

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України**  
**Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова**

**На правах рукопису**

**ЧОПИК СОЛОМІЯ ВОЛОДИМИРІВНА**

УДК: 159.923-053.5

**РІВЕНЬ ДОМАГАНЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ДЕТЕРМІНАНТА**  
**ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник -  
**Приходько Юлія Олексіївна,**  
доктор психологічних наук, професор

**Київ – 2012**

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ДОМАГАНЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	
1.1. Рівень домагань як проблема досліджень у психології.....	10
1.2. Зв'язок рівня домагань з іншими психологічними характеристиками особистості .....	32
1.3. Психологічні особливості розвитку рівня домагань у молодшому шкільному віці.....	47
Висновки до першого розділу.....	66
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	
2.1. Методика та організація емпіричного дослідження рівня домагань молодших школярів .....	68
2.2. Взаємообумовленість рівня домагань і особистісних утворень молодшого школяра .....	75
2.3. Гендерні особливості рівня домагань у молодшому шкільному віці.....	98
Висновки до другого розділу.....	113
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОГО РІВНЯ ДОМАГАНЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	
3.1. Теоретичне обґрунтування програми психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань молодшого школяра.....	117
3.2. Програма психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань як психологічної детермінанти особистісного розвитку молодшого школяра.....	133

3.3 Кількісні та якісні результати формування адекватного рівня домагань як психологічної детермінанти особистісного розвитку молодших школярів експериментальної та контрольної групи.....	165
Висновки до третього розділу.....	173
ВИСНОВКИ.....	175
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	180
ДОДАТКИ.....	201

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Масштабні соціально-економічні перетворення, які відбуваються у нашій державі, неминуче породжують зміни світоглядних позицій громадян, сприяють виробленню нових пріоритетів у всіх сферах суспільного життя, зокрема і в галузі освіти, де нині здійснюється процес гуманізації, що сприяє підготовці молодого покоління до активної участі у соціальних змінах. Це передбачає розвиток особистості, для якої характерними є самостійність у прийнятті рішення, індивідуальна відповідальність, здатність до вибору у різних ситуаціях, усвідомлення своєї неповторності, рефлексивність як вміння критично оцінювати результати своєї діяльності. Названі особистісні якості можуть бути притаманні людині з адекватно високою самооцінкою, яка володіє почуттям власної гідності, здатна ставити перед собою завдання й нести відповідальність за їх виконання. Ці якості є основою розвитку більш інтегрованого психологічного утворення – рівня домагань, який водночас є і детермінантою, і важливим показником особистісного розвитку людини.

Проблема рівня домагань особистості досить плідно вивчалася у зарубіжній психології, що широко представлено у працях Д. Аткинсона, Т. Дембо, С. Ескалони, Дж. Куля, К. Левіна, П. Сірса, Л. Фестінгера, Дж. Френка, Х. Хекхаузена, Ф. Хоппе, М. Юкнат. Дослідники рівня домагань особистості пов'язують його з особливостями мотиваційної сфери.

Вчені радянської доби (Л. Бороздіна, Л. Відінська, В. Гербачевський, О. Зінько, О. Серебрякова) при вивченні рівня домагань особливий акцент робили на його зв'язок із самооцінкою, а також в центр досліджень ставилося питання значущості діяльності для розвитку цього психологічного утворення (М. Боришевський, В. Мерлін), аналізувався процес активності особистості, зміст і спосіб здійснення діяльності (особистісна наполегливість, впевненість, здатність до контролю за ситуацією та подіями, самоконтроль) щодо

досягнення результату, який би задовольняв рівень домагань (К. Абульханова-Славська).

