дітей.

Шкільний страх отримати негативну оцінку, несхвалення з боку вчителя та однокласників, може стати перепорою до ефективного засвоєння учнями навчального матеріалу, до гармонійного розвитку якостей особистості, зокрема її рівня домагань. Саме тому, досліджуючи психологічні чинники розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності, ми продіагностували учнів підліткового віку на виявлення у них шкільної тривожності і з'ясували, що у більшості досліджуваних відсутній шкільний страх (7кл. – 72,22%, 8кл. – 68,00%, 9кл. – 92,00%). Ці учні, як ми виявили у ході нашої подальшої бесіди, або надто самовпевнені в собі і в результатах учбової діяльності, або невідповідально ставляться до учбового процесу та результатів своєї праці, які переважно є низькими. Іншою причиною є низька мотивація до учбової діяльності, оскільки зараз провідним видом діяльності є міжособистісне спілкування з однолітками, які стають референтною групою.

Результати дослідження шкільної тривожності представлені у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Особливості шкільної тривожності у підлітків 7 – 9 класів**

n=154

Рівні Клас	Відсутній шкільний страх		Підвищений		Високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	39	72,22	15	27,78	0	0,00
8 клас (n=50)	34	68,00	15	30,00	1	2,00
9 клас (n=50)	46	92,00	4	8,00	0	0,00

Висока шкільна тривожність була виявлена лише у незначній кількості учнів 8 класу (2,00%) з низькою самооцінкою та шкільною успішністю. Підвищений рівень шкільної тривожності продемонстрували 27,78% підлітків 7 класу, 30,00% учнів 8 класу і 8,00% дев'ятикласників. Наявність підвищеного рівня шкільної тривожності у досліджуваних свідчить про їх розуміння труднощів, які вони мають подолати, розв'язуючи завдання. Невелика кількість підлітків 9 класу, що мають підвищену тривожність, відзначаються надмірною обережністю у виборі завдань, які є нижчими за можливості цих учнів. У результаті вони частіше досягають успіху, а тому і не виникає серйозних хвилювань щодо здійснення їх учбової діяльності.

Серед чинників шкільної тривожності (Додаток Г) домінуючим виявився страх не відповідати очікуванням оточуючих (51,90% опитаних підлітків). Він переважає у досліджуваних усіх класів. Причину цього знаходимо у зростаючих потребах підлітка, підвищених вимогах до його особистості з боку оточуючих і самого себе, у значній ролі однолітків та близьких дорослих у розвитку його особистості у даний віковий період.

Другим вагомим чинником шкільної тривожності є страх перевірки знань (33,54% підлітків). Він є другим домінуючим чинником у підлітків 7 –

9 класів, що свідчить про ймовірний низький рівень знань учнів, відсутність висококваліфікованих педагогів або їх надмірну суворість, недостатність докладених зусиль в учбовій діяльності з боку учнів, малу кількість часу, відведеного для учбової діяльності у щоденному житті учня, зайнятість підлітка роботою вдома, що формують негативне уявлення особистості про себе як про учня-невдачу.

Третє рангове місце серед чинників шкільної тривожності посідає страх самовираження – 19,62% підлітків. Він є третім домінуючим чинником в учнів 8 і 9 класу і займає четверте місце у підлітків 7 класу, поступаючись страху контактів з учителями. Це дає підстави стверджувати, що для підлітків старших класів уже недостатньо мати хороші оцінки з предметів. Вони частіше хочуть випробувати власні сили і можливості, довести щось собі та оточуючим, оскільки прагнення бути не гіршим за дорослих набуває все більшого значення. Однак, недостатність досвіду має результатом помилки і конфлікти у взаєминах з оточуючими, невдачі у діяльності, коли підвищується невпевненість і підліток боїться проявити себе.

Четверте місце у досліджуваних займає страх соціальних контактів з учителями – 18,99% підлітків. Це третій домінуючий чинник шкільної тривожності в учнів 7 класу. У 8 класі він є рівнозначним страху самовираження. Лише для незначної кількості дев'ятикласників (4,00%) властивий страх контактів з учителями, якому тут відведене п'яте місце. Підлітки, яким властивий цей страх, часто є невпевненими у собі й своїх можливостях, їм важко відповідати біля дошки, вони можуть розгубитися і не дати правильну відповідь навіть на легке запитання, оскільки побоюються негативного судження вчителя про їх результати та надають оцінці вчителя надто великого значення.

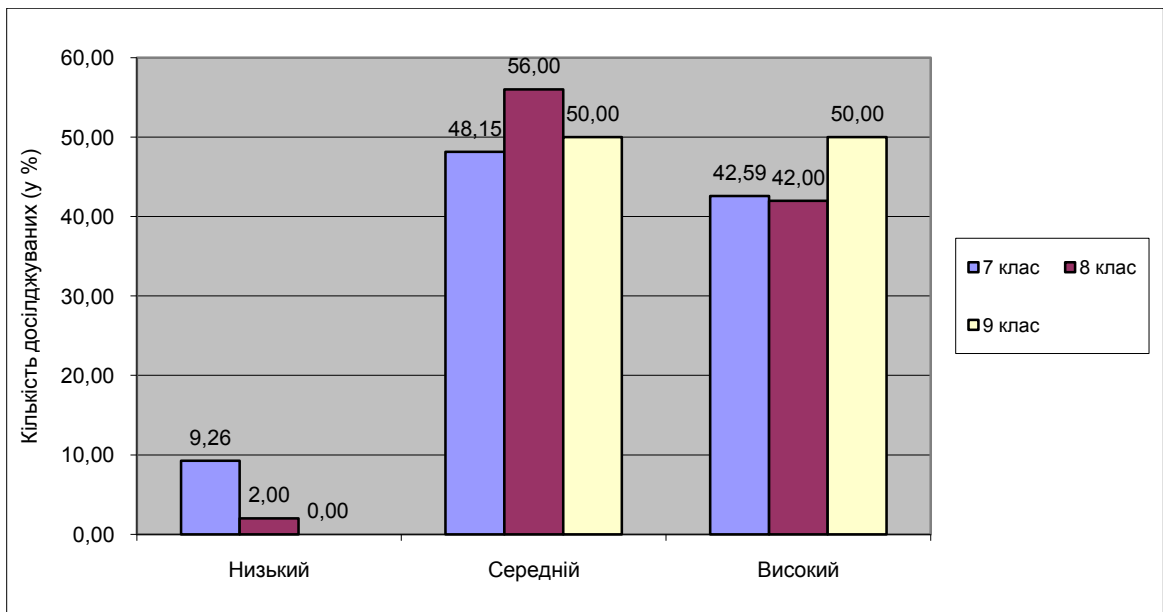
Емоційні переживання учня, пов'язані зі спілкуванням з однолітками у школі, є також досить важливими для розвитку особистості, особливо у підлітковому віці. Невідповідність уявлення однокласників часто може

стати перешкодою до нормальних міжособистісних взаємин у класному колективі, причиною негативного статусу підлітка. Так, не лише невстигаючі учні є предметом насміхань однокласників, але і відмінники, отримуючи прізвисько “зубрилка”. Тому досить часто вони не докладають зусиль, щоб отримати найвищу оцінку за завдання, а прагнуть бути такими, як усі, оскільки учні з хорошою, але не відмінною успішністю (на їх думку) мають позитивний статус у колективі.

Страх соціальних контактів з однолітками посідає п’яте рангове місце – 15,19% підлітків. Він є п’ятим домінуючим чинником у 7 і 8 класі і займає останню позицію в учнів 9 класу, що пояснюємо більшою врівноваженістю підлітків 9 класу, а, отже, і кращими взаємовідносинами всередині цього класного колективу.

Низький фізіологічний опір шкільним страхам мають 10,76% досліджуваних, що виявляється у тремтінні рук та голосу, частому відвідуванні туалету, пришвидшеному серцебитті, пересиханні у роті в ситуації перевірки знань. Цей чинник займає останнє рангове місце. Найбільше він виражений у підлітків 9 класу, що пов’язано із зростанням вагомості високих оцінок для цих учнів, а тому і підвищеним хвилюванням в ситуації перевірки знань.

Аналіз результатів дослідження особистісної тривожності підлітків (як одного із психологічних чинників їх рівня домагань) за методикою Ч. Д. Спілбергера показав, що для більшості учнів підліткового віку властивий середній та високий рівень особистісної тривожності з незначною перевагою середнього (рис. 2.8). Так, середній рівень тривожності мають 48,15% підлітків 7 класу і 56,00% учнів 8 класу. Підлітки 9 класу виявили середній і високий рівень в однаковій мірі – 50,00%. Учні з середнім рівнем тривожності, обираючи нове завдання, враховують свої попередні досягнення, їх рівень домагань здебільшого є дещо вищим за їх можливості.



**Рис. 2.8. Співвідношення рівнів особистісної тривожності у підлітків 7 – 9 класів**

Висока тривожність негативно впливає на розвиток рівня домагань 42,59% підлітків 7 класу і 42,00% учнів 8 класу. Ці підлітки часто неадекватно реагують на успіх та невдачу, проявляють надмірну обережність в учбовій діяльності і занижують свій рівень домагань.

Низька тривожність виявлена лише у 7 і 8 класі у незначної кількості учнів (7кл. – 9,26%, 8 кл. – 2,00% підлітків). Ці підлітки впевнені у собі, мають оптимістичний погляд на життя, легко долають виникаючі проблеми, їх рівень домагань в учбовій діяльності є високим чи середнім. Таким чином, спостерігаємо тенденцію до підвищення особистісної тривожності з 7 по 9 клас. Причиною вважаємо збільшення кількості проблем у різних сферах життєдіяльності підлітків у зв'язку з їх дорослішанням та відсутністю досвіду у їх розв'язанні.

Наступний етап дослідження мав на меті визначити рівень самоповаги учнів підліткового віку для подальшого виявлення ймовірного зв'язку між рівнем домагань підлітків і їх самоповагою. Результати дослідження подані в таблиці 2.11.

**Кількісні показники розвитку самоповаги підлітків 7 – 9 класів**

n=154

Рівні Клас	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	1	1,85	17	31,48	36	66,67
8 клас (n=50)	0	0,00	19	38,00	31	62,00
9 клас (n=50)	1	2,00	11	22,00	38	76,00

За допомогою методики Л. В. Туріщевої були виявлені наступні тенденції: у досліджуваних 7 – 9 класів домінує високий рівень самоповаги (7 кл. – 66,67%, 8 кл. – 62,00%, 9 кл. – 76,00%). Ці підлітки вірять у себе і в те, що зможуть подолати свої недоліки. Вони самостійніші і менше піддаються навіюванню. Часто ставлять високі цілі, досягнення яких підкріплює їх віру в себе. Позитивно ставлячись до себе, ці учні нерідко позитивно сприймають і своїх оточуючих.

Друге рангове місце займає середній рівень (7 кл. – 31,48%, 8 кл. – 38,00%, 9 кл. – 22,00%). Ці підлітки, позитивно оцінюючи свої досягнення, не завжди ними задоволені, оскільки вважають, що здатні досягти більшого. Іноді проявляють надмірну самокритику і не бачать власних досягнень.

Низький рівень самоповаги у незначній кількості виявлений у підлітків 7 (1,85%) і 9 (2,00%) класу і поєднується з їх низькою самооцінкою, невпевненістю та високою особистісною тривожністю. Ці учні болісно реагують на критику та невдачі. Ставлячи перед собою мету, не особливо сподіваються на успіх, оскільки вважають, що у них немає для цього необхідних даних.

Результати дослідження вказують, що переважна більшість учнів підліткового віку позитивно ставляться до себе і своїх досягнень у житті, проявляючи середній чи високий рівень самоповаги. Невдачі в окремих

діяльності не знижують самоповагу, оскільки компенсуються більш вдалими результатами в інших сферах їх життя.

У ході нашого дослідження ми також звернули увагу на те, що суворість, авторитетність і незначна авторитарність вчителя сприяють більш відповідальному ставленню учня до предмета, його кращій підготовці до уроку, а, відтак, і підвищенню рівня знань. Але ці ж риси вчителя можуть мати і негативні сторони. Зокрема, в учнів зі слабкою нервовою системою та невпевненістю у собі підвищується шкільний страх (особливо такі його чинники, як страх спілкування з учителями та страх перевірки знань), що нерідко може стати однією з причин підвищеної особистісної тривожності підлітків, розвитку мотивації уникнення невдач, а не досягнення успіху, низького рівня здатності до ризику, замкнутості учнів, пасивності на уроці, що в кінцевому результаті приводить до зниження рівня домагань цих підлітків в учбовій діяльності.

Лояльне ставлення вчителя до учнів підліткового віку не передбачає виникнення вищеназваних негативних проявів і більше підходить для підлітків зі слабкою нервовою системою, проте воно дезорганізовує роботу учнів з сильною нервовою системою, рівень їх відповідальності на уроках таких вчителів дещо знижується, можливі випадки несвоєчасного виконання завдань, висування дуже високого рівня домагань. Тому важливим, на нашу думку, при здійсненні учбової діяльності є індивідуальний та диференційований підхід вчителя до підлітків на уроці, поєднання демократичності та вимогливості.

Ми не проводили ґрунтовного дослідження впливу сім'ї на розвиток рівня домагань підлітків, оскільки вона є більш значущою на попередніх вікових етапах, коли закладаються початкові самооцінка і рівень домагань. Однак, ми припускаємо, що емоційний тон сімейних взаємовідносин, домінуючий тип контролю й дисципліни у сім'ї, міцність сім'ї, інтерес батьків до життя підлітків, наявність взаєморозуміння між батьками і дітьми, освітній рівень сім'ї, підтримка батьками інтересу підлітків до

учбової діяльності відіграють не останню роль у розвитку рівня домагань підлітків і можуть бути окремим напрямом дослідження.

Узагальнюючи результати дослідження, подані вище, є підстави стверджувати, що розвиток рівня домагань підлітків в учбовій діяльності обумовлюється різними психологічними чинниками. Негативні явища у розвитку рис особистості підлітків, на які ми звернули увагу у своєму дослідженні і які виступають цими чинниками, аналогічним чином відображаються на розвитку рівня домагань учнів підліткового віку.

У наступному параграфі ми встановимо, яким чином психологічні чинники впливають на розвиток рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

#### **2.4. Взаємозв'язок психологічних чинників та розвитку рівня домагань підлітків у процесі учбової діяльності**

Завданням цього етапу дослідження було виявлення кореляційних зв'язків між рівнем домагань і психологічними чинниками, які впливають на ставлення підлітками мети певного ступеня складності. Це завдання здійснювалося за допомогою версії 17.0 комп'ютерної програми SPSS із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r$ -Спірмена.

У таблиці 2.12 представлені зв'язки рівня домагань, визначеного за моторною пробою Й. Шварцландера у модифікації Л. В. Бороздіної, з його психологічними чинниками та віком досліджуваних.

Розглянемо детальніше виявлені кореляційні зв'язки. Так, встановлений зв'язок між рівнем домагань підлітків і загальною самооцінкою, визначеною за допомогою опитувальника Г. М. Казанцевої ( $r=0,177$ ;  $p=0,046$ ) на рівні статистичної значущості ( $p<0,05$ ). Таким чином, чим вища самооцінка підлітків, тим вищий їх рівень домагань.



Таблиця 2.12

**Коефіцієнти кореляції показників рівня домагань підлітків (за моторною пробою Й. Шварцландера у модифікації Л. В. Бороздіної) та його чинників (n=154)**

Показники	Spearman	p-level
Рівень домагань – загальна самооцінка (за Г. М. Казанцевою)	0,177	0,046
Рівень домагань – пізнавальний мотив	0,187	0,033
Рівень домагань – вік підлітків	-0,258	0,001

Ще одним чинником, який впливає на розвиток рівня домагань учнів підліткового віку, є пізнавальний мотив ( $r=0,187$ ;  $p=0,033$ ). Посилення його значущості сприяє підвищенню рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

Кореляційний аналіз виявив наявність зв'язку рівня домагань підлітків з їх віком ( $r=-0,258$ ;  $p=0,001$ ) на високому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ). Від'ємне значення коефіцієнта рангової кореляції дає підстави стверджувати наступне: чим старші підлітки, тим нижчим є їх рівень домагань. Таким чином, завищеність рівня домагань, яка була властива для молодших за віком підлітків, поступається місцем більш зваженим прагненням старших учнів, а зростання для останніх вагомості учбової діяльності, шкільних оцінок та складності навчального матеріалу зумовлюють поступове зниження рівня домагань з 7 по 9 клас.

Здійснений кореляційний аналіз дав можливість виявити зв'язки між показниками рівня домагань підлітків, визначеного за методикою Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан, його психологічними чинниками і віком досліджуваних. Встановлено, що рівень домагань буде тим вищим, чим вищою є самооцінка ( $r=0,739$ ;  $p=0,000$ ) та впевненість ( $r=0,175$ ;  $p=0,043$ ) учнів.

Кореляційний зв'язок ( $r=0,215$ ;  $p=0,018$ ) виявлено між показниками рівня домагань і мотивації досягнення успіху. Це означає, що підлітки, які в

учбовій діяльності орієнтуються на досягнення успіху, схильні висувати більш високий рівень домагань, ніж учні, які прагнуть уникнути невдачі, хоч і не зафіксовано статистично значущого зв'язку з мотивацією уникнення невдач (таблиця 2.13).

Таблиця 2.13

**Коефіцієнти кореляції показників рівня домагань підлітків (за методикою Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан) та його чинників (n=154)**

Показники	Spearman	p-level
Рівень домагань – самооцінка (за Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан)	0,739	0,000
Рівень домагань – упевненість	0,175	0,043
Рівень домагань – мотивація досягнення успіху	0,215	0,018
Рівень домагань – здатність до ризику	0,502	0,000
Рівень домагань – пізнавальний мотив	0,476	0,000
Рівень домагань – особистісна тривожність	-0,191	0,025
Рівень домагань – страх соціальних контактів з однолітками	0,388	0,000
Рівень домагань – страх соціальних контактів з учителями	0,282	0,002
Рівень домагань – самоповага	0,229	0,006
Рівень домагань – вік підлітків	-0,541	0,000

Водночас, отримані емпіричні дані демонструють, що підлітки, які проявляють схильність до ризику ( $r=0,502$ ;  $p=0,000$ ) і мають розвинений пізнавальний мотив ( $r=0,476$ ;  $p=0,000$ ) у ролі одного з домінуючих мотивів учбової діяльності, обирають складніші завдання, ніж надто обережні однокласники.

Окрім того, виявлено зв'язок рівня домагань з психологічними чинниками, які мають негативний вплив на його розвиток, а саме: з особистісною тривожністю ( $r=-0,191$ ;  $p=0,025$ ) і показниками шкільної

тривожності – страхом соціальних контактів з однолітками ( $r=0,388$ ;  $p=0,000$ ) і з учителями ( $r=0,282$ ;  $p=0,002$ ). Отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що підлітки з низьким рівнем особистісної тривожності, але з деякими проявами шкільної тривожності, що вказують на важливість учбової діяльності у житті цих підлітків і їх хвилювання щодо того, як вона здійснюється, які результати приносить і які перспективи відкриває, приступають до нового завдання із вищим рівнем домагань, ніж їх однокласники з протилежними особистісними рисами та проявами поведінки.

Встановлено зв'язок рівня домагань учнів підліткового віку з їх самоповагою ( $r=0,229$ ;  $p=0,006$ ). Отже, чим більше підлітки поважають себе, тим вищим є їх рівень домагань. У свою чергу, високі досягнення, які відповідають висунутому рівневі домагань, підвищують самоповагу учнів.

Рівень домагань підлітків, визначений за цією методикою, як і за попередньою, корелює з їх віком: старші учні висувають нижчий рівень домагань ( $r=-0,541$ ;  $p=0,000$ ).

У ході дослідження ми виявили значну різницю між показниками рівня домагань і самооцінки деяких підлітків, що є негативним явищем, оскільки свідчить про неадекватність першого і є причиною частих невдач підлітків в учбовій діяльності. Ця різниця зумовлюється рядом психологічних чинників та віковими особливостями підлітків (таблиця 2.14). Зокрема, вона є більшою в учнів з низькою самооцінкою ( $r=-0,323$ ;  $p=0,000$ ) і самоповагою ( $r=-0,196$ ;  $p=0,020$ ). Ймовірно, висуваючи високий рівень домагань та надіючись на успіх, вони намагаються у такий спосіб підвищити свою самооцінку та самоповагу.

Посилення значущості пізнавального ( $r=0,301$ ;  $p=0,000$ ) і вузькопрактичного ( $r=0,190$ ;  $p=0,029$ ) мотивів, а також мотиву запобігання неприємностям ( $r=0,244$ ;  $p=0,005$ ) веде до збільшення різниці між рівнем домагань підлітків та їх самооцінкою.

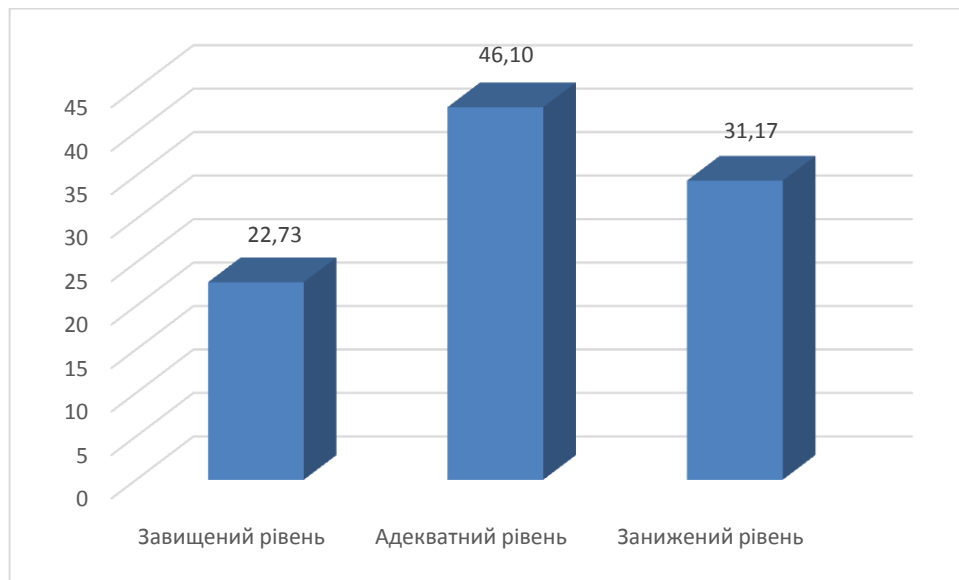
**Коефіцієнти кореляції показника різниці рівня домагань і самооцінки підлітків та її чинників (n=154)**

<b>Показники</b>	<b>Spearman</b>	<b>p-level</b>
Різниця рівня домагань і самооцінки– самооцінка	-0,323	0,000
Різниця рівня домагань і самооцінки– самоповага	-0,196	0,020
Різниця рівня домагань і самооцінки– пізнавальний мотив	0,301	0,000
Різниця рівня домагань і самооцінки– вузькопрактичний мотив	0,190	0,029
Різниця рівня домагань і самооцінки– мотив запобігання неприємностям	0,244	0,005
Різниця рівня домагань і самооцінки– шкільна тривожність	0,184	0,049
Різниця рівня домагань і самооцінки– страх соціальних контактів з однолітками	0,363	0,000
Різниця рівня домагань і самооцінки– страх соціальних контактів з учителями	0,237	0,008
Різниця рівня домагань і самооцінки–вік підлітків	-0,359	0,000

За результатами кореляційного аналізу, високий рівень шкільної тривожності ( $r=0,184$ ;  $p=0,049$ ) та наявність страху соціальних контактів з однолітками ( $r=0,363$ ;  $p=0,000$ ) і вчителями ( $r=0,237$ ;  $p=0,008$ ) зокрема, теж істотно відображаються на показнику різниці рівня домагань і самооцінки.

Встановлено, що показник різниці збільшується з 7 по 9 клас ( $r=-0,359$ ;  $p=0,000$ ).

Узагальнені результати дослідження дозволили виділити три рівні домагань підлітків в учбовій діяльності (адекватний, завищений, занижений) та дати їм характеристику (рис. 2.9).



**Рис. 2.9. Узагальнені показники рівнів розвитку домагань підлітків в учбовій діяльності**

*Адекватний рівень* властивий для 46,10% учнів підліткового віку, які добре знають свої слабкі і сильні сторони, проте інколи занижують позитивні якості, вони обирають завдання, що відповідають їх можливостям або дещо перевищують їх; після позитивних результатів учбової діяльності ставлять перед собою вищі, проте реальні цілі, а у випадку невдач аналізують свою поведінку і роблять адекватні висновки; такі підлітки надають перевагу зваженому ризику, мотивовані на успіх та проявляють активність у досягненні своєї мети.

*Завищений рівень* домагань притаманний для 22,73% підлітків, які переоцінюють свої здібності; ступінь складності завдання не відповідає їх реальним можливостям; після невдач, як і після успіху, вони ставлять перед собою ще складніші завдання, рідко аналізують свою поведінку в ситуації успіху та невдачі; схильні до надмірного ризику, висувають недосяжні цілі, невдача при реалізації яких не викликає сильних хвилювань, оскільки її причину бачать у зовнішніх обставинах, а не в собі, вони спрямовані на успіх, проте не завжди докладають достатньо зусиль для досягнення високих цілей.