Проблема рівня домагань вивчалася українськими вченими в контексті формування життєвих цілей (Л. Колесник), у значенні якостей соціальної адаптованості в процесі навчальної діяльності (С. Лісова), у зв'язку з реалізацією життєвих домагань особистості (Л. Лепіхова), разом із самооцінкою як динамічна система (Г. Меднікова), в контексті мотивації досягнення майбутніх вчителів (В. Тимошенко) тощо. Ці дослідження здійснювалися переважно на підлітках та дорослих, тоді як молодші школярі залишилися поза увагою вчених, хоча саме цей вік є сензитивним періодом у формуванні особистості загалом та рівня домагань зокрема. У вітчизняній психології залишаються нез'ясованими питання ролі та місця рівня домагань у структурі особистості молодшого школяра, його взаємозв'язку з іншими особистісними утвореннями. Дослідження цих аспектів проблеми розширює можливості оптимізації процесу особистісного розвитку молодших школярів шляхом формування у них адекватного рівня домагань та врахування його зв'язку з іншими психологічними властивостями. Очевидна актуальність та недостатня розробленість названої проблеми зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: **«Рівень домагань як психологічна детермінанта особистісного розвитку молодшого школяра»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами та темами.** Тема дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямом «Теорія та технологія навчання і виховання в системі освіти», який затверджено Вченою радою Університету від 24 грудня 2008 р., протокол № 4. Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 5 березня 2009 року) та узгоджена Міжвідомчою радою Національної академії педагогічних наук з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 28 квітня 2009 року).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити рівень розвитку, динаміку, гендерні особливості та шляхи формування адекватного рівня домагань молодшого школяра як психологічної детермінанти його особистісного розвитку.

В основу дослідження було покладено *припущення* про те, що адекватний рівень домагань позитивно впливає на розвиток інших утворень особистості молодшого школяра, зокрема таких як самооцінка, мотивація досягнення успіху і навчальна мотивація, статус дитини у класному колективі; психолого-педагогічний супровід, спрямований на формування адекватного рівня домагань молодшого школяра, сприяє розвитку його особистісної сфери.

**Завдання дослідження:**

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми рівня домагань особистості в молодшому шкільному віці.
2. Визначити критерії, показники, рівні та особливості розвитку рівня домагань молодшого школяра.
3. Дослідити вікову динаміку, гендерні особливості рівня домагань та його вплив на особистісний розвиток молодшого школяра.
4. Розробити та апробувати програму психолого-педагогічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань молодшого школяра.

**Об'єкт дослідження** – рівень домагань молодшого школяра.

**Предмет дослідження** – рівень домагань як психологічна детермінанта особистісного розвитку молодшого школяра.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження, розв'язання його завдань та перевірки гіпотези було застосовано: *теоретичні методи* дослідження – аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури, порівняння й узагальнення теоретичних та емпіричних даних; *емпіричні методи* дослідження – спостереження, анкетування, тестування, індивідуальна бесіда, психолого-педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний); комплекс психодіагностичних методик для діагностики загального рівня домагань: «Моторна проба» Шварцландера, методика для

діагностики рівня домагань до завдань навчального і ненавчального змісту «Три оцінки» А. Липкіної, методика для визначення самооцінки молодшого школяра «Сходишки» С. Рубінштейн, методика «Неіснуюча тварина» М. Друкаревич; для діагностики провідних мотивів та потреб – «Тест кольорових виборів» Л. Собчик; для оцінки бачення дитиною свого статусу у класному колективі – методика «Дерево» Д. Лампена; анкета на визначення навчальної мотивації Н. Лусканової; методи активного соціально-психологічного навчання з метою формування адекватного рівня домагань молодших школярів. В дослідженні використано *методи математичної статистики*, зокрема комп'ютерної обробки експериментальних даних (кореляційний аналіз за критерієм Пірсона та визначення рівня достовірності за t-критерієм Стьюдента) за допомогою програми SPSS Statistics 18, *методи статистичного аналізу* отриманих даних і якісної інтерпретації результатів дослідження.

Дослідження здійснювалося впродовж 2008 – 2011 років на базі загальноосвітніх шкіл м. Тернополя №№ 9, 10, 11, 27. Експериментальна вибірка становила 173 особи, з них 94 учні 2-х та 79 – 4-х класів.

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

– *вперше* обґрунтовано рівень домагань як важливу психологічну складову й водночас детермінанту особистісного розвитку молодшого школяра; виділено критерії (здатність особистості ставити мету, адекватну своїм можливостям; вміння враховувати попередні результати діяльності при постановці нових завдань; вміння визначати пріоритети при плануванні діяльності; здатність йти на «розумний ризик»), показники та рівні розвитку рівня домагань молодшого школяра; встановлено особливості проявів рівнів (адекватний, занижений, завищений) домагань молодшого школяра в ситуаціях виконання завдань навчального та ненавчального змісту; досліджено вікові та гендерні особливості розвитку рівня домагань молодших школярів; визначено зв'язок рівня домагань молодшого школяра із самооцінкою, навчальною

мотивацією, баченням дитиною свого місця у класному колективі; здійснено теоретичне обґрунтування, розробку та апробацію програми психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань як психологічної детермінанти особистісного розвитку молодших школярів;

– *розширено та доповнено* знання про рівні та особливості розвитку рівня домагань, його вплив на особистісний розвиток учня; зв'язок рівня домагань з самооцінкою особистості, навчальною мотивацією;

– *набуло подальшого розвитку* знання: про рівень домагань та його місце в структурі особистості; знання про залежність рівня домагань дитини від соціальної ситуації розвитку; про можливість оптимізації адекватного рівня домагань активними соціально-психологічними методами навчання.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у тому, що підібраний та апробований комплекс психодіагностичних методик, а також розроблена та апробована авторська програма психолого-педагогічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань молодшого школяра, яка включає роботу з дітьми, батьками та вчителями може використовуватися шкільними психологами, студентами-практикантами, психологами різних навчально-виховних закладів. Теоретичні положення та результати експериментального дослідження можуть бути використані у підготовці майбутніх психологів при вивченні таких навчальних курсів: «Вікова психологія», «Дитяча психологія», «Психологічна корекція», «Психологічний супровід дітей з обмеженими функціональними можливостями».

**Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження.** Основні теоретичні положення і висновки дисертаційного дослідження доповідалися, обговорювалися та отримали схвалення на: Міжнародній науково-практичній конференції «Суб'єктно-особистісні виміри психологічної освіти» (Ніжин, 2010), V Всеукраїнській науковій конференції «Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації» (Тернопіль, 2009), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність» (Київ, 2011), Всеукраїнській науково-практичній



конференції «Актуальні проблеми практичної психології» (Київ, 2012), науково-практичній конференції студентів та молодих вчених «Психологічні проблеми сучасності» (Львів, 2010, 2012); на засіданнях кафедри психології і педагогіки Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; на звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка (2009, 2010, 2011pp.) .

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес підготовки майбутніх психологів у формі навчального спецкурсу «Психологія особистісного розвитку молодшого школяра» та під час викладання курсів «Дитяча психологія», «Психологічна корекція» в Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка (довідка № 286-33/ від 12 березня 2012 року) та Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (довідка №01-08/06-13/437 від 26 березня 2012 року); у формі програми психолого-педагогічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань молодших школярів та тренінгових занять для батьків і вчителів у Тернопільській загальноосвітній школі I-III ступенів № 9 (довідка № 15 від 15 березня 2012 року).

**Публікації.** Зміст та результати теоретико-експериментального дослідження відображено у 9 одноосібних публікаціях автора. Серед них 5 статей – у науково-фахових виданнях, 4 статті – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

**Структура дисертації.** Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (215 найменувань, з них 11 – іноземними мовами) на 21 сторінці та 9 додатків на 10 сторінках. Дисертація містить 16 таблиць і 10 рисунків. Обсяг основного тексту дисертації складає 165 сторінки. Загальний обсяг дисертації – 210 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ДОМАГАНЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

#### 1.1. Рівень домагань як проблема досліджень у психології

У психологічній науці спостерігається поглиблення інтересу до вивчення механізмів, які організують поведінку і діяльність людини. Зокрема активно досліджуються питання, що розвивають цільовий рівень активності особистості. Важливою складовою процесу досягнення цілей є рівень домагань особистості, що відображає трудність мети, яку вона хоче досягнути, виходячи з оцінки своїх можливостей.