*Занижений рівень* мають 31,17% підлітків, які нечітко усвідомлюють власні позитивні якості, схильні до надмірної самокритики та самоприниження. Вони рідко враховують свої можливості, висуваючи цілі в учбовій діяльності; часто допускають ті ж помилки, оскільки лише іноді аналізують попередні досягнення, позитивні результати в учбовій діяльності пояснюють випадковими обставинами і після успіху залишають рівень домагань без змін або знижують його; дуже обережні у виборі завдань, надають перевагу тим, в успіху яких вони упевнені, спрямовані на уникнення невдач, не вміють планувати власну діяльність для реалізації поставлених цілей.

Загалом, як виявлено, підлітки більше схильні до заниження рівня домагань, аніж до його завищення, причому відсоток респондентів із заниженим рівнем зростає з 7 по 9 клас (7кл. – 18,52%, 8кл. – 34,00%, 9кл. – 42,00%) (Додаток Д). Така тенденція вказує на перебільшене уявлення семикласників про власні якості та невміння співвіднести їх зі своїми прагненнями, що має результатом переважання завищеного рівня домагань над заниженим. Протилежна тенденція спостерігається у дев'ятикласників, які більш самокритичні у пред'явленні вимог до себе та надто обережні у виборі завдань.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження вказує на те, що розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності сприяють такі психологічні чинники: адекватна самооцінка, упевненість у собі, мотивація досягнення успіху, помірنا здатність до ризику, пізнавальний мотив учбової діяльності, низький показник особистісної тривожності та відсутність страхів, пов'язаних із ситуаціями контакту з учителями та однолітками, самоповага.

### **Висновки до другого розділу**

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що для визначення особливостей розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності доцільно

керуватися наступними критеріями: здатність висувати мету у відповідності з власними можливостями; вміння враховувати попередні досягнення при постановці нової мети; здатність проявляти поміркований ризик і докладати зусиль для реалізації запланованого.

Емпіричним дослідженням встановлено, що для більшості учнів підліткового віку властиві екстремальні вибори завдання після пережитого успіху чи невдачі (нереалістичний низький рівень домагань – 16,88% учнів, нереалістичний високий – 7,14% підлітків) або низький рівень домагань (39,61%) і лише незначна частина досліджуваних адекватно реагують на результати учбової діяльності, демонструючи помірний (25,32%) та високий (11,04%) рівень домагань. Отже, підлітки більше схильні до заниження рівня домагань, аніж до його завищення. Ця тенденція збільшується з 7 по 9 клас у зв'язку з ускладненням навчального матеріалу, необхідністю докладати більше зусиль для успішного виконання завдання та меншою ймовірністю отримати високу оцінку.

Простеживши динаміку розвитку рівня домагань підлітків після успіху чи невдачі, виявлено, що здебільшого учні адекватно реагують на свої досягнення в учбовій діяльності, підвищуючи рівень домагань після позитивного результату та знижуючи – після неуспіху.

У підлітків 7 – 9 класів неадекватна реакція спостерігалася частіше на невдачу, ніж на успіх. Це пов'язано з особливостями їх самооцінки. У випадку невдач завищення рівня домагань виступає як результат неадекватного оцінювання (або і його відсутності) попередніх досягнень. Учні відмовляються визнати причиною невдачі власні помилки та недопрацювання, посилаючись на підвищену складність завдання і виправдовуючись, таким чином, у своїх очах.

Зниження рівня домагань після успіху вказує на прагнення учнів 7 – 9 класів зберегти існуючу самооцінку, ще раз пережити успіх, високу мотивацію уникнення невдач, а тому складність завдання є нижчою за можливості підлітків.

Незмінний рівень домагань після успіху властивий для невпевнених у собі і надто обережних у виборі завдань підлітків, які мають підвищену тривожність або приписують свій успіх зовнішнім обставинам. Показник незмінного рівня домагань після невдач свідчить про усвідомлення учнями недостатньо докладених зусиль як причину своєї невдачі у минулому виконанні завдань та намір збільшити їх у наступній спробі.

З'ясовано, що підлітки, які не продемонстрували успішних результатів у жодній з чотирьох спроб, завищують рівень домагань щодо своїх можливостей і попередніх досягнень. Відсутність невдач є результатом висування заниженого щодо можливостей учнів рівня домагань.

Приставаючи до завдання, підлітки керуються власним уявленням про рівень розвитку своїх якостей, які можуть їм знадобитися для розв'язання цього завдання. Не останню роль у виборі ступеня складності завдання відіграють прагнення учнів підліткового віку довести щось оточуючим чи переконатися у власній здатності успішно справитися із поставленим завданням.

Визначаючи рівень домагань підлітків із врахуванням їх оцінки власних якостей, було встановлено, що перше рангове місце займає дуже високий рівень – 38,96% досліджуваних, який розглядається нами як негативне явище у випадку значної розбіжності самооцінки і рівня домагань. При наявності високої самооцінки він свідчить про прагнення підлітків до самовдосконалення. Друге місце посідає низький рівень домагань – 27,92%, який учні висувають відповідно до аналогічної самооцінки, або щоб зберегти наявну самооцінку і не допустити її зниження. Середній та високий рівень домагань виявлено у 18,83% і 14,29% підлітків, які мають адекватне уявлення про свої якості та можливості.

Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що рівень домагань є різним щодо навчальних дисциплін. З легких (фізичне виховання, географія) предметів підлітки частіше висувають високий рівень домагань, ніж зі складних (англійська мова, алгебра).

Узагальнені результати дослідження дозволили виділити три рівні



домагань підлітків в учбовій діяльності (адекватний, завищений, занижений) та констатувати переважання завищеного (22,73%) та заниженого (31,17%) рівнів.

Застосування кореляційного аналізу для виявлення специфіки впливу психологічних чинників на вибір підлітками ступеня складності завдань дало можливість встановити, що їх рівень домагань корелює з самооцінкою, впевненістю, здатністю до ризику, пізнавальним мотивом, самоповагою. Встановлено, що підлітки, які в учбовій діяльності орієнтуються на досягнення успіху, схильні висувати більш високий рівень домагань, ніж учні, які прагнуть уникнути невдачі, хоч і не зафіксовано статистично значущого зв'язку з мотивацією уникнення невдач. Виявлено зв'язок рівня домагань з чинниками, які мають негативний вплив на його розвиток, зокрема, з особистісною тривожністю, страхом соціальних контактів з учителями та з однолітками.

Емпіричне дослідження підтвердило наше припущення щодо виокремлених нами психологічних чинників розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності. Встановлено, що розвитку адекватного рівня домагань сприяють адекватна самооцінка, впевненість у собі, мотивація досягнення успіху, помірна здатність до ризику, пізнавальний мотив учбової діяльності, низький показник особистісної тривожності та відсутність страхів, пов'язаних із ситуаціями контакту з учителями та однолітками, самоповага. Водночас, наявність майже у половини досліджуваних неадекватного (завищеного чи заниженого) рівня домагань зумовлює необхідність пошуку шляхів розвитку адекватних домагань в учбовій діяльності підлітків, а виявлені чинники дають можливість побудувати програму психологічного супроводу феномена з урахуванням визначених чинників.

Зміст другого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Лабінська С.М. Мотиви навчальної діяльності підлітків і рівень їхніх домагань / С.М. Лабінська // Проблеми загальної та педагогічної психології:

- Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. VII, част. 6. – К., 2005. – С. 192 – 201.
2. Лабінська С.М. Особливості мотивації навчальної діяльності підлітків / С.М. Лабінська, О.О. Мізерна // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: Збірник матеріалів ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 25 – 27 квітня 2006 р.; У 5-ти т. / Редкол.: Тимошенко І.І. (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-во Європейського університету, 2006. – Т. 3. – С. 131 – 134.
  3. Лабінська С.М. Вплив мотивації учіння на становлення рівня домагань підлітків у навчальній діяльності / С.М. Лабінська, О.О. Мізерна // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2006. – Вип. 17. – С. 79 – 92.
  4. Лабінська С.М. Самооцінка як фактор формування рівня домагань підлітків / С.М. Лабінська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. - № 12 (37). – С. 97 – 101.
  5. Лабінська С.М. Ситуація успіху чи невдачі як один із чинників формування рівня домагань підлітків / С.М. Лабінська // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць. Том X. Випуск 3 / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2008. – С. 370 – 376.
  6. Лабінська С.М. Упевненість як психологічний чинник розвитку самооцінки та рівня домагань підлітків / С.М. Лабінська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. - № 26 (50). – С. 286 – 291.
  7. Лабінська С.М. Упевненість як психологічний чинник розвитку рівня домагань підлітків / С.М. Лабінська // Тези доповідей учасників Другої Міжнародної науково-практичної конференції «Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи». – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова МОН України, Поліграф-центр, 2009. – С. 102 – 104.

8. Лабінська С.М. Дослідження взаємозв'язку рівня домагань та тривожності підлітків / С.М. Лабінська // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина I. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2009. – С. 668 – 674.
9. Лабінська С.М. Тривожність та рівень домагань підлітків / С.М. Лабінська, С.О. Ставицька // Наука, освіта, суспільство очима молодих: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців 13 – 14 травня 2009 року, м. Рівне. – Рівне: РВВ РДГУ, 2009. – С. 129.

### РОЗДІЛ 3

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКІВ В УЧБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

### 3.1. Теоретичне обґрунтування та програма психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності

Як показали результати теоретичного та експериментального дослідження, підлітковий вік характеризується емоційною нестабільністю, внаслідок чого рівень домагань цих учнів часто є нестійким, неадекватним і носить ситуативний характер. Причому, невизначений рівень домагань підлітків і спонтанно сформована самооцінка як психологічний чинник його розвитку в момент експерименту не лише проявились, але і вперше усвідомилися ними.

У підлітковому віці рівень домагань і самооцінка зазнають багато важливих перетворень, а тому саме зараз є найефективнішим здійснення корекції рівня домагань.

Враховуючи мету нашого дослідження і результати, отримані в констатувальному експерименті (КЕ), створено модель (рис. 3.1) та розроблено й апробовано програму психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

При розробці програми ми виходили з того, що розвиток адекватної самооцінки, підвищення впевненості підлітків у власних силах, орієнтація їх на досягнення успіху, помірний рівень здатності до ризику у виборі завдань певного ступеня складності, посилення пізнавального мотиву учбової діяльності, налагодження стосунків у підсистемах «учитель – учень», «колектив – учень», зниження особистісної тривожності та самоповага сприятимуть розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.



**Рис. 3.1. Модель розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності**

Таким чином, програма спрямована на роботу з виокремленими нами психологічними чинниками розвитку рівня домагань учнів підліткового віку, яку ми провели з підлітками, їх батьками, вчителями та шкільним психологом.

В основу формувального експерименту (ФЕ) були покладені загальні принципи особистісно-орієнтованого підходу до розвитку особистості учнів підліткового віку (І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, В. В. Давидов, С. Д. Максименко та ін.); положення про місце і роль рівня домагань у структурі самосвідомості особистості (Л. С. Виготський, М. І. Боришевський, Г. С. Костюк, І. С. Кон, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.); положення про значущість спілкування підлітків з однолітками для розвитку їх рівня домагань і самооцінки (Я. Л. Коломинський, С. В. Кондратьєва); дослідження про можливість змін виявлених психологічних чинників розвитку рівня домагань за відносно короткий проміжок часу активними методами навчання (Н. М. Дятленко, Г. І. Меднікова, В. М. Тимошенко, К. Фопель, С. В. Чопик).

При плануванні й розробці формувального експерименту ми враховували те, що значущим психологічним чинником, який впливає на розвиток рівня домагань підлітків в учбовій діяльності, є усвідомлення ними своїх слабких і сильних сторін, власних можливостей та можливостей інших, порівняння своїх досягнень з досягненнями однокласників. Ставлення до себе, самосприйняття великою мірою визначають успішність учня підліткового віку. Без позитивного уявлення про себе, впевненості в своїх силах він не може досягти значних результатів в учбовій діяльності.

В контексті цього, важливим для нас є твердження К. Блага та М. Шебек, де зазначається, що «внутрішня стабільність Я» і самоповага залежить від позитивної домінуючої емоційної оцінки себе, від сприйняття недоліків та від діяльності, спрямованої на закріплення самоповаги [17, с. 44].

Як стверджують Л. В. Бороздіна [27], М. В. Пастухова [139], С. О. Ставицька [182], об'єктивна самооцінка учня адекватно регулює його діяльність і поведінку. Вона є джерелом вибору ефективних дій в учбовій

діяльності, дозволяє виявити й оцінити свої можливості для прийняття певного рішення, обумовлює свободу вибору.

Таким чином, враховувалося, що розвиток рівня домагань підлітків в учбовій діяльності залежить від їх здатності об'єктивно оцінити себе, свої сильні й слабкі сторони, здатності проявляти поміркований ризик і активність для досягнення бажаного результату. Тому програма психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань включала багато завдань на самопізнання, самоаналіз, розвиток самооцінки, закріплення самоповаги.

Виходячи з результатів емпіричного дослідження, одним з головних завдань було навчитися практично впливати на мотивацію підлітка і звести до мінімуму фактори, що знижують її. Значущою для нашого дослідження є думка Л. І. Божович про те, що розвиток мотиваційної сфери є центральною ланкою у розвитку особистості [20]. М. В. Матюхіна вважає, що мотиви, їх ієрархія, стійкість, усвідомлення, дієвість тісно пов'язані зі ставленням до учбової діяльності як до особистісно значущої діяльності, зі ставленням до себе як до суб'єкта і з розвитком довільної регуляції учбової діяльності [117].

Важливе значення у розвитку позитивної мотивації до засвоєння знань має, на нашу думку, психологічний комфорт підлітків, їхнє емоційно-ціннісне ставлення до навчального закладу, участь у житті школи, атмосфера в групі, включення підлітка в колективні форми організації діяльності, співпраця учня і вчителя, розвиток в підлітків адекватної самооцінки, а також захоплююче нестандартне викладення матеріалу, емоційність мови вчителя, аналіз життєвих ситуацій, пояснення особистого і суспільного значення учбової діяльності, вміле застосування вчителем похвали і покарання.

Заохочуючи підлітка до учбової діяльності за допомогою винагорода за успіхи, учитель чи психолог повинен бути особливо обережним, оскільки винагорода, як зазначає Р. ДеЧармс, має два види впливу на мотивацію діяльності: якщо дитина нагороджується за щось, що вона зробила за власним бажанням, то така винагорода призводить до зменшення

внутрішніх стимулів до відповідної діяльності. Якщо вона не одержує винагороди за нецікаву роботу, то внутрішня мотивація може посилитися. Однак, несподівана винагорода не зменшує внутрішнього зацікавлення, оскільки учні продовжують діяти згідно зі своїми внутрішніми мотивами (інтерес до учбової діяльності, долавання перешкод) [219].

Важливим теоретичним положенням, яке враховувалось нами при розробці та реалізації нашої експериментальної програми, є думка В. В. Давидова, який зазначає, що зовнішня привабливість мети учбової діяльності виникає тоді, коли результат дозволяє отримати авторитет у групі, збільшує соціально-психологічні контакти, забезпечує матеріальне благополуччя і соціальне визнання. Внутрішня привабливість виникає за умови, коли результат забезпечує самостійну діяльність і самовираження, викликає задоволення від успішно виконаного завдання, задовольняє потребу в самоактуалізації і самореалізації, створює відчуття самоцінності [195].

Щоб розвивати мотивацію, необхідно, щоб бажані мотиви і цілі розвивалися на основі минулого досвіду і внутрішніх прагнень самого підлітка. У контексті вищесказаного важливим для нас при розробці програми ФЕ є врахування умов розвитку позитивних мотивів діяльності, до яких Я. Л. Коломинський відносить наступні:

- усвідомлення підлітками суспільної значущості результату діяльності, у якій розвиваються ці мотиви;
- ефективна організація учбової діяльності, застосування розвиваючих методів, включення учнів підліткового віку в різні види діяльності, в яких ризик, що виховується, повинна закріпитися у вигляді звички поведінки;
- урахування становища учня в системі колективних взаємовідносин, яке сприяє чи перешкоджає засвоєнню ним позитивних норм поведінки [81].



Як зазначають А. К. Маркова, Т. О. Матіс, О. Б. Орлов, навчально-пізнавальні мотиви формуються в ході учбової діяльності, а тому важливим є те, як вона здійснюється. З огляду на сказане, необхідним при розробці програми ФЕ є врахування виокремлених цими науковцями чинників, які впливають на розвиток позитивної стійкої мотивації до учбової діяльності, а саме: зміст навчального матеріалу, організація учбової діяльності, колективні форми діяльності, оцінка учбової діяльності, стиль педагогічної діяльності вчителя [115], контакти вчителів з батьками, допомога в долатті учбових труднощів, а також апеляція вчителів до свідомості та самосвідомості учнів [157].

Мотиваційний вплив здійснює лише матеріал, який відповідає потребам підлітків: потребі у рефлексії, самооцінці, самоствердженні і самовихованні, що враховувалося нами при розробці поурочних планів та підборі навчального й ілюстративного матеріалу. Завдання вчителя не спростити зміст навчального матеріалу, детально розібравши усі складні питання, що забезпечить учням лише тимчасовий успіх і поступово знижуватиме інтерес до учбової діяльності. Учитель має показати, як кожен учень, у тому числі і невстигаючий, може долати труднощі і отримувати задоволення від виконання складного завдання. Підтвердження цього знаходимо у працях В. А. Сухомлинського, який зазначав, що, якщо дитина переживає задоволення від того, що їй вдалося подолати свої слабкості, вона починає критично ставитися до самої себе. Моральні сили для подолання своїх слабких сторін підліток черпає у власних успіхах і у тій діяльності, де він може краще проявити себе [187].

Сама наявність у підлітка інтересу до учбової діяльності ще не забезпечує повноцінного її здійснення. Для того, щоб учень прагнув добре вчитися, потрібні, окрім особистих, ще і суспільні мотиви, які можуть виражати прагнення підлітків заслужити похвалу вчителів і батьків, завоювати авторитет у товаришів. Тому, щоб підвищити (чи утримати) мотивацію підлітків до учбової діяльності, ми намагались налагодити їх

спілкування з сім'єю, оточуючими дорослими (в тому числі і з вчителями), покращити їх статус у колективі.

Для розвитку адекватного рівня домагань підліткам необхідно усвідомлювати завдання. Вправи, самостійно вибрані учнями, виконуються ними дуже старанно, оскільки вибір залежить від їхнього бажання й уміння адекватно оцінювати себе, свої дії і можливості, від уміння створювати внутрішній план дій, здатності передбачати результати власної діяльності, від успішного досягнення ними намічених цілей, а також від того, як сприймають і оцінюють підлітка у групі.

Цінним для нашого дослідження є твердження В. В. Давидова про оптимальну складність задач як необхідну умову ефективності учбової діяльності. На думку вченого, якщо виконувана діяльність знаходиться на межі можливостей дитини, то вона спричиняє розвиток її здібностей, якщо вона занадто проста, то забезпечує лише реалізацію вже існуючих здібностей, якщо ж вона надмірно складна, то стає нездійсненною [195].

Важливим теоретичним положенням, яке враховувалось нами при розробці та реалізації експериментальної програми є думка В. І. Войтка, який відмічає, що успіхи підлітків у доланні посильних для них труднощів зміцнюють їх позитивне ставлення до учбової діяльності, яка виховує у них наполегливість і працьовитість, і, навпаки, непосильні труднощі та невдачі у їх переборенні негативно позначаються на ставленні учнів до цієї діяльності [157].

Як зазначає Л. С. Славіна, неуспішність підлітків в учбовій діяльності можна подолати, якщо вчителі враховуватимуть індивідуальні особливості учнів і здійснюватимуть індивідуальний підхід до них, оскільки причини їхньої низької успішності – різні: неправильне ставлення до учбової діяльності, труднощі у засвоєнні матеріалу, невірне оволодіння прийомами цієї діяльності [177].

При побудові формульованого експерименту ми враховували твердження С. А. Смірнова [178, с. 263], В. В. Ягупова [210, с. 77] стосовно

того, що вчитель повинен стежити за динамікою розвитку підлітка, спільно ставити цілі і визначати шляхи їх досягнення, не нав'язувати підлітку форми їх співпраці, оскільки швидкість розвитку мотивації до учбової діяльності є різною у кожного підлітка, а також учитель повинен докласти зусиль, щоб розвинути почуття відповідальності у підлітків (пошуку причин того, що відбувається, у собі), підтримувати впевненість учнів у своїх силах і їх позитивну самооцінку.

Так, М. В. Савчиним було виділено ряд чинників, які мають істотний вплив на розвиток мотивації та відповідальності учнів при вивченні ними шкільних предметів: особливості сімейного виховання, властивості особистості учня, педагогічна майстерність вчителя, спадкові особливості учня, коло спілкування, соціально-економічна ситуація в суспільстві [167]. Це зумовило застосування нами комплексного підходу, який передбачав не односторонній вплив на підлітка, а й розробку і реалізацію тренінгових програм для вчителів та батьків. Адже для того, щоб досягти мети необхідно, щоб дитина мала однакові впливи від усіх значущих для неї осіб.

При плануванні та реалізації експериментальної програми ми виходили з розуміння, що не менш вагомим для розвитку мотивації досягнення успіху як психологічного чинника рівня домагань є подолання шкільної тривожності та створення емоційного благополуччя підлітків, для чого необхідно розвивати правильне ставлення учнів до результатів своєї діяльності, орієнтацію не на помилку, а на отримання нових знань.

Цінними для побудови програми формувального експерименту виявилися виділені А. Р. Лопатіним умови розвитку адекватного рівня домагань підлітків та створення ситуації успіху в учбовій діяльності. Такими є: гармонійні взаємовідносини між учителем та учнем, прагнення обох сторін до співпраці, позитивне ставлення підлітка до цілей спільної діяльності, адекватне прийняття учнем методів та прийомів розв'язання завдань, позитивне ставлення підлітка до оцінки вчителем результатів його

діяльності, адекватна самооцінка з обох сторін, емоційне задоволення обох сторін як результат їх спільної діяльності [по 22].

Важливим для нашого дослідження є теоретичне положення Н. В. Олесюк про ставлення вчителів до учня, основне призначення яких не карати, а закріплювати віру дитини в себе, допомагати у вирішенні її проблем, та інтерпретацію батьками досягнень учнів: діти повинні чітко розуміти, що їх успіхи та невдачі не впливають на загальне ставлення батьків до них [130].

Мотивацію до учбової діяльності може викликати і прагнення підлітків отримати високу оцінку, проте педагогу потрібно стежити, щоб оцінка не ставала метою діяльності, а учні були більше спрямовані на здобуття знань, а не на отримання високого балу і схвальних оцінних суджень вчителя.

На думку А. І. Ліпкіної, оцінка вказує на залежність учня від вчителя і може викликати в підлітків страх, стресові стани, невіру у свої сили, мотивуючи, таким чином, їх не на досягнення успіху, а на уникнення невдачі. Тому, при оцінюванні знань підлітків вчителю слід брати до уваги самооцінку й рівень домагань учнів, а не лише співвідносити їх досягнення з розумовими здібностями [102].

Щоб підвищити рівень домагань підлітків в учбовій діяльності необхідно підвищити їх рівень знань, збільшити ефективність цієї діяльності, забезпечення чого в деякій мірі залежить від правильної організації контролю досягнень учнів. В контексті вищесказаного, важливими для нашого дослідження є виділені З. І. Калмиковою педагогічні умови ефективного використання оцінки, до яких належать: систематичне здійснення контролю, диференціація й індивідуалізація контролю, обґрунтування оцінки та гнучке її використання (врахування індивідуальних можливостей кожного учня). Оцінюючи діяльність учнів, спочатку повідомляються усі позитивні моменти, потім – те, над чим варто попрацювати [75].

Ще одним важливим положенням, на яке ми опиралися при розробці програми психологічного супроводу, виступило твердження І. С. Кона стосовно того, що включення учня в оціночну діяльність буде сприяти розвитку в нього критичного ставлення до отриманих результатів, вірного уявлення про рівень своїх можливостей, більш точному співвідношенню оцінки з боку та самооцінки, що допоможе виключити взаємне непорозуміння між учителем та учнями [83]. Тому однією з форм оцінки, яку ми застосовували, було навчальне портфоліо, що являє собою форму та процес організації продуктів учбової діяльності, призначених для кількісної та якісної оцінки рівня навченості учня. Педагогічна філософія портфоліо як форми оцінки передбачає зміщення акценту з того, що учень не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє, перенесення акценту з оцінки на самооцінку [41].

У програмі розвитку адекватного рівня домагань підлітків суттєве значення приділялося питанням вміння визначати свою мету, планувати, розуміння важливості докладати зусилля заради мети. Адже без усвідомлення необхідності прояву активності учень підліткового віку, знаючи і розуміючи, що він хоче і може, не буде досягати цього через свою пасивність.

При розробці та реалізації програми психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань взято за основу низку принципів, які слугували базовими методичними орієнтирами нашої роботи, а саме: принцип індивідуального підходу; принцип активності і самостійності діяльності; принцип єдності свідомості й діяльності; принцип єдності потенційного і актуального у розвитку особистості; принцип гуманізму; комплексний підхід.