Домагання – це рівень мети, пов'язаний з бажанням, прагненням, пориванням особистості одержати більше, швидше і краще щось таке, чого досі не було. Досягнення чи недосягнення бажаного впливають як на поведінку, так і на життєві плани людини. Рівень домагань – це індивідуальний вибір на шкалі труднощів, з яким особистість зустрічається, розв'язуючи проблеми, пов'язані з соціальними потребами, запитами, цінностями. Можна сказати, що рівень домагань відтворює оцінку особистістю своїх психічних потенцій та здібностей відносно актуальної перешкоди, тактичне подолання якої задовольнило б певну потребу й наблизило до більш віддаленої стратегічної мети [98].

Рівень домагань у психології розглядається в якості особистісної характеристики, а його діагностика є одним із методів вивчення особистості. Так, наприклад, для К. Левіна домагання – це одне з найважливіших утворень особистості, що обумовлює її активність, детермінує значну кількість афективних процесів, має здатність визначати поведінку людини, формувати риси її характеру [93].

Поняття «рівень домагань» має головну психодіагностичну цінність для встановлення індивідуальних відмінностей за параметром швидкість, якість або вагомість просування до успіху. Рівень життєвих домагань завжди пов'язаний із ситуаціями вибору прийнятних способів дій, складності завдань, моральності вчинків та результатів. В альтернативній ситуації зважуються реальні можливості й бажані досягнення. У цьому процесі проявляються такі функції особистості як звичність до певного рівня виборів, коло знань як вибір найбільш відповідних і доцільних способів поведінки і можливих результатів за різних виборів і, нарешті, домагання, які створюють для особистості певні ситуації виборів у наближення до мети. Кожний вибір у життєвих домаганнях є кроком уперед або назад на шляху самоствердження [98].

Рівень домагань є однією з ланок у системі особистості. Цю систему її перші дослідники (К. Левін, Д. Мак-Клеланд, К. Хорні та ін.) окреслили в межах «мотивація досягнень – рівень домагань – смисли» [93]. Рівень домагань у ній проявляється в суб'єктній активності, спрямованій на усвідомлення змісту вибору, прийнятті рішення відповідно до актуального мотиву, очікуванні смислу й поведінкової активності в досягненні мети.

У психологічній літературі знаходимо досить багато визначень поняття «рівень домагань». Дж. Френк розумів під ним той рівень складності у знайомому завданні, який індивід точно береться досягнути, знаючи рівень свого попереднього виконання цього завдання [210]. В. Мясіщев розглядав рівень домагань як якісно-кількісний показник, за яким повинна задовольняти з точки зору досліджуваного, його діяльність [124]. Для О. Серебрякової рівень домагань – це потреба у певній самооцінці, яка приймається і схвалюється людиною [175]. К. Платонов стверджував, що рівень домагань – це цілеспрямованість, у якій можливості особистості замінені її спрямованістю, бажанням і прагненням [144]. Для В. Маралова рівень домагань – ставлення особистості до мети діяльності, що являє собою прогнозування можливості і рівня її досягнення, яке здійснюється на фоні стану готовності досягнути мету певного рівня [105]. В. Гербачевський підкреслював, що «рівень домагань

індивіда визначається як рівень продуктивності, якого він зобов'язується досягнути, знаючи рівень свого минулого досягнення» [42].

Розглядаючи визначення поняття «рівень домагань» різними дослідниками, Л. Бороздіна зазначила, що у них підкреслювалися окремі аспекти і, як наслідок, термін набув множинність варіативних значень, а це сприяло неоднозначному трактуванню даного феномена. Проте, більшість вчених розглядає рівень домагань, як «рівень складності мети, яку вибирає суб'єкт» [32].