Отже, розроблена нами програма психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності враховувала особливості самооцінки учнів підліткового віку та їх мотиваційної сфери. Для реалізації мети програми використовувались підібрані з літератури рольові ігри, психогімнастики, вербальні та невербальні ігрові вправи, міні-лекції, бесіди, робота з малюнками, вправи на релаксацію медитативного характеру тощо. Основний методичний інструментарій становили вправи, які передбачали аналіз

особистістю себе, пізнання себе, своїх сильних і слабких сторін, розвиток впевненості, підвищення самооцінки і рівня домагань, подолання негативних явищ у розвитку особистості та в учбовій діяльності підлітків.

Ключовим методом програми психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності став тренінг, який передбачав проведення занять з підлітками восьмого класу. Заняття проводилися з 2 групами підлітків (по 12 і 10 учнів) раз на тиждень тривалістю 60 хв., всього – 16 занять. До складу груп входили учні 8 класу, значна частина яких виявила завищений та занижений рівень домагань.

Мета тренінгу – розвиток адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності шляхом впливу на його психологічні чинники.

Основні завдання тренінгу: розкрити чинники негативного впливу на розвиток рівня домагань учасників тренінгу та можливі особисті дії підлітків щодо їх усунення і, водночас, актуалізувати чинники, що сприяють розвитку адекватного рівня домагань в учбовій діяльності; надання допомоги підліткам у пізнанні себе; створення умов для формування їх позитивного ставлення до себе та однокласників; відпрацювання навичок позитивної взаємодії учнів у класному колективі; розвиток їх упевненості та адекватної самооцінки; усвідомлення підлітками важливості власних дій для досягнення бажаного результату; вироблення навичок постановки адекватних високих цілей, вміння планувати власну діяльність для реалізації задуманого.

Програма тренінгу передбачала 3 етапи: орієнтовний, розвивальний і закріплюючий. Основні завдання орієнтовного етапу передбачали формування груп, налагодження сприятливого психологічного клімату для роботи. На розвивальному етапі вирішувалися основні завдання тренінгу. Мета закріплюючого етапу полягала у рефлексії змін, що відбулися в учасників за час тренінгу.

Більш детальна характеристика змісту та основних завдань етапів тренінгу представлена в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

### Структура, зміст та завдання програми тренінгу

Етапи тренінгу та кількість занять	Мета	Завдання етапу тренінгу	Теми занять
Орієнтовний 2 заняття	<ul style="list-style-type: none"> <li>- орієнтація підлітків у специфіці роботи на заняттях;</li> <li>- створення атмосфери взаємоповаги, позитивної мотивації й зацікавленості у заняттях;</li> <li>- розвиток вербальної та невербальної поведінки, здатності передавати емоційний стан.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- встановлення контакту і робочих стосунків з учасниками групи;</li> <li>- ознайомлення з основними правилами роботи в групі;</li> <li>- емоційне згуртування учасників групи.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Моє ім'я.</li> <li>2. Хто Я?</li> </ol>
Розвивальний 12 занять	<ul style="list-style-type: none"> <li>- демонстрація й апробація методів і прийомів розвитку адекватного рівня домагань в учбовій діяльності;</li> <li>- актуалізація особистісних характеристик, які можуть забезпечити позитивне ставлення підлітка до себе, до інших, до діяльності.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток усвідомлення підлітками рис своєї особистості; зменшення негативного впливу психологічних чинників розвитку рівня домагань;</li> <li>- стимулювання змін ставлення підлітка до себе, до інших, до учбової діяльності;</li> <li>- формування установок на висування адекватних високих цілей в учбовій діяльності відповідно до можливостей і досягнень підлітків.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Моя самооцінка.</li> <li>2. Мої досягнення.</li> <li>3. Я і моя сім'я.</li> <li>4. Я – хороший співрозмовник і товариш.</li> <li>5. Я в школі.</li> <li>6. Долаємо тривожність.</li> <li>7. Помилятися нестрашно.</li> <li>8. Для чого мені впевненість?</li> <li>9. Я впевнений у собі.</li> <li>10. Хочу і можу.</li> <li>11. Я вмію планувати.</li> <li>12. Вчитися – цікаво.</li> </ol>
Закріплюючий 2 заняття	<ul style="list-style-type: none"> <li>- рефлексія змін, що відбулися в учасників за час тренінгу.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- переосмислення уявлень про себе на основі аналізу, що відбувається в групі, і рефлексії;</li> <li>- формування установки на позитивне майбутнє.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Я – творець свого життя.</li> <li>2. Підсумки.</li> </ol>

Нижче наводимо зміст занять тренінгу, спрямованого на розвиток адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

**Заняття 1. «Моє ім'я».** **Мета:** ознайомити учнів підліткового віку з правилами роботи в групі, налаштувати їх на активну роботу й контакт один з одним, сприяти усвідомленню ними унікальності й цінності власного імені.

**Заняття 2. «Хто Я».** **Мета:** допомогти підлітку усвідомити свої сильні і слабкі сторони, розвивати позитивне ставлення до себе та оточуючих, навчити розрізняти емоції та передавати емоційний стан.

**Заняття 3. «Моя самооцінка».** **Мета:** допомогти підлітку підвищити самооцінку і сформувати позитивний Я-образ; навчити хвалити і підбадьорювати себе, підвищувати самоповагу.

**Заняття 4. «Мої досягнення».** **Мета:** вчити підлітків визначати свої успіхи та адекватно реагувати на невдачі, розвивати відчуття власної самоцінності, підвищувати самооцінку та віру у власні сили; сприяти розвитку мотивації досягнення успіхів.

**Заняття 5. «Я і моя сім'я».** **Мета:** сприяти розвитку позитивного ставлення до своєї сім'ї, допомогти підліткам усвідомити вимоги батьків, навчити підлітків способам вирішення конфліктних ситуацій з батьками та іншими членами родини, покращити взаємовідносини батьків і дітей.

**Заняття 6. «Я – хороший співрозмовник і товариш».** **Мета:** розвивати навички вербального і невербального спілкування, сприяти згуртуванню колективу, розвивати позитивне ставлення до однокласників, здійснювати корекцію самооцінки.

**Заняття 7. «Я в школі».** **Мета:** допомогти підліткам усвідомити роль школи у їх особистісному та професійному становленні, розвивати позитивне ставлення до вчителів та однокласників, навчити підлітків способам вирішення конфліктних ситуацій з учителями та однокласниками, розвивати позитивне ставлення до учбової діяльності.



**Заняття 8. «Долаємо тривожність».** **Мета:** здійснити корекцію особистісної тривожності учнів підліткового віку, розвивати уміння долати невпевненість та тривогу, оволодіння прийомами релаксації.

**Заняття 9. «Помилятися нестрашно».** **Мета:** сприяти зниженню тривожності підлітків у комунікативній діяльності з однокласниками і вчителями, розвивати впевненість та позитивне ставлення до учбової діяльності.

**Заняття 10. «Для чого мені впевненість?».** **Мета:** дати уявлення про поняття впевненості і її роль у здійсненні ефективної учбової діяльності, виховувати впевненість учнів підліткового віку у собі.

**Заняття 11. «Я впевнений у собі».** **Мета:** допомогти підліткам усвідомити власні можливості, виробити навички впевненої поведінки, розвивати позитивне ставлення до себе.

**Заняття 12. «Хочу і можу».** **Мета:** навчити підлітків визначати свої бажання і оцінювати можливості, необхідні для їх здійснення, допомогти усвідомити необхідність проявляти рішучість та впевненість для досягнення поставленої мети, сприяти самоаналізу підлітками минулих досягнень та з'ясуванню причин, що привели до певного результату.

**Заняття 13. «Я вмію планувати».** **Мета:** навчити учнів підліткового віку ставити перед собою реальні цілі й визначати шляхи їх досягнення, розрізняти близькі та далекі цілі, навчити підлітків складати план дій, необхідних для досягнення мети.

**Заняття 14. «Вчитися – цікаво».** **Мета:** підвищувати інтерес підлітків до учбової діяльності, розвивати мотивацію досягнення успіху та позитивне ставлення до учбової діяльності.

**Заняття 15. «Я – творець свого життя».** **Мета:** закріпити позитивне ставлення до себе, розвивати впевненість, аналіз свого минулого, теперішнього і планування майбутнього.

**Заняття 16. «Підсумки».** **Мета:** підвести підсумки тренігових занять, формування установки на позитивне майбутнє.

Заняття проводилися за чіткою схемою і включали вступну частину, у якій підлітків ознайомлювали з основними завданнями заняття і здійснювалося їхнє мотивування, основну частину, спрямовану на вирішення основних завдань, та підсумки заняття, де здійснювалося закріплення засвоєного.

Використання методів та прийомів на кожному етапі проведення тренінгу мало свою специфіку. Так, на орієнтовному етапі застосовувались психологічні вправи, спрямовані на зняття напруги і згуртування групи, а також вправи на створення позитивної атмосфери і розвиток самосвідомості.

На розвивальному етапі, окрім використання зазначених вище вправ, здійснювалась апробація методів і прийомів розвитку адекватного рівня домагань в учбовій діяльності, актуалізація особистісних характеристик, які можуть забезпечити позитивне ставлення підлітка до себе, до інших, до учбової діяльності. Отже, на цьому етапі ми використовували методи та прийоми, спрямовані на розвиток адекватної самооцінки, підвищення впевненості підлітків у собі і своїх можливостях, зниження тривожності учнів, розвиток позитивного ставлення до учбової діяльності й мотивації досягнення успіху, розвиток навичок висувати адекватні цілі та планувати власну діяльність для їх досягнення.

Основні завдання, які ми переслідували, здійснюючи вплив на самооцінку учнів підліткового віку: визначення підлітками своїх реальних сильних та слабких сторін, акцентування їх уваги на позитивних сторонах своєї особистості, усвідомлення індивідуальних властивостей, як їх бачать інші учасники групи, узгодження наявного в підлітка образу Я та нових, виявлених у групі, його аспектів, розвиток позитивної Я-концепції, сприяння коректному взаємооцінюванню учнів та покращенню їх взаємовідносин, заохочення підлітків до самоаналізу поведінки та досягнень.

Зупинимось на розгляді вправ [9; 47; 154; 200], присвячених розвитку адекватної самооцінки учнів підліткового віку. Щоб підняти самооцінку підлітків, ми орієнтували їх не на порівняння себе з певним еталоном чи особистістю, а на виокремлення у собі позитивних рис, якими варто гордитися, що збільшувало їх самоповагу.

**1. Вправа «Долонька».** Мета: порівняти власне бачення себе і свого «Я» іншими учнями.

Хід проведення. Кожен учень обводить на аркуші паперу контур долоні, в центрі пише своє ім'я, а в кожному пальці те, що йому подобається в собі. Потім аркуш передається по черзі однокласникам, які ззовні долоні пишуть те, що їм подобається в її власнику.

**2. Вправа «Мої плюси та мінуси».** Мета: усвідомити свої позитивні і негативні риси, мотивувати підлітків на подолання негативних рис.

Хід проведення. Чистий аркуш поділіть навпіл. В один стовпчик запишіть свої позитивні, а в інший – негативні якості. Перегляньте перелік негативних якостей, знайдіть відповідні для їхнього подолання позитивні якості. Проранжуйте їх за важливістю для особистісного розвитку.

**3. Гра «Копилка гарних вчинків».** Мета: сприяти підвищенню самооцінки й самоповаги і усвідомленню цінностей своїх успіхів та досягнень.

Хід проведення. На аркуші паперу запишіть все хороше, що ви зробили цього тижня. Виберіть з цього переліку три найзначніші вчинки. Похваліть себе за них (Наприклад «Гра, ти справді гарно виконала домашнє завдання з математики»).

**4. Гра «Валізи».** Мета: мотивувати підлітків для подальшої роботи над собою.

Хід проведення. Учасники підписують свій аркуш, наприклад, «Валіза Ковальчука Валентина». По команді ведучого кожен передає аркуш своєму сусіду праворуч. Його завдання – покласти у «валізу» якусь рису, якої не вистачає власнику. Учень, написавши рису, складає аркуш так, щоб не було видно написаного. Таким чином валіза обійде коло, повернувшись до власника.

**5. Вправа «Реклама».**

Мета: допомогти підліткам усвідомити свої сильні сторони, розвивати позитивне ставлення до себе.

Хід проведення. Кожен підліток впродовж 2 – 3 хвилин повинен придумати рекламу себе як найкращого продукта в світі. Це може бути пісня, вірш, розповідь. Реклама повинна тривати не більше 30 секунд.

### **6. Вправа «Яким я себе уявляю».**

Мета: допомогти підліткам з'ясувати, наскільки їх уявлення про себе відрізняється від думки оточуючих про них.

Хід проведення. Кожен учень бере аркуш паперу і описує враження, яке, як йому здається, він справляє на однокласників. Потім підлітки зачитують написане і вислуховують коментарі інших учнів групи.

### **7. Вправа «Зворотний зв'язок».**

Мета: проаналізувати поведінку кожного учня, стимулювати його подальший розвиток.

Хід проведення. Кожен учень підписує свій аркуш паперу, розділяє його на 3 колонки: «Продовжуй так робити», «Припини, будь-ласка, це робити», «Почни робити так» і передає аркуш однокласникам, які повинні зробити свої записи про цього учня у кожній колонці. У першій колонці підлітки записують те, що їм подобається у поведінці свого однокласника. У другій записуються небажані, шкідливі вчинки. У третій висловлюються побажання щодо нових дій. Записи на аркуші підписуються авторами. Після завершення учні вивчають свої аркуші і вирішують, які побажання вони хочуть виконувати.

Обговорення: Що було особливо важливим для мене? Які висновки я зробив з цієї вправи? Що ще я хотів би сказати?

### **8. Гра «Психологічна біржа».**

Мета: усвідомити свої сильні і слабкі сторони.

Хід проведення. На біржі кожен підліток повинен виставити свій товар – рису, якої у нього достатньо, та замовити собі те, чого у нього не вистачає. Наприклад, «Міняю 500 г витримки на 500 г рішучості». Якщо хтось погоджується на цю пропозицію, угода відбулася.

Окрім зазначених вище вправ ми організовували бесіди («Моє право на статус», «Я і мої друзі» та ін.) та виховні години («Я у світі дорослих», «Пізнаючи себе, пізнаю інших» та ін.) з підлітками з завищеною самооцінкою, де учні відповідали на наступні запитання: які об'єктивні дані підтверджують їх право на високе місце, в яких сферах вони особливо успішні, чи досягнуто у них досконалості, чи є можливості росту, чи мають вони недоліки, чи є серед їхніх друзів та однокласників хтось кращий за них, що вони думають про менш успішних підлітків. Такі бесіди і виховні години дають можливість підлітку водночас вірити, що його об'єктивні досягнення дають право на високу позицію, і при цьому критично оцінювати себе і поважати однолітків [170].

У випадку, коли дуже висока самооцінка підлітка поєднувалася із самовпевненістю, ми давали йому можливість переконалися на власному досвіді у невідповідності такої самооцінки своїм реальним здібностям. З цією метою ми пропонували учням ряд ситуацій, розв'язання яких вимагало від них самостійних рішень, причому, завдання періодично були дещо вищими за їх можливості, де б вони точно зазнали невдачі. Ми також заохочували підлітків до самоаналізу отриманих результатів та їх причин, що сприяло виникненню в учнів відчуття відповідальності за невдачу, приписуючи її недостатньо докладеним зусиллям.

Для розвитку адекватної самооцінки учнів підліткового віку важливим є не лише усвідомлення своїх рис та можливостей, а й те, як їх оцінюють оточуючі, які стосунки складаються з однокласниками. Оцінювання себе і один одного у різних видах діяльності сприяло розвитку у підлітків адекватних еталонів оцінки і створювало враження свободи від обмежень та незалежність від оцінок вчителя.

З метою покращення взаємовідносин підлітків у класному колективі та його згуртування використовувались колективні форми роботи на уроці і у позакласних видах діяльності, де відповідальність за результат праці

несли не кожен учень зокрема, а весь колектив в цілому [49], а також міні-тренінг позитивної взаємодії членів класного колективу [35; 87; 194]:

**1. Вправа «Клубочок».** Мета: підкреслити кращі риси кожного учня, принести емоційне задоволення, сприяти зближенню учасників групи, формуванню позитивної самооцінки.

Хід проведення. Учні сидять у колі, передаючи один одному клубок ниток та кажучи комплімент, починаючи словами «Мені у тобі подобається...». Після вправи обговорюються відчуття учнів, коли вони говорили компліменти і коли їх приймали.

**2. Вправа «Хто швидше?».** Мета: сприяти згуртуванню групи, розвивати навички невербальної поведінки.

Хід проведення. Група повинна швидко без слів побудувати зі своїх гравців квадрат, трикутник, букву. Обговорення: чи важко було виконувати завдання? Що допомогло його виконати?

**3. Вправа «Дім».** Мета: усвідомлення підлітками своєї ролі та цінності у групі і згуртування колективу.

Хід проведення. Підлітки діляться на дві команди, кожна з яких повинна збудувати дім. Учні вибирають, чим вони будуть у цьому домі – дверима, стіною, квіткою, телевізором. Будинок повинен бути повноцінним і функціональним. Обговорення: чи зразу ви могли визначити свою роль у домі? Чому ви вибрали саме цю роль?

**4. Вправа «Намальований діалог».**

Мета: розвивати навички невербального спілкування підлітків, покращувати взаєморозуміння між однокласниками.

Хід проведення. Підлітки обирають кольоровий олівець, яким будуть малювати. Учні об'єднуються у пари, обираючи партнера, у якого інший колір олівця. Кожна пара повинна намалювати спільну картину, малюючи по черзі і не розмовляючи один з одним. Після завершення пропонуються питання для обговорення: Як ви себе почували в процесі малювання? Чи

перешкоджало вам те, що неможна було розмовляти? Чи були конфлікти чи боротьба за владу? Чи переглядались ви? Яка вийшла картина?

### **5. Вправа «Костюм з газети».**

Мета: сприяти згуртуванню групи та налагодженню позитивних взаємовідносин всередині групи.

Хід проведення. Група ділиться на команди по 3 учня. Кожна команда вирішує, хто буде А, Б і В. Кожен гравець має певне обмеження: А – бачить, розмовляє, але не може ні до чого доторкатись. Б – не бачить, не розмовляє, не доторкається. Двоє інших гравців одягають його у сфантазований костюм. В – не бачить, але говорить і може діяти руками. Кожна команда повинна створити екстравагантний костюм з газети для Б. Газету не можна різати ножницями, можна лише рвати руками, клеїти та скріплювати шпильками. Обговорення: Який був настрій у команди? Як протікав процес спілкування? Що найбільше перешкоджало взаємодії команди? Як вплинули обмеження можливостей на результат?

Здійснюючи корекцію шкільної та особистісної тривожності підлітків, ми поставили за мету знизити у підлітків її рівень і закріпити позитивний ефект до кінця програми. Для реалізації цієї мети ми застосували бесіди («Я і мої тривоги», «Моя поведінка в ситуації неуспіху») і наступні вправи [150; 198; 203]:

#### **1. Вправа «Не подобається – подобається».**

Мета: виявити основні фактори, що сприяють підвищеній тривожності підлітка.

Хід проведення. Учні ділять аркуш паперу на дві половини і дають відповіді на запитання:

А: 1. Що мені не подобається у школі? 2. Що не подобається вдома?  
3. Що не подобається у житті?

Б: 1. Що мені подобається у школі? 2. Що мені подобається вдома?  
3. Що подобається у житті?

Підлітки спочатку розповідають про те, що їм не подобається, а потім – що подобається. Така послідовність показує, що не так усе погано в житті.

## **2. Вправа «Проте...».**

Мета: знизити стрес, розглянути можливі шляхи розв'язання проблемної ситуації.

Хід проведення. Учень коротко описує на аркуші паперу якусь актуальну стресову чи конфліктну ситуацію. Потім аркуші збираються, перемішуються, по черзі зачитується у групі ситуація, а учасники повинні довести, що вона не є складною для розв'язання, починаючи словами «Проте ...», «Могло б бути і гірше»

## **3. Вправа «Непотрібне продихайте».**

Мета: усунути скутість і тривожність.

Хід проведення. Виконайте «собаче дихання» (швидке і поверхневе, горлом, через рот). Якщо цього не вистачає, додайте вібрації на вдиху: зробіть кілька повних вдихів і видихів, потім затримайте повітря на вдиху та зробіть до десяти рухів діафрагмою. Відбувається масаж внутрішніх органів і спадає напруження там, де іншим шляхом домогтися розслаблення не вдається.

## **4. Вправа «Налаштування на позитивний емоційний стан».**

Мета: усунення стану тривоги.

Хід проведення. Підліткові пропонують подумки пов'язати тривожний емоційний стан з певною мелодією, кольором, пейзажем, якимось характерним жестом; спокійний стан – з іншими характеристиками. Під час іншого сильного хвилювання спочатку згадати перше, а потім – друге.

## **5. Вправа «Репетиція».**

Мета: переформулювання завдань і тренування у ситуації, що спричиняє тривогу.

Хід проведення. Однією з причин, що заважають результативній діяльності, є те, що підлітки зосереджені не тільки на виконанні завдання, а й на тому, як вони виглядають збоку. Тому необхідно тренувати уміння



формувати мету своєї поведінки у різних ситуаціях, навчити школярів зрозуміти відносне значення перемог і поразок, знижувати значимість ситуації (наприклад, під час відповіді біля дошки потрібно сказати собі «Я повинен розповісти про ...» замість «Я повинен одержати відмінно»). Психолог програє з підлітками ситуації, що спричиняють у них тривогу (наприклад, учень ніби відповідає біля дошки, психолог виконує роль суворого вчителя, учасники групи – учні класу). Детально відпрацьовують окремі ситуації, способи дії в окремому випадку. Учасники групи можуть допомогти обрати ситуації та методи їх вирішення.

### **6. Медитація «Корабель».**

Мета: усунення стану тривоги, розвиток впевненості у собі.

Хід проведення. Уявіть великий корабель, як піднімається парус. Відчуйте вітерець та шум хвиль. Тепер уявіть себе на кораблі. Ви за штурвалом, перед вами відкрите море. Вода виблискує на сонці. Ви руками відчуваєте дерев'яну поверхню штурвала. Ви повертаєте штурвал вправо та вліво, відчуваючи свою владу над кораблем. Сконцентруйтеся на своїй здатності керувати кораблем, яка не потребує від вас зусиль. Кожне ваше рішення одразу стає дією. Ви відчуваєте, що корабель вам підвладний. Усвідомте це відчуття влади, виявляючи різні його відтінки, а потім нехай образ згасне.

Наведемо приклади вправ, спрямованих на розвиток упевненості у собі [40; 111; 205].

#### **1. Вправа «Примірювання ролей».**

Мета: вироблення стилю поведінки та інтонації впевненої у собі людини.

Хід проведення. Кожний учасник групи примірює по дві ролі: невпевненої та впевненої людини. Ситуації, що постають перед учасниками:

- Друг продовжує з вами розмовляти, а ви хочете піти. Ви кажете ...
- Продавець розмовляє з приятелькою, а вам потрібно зробити покупку. Ви кажете ...

- Ви хочете виправити оцінку. Звертаєтесь до вчителя ...
- Ваш сусід забруднив крейдою ваше сидіння. Ви кажете ...
- Люди, що сидять позаду вас у кінотеатрі, заважають вам розмовою. Ви звертаєтесь до них ...

## **2. Вправа «Використання ролі».**

Мета: звільнення від негативних рис, підтримка позитивного емоційного тону.

Хід проведення. Учні одержують роль і відповідають на будь-які запитання від імені персонажу. Усі інші учасники групи – допитливі журналісти. Пропоновані ролі: переможниця конкурсу краси, академік, що зробив відкриття, різка людина, що не приховує свого незадоволення світом, постійно привітна людина, задоволена світом і собою. Ролі обираються персонально для кожного учасника групи, зокрема, коли в підлітка якась риса розвинута погано, йому пропонують грати людей, наділених цією рисою. Після проведення вправи обговорювались почуття, які виникли в кожного учня у ході презентації.

## **3. Вправа «Ранкові і вечірні налаштування».**

Мета: розвивати впевненість підлітків у собі.

Хід проведення. Вранці і увечері учні повторюють фрази для самонавіювання: «Я смілива і впевнена в собі людина. Я все вмію, усе можу і нічого не боюсь», «Я радісно іду на навчання», «Я хочу бути спокійним та впевненим у собі», «Я повний сил та енергії і готовий працювати на рівні своїх можливостей, уважно і з натхненням»

Окрім зазначених вище вправ для розвитку впевненості застосовувались наступні прийоми [145]:

1. Поетапне виконання завдання, яке для особистості є досить складним. Після успішного виконання кожного етапу зникали страхи, підліток ставав впевненішим у можливості досягнення того, що раніше здавалось неможливим.

2. Моделювання ситуації. Якщо підліток відчував страх виступу перед аудиторією, ми радили підготувати промову та репетирувати її перед дзеркалом, або, якщо є можливість, на місці виступу, щоб адаптуватися до незнайомого і легше подолати невпевненість. Якщо такої нагоди немає, необхідно було уявити детальний розвиток ситуації, що зменшило б імовірні помилки, а учень став би зібраним і впевненим.

3. Заохочення дозволяло не лише визначати найкраще виконані домашні завдання, але і стимулювати діяльність тривожних дітей, даючи їм можливість відзначитись у доступній діяльності. Старанність винагороджувалась, будь-яка відповідь схвалювалась, що є важливим для дітей з низькою самооцінкою і мотивом уникнення невдач.

4. Підтримка використовувалась у випадку необхідності стимулювання мотиву досягнення успіху у тривожних дітей (наприклад «Вова, ти з цим завданням обов'язково впораєшся», «Таня, я впевнена, що сьогодні ти будеш працювати ще краще»).

5. «Невпевнені, впевнені та агресивні відповіді». Кожен учасник демонстрував у заданій складній ситуації невпевнену, агресивну та впевнену відповідь. Далі обговорювались власні переживання і враження.

Загальний зміст розвитку позитивного ставлення підлітків до учбової діяльності та мотивації досягнення успіху полягав у тому, щоб переводити учнів з рівнів негативного і байдужого відношення до учбової діяльності до позитивного ставлення. Наша діяльність в цьому напрямі складалась з чотирьох блоків: власне мотиваційного, цільового, емоційного і пізнавального. В середині кожного блоку нами організовувалась робота з актуалізації колишніх мотивів і стимуляції нових мотивів [114; 132; 191; 208].

1. Власний мотиваційний блок. Робота в ньому спрямована була на усвідомлення підлітком того, заради чого вчитись і що його спонукає до учбової діяльності. Для цього ми створювали ситуації реального вибору:

вибір при наявних варіантах відповіді (закритий вибір), відкритий вибір без відповідей, вибір з обмеженнями (дефіцит часу, змагання).

2. Цільовий блок. У даному блоці здійснювалася спрямованість на усвідомлення цілей та їх реалізацію. Для цього застосовувались наступні прийоми: переривання діяльності через зовнішні причини та повернення до перерваного завдання, виконання завдань різної складності та обґрунтування цього вибору, спостереження за поведінкою в ситуації труднощів, що виникли, реакція на помилку (здатність самому знайти помилку і виправити її самостійно або за допомогою дорослого).

3. Емоційний блок. Робота в ньому полягала в тому, щоб викликати в підлітка цікавість – причину пізнавального інтересу, який здатний підтримати учбову діяльність. Для цього використовувались такі прийоми: цікава проблема на уроці, оцінка учнем своєї відповіді, підбір неважких, але захоплюючих завдань, що створить у класі радісний настрій, позбавить напруги, прохання учня описати свій емоційний стан у найбільш напружені моменти уроку.

4. Пізнавальний блок звертав увагу на розвиток навичок в учбовій діяльності.

а) Прийоми діяльності вчителя, що сприяють розвитку мотивації в цілому і спрямовані на створення сприятливої психологічної атмосфери, яка підтримує пізнавальну активність підлітків: включення учнів у колективні форми діяльності, залучення підлітків до оцінювання, співробітництво учня й учителя, створення творчої атмосфери, цікавість викладання матеріалу (незвичайна форма подачі матеріалу, емоційність мови вчителя, пізнавальні ігри, цікаві приклади).

б) Розвиток мотивації на окремих етапах уроку:

– етап створення вихідної мотивації (підкреслення попередніх досягнень, підсилення акценту на майбутній роботі);

- етап підкріплення виниклої мотивації (інтерес до форм співробітництва, різних видів діяльності, підтримка завдань різного рівня складності, залучення учнів до самоконтролю);
- етап завершення уроку (підкріплення ситуації успіху, диференційована оцінка праці, визначення труднощів і вибір шляхів їх подолання).

в) Група завдань, що забезпечують індивідуальний підхід до розвитку мотивації невстигаючих учнів: відновлення позитивного ставлення до учбової діяльності (розв'язання доступних завдань, створення ситуацій успіху, підтримка в учня впевненості), орієнтація на процес, а не на результат учбової діяльності, зміцнення власного вміння вчитись (усунення прогалин у знаннях, опора на наочність, схеми).

Щоб підвищити мотивацію підлітків до учбової діяльності та досягнення успіху, необхідно було ліквідувати причини, які її знижують. Здебільшого серед них ми відмітили невміння підлітками вчитися, зниження пізнавального інтересу учнів як наслідок нецікавого викладання предмету, низьку успішність і мотивацію до учбової діяльності, сформовану ще в молодших класах.

Робота щодо подолання невміння учнями вчитися починалася з виявлення слабкостей. Вона була індивідуальною з використанням завдань з цікавим змістом. У ході ми відмічали похвалою лише значні успіхи підлітків при виконанні складних завдань – це вселяло в них упевненість та отримання задоволення від виконаної роботи, яке спонукало учнів ще раз пережити успіх. Ми не хвалили підлітків за успішне виконання легких завдань, якщо до них не докладались значні зусилля, а лише відмічали факт успішного виконання і заохочували підлітків перейти до більш складного завдання. Так ми розвивали їх здатність до помірного ризику та поступово формували рівень домагань, адекватний реальним можливостям учнів.

Щоб викликати інтерес підлітків до учбової діяльності та підтримувати його на належному рівні, ми організовували роботу над

предметом у малих групах. Даний прийом «затягує» в активну роботу навіть пасивних учнів з низькою мотивацією, так як вони не можуть відмовитися від своєї частини роботи, не викликавши обговорення цього з боку товаришів. Окрім того, підсвідомо виникає установка на змагання, бажання бути не гіршим за інших [210].

На уроках ми поєднували в групі підлітків з байдужим ставленням до предмета (англійська мова) з учнями, які не любили даний предмет. У результаті їх спільної праці перші підвищували свій інтерес до предмету, оскільки відчували на собі більшу відповідальність за виконання завдання, яке здебільшого вирішувалося їх силами, а підлітки з неохочим ставленням до предмета лише допомагали у його ході. Таким чином, підлітки з байдужим ставленням до предмета, порівнюючи себе з однокласниками, які не любили даний предмет, відчували більшу впевненість у собі, не боялися невдач у діяльності та осуду з боку оточуючих, позаяк бездіяльність та робота не в повну силу останніх шкодила більше, ніж помилки перших. Водночас успіх піднімав перших підлітків у власних очах, знижував їх тривожність, допомагав відкрити себе, формував адекватний рівень домагань.

Включення підлітків з байдужим ставленням у групи учнів, які люблять вивчати англійську мову, суттєво не змінювало ставлення перших, які часто почувались невпевнено, занижували себе у порівнянні з другими, боялись відповідальності і висловити власну думку, заздалегідь вважаючи її невдалою, боялись проявити себе, а тому творчу частину завдання доручали учням, які любили предмет, а самі здійснювали виконавчі ролі. Водночас у частини учнів з байдужим ставленням відмічалось зростання інтересу до учбової діяльності, активності на уроках, прагнення бути негіршими за інших і нерідко – покращення шкільної успішності.

Для розвитку позитивного ставлення до предмету важливим є використання нестандартних творчих завдань. Тому ми запропонували деяким учням скласти невеликий збірник задач (за допомогою вчителя

математики) для роботи на уроці, а також розробити і провести вікторину з англійської мови на одну із запропонованих учителем тем. Для більш інтенсивного розвитку пізнавальних інтересів ми рекомендували підліткам різноманітні гуртки і факультативи.

Щоб розвинути позитивне ставлення підлітків до учбової діяльності та підвищити їх шкільну успішність, ми запропонували підліткам 8 класів взяти участь у конкурсі «Найкращий учень місяця», що стимулювало створення атмосфери змагання, розвиток здорової конкуренції, підвищення успішності, розвиток адекватного уявлення про себе і свої можливості та адекватного рівня домагань, оскільки у конкурсі враховувалися такі показники, як середній бал з усіх предметів за місяць, оцінювання ведення зошита і щоденника, активність на уроках та в позакласних заходах, ініціатива підлітків і доведення їх планів до логічного кінця, прибирання класу, поведінка у школі. Причому, для визначення переможця у кожному місяці, ми враховували думку не лише вчителів, класного керівника, а й самих учнів (анонімно). Переможець урочисто отримував грамоту на шкільній лінійці і проходив у фінал, де визначався найкращий учень року за опитуванням думки вчителів. Враховуючи позитивний вплив даного прийому на підлітків, ми вважаємо доцільним його застосування в усіх класах з деякою модифікацією показників.

Підвищення рівня досягнень, що сприяє відповідному підвищенню рівня домагань в учбовій діяльності, забезпечувалося налагодженням співпраці підлітка із значущим для нього однокласником, чия шкільна успішність була вищою. Головним завданням такої співпраці було допомогти підліткам із завищеним рівнем домагань усвідомити невдачу в учбовій діяльності як наслідок дії внутрішніх, а не зовнішніх обставин. Однокласникам потрібно було лише вказати підлітку на його завищені цілі, зменшити напруження у спілкуванні з учителями і знайти таку сферу інтересів підлітка, де б він міг адекватно сприймати негативні оцінки, а також включити його в діяльність, яка б принесла йому успіх [42; 107].

Уміння вирішувати практичні завдання часто визначаються темпераментом дитини і особливостями її нервової системи [1; 108]. Тому для забезпечення впевненості підлітка в успіху виконуваної діяльності ми пропонували учням завдання відповідно до цих якостей. Зокрема «швидких» холериків та сангвініків ми залучали до рухливих ігор, пропонували ролі капітанів у змаганнях, поступово залучаючи до менш рухливих ігор, створюючи спокійну атмосферу, уникаючи конфліктних ситуацій, але не потакаючи їх невірним вчинкам. Там, де необхідно було проявити наполегливість і ретельність, ми доручали завдання флегматикам, поступово збільшуючи темп виконання завдань. Працюючи з меланхоліками, які швидко втомлюються та піддаються впливу невдач, що дезорганізують їх роботу, ми вважали необхідним заохочувати цих підлітків, розвивати у них віру в себе, що дало б їм можливість проявити позитивні риси свого темпераменту (підвищену охайність, наполегливість) і досягти успіху в учбовій діяльності. Сангвініків, які опрацьовують навчальний матеріал поверхово і відрізняються нестійкістю та чисельністю захоплень, ми переконували у необхідності доводити розпочату справу до кінця, звертали їх увагу на цікаві аспекти завдання, яких вони не помітили, заохочували до діяльності, описуючи перспективи роботи, розвивали відповідальність та наполегливість. Окрім того, роботу в групах ми організовували таким чином, щоб до кожної групи входили учні з різним темпераментом і мали можливість продемонструвати свої найкращі здібності у посильному для них завданні й досягти успіху, а також вчитися тим рисам, яких у них не вистачає.

Для створення ситуації успіху нами були застосовані такі прийоми, як: зняття страху перед виконанням завдання, авансування особистості («Ти виконаєш це завдання добре»), посилення соціального і особистого значення запропонованого завдання, звертання до особистої винятковості підлітка («Тільки ти це зможеш зробити якнайкраще»), правильне



оцінювання результату діяльності учня, обов'язкове виділення добре виконаного завдання.

У нашій роботі з підлітками з розвитку адекватного рівня домагань і покращення навчальних досягнень ми будували заняття згідно рекомендацій Р. ДеЧармса: учні повинні навчитись висувати реальні високі цілі, знати свої слабкі і сильні сторони, вірити в ефективність власної діяльності, визначати конкретні види діяльності для досягнення намічених цілей, отримувати зворотній зв'язок про досягнення цілі, брати на себе відповідальність за свої вчинки і їх наслідки [219].

Щоб розвинути мотив досягнення підлітків, ми дотримувались в учбовому процесі наступних умов:

- створення серії тестових завдань з розгорнутими відповідями, які дозволяють фіксувати досягнення на кожному етапі, а учень отримує достовірну інформацію про свої успіхи;
- складність завдань або відповідає можливостям підлітків, або дещо перевищує їх, а тому успіх чи невдача досягаються завдяки докладеним зусиллям учнів;
- підліток самостійно вибирає завдання певного рівня складності, приймає рішення про перехід на наступний етап і планує свій прогрес [136].

Як зазначає Д. МакКлелланд, для того, щоб зміна мотиву досягнення зберігалась у поведінці довгий час, необхідні зовнішні можливості реалізації цього мотиву, що забезпечується у самостійній діяльності [112]. Тому ми вважали доречним впровадження проектного методу в учбову діяльність підлітків, зокрема на уроках англійської мови та географії. Працюючи над проектом, учні вчаться працювати у групі, допомагати один одному, відшукувати інформацію, оформлювати матеріал, оцінювати свою роботу на фоні інших та бачити досягнення, а, отже, розвивається адекватна самооцінка і рівень домагань [86, с. 6].

З метою розвитку мотивації досягнення ми поєднували розучування взірців поведінки з похвалою, виявленням уваги не лише в позаурочний час, а й безпосередньо на уроках англійської мови, коли тема уроку передбачала використання ігрових ситуацій і рольових ігор (наприклад, на уроках за темою «Моя зовнішність і характер», «У кафе», «Подорожі», «Сім'я і стосунки», «Проблеми молоді»). Такий метод застосовувався, щоб зняти емоційне напруження, відпрацювати чи закріпити певні навички чи перейти до іншого етапу уроку. Ігри підсилюють інтерес до предмету, руйнують традиційний бар'єр між учителями й учнями і дають можливість невпевненим підліткам висловлювати власні думки, а також засвоєння та реалізація адекватних форм рольової поведінки, що відбувається у грі, праці і колективних видах учбової діяльності сприяють подоланню протиріч у системі міжособистісних відносин [96].

Отже, на уроках ми забезпечували реалізацію і освітньої мети: закріпити лексику і граматичні структури, ввести новий матеріал, навчити підлітків вільно спілкуватися у запропонованих ситуаціях; і розвиваючої, яка полягала у нашому впливі на психіку підлітка з метою розвитку у нього впевненості, адекватної самооцінки і рівня домагань, підвищення пізнавального інтересу, а відтак і мотивації досягнення успіху; та виховної, що передбачала покращення розуміння поведінки й поглядів оточуючих, виховання поваги до себе та інших, усвідомлення своїх позитивних і негативних рис, пошук шляхів розв'язання неприємних ситуацій, що, у свою чергу, покращувало міжособистісні стосунки учнів підліткового віку.

Шляхом різноманітних вправ підлітки вчилися грамотно формулювати цілі та працювати з ними, оскільки правильно сформульована мета є важливим елементом її досягнення. Наведемо приклади цих вправ [19; 70].

### **1. Вправа «Мій рівень домагань».**

Мета: навчити учнів підліткового віку ставити реальні цілі та визначати шляхи їх досягнень, розвивати адекватний рівень домагань підлітків в учбовій діяльності.

Хід проведення. Напиши бажання, які ти хочеш здійснити в своєму майбутньому. Біля кожного номеру став період, протягом якого ти очікуєш це зробити. Тепер до отриманого списку задай чотири запитання і запиши відповіді біля кожного очікування: Чи можливо це мати? Чи варто це мати? Чи дасть це мені те, чого я насправді хочу? Чи вартує це моїх майбутніх зусиль? Тоді склади список справ, які необхідно робити щодня для досягнення твоїх бажань. Сформууй власний альбом досягнень (фотографії цілей, ситуації, в яких присутні нові досягнення).

## **2. Вправа «Що хочу і що можу».**

Мета: навчити підлітків визначати цілі та співвідносити їх зі своїми можливостями.

Хід проведення. Вкажіть три речі, які вам хотілося б робити частіше (А ) і три речі, які вам хотілося б перестати робити в тій мірі, в якій ви їх робите (Б). Тепер поясніть, чому ви не робите достатньо А і робите надто багато Б.

## **3. Вправа «Оцінка рівня домагань».**

Мета: вчити учнів обирати ціль відповідно до власних можливостей, заохочувати підлітків обирати складніше завдання після успішного виконання попереднього, розвивати здатність до помірному ризику.

Хід проведення. Учні отримують десять карток, кожна з яких відрізняється вищим ступенем складності від попередньої:

- Картка 1. Написати три слова на літеру «Н».
- Картка 2. Написати чотири фрукти на літеру «А».
- Картка 3. Написати шість імен на літеру «П».
- Карта 4. Написати назви шести держав на «І».
- Картка 5. Написати двадцять слів на «С».
- Картка 6. Написати, які материки починаються з «А».
- Картка 7. Написати назви п'яти держав на літеру «М».
- Картка 8. Написати п'ять фільмів на літеру «М».

- Картка 9. Написати прізвища п'яти відомих вітчизняних кіноакторів на літеру «Л».
- Картка 10. Написати прізвища п'яти відомих вітчизняних композиторів, письменників на літеру «Р».

Підлітки повинні обрати для виконання завдання, яке, на їх думку, відповідає їх здібностям. Після повідомлення результатів учні повинні перейти до складнішого чи легшого завдання.

#### **4. Вправа «Ціна успіху».**

Мета: усвідомити цілі й ідеали, з'ясувати, чи достатньо зусиль докладають підлітки для їх досягнення, які переваги дає учням підліткового віку їх досягнення, мотивувати підлітків на досягнення успіху.

Хід проведення. Напишіть 5 важливих цілей, для досягнення яких ви докладаєте зусилля. Біля кожної цілі напишіть, що ви робите для її досягнення. Після кожної цілі напишіть, які переваги дає вам її досягнення. Яку користь ви при цьому отримуєте? Чи є перевагою отримання схвалення значущої для вас людини? Виражається перевага у миттєвому задоволенні чи має довготривалий характер? Тепер напишіть, якою є ціна досягнення цілі. Що ви при цьому втратите? Від чого вам доведеться відмовитись? З яким ризиком доведеться зіткнутись?

Обговорення. Чи виявили ви цілі, яких раніше не усвідомлювали? Чи задоволені ви тим, як і на що ви витрачаєте свою енергію? Чи виявили ви цілі, за досягнення яких необхідно платити дуже високу ціну? Чи сердитесь ви на тих, хто очікує від вас досягнення певних цілей?

#### **5. Вправа «Досягнення цілі».**

Мета: усвідомити свої цілі, визначити шляхи їх досягнення.

Хід проведення. Подумайте, що вам хотілося б досягти в цьому році, чого навчитися. Покажіть власну пантоміму цього. Інші учні повинні відгадати, що їм показують.

Обговорення. Чи важко було вибрати важливу ціль? Чи віриш ти, що впродовж року зможеш досягти її? Що тобі потрібно зробити для цього? Чого

ти навчився, дізнавшись, до чого прагнуть інші учні? Чи не надто глобальні твої цілі чи, може, вони – дріб'язкові? Чи досяжні твої цілі?

### **6. Вправа «Карта майбутнього».**

Мета: усвідомити свої цілі, визначити шляхи їх досягнення, зрозуміти, які перешкоди трапляються на шляху їх досягнення, які відкриваються можливості.

Хід проведення. Намалюйте карту вашого майбутнього. Для цього ваші глобальні цілі позначте, як пункти місцевості, куди ви хотіли б потрапити. Позначте і проміжні великі й малі цілі на шляху до них. Напишіть назви для пунктів-цілей. Намалюйте дороги, якими ви будете йти. Як ви будете добиратись до своїх цілей: коротким чи довгим шляхом? Які перешкоди вам необхідно буде подолати? На яку допомогу ви можете розраховувати? Будете ви прокладати шлях самі чи з кимось?

### **7. Медитативне малювання. Вправа «Веселка».**

Мета: усвідомити й проаналізувати цілі.

Хід проведення. Намалюйте веселку. Там, де вона заходить за горизонт, намалюйте свою ціль, яка вам спаде на думку підчас малювання.

Обговорення. Як мені досягти ціль? Що залежить від мене, а що – від інших? Які перешкоди можуть з'явитись на моєму шляху? Від чого доведеться відмовитись? Що я отримаю? Хто, крім мене може отримати користь від досягнення цілі? Як я ставлюсь до цієї цілі?

### **8. Вправа «Цілі учбової діяльності».**

Мета: навчити підлітків ставити реальні цілі та визначати послідовність дій для їх досягнення.

Хід проведення. Встаньте і дістаньте щось із кишені. Тепер повторіть цю дію, розклавши її на маленькі кроки: підняти руку, розкрити долоню, опустити руку в кишеню... Після кожного фрагмента повторіть про себе: «Спочатку робимо одне, потім друге. Тепер придумайте якусь ціль на найближче майбутнє і застосуйте до неї цей алгоритм.

Підлітки можуть чітко уявляти своє майбутнє, особливо не задумуючись про засоби його досягнення. Звідси і завищеність їх рівня

домагань: школярі чекають надто швидких і значних результатів, при цьому їх бажання не співвідносяться з психологічною готовністю до важкої праці. Тому ми звернули увагу підлітків на необхідність побудови ними плану діяльності. З цією метою учням були роздані чисті аркуші, на яких вони повинні були дати відповідь на три запитання з подальшим обговоренням відповідей: 1. У яких сферах життя вони повинні докладати зусиль для досягнення успіху? 2. Що саме і коли вони хочуть досягти? 3. Якими засобами можуть бути реалізовані намічені цілі? [152].

Ще одним прийомом була бесіда, де учням необхідно було відповісти на наступні запитання: чи замислювався підліток над тим, що потрібно зробити, щоб досягти мети; чи прагнув зрозуміти причини успіху/невдачі; чи аналізував свої дії у ході виконання завдання; чи змінював підліток свою стратегію відповідно до зміни умов виконання завдання; чи намагався заздалегідь оцінити свої шанси на успіх чи невдачу.

Щоб розвинути в учнів підліткового віку здатність проявляти поміркований ризик відпрацьовувались навички самоаналізу, застосовано прийом поетапного виконання завдання, круглий стіл «Я відповідаю за свої вчинки».

Для розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності важливою є узгодженість та єдність вимог усіх суб'єктів впливу на учня підліткового віку. Тому наша програма психологічного супроводу передбачала проведення роботи не лише з підлітками, а й з їх батьками, вчителями, шкільним психологом.

Створюючи програму роботи з батьками, ми виходили з нашого припущення, що батьки не можуть змістовно охарактеризувати своїх дітей, оскільки включаються у їх життя лише тоді, коли вони створюють певні труднощі, і найчастіше приводом до втручання є виклик батьків у школу. Метою запропонованої програми було підвищити позитивний інтерес батьків до життя своєї дитини, виховати шанобливе ставлення до її

особистості, сприяти залученню підлітка до обговорення різноманітних сімейних питань, знизити рівень тривожності підлітків, викликані завищеними вимогами батьків, невідповідністю дитини цим вимогам, недоліками у вихованні, а також знизити надмірний контроль збоку батьків (в авторитарних сім'ях), підвищити самоповагу, самооцінку та впевненість учнів підліткового віку за рахунок підтримки їх батьками.

Нами проведено бесіди з батьками щодо особливостей психічного розвитку підлітків, їх учбової діяльності та розвитку рівня домагань в цій діяльності. Основна увага зверталася на психологічні особливості учнів підліткового віку, зокрема на їх самооцінку, рівень домагань, мотивацію до учбової діяльності, емоційний стан, оскільки розвиток адекватних вищезгаданих рис забезпечує ефективність учбової діяльності.

Щоб збільшити позитивний вплив сім'ї на виховання підлітка, у бесіді «Моя доросла дитина» ми вказали на важливість характеру стосунків підлітка у сім'ї в розвитку його рівня домагань. Звернено увагу батьків на наступні моменти:

- а) Умови розвитку низької самооцінки і рівня домагань. Низька самооцінка і рівень домагань тісно пов'язані зі спробами батьків сформувати у підлітка поведінку пристосувача. Це виражається у таких вимогах до нього, як: слухняність, залежність від дорослих, безконфліктна взаємодія з однолітками, а успішність досягається шляхом пристосування до інших людей, а не на основі власних досягнень.
- б) Умови розвитку середньої самооцінки і рівня домагань. Батьки сприймають підлітків такими, якими вони є, проте різні самостійні дії дітей викликають у батьків тривогу. Набуття самостійного досвіду підлітками поза домом обмежується. Ці учні більше орієнтуються на думку оточуючих.
- в) Умови розвитку високої самооцінки і рівня домагань. Тут панує атмосфера взаємодовіри, кожен член сім'ї відчуває себе включеним у загальне сімейне коло. Особливості сімей – чітко встановлені повноваження, недвозначність прояву авторитету і відповідальності [62].

Для розвитку позитивної самооцінки й адекватного рівня домагань важливо, щоб дитина була оточена постійною любов'ю, що викликатиме в підлітка відчуття власної цінності, але водночас батькам необхідно давати безпристрасну оцінку його вчинкам, допомагати йому зрозуміти свої почуття [57; 142; 144; 172].

Окрім лекцій та консультацій для батьків, які проводились на їх прохання та з нашої ініціативи, окремою формою роботи з батьками був міні-тренінг «Моя дитина – підліток: пошуки взаєморозуміння».

Наведемо приклади вправ, використання яких мало на меті підвищити психологічну компетентність батьків у питаннях виховання і розвитку ефективних навичок спілкування з дітьми [116; 168; 196]:

### **1. Вправа «Сонечко рис».**

Мета: усвідомлення позитивних рис підлітка, налагодження взаємовідносин батьків і дітей.

Хід проведення. Діти і батьки малюють своє сонечко з променями. У центрі кола діти пишуть «Я», батьки – «Моя дитина». Кожен промінь – певна позитивна риса, притаманна дитині. Потім пари порівнюють малюнки.

### **2. Вправа «Вихваляння».**

Мета: розвивати позитивне ставлення батьків до дітей.

Хід проведення. Кожен учасник повинен охарактеризувати себе і свою дитину трьома позитивними прикметниками. Уся група відповідає «Ми раді за тебе».

### **3. Вправа «Добре і погано».**

Мета: ознайомити батьків з основними стилями виховання дитини, проаналізувати позитиви і недоліки кожного стилю, допомогти визначити власний стиль.

Пропонується чотири малюнки – типи виховання. Батьки діляться на дві команди: одна називає позитивні сторони даного типу виховання, а інша – негативні.



#### **4. Вправа «Обмін ролями».**

Мета: покращити взаєморозуміння та збільшити емпатію членів родини.

Хід проведення. Батьки виконують ролі своїх дітей у запропонованих ситуаціях і навпаки. Обговорення проводиться в загальному колі і дозволяє виявити труднощі та проблеми, відчуття та думки учасників, обговорити суперечливі питання.

#### **5. Усний міні-твір «Я – батько (мати), «Портрет моєї дитини».**

Мета: допомогти здійснити аналіз батьками своєї поведінки як батька (матері), сприяти кращому пізнанню дитини, поглибити інтерес батьків до життя своїх дітей-підлітків.

Хід проведення. Після завершення написання твору проводиться обговорення: Що вам не подобається робити як матері (батьку)? Що вам подобається робити як матері (батьку)? Чи караєте ви своїх дітей? У яких ситуаціях покарання необхідне? Як часто Ви хвалите дітей? Чи впливає похвала на досягнення успіхів у вихованні дітей?

Проведення спільних виховних годин батьків та учнів, свят, вечорів відпочинку мало на меті покращення їх взаємовідносин та згуртування членів родини. Цьому сприяло керівництво школи та вдалий розклад виховних годин. Оскільки такий підхід вимагав постійної присутності батьків на усіх нами організованих заходах, а школа, де автор дослідження проводила формувальний експеримент, має шестиденний робочий тиждень, то проводилися вони здебільшого по суботах, коли батьки мали можливість їх відвідати у свій вільний від роботи день.

Таким чином, ми збільшували кількість часу, який батьки проводили з дітьми, наповнили його новим змістом, залучаючи їх до активної позитивної взаємодії, сприяли поглибленню стосунків між ними.

Ставлення підлітка до учбової діяльності, його самооцінка і рівень домагань у цій діяльності значною мірою залежать від поведінки вчителя, його

взаємовідносин з учнями. Тому основним завданням у роботі з учителями було усунення бар'єрів у їх взаємодії з підлітками, підвищення якості їх спілкування, орієнтація на дотримання особистісно-орієнтованого гуманістичного підходу.

Наша робота з учителями, що викладали у 8 класах, включала проведення двох виступів на педагогічній раді на теми: «Роль учителя у розвитку особистості учня підліткового віку» та «Особливості спілкування вчителя з підлітком» з метою висвітлення індивідуально-психологічних особливостей учнів цих класів, надання рекомендацій щодо роботи з ними в напрямку підвищення їх самооцінки, рівня домагань, упевненості, мотивації досягнення успіху в учбовій діяльності, зниження тривожності, застосування методів для подолання конфліктності, неприязні у їхніх стосунках та встановлення доброзичливого відношення у підсистемі «вчитель-учень».

У щоденній співпраці з підлітками вчителю доводиться мати справу з наступними протиріччями підліткового віку, які ускладнюють навчальний процес: емоційна нестійкість, висока ситуативна тривожність, недостатній рівень самостійності, неадекватність самооцінки й рівня домагань, незадоволеність собою, несформованість навичок спілкування. Саме тому учитель повинен з розумінням поставитися до цих особливостей підліткового віку, не сприяти розвитку конфлікту між ним та учнем, а сформувати партнерські відносини [89].

Подолання «сміслового бар'єру» між учителями та учнями підліткового віку сприяє підвищенню інтересу до учбової діяльності. Тут ми враховували психологічну природу бар'єру: чи проявляється він на зниження вчителем оцінки, чи на суворі зауваження. У цьому нам допомагали бесіди з підлітками в позаурочний час, у ході яких ми отримували інформацію про причини виникнення «сміслового бар'єру» і визначали способи його подолання та встановлення взаєморозуміння між конфліктуєчими сторонами. Таким чином, для деяких підлітків було достатньо змінити тон спілкування: зменшити докори і зауваження. У

випадках, коли «смісловий бар'єр» проявлявся щодо ставлення до вчителя в загальному, а не до окремих його прийомів, ми усували бар'єр через інших людей (класного керівника, психолога), які користувалися авторитетом у підлітка. Після усунення «сміслового бар'єру» вчителю легше вказати підліткам на помилковість їх поведінки, досягти того, щоб вони прийняли нові, запропоновані вчителем, цілі і почали їх реалізовувати [177].

Для покращення взаєморозуміння вчителя і учнів підліткового віку ми застосовували ігрові методи, де учневі необхідно було працювати в одній команді з учителем [92; 178]:

### **1. Вправа «Зрозумій мене».**

Мета: покращити взаєморозуміння між учителем і учнем, розвивати навички невербального спілкування.

Хід проведення. Учень отримував від психолога карточку із завданням показати певний стан, ситуацію, не використовуючи слів при цьому, а учитель відгадував їх, і навпаки.

### **2. Ігрова методика «Розсміши конфлікт».**

Мета: зменшити напруження у стосунках учня і вчителя, сприяти налагодженню співпраці обох сторін.

Хід проведення. Учасники ділилися на пари «вчитель-учень» і представляли запропоновану нами конфліктну шкільну ситуацію комічним чином.

### **3. Вправа «Цілі учбової діяльності».**

Мета: поглибити взаєморозуміння між учителем і учнем, з'ясувати цілі учбової діяльності, які ставить учитель і те, як вони співвідносяться з уявленнями підлітків про ці цілі.

Хід проведення. Учитель і учні отримують аркуші з написаними цілями учбової діяльності (Додаток Е). Обидві сторони повинні обрати зі списку 5 цілей, які ставить вчитель. Учитель і учні зачитують обрані ними цілі.

Обговорення. Які 5 цілей звучали найчастіше? Що можуть зробити вчитель та підлітки, щоб досягти поставлених цілей?

Часто приводом до виникнення конфліктів між учителем і учнем є несправедливе, на думку підлітка, оцінювання вчителем його результатів учбової діяльності. Мотивуюча роль оцінювання не викликає сумнівів, проте при надто частому оцінюванні отримання хороших оцінок стає для підлітків самоціллю, відбувається зміщення мотивації з самої діяльності і її результату на оцінку [7]. Враховуючи вищесказане, на наших уроках англійської мови у 8-х класах ми часто давали в оцінці якісний, а не кількісний аналіз учбової діяльності підлітків, підкреслювали позитивні моменти, піднімаючи учнів у власних очах і створюючи їм позитивну репутацію серед однокласників, не лише виявляли недоліки, а й з'ясовували їх причини. Даний прийом застосовували й інші вчителі, що працюють у цих класах.

Незнання учителем своїх учнів може виступати причиною їх помилки в оцінюванні можливостей підлітків. Часто вчителі-предметники, як показало наше дослідження, суперечливо оцінюють особистісні риси й емоційний стан підлітків. Окрім того, у кожного вчителя є свій стиль спілкування з ними. У ході спостережень на уроках іноземної мови, математики, географії і фізичного виховання ми помітили і тенденцію деяких вчителів переважно позитивно дивитись на учнів (через «рожеві окуляри»), і виявлення надмірної суворості до них. Як показують психологічні дослідження [195], жодна з цих оцінок по відношенню до підлітка не буде точною, а розвиток уявлення підлітків про себе буде ускладненим, якщо немає єдності у підході вчителів до учнів. Виходячи зі сказаного, ми вважали необхідним на наших дискусіях з вчителями 7 – 9 класів показати, наскільки суперечливим буває їх оціночний вплив на учнів, і вказати на залежність емоційного стану дитини, її уявлення про себе від оціночних суджень учителів.

У ході наших бесід з підлітками ми з'ясували, що вони не задоволені оцінкою результатів своєї діяльності і часто переоцінюють чи недооцінюють власні можливості. Як правило, вони вважають винним у своїй неспішності вчителя, який, на їх думку, несправедливо оцінює їхні можливості та завищує чи занижує оцінки при підсумках результатів учбової діяльності, що визначає задоволення чи незадоволення цією діяльністю та взаємовідносини між учителем та учнем. Тому ми часто ставили особистісні оцінки, коли в підлітка є стимул перебороти власні досягнення, а у випадку неспіху не виникає почуття особистого ущемлення, як у випадку його порівняння з іншими учнями.

На засіданні круглого столу ми ознайомили вчителів з рекомендаціями Я. Л. Коломинського, яких їм варто дотримуватись у своїй повсякденній роботі:

1. Створюйте в учбовій діяльності ситуації, які вимагають від підлітків конкретної оцінки своїх дій і критичного підходу до них.
2. Перед виконанням завдання пропонуйте учням обдумати вчинки, співставити їх зі зразком та діяльністю інших.
3. Виробляйте чіткі, зрозумілі учням критерії поведінки і діяльності, допомагайте користуватись ними для порівняння учнем своєї поведінки згідно цих критеріїв.
4. Співвідносьте педагогічні оцінки з самооцінками учнів, попереджуйте розходження між ними.
5. Створюйте ситуації, що забезпечують успіх діяльності невпевнених у собі підлітків або неспіх для тих, хто дуже завищує рівень домагань, аналізуйте причини результатів [81].

Впровадження зазначених вище рекомендацій сприяє підвищенню впевненості підлітків у собі і своїх можливостях, розвитку адекватної самооцінки, мотивації досягнення успіху, здатності до помірному ризику, а, отже, і здатності учнів підліткового віку обирати завдання тієї складності,

яка відповідає їх наявним здібностям, можливостям та попереднім досягненням.

Консультативно-просвітницька робота зі шкільними психологами включала такі форми діяльності: семінар-практикум «Підліток та його оточення», майстер-клас «Розвиваємо позитивне ставлення до себе» по використанню сучасних технік та методів роботи психолога з підлітками, години обміну досвідом, круглий стіл «Оптимальні шляхи розв'язання конфліктів з підлітками», дискусії «Підліток: виховання батогом чи пряником?», «Як подолати підліткову кризу?».

Виконання цих робіт сприяло інформаційному збагаченню психологів щодо особливостей розвитку психологічних чинників рівня домагань учнів підліткового віку та ефективного планування й впровадження психологічних заходів щодо впливу цих чинників на рівень домагань підлітків в учбовій діяльності.

Таким чином, розроблена програма формувального експерименту носить комплексний характер і передбачає здійснення впливу на всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, що й забезпечило її результативність.

### **3.2. Вплив психологічних чинників на динаміку розвитку рівня домагань досліджуваних експериментальної та контрольної груп у процесі учбової діяльності**

З метою оцінки ефективності впровадження програми психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності нами було здійснено контрольний зріз, у якому взяло участь 43 підлітки, з яких 22 належали до експериментальної і 21 – до контрольної групи.

Порівняльний аналіз отриманих результатів до та після формувального експерименту дозволив простежити зміни, які відбулися в результаті здійснення роботи, спрямованої на розвиток адекватного рівня домагань

підлітків в учбовій діяльності, та перевірити припущення щодо позитивного впливу застосованої нами програми на цей процес.

Теоретичним підґрунтям проведеного нами тренінгу з підлітками виступала гіпотеза про те, що вплив на психологічні чинники рівня домагань, а саме: розвиток самоповаги й адекватної самооцінки, підвищення впевненості підлітків у власних силах, розвиток мотивації досягнення успіху та помірної здатності до ризику, посилення пізнавального мотиву учбової діяльності, налагодження стосунків з учителями та однокласниками, зниження особистісної тривожності сприятимуть розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності. Оскільки основні методи та прийоми нашого тренінгу були спрямовані на розвиток вказаних чинників, повторній діагностиці піддавалися саме вони. Таким чином, на цьому етапі наше дослідження здійснювався у таких напрямках:

- 1) виявлення особливостей самооцінки, впевненості, мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, здатності до ризику, пізнавального мотиву учбової діяльності, страхів соціальних контактів з учителями та однолітками, особистісної тривожності та самоповаги учнів експериментальної і контрольної груп;
- 2) визначення рівня домагань досліджуваних підлітків;
- 3) порівняння даних експериментальної та контрольної груп до та після проведення тренінгу, визначення значущості різниці отриманих показників за допомогою методів математичної статистики (t-критерій Стьюдента), інтерпретація результатів.

Повторна діагностика рівня самооцінки підлітків за методикою Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан показала, що учні підліткового віку стали більш об'єктивними в оцінюванні власних рис, необхідних для успішного досягнення своєї мети. Так, в експериментальній групі суттєво зросла кількість підлітків, які мають середню самооцінку (45,45% після експерименту проти 13,64% до експерименту). Дещо збільшилась група учнів з високою самооцінкою (40,91% після експерименту проти 36,36% до

експерименту). На 22,73% зменшилась кількість підлітків з дуже високою самооцінкою і на 13,64% – з низькою (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

### Специфіка самооцінки підлітків до та після ФЕ

n=43

Рівні самооцінки	ЕГ (n=22)						КГ (n=21)					
	До		Після		Різниця		До		Після		Різниця	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	4	18,18	1	4,55	3	13,64	4	19,05	4	19,05	0	0,00
Середній	3	13,64	10	45,45	7	31,82	4	19,05	5	23,81	1	4,76
Високий	8	36,36	9	40,91	1	4,55	6	28,57	6	28,57	0	0,00
Дуже високий	7	31,82	2	9,09	5	22,73	7	33,33	6	28,57	1	4,76

Зміни, що відбулися в експериментальній групі, є статистично значущими ( $t=2,328$  при  $p \leq 0,05$ ) і свідчать про частіше звертання учнів підліткового віку до самоаналізу власних вчинків та критичного ставлення до себе.

У контрольній групі не виявлено статистично значущих змін, проте кількість підлітків з дуже високою самооцінкою зменшилась на 4,76%. Водночас, група учнів з середньою самооцінкою збільшилась на 4,76%. Це вказує на те, що самооцінка деяких підлітків ще не є повністю сформованою і може змінюватись залежно від ситуації чи емоційного стану підлітка на момент опитування.

Розвиток рівня домагань підлітків в учбовій діяльності залежить і від упевненості учнів у собі й своїх силах. Порівняльний аналіз результатів дослідження впевненості підлітків до і після формувального експерименту (таблиця 3.3) засвідчує, що досить багато учнів експериментальної і контрольної груп на початку формувального експерименту мали низький рівень упевненості (40,91% в експериментальній групі і 38,10% у контрольній групі), що перешкоджав підліткам досягати успіху у посильних для них завданнях чи підвищувати рівень домагань після отримання позитивних результатів в учбовій діяльності. Високий рівень упевненості мали 13,64% підлітків



експериментальної і 9,52% контрольної групи. Середній рівень упевненості було виявлено до експерименту у 45,45% учнів експериментальної і у 52,38% підлітків контрольної групи.

Таблиця 3.3

### Розвиток упевненості підлітків у процесі ФЕ

n=43

Рівні впевненості	ЕГ (n=22)						КГ (n=21)					
	До		Після		Різниця		До		Після		Різниця	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	9	40,91	5	22,73	4	18,18	8	38,10	9	42,86	1	4,76
Середній	10	45,45	13	59,09	3	13,64	11	52,38	9	42,86	2	9,52
Високий	3	13,64	4	18,18	1	4,55	2	9,52	3	14,28	1	4,76

Робота в процесі тренінгу над розвитком упевненості, усвідомленням своїх сильних сторін сприяла зменшенню невпевненості підлітків експериментальної групи. Учні стали рідше сумніватись у власній спроможності виконати завдання, почали акцентувати свою увагу не на кількості труднощів при виконанні завдання, а на необхідності проявляти активність у пошуку ефективних засобів досягнення бажаної мети. Так, при повторному діагностичному зрізі відсоток учнів експериментальної групи з середнім рівнем упевненості збільшився на 13,64% (проти 9,52% у контрольній). Кількість підлітків з високим рівнем упевненості в експериментальній групі збільшилась на 4,55%, у контрольній – на 4,76%. Відсоток учнів з низьким рівнем упевненості в експериментальній групі знизився на 18,18%, в той час як у контрольній групі цей відсоток збільшився на 4,76%.

Слід відмітити, що зміни у розвитку впевненості, які відбулися в експериментальній групі, є статистично значущими ( $t=-3,234$  при  $p \leq 0,05$ ) і дозволяють стверджувати, що запропонований тренінг позитивно вплинув на цей психологічний чинник розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

Перейдемо до аналізу змін рівнів мотивації досягнення успіху, які з'явилися в результаті проведення формувального експерименту.

Таблиця 3.4

**Розвиток мотивації досягнення успіху підлітків у процесі  
формувального експерименту**

n=43

Рівні мотивації	ЕГ (n=22)						КГ (n=21)					
	До		Після		Різниця		До		Після		Різниця	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	2	9,09	1	4,55	1	4,55	0	0,00	1	4,76	1	4,76
Середній	11	50,00	6	27,27	5	22,73	10	47,62	9	42,86	1	4,76
Помірно високий	7	31,82	13	59,09	6	27,27	8	38,10	7	33,33	1	4,76
Дуже високий	2	9,09	2	9,09	0	0,00	3	14,28	4	19,05	1	4,76

Порівнюючи дані таблиці 3.4, спостерігаємо значущі ( $t=-2,499$  при  $p \leq 0,01$ ) зміни показників в експериментальній групі. Зокрема, суттєво зменшилась кількість підлітків з середнім (на 22,73%) та збільшилась з помірно високим (на 27,27%) рівнем мотивації досягнення успіху. Відсоток учнів з низькою мотивацією зменшився на 4,55%, у групі з дуже високою мотивацією змін не виявлено.

У контрольній групі зменшилась кількість підлітків з середнім та помірно високим рівнем мотивації досягнення успіху на 4,76%. Виявлено низьку мотивацію у 4,76% учнів. Відсоток підлітків з дуже високою мотивацією збільшився на 4,76%.

При повторному дослідженні мотивації уникнення невдач відсоток учнів експериментальної групи з середнім рівнем збільшився на 13,64%, з низьким – на 4,55%. Удвічі знизилась кількість підлітків з високою мотивацією уникнення невдач. Кількість учнів з дуже високим рівнем залишилась без змін – 4,55%.

Відмінності у показниках мотивації на уникнення невдач до і після експерименту в експериментальній групі є статистично значущими ( $t_{0,01}=2,731$ ),

тоді як у контрольній групі не значущі. Разом з тим, у контрольній групі спостерігається зменшення кількості підлітків з середнім рівнем мотивації на 4,76% за рахунок їх переходу у групу учнів з високою мотивацією уникнення невдач, яка збільшилась на 4,76%. Відсоток підлітків з дуже високим рівнем мотивації уникнення невдач залишився незмінним (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

**Динаміка показників мотивації уникнення невдач підлітків  
експериментальної і контрольної груп до та після ФЕ**

n=43

Рівні мотивації	ЕГ (n=22)						КГ (n=21)					
	До		Після		Різниця		До		Після		Різниця	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	3	13,64	4	18,18	1	4,55	4	19,05	4	19,05	0	0,00
Середній	10	45,45	13	59,09	3	13,64	11	52,38	10	47,62	1	4,76
Високий	8	36,36	4	18,18	4	18,18	5	23,81	6	28,57	1	4,76
Дуже високий	1	4,55	1	4,55	0	0,00	1	4,76	1	4,76	0	0,00

Отже, зміни у показниках мотивації досягнення успіху та уникнення невдач вказують на те, що зменшилась кількість екстремальних виборів завдань підлітками, намітилась тенденція до виконання середніх та дещо складних завдань, реакція на успіх та невдачу стала адекватнішою, зменшились випадки незмінного рівня домагань при розв'язанні подібних завдань, підлітки стали більш рішучими.

Зміни у розвитку здатності підлітків до ризику не є статистично значущими ( $t=-1,793$  при  $p \leq 0,05$ ), однак ми не можемо не відмітити тенденцію до підвищення рівня цієї здатності.

Порівняльний аналіз результатів дослідження здатності підлітків до ризику до і після формувального експерименту (таблиця 3.6) засвідчує, що в обох групах на початку формувального експерименту домінує середній рівень (63,63% в експериментальній групі і 61,90% – у контрольній). Ця тенденція зберігається і після проведення роботи з підлітками.

Таблиця 3.6

**Зміни у розвитку здатності підлітків експериментальної і  
контрольної груп до ризику**

n=43

Рівні здатності до ризику	ЕГ (n=22)						КГ (n=21)					
	До		Після		Різниця		До		Після		Різниця	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Надто обережні	5	22,73	3	13,64	2	9,09	4	19,05	4	19,05	0	0,00
Середній	14	63,63	15	68,18	1	4,55	13	61,90	14	66,67	1	4,76
Схильні до ризиків	3	13,64	4	18,18	1	4,55	4	19,05	3	14,28	1	4,76

Так, кількість учнів з середнім рівнем здатності до ризику збільшилась на 4,55% в експериментальній і на 4,76% – у контрольній групі. Зміни в експериментальній групі відбулися за рахунок переходу в групу з середнім рівнем учнів, які раніше були надто обережними через свою невпевненість та високу тривожність. На нашу думку, зменшення негативної дії цих чинників сприяло підвищенню рішучості підлітків та їх відмові від надто легких завдань, які гарантували їм успіх. Водночас, учні підліткового віку почали проявляти більшу поміркованість у виборі ступеня складності завдання, уникаючи надмірного ризику в сумнівних завданнях.

У контрольній групі кількість підлітків, які є надто обережними у виборі завдання, залишилася незмінною. Кількість підлітків, схильних до ризику, зазнала змін і в експериментальній (збільшилась на 4,55%), і в контрольній (зменшилась на 4,76%) групах. Збільшення вказує на позитивне оцінювання досліджуваними своєї особистості та власних можливостей, зменшення – на часті невдачі, яких зазнавали учні через свою неадекватну самооцінку.

Після проведення формульованого експерименту відмічено збільшення відсотка підлітків експериментальної групи на 13,64% ( $t=-4,273$  при  $p \leq 0,05$ ), для яких пізнавальний мотив як психологічний чинник розвитку рівня домагань

виступає одним із домінуючих мотивів їх учбової діяльності. У контрольній групі змін не виявлено (таблиця 3.7).

Таблиця 3.7

**Кількісне вираження домінування пізнавального мотиву учбової діяльності підлітків експериментальної і контрольної груп до і після ФЕ**

n=43

Мотив	ЕГ (n=22)						КГ (n=21)					
	До		Після		Різниця		До		Після		Різниця	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Пізнавальний	4	18,18	7	31,82	3	13,64	3	14,28	3	14,28	0	0,00

Щодо страху соціальних контактів з учителями й однолітками, відмічено значуще зменшення кількості учнів експериментальної групи, які відчувають тривогу у взаємодії з учителями з 31,82% до 18,18% ( $t=3,627$  при  $p \leq 0,01$ ) й однолітками з 27,27% до 13,64% ( $t=3,343$  при  $p \leq 0,01$ ). У контрольній групі, навпаки, кількість таких підлітків збільшилась на 4,76% за кожним страхом (Додаток Ж). Таким чином, можна стверджувати, що застосовані нами методичні засоби впливу на взаємовідносини досліджуваних з учителями та всередині учнівського колективу виявились ефективними і сприяли налагодженню їх стосунків та кращому розумінню один одного.

Перейдемо до аналізу змін рівнів особистісної тривожності, які з'явилися в результаті проведення формувального експерименту.

Аналізуючи дані таблиці 3.8, спостерігаємо значущі ( $t=11,796$  при  $p \leq 0,01$ ) зміни показників такого чинника як особистісна тривожність у досліджуваних експериментальної групи. Зокрема, було виявлено групу учнів з низьким рівнем тривожності (18,18%), збільшилась кількість підлітків з середнім рівнем на 4,55% та зменшилась кількість учнів з високим рівнем тривожності на 13,64%. Разом з тим, у контрольній групі спостерігається зменшення кількості підлітків з середнім рівнем тривожності на 9,52% за рахунок їх переходу у групи учнів з низьким і високим рівнем тривожності, кожна з яких збільшилась на 4,76%.

Таблиця 3.8

**Особливості рівнів особистісної тривожності підлітків  
експериментальної і контрольної груп до та після ФЕ**

n=43

Рівні тривожності	ЕГ (n=22)						КГ (n=21)					
	До		Після		Різниця		До		Після		Різниця	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	0	0,00	4	18,18	4	18,18	2	9,52	3	14,28	1	4,76
Середній	13	59,09	12	54,55	1	4,55	10	47,62	8	38,10	2	9,52
Високий	9	40,91	6	27,27	3	13,64	9	42,86	10	47,62	1	4,76

Отже, отримані дані дають змогу стверджувати, що формувальний експеримент сприяв зниженню рівня особистісної тривожності учнів підліткового віку, яку розглядаємо як психологічний чинник, що негативно впливає на їх рівень домагань в учбовій діяльності.

У результаті нашого впливу на психологічні чинники у підлітків зафіксовані позитивні зрушення у рівнях прояву їх домагань в учбовій діяльності (таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

**Розвиток рівня домагань (за пробою Й. Шварцландера в модифікації  
Л. В. Бороздіної) підлітків експериментальної і контрольної груп до і після  
ФЕ**

n=43

Рівні домагань	ЕГ (n=22)						КГ (n=21)					
	До		Після		Різниця		До		Після		Різниця	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Завищений	4	18,18	3	13,64	1	4,55	4	19,05	3	14,28	1	4,76
Адекватний	7	31,82	13	59,09	6	27,27	7	33,33	9	42,86	2	9,52
Занижений	11	50,00	6	27,27	5	22,73	10	47,62	9	42,86	1	4,76

Так, показники рівня домагань підлітків, діагностованого за допомогою моторної проби Й. Шварцландера в модифікації

Л. В. Бороздіної, зазнали суттєвих змін в експериментальній групі. Зокрема, після формувального впливу суттєво збільшилась кількість підлітків з адекватним рівнем домагань (до експерименту – 31,82% учнів, після – 59,09%). Відсоток учнів із заниженим рівнем зменшився на 22,73%, а із завищеним – на 4,55%.

Отримані результати вказують на те, що після проведення формувального експерименту відбулися позитивні зміни у розвитку особистості підлітків. Вони почали частіше аналізувати свої досягнення (як негативні, так і успішні), визначати причини невдач, які відтепер учні бачили уже не лише у зовнішніх обставинах, а й у власних недопрацюваннях. Самостійний пошук помилок, до якого вдавалася незначна частина досліджуваних, став властивим для більшої кількості підлітків. Учні навчилися розмежовувати ідеальні й реальні цілі. Підвищилась їх здатність співвідносити свої можливості з прагненнями і висувати реальні цілі, що відбулося в результаті більш об'єктивного оцінювання своїх якостей. Зменшилися випадки неадекватної реакції на успіх та невдачу.

Підлітки контрольної групи не показали значущих змін у показниках рівнів домагань. Так, кількість учнів із завищеним і заниженим рівнем зменшилась лише на 4,76%. Відповідно, на 9,52% зросла кількість підлітків з адекватним рівнем домагань.

Необхідно зазначити, що відмінності у показниках рівня домагань до і після експерименту в експериментальній групі є статистично значущими ( $t_{0,05} = -2,123$ ), тоді як у контрольній групі вони – не значущі.

Статистично значущі ( $t=4,319$  при  $p \leq 0,01$ ) зміни рівня домагань в експериментальній групі були відмічені і за методикою Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у модифікації Г. М. Прихожан, що є свідченням більш адекватного оцінювання власної особистості (таблиця 3.10).

Таблиця 3.10

**Зміни рівня домагань підлітків (за Т. Дембо-С. Л. Рубінштейн у  
модифікації Г. М. Прихожан) у процесі ФЕ**

n=43

Рівні домагань	ЕГ (n=22)						КГ (n=21)					
	До		Після		Різниця		До		Після		Різниця	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Завищений	12	54,55	7	31,82	5	22,73	11	52,38	10	47,62	1	4,76
Адекватний	8	36,36	14	63,64	6	27,27	8	38,10	9	42,86	1	4,76
Занижений	2	9,09	1	4,54	1	4,54	2	9,52	2	9,52	0	0,00

Як бачимо з таблиці 3.10, в експериментальній групі суттєво зменшилась кількість підлітків із завищеним рівнем домагань (з 54,55% до 31,82%). Водночас, удвічі знизився відсоток учнів із заниженим рівнем домагань за рахунок їх переходу в групу підлітків з адекватним рівнем, яка після експерименту збільшилась на 27,27%.

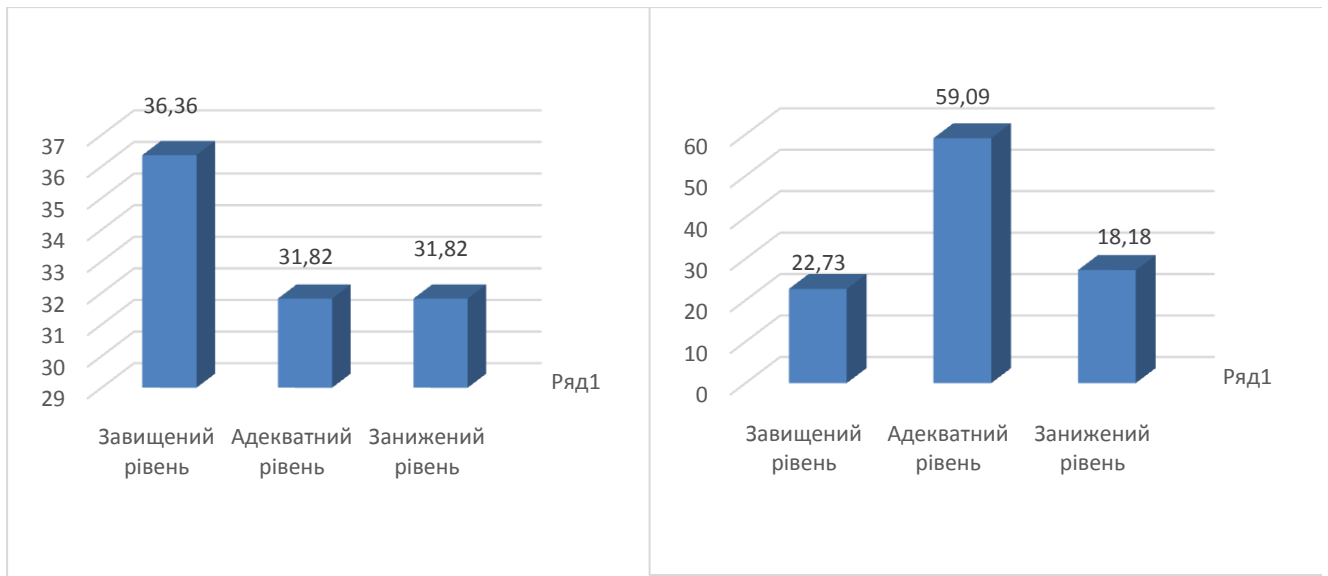
Отже, як і до експерименту, підлітки надають великого значення і висувують найвищі цілі щодо власного здоров'я, зовнішності, розумових здібностей та вміння робити щось своїми руками, однак знизились показники часткового рівня домагань за цими шкалами. Намічаючи для себе бажаний рівень розвитку власних якостей, які необхідні підліткам для успішного досягнення поставленої мети в учбовій діяльності, учні почали узгоджувати його з наявним рівнем розвитку цих якостей. Зменшилась розбіжність рівня домагань і самооцінки, та намітилась тенденція висувати більш реальну мету й поступово ускладнювати її після успішного результату.

У контрольній групі після проведення формувального експерименту показник кількості підлітків із завищеним рівнем домагань зменшився на 4,76% учнів, які перейшли у групу досліджуваних з адекватним рівнем.

Таким чином, ми спостерігаємо домінування адекватного рівня домагань підлітків експериментальної групи за обома методиками, що свідчить про



ефективність застосованих нами засобів розвитку зазначеного феномена (рис. 3.2).



а) до експерименту

б) після експерименту

**Рис. 3.2. Узагальнені показники рівнів розвитку домагань підлітків в учбовій діяльності після формувального експерименту**

Отримані результати переконливо доводять, що розроблена нами програма психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності призводить до позитивної динаміки у розвитку психологічних чинників зазначеного феномена, а саме: до розширення уявлення підлітків про себе, свої уміння та можливості, формування позитивного ставлення до себе, до інших і до учбової діяльності, підвищення впевненості у собі й мотивації досягнення успіху, розвитку помірної здатності до ризику, посилення пізнавального мотиву учбової діяльності підлітків, зменшення страху соціальних контактів з учителями й однолітками, зниження особистісної тривожності досліджуваних, і в кінцевому результаті, до здатності висувати реальні цілі залежно від минулих досягнень й обирати в учбовій діяльності завдання середньої та високої складності, які відповідають їх здібностям і можливостям.

### **3.3. Методичні рекомендації батькам, учителям і шкільним психологам щодо розвитку психологічних чинників та рівня домагань учнів підліткового віку**

Спираючись на результати проведеного формувального експерименту з підлітками восьмих класів, нами були сформульовані та прокоментовані методичні рекомендації батькам, учителям і шкільним психологам щодо розвитку психологічних чинників та рівня домагань учнів підліткового віку.

Психологічна допомога батьків полягає у сприянні розвитку серед підлітків позитивного ставлення до себе та оточуючих, виробленню здатності йти на поміркований ризик, співвідносячи свої цілі з реальними можливостями їх досягнення. Важливий аспект цієї допомоги – стримувати власні прагнення і ставитися до підлітка як до рівного собі, але з меншим життєвим досвідом, поважати думку дитини, навіть якщо батьки з нею не погоджуються, не здійснювати тиску на підлітка, а сприяти його самостійному прийняттю рішення. Психологічна компетентність батьків щодо психічного розвитку підлітка, активна участь у житті дитини, демонстрування своєї любові і підтримки, застосування у вихованні методу «батоба і пряника» формуватимуть правильну шкалу цінностей в учнів підліткового віку.

Для підвищення самооцінки підлітків батькам необхідно застосовувати засоби переключення негативних почуттів: дати дітям висловитися, змодельовати вихід із ситуації; задовільняти позитивні інтереси дітей; вказати на їх сильні сторони, що допоможе підліткам набутися впевненості у собі; об'єктивно оцінювати їх успіхи та невдачі; висувати до підлітків вимоги відповідно до їх можливостей. На основі цього учні підліткового віку розвиватимуть свої уміння і таланти, що позитивно відобразяться на їх шкільній успішності та рівневі домагань в учбовій діяльності.

Щоб підвищити самооцінку і рівень домагань підлітків, необхідно не лише батькам, а й учителям забезпечити успіх діяльності. Саме від останніх залежить психологічна атмосфера у класі. А тому потрібно менше лаяти за неуспіхи, а показувати, що вони очікують від підлітків хороших результатів, не закликати наслідувати відмінників, не порівнювати підлітка з іншими, а тільки з ним самим, оцінюючи поліпшення його власних результатів, не фіксувати увагу на невдачах, а обов'язково хвалити при покращенні, цікавитися справами підлітка, вірити в його успіх. Тепле емоційне ставлення, довірливий контакт сприятимуть підвищенню самооцінки і рівня домагань, орієнтації учня підліткового віку на свої сили, а не на зовнішні обставини.

Окрім того, ми звертаємо увагу вчителів на наступні моменти, які допоможуть їм підвищити самооцінку та впевненість учнів, розвинути інтерес до себе та предмету:

- Проявляйте терпіння, щоб зрозуміти запитання учня. Обов'язково дозволяйте учням ставити запитання та завжди відповідайте на них. Так підліток відчує, що його цінують та поважають.
- З'ясуйте причини невпевненості.
- Знайдіть ту справу, яку підліток робить найкраще.
- Коли щось не виходить, переконайте його, що це тимчасова невдача.
- Хваліть учня за найменший успіх, досягнутий власними зусиллями. Однак, не придумуйте ніби наявних у підлітка позитивних рис і не занижуйте існуючих.
- Навчіть сприймати невдачі як необхідний етап до перемоги.
- Виховуйте оптимістичний погляд на життя – не помиляється тільки той, хто нічого не робить.
- Поважайте позицію підлітків, не нав'язуйте свою думку, надавайте свободу, впливайте опосередковано через свій авторитет та авторитет старших друзів і однолітків.

Рекомендації вчителям та шкільним психологам щодо розвитку адекватної самооцінки учнів підліткового віку полягали у наступному:

1. У процесі учбової діяльності можна порівнювати лише учнів з приблизно однаковими здібностями, але з різними досягненнями, які виступають як наслідок різного ставлення підлітків до учбової діяльності.
2. Необхідно залучати підлітків до взаємного оцінювання учбових досягнень один одного. При цьому необхідно стежити, щоб відмічались і позитивні моменти, і недоліки, а оцінка особистості підлітка не переносилась на оцінку його шкільної успішності.
3. Пропонувати учням з хорошою шкільною успішністю, але низькою самооцінкою допомогти невстигаючим підліткам. Це сприятиме розвитку почуття власної цінності і впевненості перших. Водночас, підвищуватиметься рівень досягнень підлітків з низькою успішністю, що, в свою чергу, орієнтуватиме їх на перехід до складніших завдань.
4. У повсякденній співпраці з учнями підліткового віку необхідно включати ситуації, що актуалізують їх самооцінку, змушують вдаватися до самоаналізу учбової діяльності, виділяючи її позитивні та негативні моменти, сприяють пошуку підлітками власних способів поведінки.
5. Заохочувати учнів до самостійного оцінювання виконаних завдань, обговорювати випадки неспівпадіння оцінок учителів та учнів, з'ясувати критерії цих оцінок.
6. Частіше хвалити підлітків з низькою самооцінкою.

Оскільки на успіх виконання діяльності впливає стан підлітка, вчитель як керуючий діяльністю учня повинен змінювати види роботи підлітків на уроці з метою запобігання їх швидкій перевтомі, яка визначає їх подальше ставлення до виконуваної діяльності та її результатів. Зміна уроків відповідно до змісту та складності навчального матеріалу, правильна організація відпочинку на перервах попереджують виникнення швидкої втоми і сприяють збереженню сил учнів до кінця дня. Особливо це важливо

в підлітковому віці, оскільки складність матеріалу підвищується, а мотивація до учбової діяльності знижується.

Навчальний матеріал повинен подаватися у такій формі, щоб викликати в підлітків емоційний відгук, бути достатньо складним і гарно ілюстрованим, щоб активізувати пізнавальні психічні процеси (легкий та інформаційно бідний матеріал не формує позитивних стійких мотивів учбової діяльності), а також опиратися на уже наявні знання і водночас містити інформацію, яка дозволяє не лише пізнати щось нове, а й осмислити уже відоме з нового боку.

Щоб розвинути в учнів підліткового віку адекватний з тенденцією до високого рівень домагань в учбовій діяльності, необхідно посилити їх мотивацію до цієї діяльності. Для реалізації цього завдання пропонуємо декілька способів емоційної стимуляції учнів. Названі способи спрямовані на те, щоб викликати у підлітка цікавість – причину пізнавального інтересу, який здатний підтримати повсякденну учбову діяльність учнів підліткового віку:

1. Покажіть практичну значущість вивчення певного шкільного предмету (застосування матеріалу, що вивчається, у повсякденному житті підлітків, знайомство з особливостями предмета для розвитку їх особистості).
2. Навчіть перетворювати майбутні цілі у ряд завдань, які потребують негайного вирішення уже сьогодні.
3. Забезпечте посиленість завдань, своєчасне їх ускладнення, підберіть творчі завдання для кожного учня відповідно до їх можливостей.
4. Заохочуйте самостійність учнів, надавайте допомогу лише в разі необхідності.
5. Постійно відзначаєте активність підлітків, вдалу відповідь, використання додаткового матеріалу з теми.
6. Кожне виконане завдання використовуйте як нову сходинку для постановки нових цілей.

7. Чергуйте види діяльності вчителя і учнів, використовуючи різноманітні методи і форми роботи.
8. Оцінюйте виконану роботу так, щоб ваша оцінка свідчила навіть про найменші досягнення підлітків в учбовій діяльності, додавала впевненості у собі і налаштовувала на нову пізнавальну активність.

Виокремлення контролю з «системи стимулюючої оцінки» несе негативне виховне навантаження: породжує почуття страху, викликає недовіру до вчителя, спотворює мотиви учбової діяльності [148]. Тому, здійснюючи оцінювання учбових досягнень підлітків, варто реалізовувати усі функції контролю:

- а) Діагностична функція є можливою за використання тестів із закритими відповідями, оцінювання іншими учнями, самооцінки.
- б) Навчальна функція. Підлітку необхідно показати, що зроблено правильно, а де є неточності. З цією метою доцільно використовувати взаємоконтроль, тести зі зворотним зв'язком. Повертаючи роботи учнів, необхідно пояснити правильні відповіді. Можливе залучення учнів, що впоралися із завданням: вони зачитують свої відповіді вголос. Таким чином підлітки знайомляться з критеріями оцінювання, що сприяє вдосконаленню самоконтролю і самооцінки. При цьому важливо підбадьорити тих, кому важко вчитися, стимулювати тих, хто здатний зробити більше, не дати розвинутися зарозумілості.
- в) Розвиваюча функція вимагає, щоб під час опитування відбувався розвиток пам'яті, мовлення, мислення.
- г) Виховна функція. Під час контролю бажано, щоб в учнів підліткового віку розвивалися співробітництво, позитивна Я-концепція, старанність, відповідальність. Учителям необхідно бути уважними під час виконання учнями письмових робіт і не допускати списування, що викликає обурення серед підлітків, які свої оцінки заробили чесним шляхом, тоді як інші отримують ці ж оцінки, не докладаючи жодних зусиль. Це підтримуватиме авторитет учителя серед учнів.

д) Стимулююча функція. Контроль має стимулювати бажання підлітків займатися даним предметом. Для цього необхідно пояснити учням свій підхід до виставлення оцінок. Бажано починати з легких питань і поступово переходити до складніших, використовувати різні види опитувань, а вчитель повинен орієнтуватися не на відшукування помилок, а на пошук успіху. Так він формує переконання, що завдання може виконати кожен, хто достатньо підготувався.

Ми також радимо учителям виставляти оцінки за наявний рівень знань, навичків і вмінь, на оцінки не мають впливати «побічні чинники», не виставляти оцінки за колишні успіхи, не допускати невмотивованості оцінок, не орієнтуватися на середній бал. Це сприятиме подоланню формалізму в оцінюванні учбової діяльності підлітків.

На основі результатів опитування має здійснюватися корекція діяльності як учня, так і вчителя. Якщо підлітки працюють у міру своїх сил і отримують гарні оцінки, підхід є правильним. Коли учні працюють спустивши рукава і отримують гарні оцінки, необхідно посилити вимогливість. Якщо ж вони працюють з повною віддачею і не можуть отримати відмінні оцінки, потрібно знизити вимогливість.

Для підтримки мотивації до учбової діяльності доречно буде використовувати співпрацю учнів на уроці, підтримувати авторитет у класі, переходити з репродуктивного на продуктивний рівень у процесі учбової діяльності (розвивати уміння знаходити і співставляти декілька способів виконання завдання, знаходити нестандартні способи розв'язання). Адже при наявності в учнів підліткового віку лише репродуктивних навчальних умінь у половині випадків спостерігається байдуже ставлення до учбової діяльності, у третини учнів – ситуативний інтерес, у решти підлітків – негативна мотивація [134].

Робота в групах постійного чи змінного складу (поєднання слабких учнів з сильними) розвиватиме не лише зовнішню, а й внутрішню мотивацію, а технологія ділової гри забезпечує учням можливість в ігровій

формі знаходити самостійне розв'язання проблеми і на практиці закріплювати отримані знання.

Плануючи психологічні заходи з підлітками щодо розвитку мотивації досягнення успіху, вчителям та шкільним психологам доцільно буде дотримуватись наступних рекомендацій:

1. Щоб розвинути мотив досягнення, орієнтуйте підлітків на самооцінку діяльності: проводьте індивідуальні бесіди для обговорення успіхів та невдач, постійно цікавтесь ставленням учня до процесу і результатів своєї діяльності.
2. Пам'ятайте, що учні приходять у школу з різним рівнем розвитку мотиву досягнення, заснований на минулому досвіді. Підготуйте для учнів, які вже засвоїли матеріал, додаткові завдання. Для учнів, які орієнтовані на уникнення невдач, можуть знадобитися індивідуальні завдання, які захистять їх від публічної критики.
3. Якомога частіше ставте підлітків у ситуацію вибору мети. На початку вивчення теми проінформуйте учнів, чого вони повинні навчитися, які форми роботи і перевірки знань можуть бути використані. Пропонуйте підліткам обрати для себе завдання певного рівня складності і спосіб досягнення мети. Запропонуйте обдарованим та відстаючим учням разом розробити індивідуальне завдання.
4. Допомагайте учням висувати реальні цілі: заохочуйте підлітків, які ставлять реальну мету, ускладнити її з часом; запропонуйте альтернативу для учнів, які висувають нереальні високі цілі; попросіть підлітків записувати цілі, які вони ставлять перед собою на день, тиждень, чверть у спеціальному зошиті; запитайте учнів коли, де і як вони будуть працювати над досягненням своїх цілей, коли планують закінчити.
5. Допомагайте підліткам бути відповідальними за успіхи й невдачі: якщо допущено помилку чи робота виконана недостатньо добре, обговоріть це з ними.



6. Допомагайте учням побачити зв'язок між їх зусиллями і результатами праці: після виконання завдання попросіть підлітків розказати, які були труднощі і як вони їх подолали; обговорюйте причини як успіхів, так і невдач, уникайте швидких власних висновків про ці причини.
7. Зробіть ситуацію успіху реальною для досягнення. Вибирайте завдання, при виконанні яких учні частіше досягають успіхів, аніж невдач (особливо для підлітків з низькою самооцінкою і проблемами в учбовій діяльності). Стимулюйте досягнення учнів таким чином, щоб використовувались їх інтелектуальні можливості і вони вчилися творчо поводитись у різноманітних ситуаціях (рольові ігри, конкурси). У роботі з невстигаючими учнями не підганяйте їх з відповіддю, дайте можливість все обдумати, ознайомитися зі схемами, застосовуйте до них диференційний підхід, де завдання розбиватимуться на етапи.
8. При поясненні нового матеріалу враховуйте характер пізнавальної діяльності підлітків, їх темп засвоєння, властивості нервової системи, особливості індивідуального стилю діяльності учнів, рівень наявних знань і швидкість їх засвоєння, часто звертайтеся до учнів із запитаннями, заохочуйте до обговорення.

У співпраці вчителя з тривожними, невпевненими підлітками, які більш вразливі і схильні до швидкої втоми, досить дієвими будуть наступні прийоми:

- давайте час на обдумування відповіді, не ставте неочікуваних запитань, оскільки учень може розгубитися і не дати правильну відповідь навіть на найлегше запитання;
- пропонуйте здебільшого завдання, де необхідно дати письмову відповідь; не опитуйте щойно пояснений великий за обсягом матеріал;
- обережно оцінюйте їх невдачі: позитивні моменти обговоріть на уроці, негативне у виконаному завданні краще висловити в індивідуальній бесіді після уроку;

- не вимагайте негайного включення у роботу; не відволікайте і не переключайте увагу підлітків на щось інше в процесі виконання завдання;
- частіше пропонуйте роботу в спокійній атмосфері, ніж шумні рухливі види учбової діяльності, оскільки в останніх підлітки швидше втомлюються, допускають помилки, працездатність знижується.

Використання у практичній діяльності зазначених рекомендацій сприятиме розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності, оскільки скеровуватиме дії батьків, учителів та шкільних психологів на активну роботу з учнями підліткового віку щодо забезпечення позитивного впливу психологічних чинників на розвиток цього особистісного утворення.

### **Висновки до третього розділу**

Процес розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності здійснюється з урахуванням психологічних чинників зазначеного феномена. Для забезпечення адекватного позитивного впливу цих чинників на рівень домагань нами була створена програма психологічного супроводу, що включає окрім психологічного тренінгу з учнями підліткового віку, роботу з батьками, вчителями, шкільним психологом.

Порівняльний аналіз результатів формувального експерименту, отриманих на досліджуваних експериментальної та контрольної груп, є переконливим підтвердженням ефективності розробленої та апробованої програми психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

Ефективність впровадження програми проявляється не лише в збільшенні адекватності рівня домагань підлітків в учбовій діяльності та зміні рівнів розвитку його психологічних чинників, а й у якісних змінах поведінки учнів. Підлітки стали більш позитивно ставитись до себе та один до одного, покращилось

взаєморозуміння між учнями класу, налагодились стосунки з учителями та батьками, учні навчилися знаходити позитивний вихід з різних ситуацій, стали більш упевненими у собі. Після проведення тренінгу в досліджуваних підвищився інтерес до учбової діяльності, вони стали ретельніше готувати домашні завдання, підвищилась їх активність на уроці та шкільна успішність. Підлітки стали частіше орієнтуватись на досягнення успіху в учбовій діяльності, проявляючи здебільшого середній та помірно високий рівень мотивації на успіх. Зменшились випадки їх необдуманого ризику чи надмірної обережності в учбовій діяльності, учні почали частіше відмовлятися від легких завдань, які гарантували їм успіх, та обирати складніші завдання, вони навчилися розмежовувати реальні та ідеальні цілі, аналізувати свої можливості та результати учбової діяльності, складати план дій для досягнення поставленої мети.

Аналіз даних повторної діагностики у контрольній групі засвідчив досить незначні зміни по кожному чиннику рівня домагань у порівнянні з даними, отриманими на досліджуваних експериментальної групи.

Результати формувального експерименту підтвердили нашу гіпотезу щодо виокремлених нами психологічних чинників рівня домагань підлітків і позитивного впливу змін у їх розвитку на зазначений феномен та засвідчили ефективність розробленої нами програми психологічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Лабінська С.М. Подолання тривожності як один із шляхів підвищення рівня домагань підлітка / С.М. Лабінська // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. XI, част. 4. – К., 2009. – С. 212 – 218.

2. Лабінська С.М. Підтримання інтересу до навчання як засіб впливу на рівень домагань підлітків в учбовій діяльності / С.М. Лабінська // Психологічні проблеми сучасності: Тези VII науково-практичної конференції студентів та молодих вчених. Львів, 15 – 17 квітня 2010 року. – Львів, 2010. – С. 14 – 16.

3. Лабінська С.М. Шляхи підвищення рівня домагань підлітків у навчальному процесі / С.М. Лабінська // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 16. - Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 656 – 665.

4. Лабинская С.Н. Воздействие на самооценку и мотивацию подростков как факторы формирования их уровня притязаний / С.Н. Лабинская // Проблемы современной науки: сборник научных трудов: выпуск 11. Часть 1. – Ставрополь: Логос, 2014. – С. 31 – 37.

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення та експериментальне дослідження психологічних чинників розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності, що виявилось у визначенні теоретичних підходів до проблеми, обґрунтуванні сутності поняття «рівень домагань підлітків в учбовій діяльності», критеріїв, рівнів і показників прояву зазначеного феномена, виявленні психологічних чинників та їх впливу на рівень домагань підлітків, створенні психологічної моделі, розробці й апробації програми психологічного супроводу, яка включає засоби та прийоми розвитку адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності, формулюванні рекомендацій для батьків, учителів та шкільних психологів з розвитку зазначеного феномена та його психологічних чинників.

1. Рівень домагань є складним поняттям і має різні тлумачення залежно від інших характеристик особистості, у зв'язку з якими він розглядається. У зарубіжній психології рівень домагань суб'єкта науковці пов'язують з мотивацією досягнення, вчені радянської доби і вітчизняні психологи досліджували зв'язок рівня домагань особистості з її самооцінкою та іншими психологічними утвореннями. У нашому дослідженні ми розглядаємо рівень домагань підлітків в учбовій діяльності як їх індивідуальну особливість, яка визначає вибір учнями ступеня складності завдання в цій діяльності на основі оцінки власних можливостей та попередніх досягнень. Основні функції рівня домагань підлітків у процесі учбової діяльності полягають у корекції прийнятих цілей, їх уточненні та забезпеченні відповідності між вимогами, що висуваються до учнів у конкретній ситуації, та їх реальними можливостями. А тому розвиток у підлітків адекватного рівня домагань, який співвідноситься з їх досягненнями в учбовій діяльності, сприятиме самореалізації учнів у цій діяльності.

Соціокультурними чинниками рівня домагань підлітків виступають наступні: місце проживання досліджуваних, стиль сімейного виховання,

емоційна близькість батьків з дитиною, склад сім'ї, об'єктивна складність навчальних предметів, вимогливість вчителя, тип навчального закладу, статус у колективі однолітків. Психологічними чинниками є особливості нервової системи учнів, акцентуації характеру, інтелект, волева поведінка, самооцінка, впевненість, самоповага, тривожність, мотивація досягнення.

2. Обґрунтовано критерії рівня домагань (здатність висувати мету у відповідності з власними можливостями; вміння враховувати попередні досягнення при постановці нової мети; здатність проявляти поміркований ризик і докладати зусиль для реалізації запланованого), на основі яких визначені адекватний, завищений і занижений рівні.

*Адекватний рівень* домагань підлітків в учбовій діяльності характеризується їх знанням своїх слабких і сильних сторін, учні обирають завдання середньої або підвищеної складності у відповідності з реальними можливостями; адекватно реагують на успіх та невдачу; надають перевагу зваженому ризику, мотивовані на успіх та проявляють активність у досягненні своєї мети.

*Завищений рівень* домагань притаманний підліткам, які переоцінюють свої реальні здібності, ступінь складності завдання не відповідає їх реальним можливостям; після невдач, як і після успіху, вони ставлять перед собою ще складніші завдання, рідко аналізують свою поведінку в ситуації успіху та невдачі; схильні до надмірного ризику, висувають недосяжні цілі, спрямовані на успіх, проте не завжди докладають достатньо зусиль для досягнення своїх високих цілей.

*Занижений рівень* домагань властивий групі підлітків, які нечітко усвідомлюють свої позитивні якості та схильні до надмірної самокритики. Це невпевнені учні, які занижують власні можливості; часто допускають ті ж помилки, оскільки рідко аналізують виконані раніше завдання, позитивні результати в учбовій діяльності пояснюють випадковими обставинами і зазвичай після успіху залишають рівень домагань без змін або знижують його; дуже обережні у виборі завдань, надають перевагу надто легким завданням,

спрямовані на уникнення невдач, не вміють планувати власну діяльність для досягнення поставлених цілей.

Дослідженням встановлено, що завищений чи занижений рівні проявляє половина підлітків. Впродовж підліткового віку спостерігається тенденція до зниження учнями рівня домагань при виконанні завдань у зв'язку з поступовим зниженням їх самооцінки та зростанням складності навчального матеріалу. Доведено, що рівень домагань підлітків є різним щодо шкільних предметів і визначається їх складністю та важливістю для учнів: рівень домагань є тим вищим, чим легший предмет.

3. Психологічними чинниками прояву рівня домагань підлітків в учбовій діяльності є їх самооцінка, впевненість у собі, мотивація досягнення успіху, здатність до ризику, пізнавальний мотив учбової діяльності, страх соціальних контактів з учителями та з однолітками, рівень особистісної тривожності, самоповага:

- чим вищою та адекватною є самооцінка підлітків, тим більша у них ймовірність високого рівня домагань;
- упевнений учень обирає завдання на рівні своїх можливостей;
- рівень домагань підлітків обумовлений мотивацією досягнення успіху. Негативний вплив на його розвиток здійснює надто високий і низький рівень мотивації, коли занижується рівень домагань досліджуваних щодо їх можливостей задля отримання бажаного успіху, або спостерігається завищення рівня домагань учнів при незначних їх досягненнях, що виступає виправданням низьких результатів. Негативно на рівень домагань підлітків впливає і надто висока мотивація уникнення невдач, коли знову ж таки занижується їх рівень домагань;
- вибір підлітками завдання певної складності визначається і їх здатністю до ризику: схильність до необдуманого ризику та надмірна обережність учнів підліткового віку провокують вибір надто важких або надто легких завдань.
- обираючи завдання, підлітки керуються одним чи декількома мотивами.

Учні, які вказують пізнавальний мотив як один із домінуючих мотивів їх учбової діяльності, висувають вищий рівень домагань, ніж їх однокласники, у яких цей мотив виражений слабше;

- негативно на розвитку досліджуваного феномена відображаються високий рівень особистісної тривожності підлітків та страх соціальних контактів з учителями й однолітками. Результатом виступає занижений щодо реальних можливостей учнів рівень домагань;
- чим вищою є самоповага підлітків, тим складніші цілі вони обирають.

4. Теоретичним підґрунтям формувального експерименту є загальні принципи особистісно-орієнтованого підходу до розвитку учнів підліткового віку; положення про місце і роль рівня домагань у структурі самосвідомості особистості; положення про значущість спілкування підлітків з однолітками для розвитку їх рівня домагань і самооцінки; дослідження про можливість змін виявлених психологічних чинників рівня домагань за відносно короткий проміжок часу активними методами навчання.

Ефективною щодо розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності є модель розвитку зазначеного феномена, на засадах якої розроблена та впроваджена програма психологічного супроводу, що спрямована на надання допомоги підліткам у пізнанні себе, створення умов для формування їх позитивного ставлення до себе та однокласників, відпрацювання навичок позитивної взаємодії учнів у класному колективі, розвиток їх упевненості в собі та адекватної самооцінки, усвідомлення підлітками важливості власних дій для досягнення бажаного результату, вироблення навичок постановки адекватних високих цілей, вміння планувати власну діяльність для реалізації задуманого.

Результатом апробації програми є підтвердження її ефективності щодо впливу актуалізованих чинників на позитивну динаміку розвитку рівня домагань підлітків в учбовій діяльності, що проявилась у його підвищенні та зростанні адекватності, збільшенні об'єктивності самооцінки і впевненості досліджуваних, зростанні кількості учнів з орієнтацією на досягнення успіху та помірною здатністю до ризику, посиленні пізнавального мотиву учбової



діяльності, зниженні особистісної тривожності та страхів соціального контакту з учителями та з однолітками.

Розроблені за результатами теоретичного та експериментального дослідження методичні рекомендації, адресовані батькам, учителям та шкільним психологам, сприятимуть розвитку та утриманню адекватного рівня домагань підлітків в учбовій діяльності.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми та відкриває перспективи подальшої дослідницької роботи щодо глибшого вивчення чинників, що зумовлюють неадекватний рівень домагань в учбовій діяльності підлітків загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл, а також гендерних відмінностей у розвитку феномена.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акимова М. К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: учет и коррекция / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М.: Академия, 2002. – с. 74 – 77.
2. Александровская Э. М. Структура личностных свойств у младших школьников и их самооценка / Э. М. Александровская, Ю. Пиатковская // Здоровье, развитие, личность. – М., 1990. – 218 с.
3. Алешина И. Ш. Уровень притязаний студентов педвуза с различными акцентуациями характера: автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / И. Ш. Алешина; Моск. Пед гос. Ун-т. – М. , 2003. – 16 с.
4. Алексеева М. И. Мотиви навчання учнів / М. И. Алексеева. – К.: Радянська школа, 1974. – 120 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
6. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды. Т.2. – М.: Педагогика, 1980. – с. 120 – 267.
7. Андрущенко Т. К. Изучение самооценки в учебной деятельности / Т. К. Андрущенко // Экспериментальные исследования по проблемам психологии. – М., 1999. – Вып. 3. – 47 с.
8. Анисимова О. М. Самооценка в структуре личности студента: автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.05 / О. М. Анисимова, Лен. гос. ун-т. – Л., 1984. – 17 с.
9. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2006. – 271 с.
10. Арестова О. Н. Возможности анализа уровня притязаний при применении компьютера / О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, О. К. Тихомиров // Вопросы психологии. – 1992. – №1 – 2. – С. 152 – 157.

11. Артюшенко О. Ф. Мотив досягнення та теоретичне обґрунтування його структурних компонентів / О. Ф. Артюшенко, Д. Л. Нечипоренко // Слобожан. наук.-спорт. вісн. – 2013. – № 5. – С. 25 – 28.
12. Бабій М. Взаємодія між рівнем домагань та смисложиттєвими орієнтаціями в юнацького віку [Текст] / М. Бабій, Р. Приймачук // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації : [український науковий журнал] / Ун-т "Україна", Всеукр. асоц. політ. наук. – Київ : Україна, 2010. – № 1. – С. 206 – 209.
13. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
14. Бежанишвили Б. И. Исследование эмоционально-волевой сферы психически больных методом «уровень притязаний» / Б. И. Бежанишвили // Психологические методы исследования в клинике. – Л., 1967. – С. 42 – 51.
15. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – С. 104 – 107.
16. Бернс Р. Что такое Я-концепция / Р. Бернс // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 120, 333 – 392.
17. Блага К. Я – твой ученик, Ты – мой учитель / Карл Блага, Михаэл Шебек. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
18. Блонский П. П. Школьная успеваемость / П. П. Блонский // Избранные педагогические произведения. – АПН РСФСР, 1961. – С. 74 – 82.
19. Богданович В. Н. Психокоррекция в повседневной жизни / В. Н. Богданович. – СПб.: Изд. “Респенкс”, 1995. – 432 с.
20. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.

21. Божович Л. И. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников / Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина // Известия АПН РСФСР. – 1951. – Вып. 36. – С. 105 – 130.
22. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – К.: Укртехпресс, 1997. – С. 29 – 31.
23. Боришевский М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1996. – № 3 (12). – С. 26 – 33.
24. Бороздина Л. В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 104 – 113.
25. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний / Л.В. Бороздина. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 101 с.
26. Бороздина Л. Притязания и самооценка / Л. Бороздина, Л. Видинска // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 1996. – №3. – С. 21 – 29.
27. Бороздіна Л. В. Теоретико-експериментальне дослідження самооцінки: Місце в структурі самосвідомості, вікова динаміка, співвідношення з рівнем домагань, вплив на продуктивність діяльності: дисс... докт. психол. наук: 19.00.01 / Лідія Василівна Бороздіна; МГУ. – М., 1999. – 413 с.
28. Боязитова И. В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции в онтогенезе / И. В. Боязитова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 24 – 40.
29. Братусь Б. С. Соотношение структуры самооценки и целевой регуляции деятельности в норме и аномальном развитии / Б. С. Братусь, В. Н. Павленко // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 146 – 154.
30. Бурова А. В. Зависимость самооценки школьника от содержания обучения со стороны взрослого / А. В. Бурова, Т. Д. Суворова // Проблема формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. – М., 1981. – С. 19 – 27.

31. Валицкас Г. К. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Г. К. Валицкас, Ю. Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 45 – 54.
32. Викулова Л. В. Исследование уровня притязаний у детей-олигофренов / Л. В. Викулова // Вопросы экспериментальной патопсихологии. – М., 1965. – С. 37 – 40.
33. Выготский Л. С Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 136 с.
34. Гаврищак Л. И. Притязания подростков как фактор их взаимодействия в коллективе сверстников: автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. И. Гаврищак, НИИ психологии. – К., 1989. – 16 с.
35. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов. – СПб.: АО “Сфера”, 1994. – 160 с.
36. Гербачевский В. К. Индивидуальные особенности поведения в ситуации выбора в связи с некоторыми характеристиками интеллекта / В. К. Гербачевский // Исследование личности в клинике и в экстремальных условиях / ред.: В. Мясищев, Б. Карвасарский. – Л., 1969. – С. 74 – 78.
37. Гербачевский В. К. Оценка уровня притязаний / В. К. Гербачевский // Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб.: Изд-во «Питер», 2003. – С. 303 – 308.
38. Главінська О. Д. Вплив самооцінки школяра на ставлення до своєї учбової діяльності / Олена Дмитрівна Главінська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – № 16. – Рівне, 2001. – С. 23 – 27.
39. Горбачева В. А. К вопросу формирования оценки и самооценки у детей / В. А. Горбачева. – АПН РСФСР, 1952. – № 18. – С. 25 – 40.

40. Горбушина О. П. Психологический тренинг. Секреты поведения / О. П. Горбушина. – СПб.: Питер, 2008. – 176 с.
41. Горелова Т. И. Портфолио – альтернативный способ оценивания результатов обучения / Т. И. Горелова // Управление начальной школой. – 2009. – №6. – С. 17.
42. Горшкова Е. А. Формирование взаимоотношений подростков в коллективе сверстников / Е. А. Горшкова // Советская педагогика. – 1984. – № 8. – С. 27 – 29.
43. Гошек В. Уровень притязаний и его роль в психологической подготовке спортсмена / В. Гошек // Теория и практика физической культуры. – 1972. – № 1. – С. 32 – 37.
44. Гуткина Н. И. Психологические проблемы общения учителя с подростком / Н. И. Гуткина // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 99 – 106.
45. Дашкевич О. В. Эмоционально-волевые проявления самооценки в спортивной деятельности / О. В. Дашкевич // В кн.: Проблемы деятельности в советской психологии. Тезисы докл. к V Всесоюзному съезду общества психологов СССР. – М., 1977. – Ч.2. – С. 357 – 358.
46. Джеймс У. Психология: [пер. с англ.] / Уильям Джеймс. – М.: Гаудеамус: Акад. Проект, 2011. – 316 с.
47. Дмитренко Г. Проведення самодіагностичних та формуючих практикумів / Г. Дмитренко // Психолог. – 2004. – Лютий, № 6 (102). – С.14.
48. Дмишко О. С. Співвідношення показників локусу контролю, емпатії та рівня домагань: результати факторного аналізу [Текст] / О. С. Дмишко // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2010. – № 9. – С. 51 – 54.
49. Донцов А. И. Совместная деятельность как фактор межличностного восприятия в группе / А. И. Донцов, Ш. В. Соркисян // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 38 – 49.
50. Драгунова Т. В. Психологический анализ оценки поступков подростками / Т. В. Драгунова // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 47 – 54.

51. Дятленко Н. М. Самоповага: сутність та особливості розвитку в онтогенезі / Н. М. Дятленко // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – К.: Пед. думка. – 1999. – Кн. 2. – С. 96 – 102.
52. Ерофеев А. К. Уровень притязаний: проблемы и перспективы / А. К. Ерофеев // Психологические особенности формирования личности школьника. – М.: Изд-во АПН СССР, НИИ общей и пед. психологии. – 1983. – С. 11 – 21.
53. Жулидова Н. А. Некоторые особенности прогностической самооценки и уровня притязаний младших школьников с задержкой психологического развития / Н. А. Жулидова // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 17 – 24.
54. Загайнов Р. М. Как осознанный долг. Дневник психолога / Р. М. Загайнов. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 335 с.
55. Залученова Е. А. Соотношение самооценки и уровня притязаний и его влияние на личностные особенности: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. А. Залученова; МГУ. – М., 1995. – 23 с.
56. Занюк С. С. Психологія мотивації: [навч. посібник] / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
57. Захаров А. И. Семейное консультирование как способ оптимизации и коррекции формирования личности у детей с неврозами / А. И. Захаров // Вестник психотерапии. – 1993. – № 1 (4). – С. 36 – 39.
58. Захарова А. В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности / А. В. Захарова // Формирование учебной деятельности школьника. – М.: Педагогика, 1982. – С. 107 – 153.
59. Захарова А. В. Уровень притязаний как показатель самооценки / А. В. Захарова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – Вып. 1 (1). – С. 31 – 34.
60. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 156 с.

61. Зелінська Т. М. Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і психокорекція: навч. посібн. / Т. М. Зелінська. – К.: Каравела, 2010. – 256 с.
62. Зимбардо Ф. Формирование самооценки / Ф. Зимбардо // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара, 2003. – С. 282 – 288.
63. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
64. Зинько Е. В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Ч. 2.: Уровень притязаний и варианты его сочетаний с самооценкой / Е. В. Зинько // Психологический журнал. – 2006. – № 4. – С.15 – 25.
65. Зобков В.А. Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико-методологические аспекты [Текст] / В.А. Зобков, Е.В. Пронина. – Владимир: Собор, 2008. – 164 с.
66. Иванников В.А. Структура волевых качеств по данным самооценки / В. А. Иванников, Е. В. Эйдман // Психологический журнал. – 1990. – № 3. – С. 39 – 49.
67. Иванченко Г. В. Возрасты одиночества / Г. В. Иванченко // Развитие личности. – 2007. – № 1. – С. 55 – 80.
68. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. – М.: Педагогика, 1972. – С. 11 – 32.
69. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – С. 255 – 262.
70. Истратова О. Н. Практикум по психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 349 с.
71. Каган В. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет / В. Каган // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 65 – 69.



72. Казаннікова О. В. Дослідження впливу тривожності на інтелектуальну діяльність дітей / О. В. Казаннікова // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології / ред. С. Д. Максименка. – К. : Гнозис, 2007. – Т. IX, ч. 5. – С. 165 – 169.
73. Калинин В. К. Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности / В. К. Калинин. – Симферополь, 1983. – С. 175 – 181.
74. Калита Н. Г. «Уровень притязаний» у здоровых и больных эпилепсией / Н. Г. Калита // Психологические исследования. – М., 1971. – Вып. 3. – С. 34 – 38.
75. Калмыкова З. И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З. И. Калмыкова. – М.: Знание, 1982. – С. 10 – 40.
76. Капитонов А. Н. Влияние организационно-деятельностной игры на уровень притязаний личности: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. Н. Капитонов; Ин-т молодежи. – М., 2000. – 28 с.
77. Капустин А. Н. Исследование уровня притязаний в условиях психологического стресса в связи со свойствами нервной системы и темперамента: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / А. Н. Капустин. – М., 1980. – 24 с.
78. Кириченко Т. В. Вивчення механізмів саморегуляції поведінки підлітків / Т. В. Кириченко // Психологія: Зб. наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. – Вип. 3 (6). – Київ, 1999. – С. 142 – 147.
79. Козелецкий Ю. Решение открытых задач. Уровень притязаний / Ю. Козелецкий // Психологическая теория решений. – М., 1979. – С. 294 – 305.
80. Коломинский Н. Л. Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях: автореф. дисс... канд. психол. наук: 21970 / Н. Л. Коломинский, АПН СССР. НИИ дефектологии. – М., 1972. – 21 с.

81. Коломинський Я. Л. Розвиток особистості учнів допоміжної школи / Я. Л. Коломинський // Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 158 с.
82. Кон И. С. Проблема “Я” в психології / И. С. Кон // Психологія самосознання: хрестоматія. – Самара, 2003. – С. 45 – 96.
83. Кон И. С. Психологія старшокласника: [кн. для учителя] / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
84. Кордунова Н. О. Психологічні особливості афективних переживань у дітей / Н. О. Кордунова, А. С. Денисюк // Педагогічний пошук. – 2010. – № 1. – С. 62 – 64.
85. Костюк Г. С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Вища школа, 1989. – С. 70 – 98.
86. Котелянець Н. Проектний метод навчання школярів / Н. Котелянець // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 4 – 7.
87. Котко Т. П. Психокорекційна діяльність практичного психолога з формування сприятливого психічного клімату в колективі школярів / Т. П. Котко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1 – 2. – С. 168 – 169.
88. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло – К.: Вища школа, 1971. – 195 с.
89. Кравцов Г. Г. Некоторые психологические особенности учебной деятельности младших подростков / Г. Г. Кравцов // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. – М., 1976. – Вып. 2. – С. 130 – 140.
90. Крайг Г. Психологія розвитку / Грэйс Крайг; пер. с англ. П. Мальгина [и др.]. – СПб.: Питер, 2003. – 988 с.

91. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: Книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
92. Кряжева Н. Л. Радуемся вместе: развитие эмоционального мира детей / Н. Л. Кряжева. – Серия “Практикум”. – Екатеринбург, 2006. – С. 47 – 50.
93. Кузьмина З. В. Исследование особенностей самооценки личности в условиях успеха и неудачи: автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.01 / З. В. Кузьмина, Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1973. – 17 с.
94. Кулаков Р. С. Формування професійних домагань та самооцінки учнів 10–11 класів у процесі профільного навчання / Руслан Станіславович Кулаков // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, І-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України “Проблеми сучасної психології” / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 4. – Кам'янець-Подільський: “Аксиома”, 2009. – С. 137 – 147.
95. Кучманич І. М. Вплив структури сім'ї на формування рівня домагань підлітків / Ірина Миколаївна Кучманич // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / [за ред. академіка С. Д. Максименка]. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 32. – С. 175 – 183.
96. Лабінська С.М. Шляхи підвищення рівня домагань підлітків у навчальному процесі / С.М. Лабінська // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 16. – Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2012. – С. 656 – 665.
97. Ларіна Т. О. Соціально-психологічні передумови аутоагресивної поведінки молоді: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Т. О. Ларіна; Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – К., 2004. – 18 с.
98. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин; [пер. Е. Сурпина]. – СПб.: Речь, 2000. – 364 с.

99. Левин К. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, Р. Сирс // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 86 – 93, 118.
100. Левкович В. П. Самооценка и ее роль в формировании и воспитании личности / В. П. Левкович // Советская педагогика. – 1973. – № 6. – С. 97 – 107.
101. Лепіхова Л. А. Значення соціально-психологічної компетентності в реалізації життєвих домагань / Л. А. Лепіхова // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – К.: Педагогічна думка, 2004. – № 3. – С. 77 – 85.
102. Липкина А. И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности / А. И. Липкина // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М.: Педагогика. – 1975. – С. 134 – 155.
103. Липкина А. И. Педагогическая оценка и ее влияние на ормирование личности неуспевающего школьника / А. И. Липкина // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М., 1971. – С. 32 – 43.
104. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
105. Лісова С. О. Формування рівня домагань та самооцінки у прояві якостей соціальної адаптивності в процесі учбової діяльності / С. О. Лісова // Психологія: зб. наук. праць. Вип. 17 / Міністерство освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2002. – С. 159 – 163.
106. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості: [навч. посібн.]. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
107. Лозоцева В. И. Сверстник как образец для подростка / В.И. Лозоцева // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 131 – 134.
108. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие / Н. П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.: ил. – (Серия “Учебное пособие”).

109. Лупанина С. Почему “трудный” ребенок труден? / С. Лупанина // Журнал “Учитель”. – М., 2003. – № 6. – С. 39 – 43.
110. Лушникова Е. Е. Формирование мотиваций достижения и аффилиции / Е. Е. Лушникова // Тез. докл. XXV науч. конф. профессорско-преподават. состава, науч. сотруд., аспирантов и студентов / Калинингр. ун-т. Калининград, 1993. – С. 144 – 145.
111. Макаревич О. Технології розвитку та вдосконалення індивідуально-психологічних особливостей особистості / О. Макаревич // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 80 – 89.
112. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
113. Маркова А. К. Активация мотивации достижения учащихся / А. К. Маркова // Детский психолог. – Ростов-на-Дону, 1996. – Вып. 12. – С. 64 – 72.
114. Маркова А. К. Психология обучения подростка / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1975. – С. 53 – 61.
115. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – С. 15 – 21.
116. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми: цели, задачи и основные принципы / И. М. Марковская. – СПб.: Питер, 2005. – 150 с.
117. Матюхина М. В. Особенности мотивации учения младших школьников / М. В. Матюхина // Вопросы психологи. – 1985. – № 1. – С. 43 – 49.
118. Меднікова Г. І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ганна Ігорівна Меднікова. – Х.: Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2002. – 194 с.
119. Мейер Б. Структура личностных свойств у старших школьников / Б. Мейер // Здоровье, развитие, личность. – М., 1990. – С. 74 – 79.
120. Меліхова І. О. Мотивація навчальної діяльності і ціннісні орієнтації студентів / І. О. Меліхова. – Наука і освіта. – 2008. – №1 – 2. – С. 159 – 163.

121. Мельниченко О. Г. Исследование уровня притязаний и некоторые изменения его в зависимости от возраста / О. Г. Мельниченко // *Возрастная психология взрослых (теоретическая и прикладная)*. – Л., 1971. – Вып. 1. – С. 139 – 144.
122. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин; под ред. Е. К. Климова. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.
123. Моляко Р. В. Психокорекційні стратегії деформацій я-образу зовнішності в юнацькому віці / Р. В. Моляко // *Практична психологія та соціальна робота*. – 2004. – № 6. – С. 78 – 80.
124. Москвичев С. Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях / С. Г. Москвичев. – К., 1975 – С. 62, 72 – 100.
125. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
126. Мясищев В. Н. Работоспособность и болезни личности / В. Н. Мясищев // *Невропатология, психиатрия и психогигиена*. – 1935. – Т.4. – Вып. 9 – 10. – С. 167 – 178.
127. Неймарк М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / М. С. Неймарк // *Вопросы психологии личности школьника*. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1961. – С. 277 – 332.
128. Немов Р.С. Мотивация достижения, уровень притязаний и эффективность групповой деятельности / Р. С. Немов, Ю. В. Синягин // *Психологический журнал*, 1987. – № 1. – С. 14 – 18.
129. Николаева А. Б. Личность воспитателя как фактор становления личности дошкольника / А. Б. Николаева // *Психология развивающейся личности* / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. С. 157 – 167.
130. Олесюк Н. В. Формирование мотива и мотивации достижения успехов у детей 4 – 5 летнего возраста: автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. В. Олесюк, Моск. психолого-социал. институт. – М., 2007. – 20 с.

131. Олійник О.О. Вплив самооцінки на рівень домагань та інтелектуальний розвиток старших дошкільників / О.О. Олійник // Психологічний вісн.: зб. наук. пр. – Ніжин: НДУ імені М. В. Гоголя, 2005. – Вип. 2. – С. 97 – 99.
132. Онищук В. А. Урок в современной школе / В. А. Онищук. – М.: Просвещение, 1981. – С. 27 – 37.
133. Орешкина М. Ю. Самооценка и уровень притязаний младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Мария Юлиановна Орешкина; Моск. гос. пед.. ун-т. – М., 1999. – 16 с.
134. Осипова Е. А. Методические материалы по психолого-педагогическому обеспечению процесса адаптации учащихся 5-х классов в средней школе (по материалам работы сотрудников лаборатории прикладной педагогической психологии) / Е. А. Осипова; М-во образования Респ. Беларусь. Акад. последипл. образования. – Минск, 1998. – 25 с.
135. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Журнал практического психолога, 1998. – № 1. – С. 37 – 39.
136. Особенности обучения и психического развития школьников 13 – 17 лет / под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. – М.: Педагогика, 1988. – С. 67, 71 – 74.
137. Островська К. О. Взаємозалежність самооцінки та ціннісних орієнтацій молодших школярів / Островська Катерина Олексіївна // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. – Київ – Запоріжжя - Одеса, 2002. – Вип. 15. – С. 117 – 123 с.
138. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально ценностная система / С. Р. Пантелеев. – М., 1991. – С. 56 – 59.
139. Пастухова М. В. Теоретические аспекты психологического изучения самооцінки личности / М. В. Пастухова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т.12. - № 5(2). – 2010. – С. 460 – 462.

140. Пасынкова Н. Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности [Текст] / Н. Б. Пасынкова // Психологический журнал. – 1996. – № 1. – С.169 – 174.
141. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
142. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт / Н. Пезешкиан. – М.: Семья, 1993. – С. 39 – 44.
143. Петренко Т. В. Змістова структура виховання самоповаги у студентів коледжів / Т. В. Петренко // Педагогіка вищ. та серед. шк. : зб. наук. пр. - 2011. – Вип. 31. – С. 394 – 402.
144. Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспитания / А. В. Петровский. – М.: Знание, 1981. – С. 87 – 93.
145. Пилипенко Н. М. Динамічні перетворення у мотиваційній сфері осіб із підвищеною тривожністю під впливом психокорекції / Н. М. Пилипенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 6. – 49 – 58.
146. Пинчук В. А. К индивидуально-психологической специфике различных типов эмоциональности / В. А. Пинчук // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 70 – 79.
147. Погрібна О. Д. Психолого-педагогічні засади об'єктивності оцінювання вчителем успішності навчальної діяльності школярів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Олена Дмитрівна Погрібна; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2002. – 16 с.
148. Полонский В. М. Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. – М.: Знание, 1981. – С. 27 – 40.
149. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
150. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. М. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2000. – С. 37 – 53.



151. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Учебное пособие, [редактор-составитель Райгородский Д. Я.]. – Самара: Издательский Дом "Бахрах", 1998. – 672 с.
152. Практические занятия по психологии / под ред. Д. Я. Богданова и И. П. Волкова. – М.: ФиС, 1989. – С. 64 – 70.
153. Прихожан А. М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте / А. М. Прихожан // Психические проблемы повышения качества обучения и воспитания. – М., 1984. – С. 75 – 88.
154. Прутчетков А. С. Свет мой, зеркальце, скажи.../ А. С. Прутчетков. – М.: Новая школа, 1996. – С. 25 – 42.
155. Психологические особенности самосознания подростка / М. И. Боришевский, Л. С. Сапожникова, Т. В. Говорун, Л. И. Пилипенко и др. – К.: Вища школа, 1980. – 168 с.
156. Психология: словарь (2-е изд., испр. и доп) / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М., 1990. – 494 с.
157. Психологічна наука, вчитель, учень / за ред. Войтка В. І. – К.: Радянська школа, 1979. – 182 с.
158. Психологія навчання / За ред. Б. Ф. Баєва. – К.: Радянська школа, 1972. – С. 71 – 73.
159. Пухова Т. И. Ментализация родительской тревожности / Татьяна Ивановна Пухова // Семейная психология и семейная психотерапия. – 1998. – №1. – С. 26 – 28.
160. Радина Н. К. Гендерные аспекты развития самооценки и идентичности у дошкольников и младших школьников / Н. К. Радина // Шестилетние дети: проблемы и исследования: Межвуз. сб. научных трудов. – Н.Новгород: НГПУ, 1998. – С.104 – 109.
161. Резанова Н. В. Взаимосвязь уровня притязаний и структуры личностных стремлений / Н. В. Резанова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 3. – С. 53 – 55.

162. Резниченко Н. А. Особенности самооценки старших школьников при овладении способами учебной работы // Вопросы психологии, 1986. – № 3. – С. 64 – 71.
163. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогрес, 1979. – 392 с.
164. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000 – 594 с.
165. Савонько Е. И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста / Е. И. Савонько // Вопросы психологии. – 1969. – № 2. – С. 107 – 116.
166. Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми / Е. И. Савонько // Изучение мотивации детей и подростков. – М., 1972. – С. 35 – 49.
167. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис...докт. психол. наук: 19.00.07 / Мирослав Васильович Савчин; Інститут педагогічної і психологічної професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 410 с.
168. Сакович Н. А. Практика сказкотерапии: сборник сказок, игр и терапевтических программ / Н. А. Сакович. – СПб.: Питер, 2005. – С. 84 – 107.
169. Самошин А. И. Исследование настойчивости студентов в процессе выполнения учебных заданий по иностранному языку / А. И. Самошин // Вопросы психологии воли и формирования волевых качеств учащихся.- М.: Просвещение, 1965. – С. 79 – 100.
170. Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизмы ее сохранения / В. Ф. Сафин // Вопросы психологии, 1975. – № 3. – С. 21– 23.
171. Семенова Л. Э. Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста / Л. Э. Семенова // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 23–31 .

172. Семья в психологической консультации / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – С. 34 – 39.
173. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников / Е. А. Серебрякова // Ученые записки Тамбовского педагогического ин-та. – Тамбовск, 1956. – Вып. 10. – С. 41 – 73.
174. Сидоров К. Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников / К. Р. Сидоров // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 149 – 157.
175. Сидоров К. Р. Феномен несоответствия уровней самооценки и притязаний в ранней юности: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / К. Р. Сидоров. – М.: МГУ, 2007. – 21 с.
176. Силаков А. С. Влияние условий социально-психологического климата на динамику самооценки у старших школьников / А. С. Силаков // Сборник трудов молодых ученых. – Курск, 1993. – С. 53 – 64.
177. Славина Л.С. Трудные дети / Л. С. Славина; под ред. В.Э. Чудновского. – М.: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1998. – С. 114 – 182.
178. Смирнов С. А. Педагогические теории, системы, технологии: [учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений] / С. А. Смирнов. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – 512 с.
179. Соколова Е.Т. Влияние на самооценку нарушений эмоциональных контактов между родителями и ребенком и формирование аномалий личности / Е. Т. Соколова // Семья и формирование личности. – М.: Изд-во АПН СССР, НИИ общ. пед-ки. – 1981. – С. 15 – 21.
180. Соколова Е.Т. Соотношение физического Я-образа и самооценки / Е. Т. Соколова // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара, 2003. – 656 с.
181. Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций / А. С. Спиваковская // Семья и

- формирование личности. – М.: Изд-во АПН СССР, НИИ общ. пед-ки. – 1981. – С. 38 – 51.
182. Ставицька С. О. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у процесі розвитку самосвідомості / С. О. Ставицька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 37 (61). – 356 с. – С. 14 – 20.
183. Ставицька С. О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку [текст]: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Світлана Олексіївна Ставицька, Національний педагог. ун-т. ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
184. Стеркина Р. Б. Уровень притязаний и межличностные отношения в детской группе / Р. Б. Стеркина // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – Л., 1973. – С. 147 – 148.
185. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1983. – 286 с.
186. Сулейманова Л. М. Самооценка и уровень притязаний учащихся 9-х классов, обучающихся в разных социокультурных условиях: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. М. Сулейманова; Современный гуманитар. ин-т. – Калуга, 2004. – 23 с.
187. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5 т. / В. А. Сухомлинский / редкол. А. Г. Дзевежин и др. – К.: Рад. школа, 1979. – Т. 3. – 301 с.
188. Семина Л. В. Организация познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку / Л. В. Семина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 11. – С. 45 – 48.
189. Семина О. В. Особенности уровня притязаний младших подростков в учебной деятельности / О. В. Семина // Личность в современных исследованиях: Сборник научных трудов. – Вып. 8. – Материалы V межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы развития личности». – Рязань, РГМУ. – 2005. – С. 57 – 65.

190. Тетерук С. П. Дослідження рівня домагань студентів як особистісного чинника самоуправління при вивченні іноземних мов / С. П. Тетерук // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Динаміка наукових досліджень». – Дніпропетровськ, 2004. – Психологія. – Том 1. – С. 50 – 52.
191. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх вчителів (на матеріалі вивчення іноземної мови): автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 / В. М. Тимошенко; Національний педагог. ун-т. ім. М. П. Драгоманова. – К.: 2001. – 24 с.
192. Туріщева Л. В. Настільна книга шкільного психолога: [навч.-метод. посібн. для вч.] / Л. В. Туріщева – Харків: Основа; Тріада+, 2008. – 256 с.
193. Федяев А. А. Соотношение уровня притязаний, мотивации достижения и самооценки на этапе профессионального становления личности: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19. 00. 13 / А. А. Федяев. – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 2005. – 20 с.
194. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие: пер с нем.: в 4-х т. Т. 4. / К. Фопель. – 2-е изд., стер. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.
195. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – С. 47 – 59, 163 – 169.
196. Фримен Д. Техники семейной психотерапии / Д. Фримен. – СПб.: Питер, 2001. – 284 с.
197. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб, 2001. – С. 109 – 132, 281 – 283.
198. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція: [навч. посібн.]. / І. М. Цимбалюк. – Рівне: ЦНТІ, 2001. – 111 с.
199. Черникова О. А. Соперничество, риск, самообладание в спорте / О. А. Черникова. – М.: Физ. и спорт, 1987. – 110 с.

200. Черняева С. А. Психотерапевтические сказки и игры / С. А. Черняева. – Серия: “Арт-терапия”. – СПб.: Питер, 2004. – 216 с.
201. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
202. Чопик С. В. Рівень домагань як психологічна детермінанта особистісного розвитку молодшого школяра : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Соломія Володимирівна Чопик; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2012. – 20 с.
203. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М.: Владос, 1998. – 512 с.
204. Шибутами Т. Социальная психология / Т. Шибутами. – М.: Прогресс, 1969. – 534 с.
205. Шмаров С. Н. От игры к самовоспитанию: сборник игр-коррекций / С. Н. Шмаров, Н. В. Безбородова. – М.: Прагма, 1995. – 198 с.
206. Шукалова О. С. Сімейне виховання як чинник розвитку пізнавального інтересу молодших школярів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ольга Сергіївна Шукалова; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2010. — 21 с.
207. Шумихина А. В. Притязания студентов-психологов в связи с особенностями их я-концепций: дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. В. Шумихина; Южный Федеральный ун-т. – Ростов-на-Дону, 2009. – 201 с.
208. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И.Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – С. 33 – 54.
209. Юферева Т. И. Роль самооценки в регуляции поведения младших школьников: автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. И. Юферева, АПН СССР, НИИ общей и пед. психологии. – М., 1997. – 17 с.
210. Ягупов В. В. Педагогіка: [навч. посібн.] / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

211. Язвінська О. С. Вплив рівнів домагань у подружжі на сімейні стосунки : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. С. Язвінська; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2000. – 19 с.
212. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации [Текст] : изб. психол. тр. / Павел Максимович Якобсон; под ред. Е.М.Борисовой. – М. : Изд-во "Ин-т практ. психологии"; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с. – (Психологи отечества).
213. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб., 1998. – С. 27 – 30.
214. Ясточкіна І. А. Мотиваційні чинники особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці / І. А. Ясточкіна // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – № 32 (56). – С. 136 – 144.
215. Anderson C. Study of motivation involving self-announced goals of fifth grade children and the concept of level of aspiration / C. Anderson, H. Brandt // Journal of Social Psychology. – 1939. – Vol. 10. – P. 70 – 72, 102 – 104.
216. Atkinson J. Theory of Achievement Motivation / J. Atkinson, H. Feather. –N.Y., 1966. – 215 p.
217. Chapman D. A social determinant of level of aspiration / D. Chapman D., J. Volkman // Journal of Social Psychology. – 1939. – Vol. 34. – P. 78–81.
218. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem / S. Coopersmith . – San Francisko : Freeman, 1967. – 187 p.
219. De Charms R. Motivation enhancement in education settings / R. De Charms; eds. C. Ames, R. Ames // Research on motivation in education. – N.Y.: Academic Press, 1984. – V. 1. – P. 275 – 310.
220. Escalona S.K. The effect of success and failure upon level of aspiration and behavior in manic-depressive psychoses / S.K. Escalona // University of Iowa Studies: Studies in Child Welfare. – 1940. – Vol. 16. – P. 199 – 307.

221. Festinger L. Wish, expectation and group standards as factors influencing level of aspiration / L. Festinger // *Journal of Social Psychology*. – 1942. – Vol. 37. – P. 59–63.
222. Frank J. Some psychological determinants of the level of aspiration / J.D. Frank // *American Journal of Psychology*. – 1935. – Vol. 47. – P. 285–293.
223. Fry P. Success, failure and self-other orientations / P. Fry // *Journal of Psychology*. – 1976. – Vol. 93. – P. 43–49.
224. Gould R. An experimental analysis of «level of aspiration» / R. Gould // *Genetic Psychological Monography*. – 1939. – V. 21. – P. 51–58.
225. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg / F. Hoppe // *Psychologische Forschung*. – 1930. – B. 14. – S. 1–62.
226. Jucknat M. Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein / M. Jucknat // *Psychologische Forschung*. – 1937–1938. – B. 22. – S. 82–101.
227. Karsten A. Aspiration level / A. Karsten; Eysenck H. et. al. (eds.) // *Encyclopedia of Psychology*. – 1972. – V. 1. – P. 15–26.
228. Obuchowski K. Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych / Kazimierz Obuchowski. – PWN, Warszawa, 1970. – P. 38–40.
229. Rogers C. Psychotherapy and personality change / C. Rogers, R. Dymond // Chicago: University of Chicago Press. – 1954. – V. 2. – P. 1–24.
230. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image / M. Rosenberg. – N.Y.: Princeton University Press, 1965. – 326 p.
231. Rotter J. Level of aspiration as a method of studying personality / J. Roter // *Journal of Social Psychology*. – 1945. – V. 21. – P. 315–359.
232. Sears P. Level of aspiration in academically successful and unsuccessful children / P. Sears // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. – 1940. – V. 35. – P. 498–536.
233. Siversten D. Goal setting, the level of aspiration and social norms / D. Siversten // *Actual Psychology*. – 1957. – Vol. 13. – P. 106–108.
234. Skorny Z. Psychologiczna analiza agresywnego zachowania sie [Text] / Z. Skorny. – Warszawa, 1968. – P. 128–131.



235. Steisel B. The effects of two degree of failure on level of aspiration and performance / B. Cohen, B. Steisel // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1951. – Vol. 46. – P. 443 – 449.
236. Teevan R. Relationships of fear of failure and need achievement motivation to a confining interval as measure of aspirational levels / B. Smith, R. Teevan // Psychology Report. – 1975. – V. 36. – P. 218 – 227.

## ДОДАТКИ

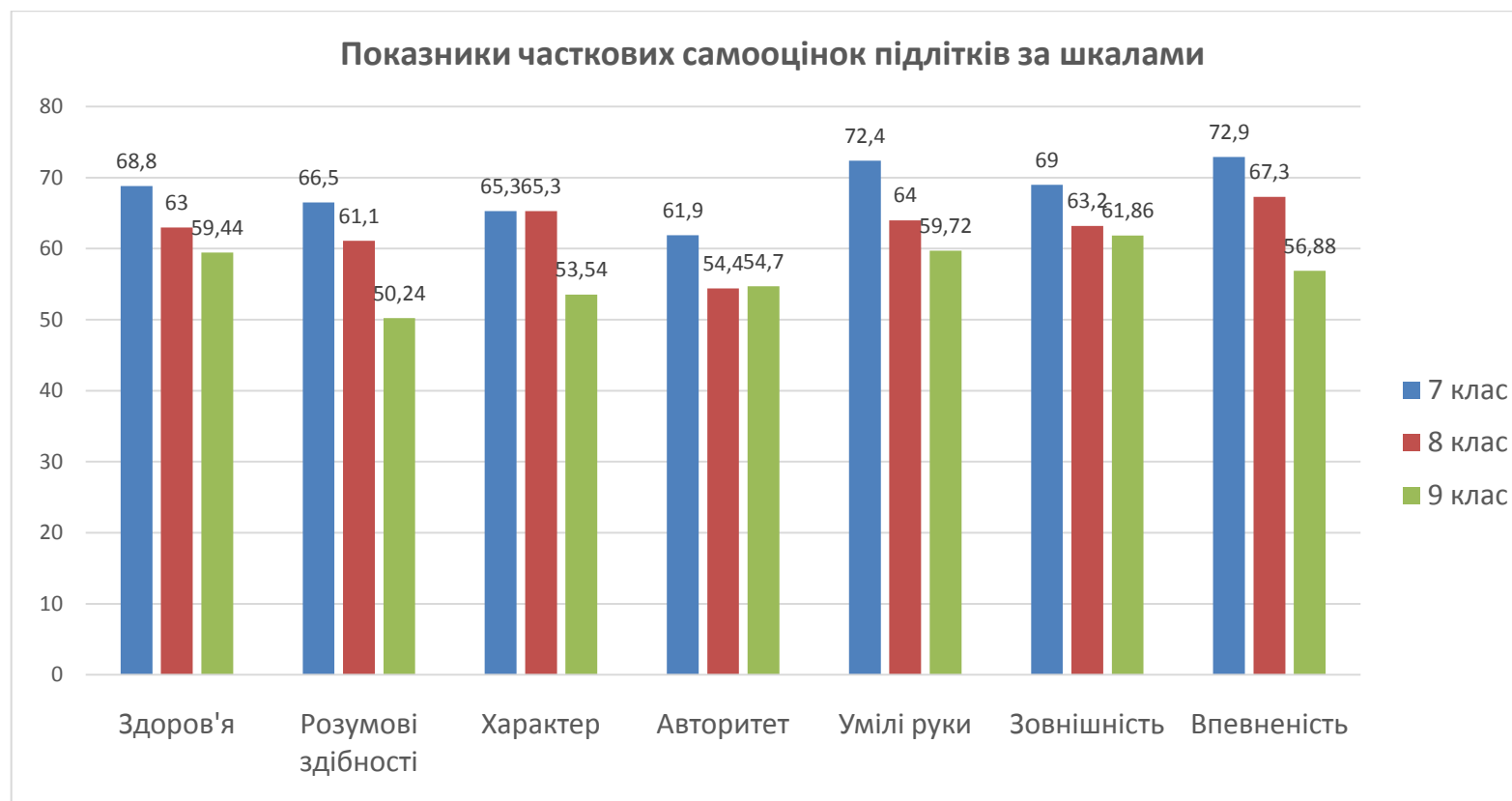
## Додаток А

## Динаміка розвитку рівня домагань підлітків з навчальних дисциплін

n=154

Рівні  Клас	Англійська мова						Алгебра						Географія						Фізичне виховання					
	Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький		Високий		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	11	20,37	28	51,85	15	27,78	6	11,11	21	38,89	27	50,00	15	27,78	22	40,74	17	31,48	31	57,41	17	31,48	6	11,11
8 клас (n=50)	8	16,00	24	48,00	18	36,00	10	20,00	18	36,00	22	44,00	14	28,00	22	44,00	14	28,00	19	38,00	23	46,00	8	16,00
9 клас (n=50)	17	34,00	31	62,00	2	4,00	10	20,00	35	70,00	5	10,00	19	38,00	30	60,00	1	2,00	45	90,00	5	10,00	0	0,00
Загальна кількість:	36	23,37	83	53,90	35	22,73	26	16,88	74	48,05	54	35,07	48	31,17	74	48,05	32	20,78	95	61,69	45	29,22	14	9,09

## Додаток Б



## Додаток В

## Співвідношення мотивів учбової діяльності підлітків

n=154

Мотиви Клас	Самовизначення		Пізнавальні		Вузькопрактичні		Саморозвитку		Спілкування з учителем		Спілкування з однолітками		Самоствердження		Запобігання неприємностям	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	28	48,28	2	3,45	10	17,24	27	46,55	2	3,45	1	1,72	16	27,59	4	6,90
8 клас (n=50)	24	48,00	7	14,00	12	24,00	27	54,00	0	0,00	2	4,00	28	56,00	14	28,00
9 клас (n=50)	30	60,00	25	50,00	1	2,00	20	40,00	0	0,00	0	0,00	32	64,00	2	4,00
Загальна кількість:	82	51,90	34	21,52	23	14,56	74	46,84	2	1,27	3	1,90	76	48,10	20	12,66

## Додаток Г

## Співвідношення чинників шкільної тривожності підлітків

n=154

Чинники Клас	Страх соціальних контактів з ровесниками		Страх соціальних контактів з учителями		Страх перевірки знань		Страх самовираження		Страх не відповідати очікуваням оточуючих		Низький фізіологічний опір шкільним страхам	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	11	18,97	15	25,86	21	36,20	9	15,52	30	51,72	5	8,62
8 клас (n=50)	12	24,00	13	26,00	14	28,00	13	26,00	17	34,00	7	14,00
9 клас (n=50)	1	2,00	2	4,00	18	36,00	9	18,00	35	70,00	5	10,00
Загальна кількість:	24	15,19	30	18,99	53	33,54	31	19,62	82	51,90	17	10,76

## Додаток Д

## Узагальнені показники рівнів розвитку домагань підлітків 7 – 9 класів

n=154

Рівні Клас	Занижений		Адекватний		Завищений	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
7 клас (n=54)	10	18,52	21	38,89	23	42,59
8 клас (n=50)	17	34,00	27	54,00	6	12,00
9 клас (n=50)	21	42,00	23	46,00	6	12,00

## Додаток Е

### **«Цілі учбової діяльності» (Додаток до вправи з учителями «Цілі учбової діяльності»):**

1. Викликати інтерес до предмету.
2. Допомогти учням аналітично мислити і виконувати складні завдання.
3. Допомогти учням у вирішенні особистих проблем.
4. Забезпечити оволодіння учнями навиками, необхідними для даного предмету.
5. Сприяти розвитку в підлітків позитивного ставлення до себе.
6. Застосовувати індивідуальний підхід до кожного учня.
7. Сприяти розвитку творчого підходу в учнів.
8. Забезпечувати тишу й порядок в класі.
9. Виявити проблеми кожного учня, підтримати його.
10. Давати можливість проявляти ініціативу і відповідальність підлітків.
11. Розвивати естетичні здібності учнів.
12. Навчати так, щоб учні вважали педагога хорошим спеціалістом.
13. Поводитись так, щоб користуватись авторитетом у підлітків.

## Додаток Ж

## Особливості проявів шкільної тривожності підлітків експериментальної і контрольної груп до і після ФЕ

n=43

Прояви тривожності	ЕГ (n=22)						КГ (n=21)					
	До		Після		Різниця		До		Після		Різниця	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Страх соціальних контактів з учителями	7	31,82	4	18,18	3	13,64	6	28,57	7	33,33	1	4,76
Страх соціальних контактів з однолітками	6	27,27	3	13,64	3	13,64	6	28,57	7	33,33	1	4,76