У сучасних психологічних словниках подано наступні визначення поняття «рівень домагань»:

- рівень, якого хто-небудь прагне досягнути. Визначений людиною в ході діяльності набір стандартів, за якими оцінюється особистий успіх чи невдача [132, с. 400];
- сукупність прагнень особистості досягнути цілей такого рівня складності, на який вона вважає себе здатною [28; 157];
- прагнення особистості на основі усталених в життєвому досвіді певних оцінок своїх можливостей і завдяки результатам своєї діяльності посісти певне місце у шкалі цінностей [89, с. 158];
- прагнення індивіда до мети такої складності, яка, на його думку, відповідає його здібностям. Відповідає досягненням у певному виді діяльності і певній сфері спілкування, на які розраховує людина при оцінці своїх здібностей і можливостей. Рівень домагань характеризує:
  1. Рівень складності, досягнення кого є загальною метою серії майбутніх дій – мету ідеальну.
  2. Вибір суб'єктом мети чергової дії, яка формується в результаті переживання успіху чи невдач ряду минулих дій – рівень домагання у даний момент.
  3. Бажаний рівень самооцінки особистості – рівень Я [179; 200].

За характером спрямованості розрізняють частковий і загальний рівень домагань особистості. Частковий рівень домагань пов'язують із досягненнями у

певних видах діяльності (навчання, спорті тощо). Він ґрунтується на оцінюванні особистістю своїх можливостей в окремих видах діяльності. Загальний рівень домагань особистості охоплює декілька етапів життєдіяльності людини, зокрема ті, в яких найповніше розкриваються її інтелектуальні й моральні якості. Він спирається на загальну оцінку людиною себе як особистості. Рівень домагань може бути адекватним і неадекватним (заниженим або завищеним) її можливостям. За адекватного рівня домагань людина правильно оцінює свої можливості, сповна використовує їх при виборі та вирішенні різних завдань. Занижений рівень домагань негативно впливає на розвиток особистості: людина не повністю реалізує свої можливості, залишається байдужою до досягнутих результатів. У школярів занижений рівень домагань проявляється у нерозвиненості пізнавальних процесів й заниженій мотивації навчання. Завищений рівень домагань іноді стає причиною появи в особистості афекту неадекватності, що призводить до конфлікту з іншими людьми. Рівень домагань особистості не є постійним протягом її життя, а може змінюватися під впливом виховання.

Рівень домагань залежить від індивідуальних особливостей людини і від властивостей особистості загалом. Коли людина вибирає міру складності діяльності, вона керується двома бажаннями – добитися успіху та отримати задоволення і уникнути невдачі та виявитися незадоволеною. Ці два бажання – дві сторони одного і того ж мотиву та діють одночасно, але з різною силою у різних людей. Одні набагато більше прагнуть до успіху і значно менше бояться невдач. Такі люди при виборі завдань більшою мірою схильні до ризику. Інші, навпаки, значно більше бояться невдач, тому меншою мірою прагнуть до успіху. Вони при виборі завдань допускають малу ймовірність ризику [117].

Термін «рівень домагань» був вперше введений у психологію Т. Дембо, представницею школи К. Левіна, яка розуміла під цим поняттям спонтанний перехід суб'єкта від доступної йому діяльності із вказівкою величини кроку на шляху вирішення основного завдання [64; 93]. Перше глибоке дослідження рівня домагань належить представнику цієї ж наукової школи Ф. Хоппе [211].

Він зберіг те значення терміну, у якому його використовувава Т. Дембо – значення хвилиної реальності у цілеутворенні. Проте Ф. Хоппе відкрив можливість широкого трактування концепту «рівень домагань» у якості психологічного поняття. Розуміючи під ним «сукупність то невизначених, то більш точних очікувань, цілей і домагань до майбутніх власних досягнень, які зсуваються з кожним досягненням», Ф. Хоппе інтерпретував рівень домагань у загальному вигляді як мету наступної дії [64; 93; 211].

Дослідження рівня домагань допомогло Ф. Хоппе виявити динаміку поведінки і мотивації досліджуваного:

1. Діяльність припиняється після успіху, якщо ріст рівня домагань завдяки досягненню межі можливого (коли виконана серія найбільш складних завдань) неможливий.
2. Діяльність припиняється після низки невдач, якщо втрачена найменша можливість досягнення успіху.
3. Одиарний успіх після багатьох невдач призводить до припинення діяльності, якщо невдачі довели неможливість успіху при більш високих рівнях домагань [59; 211].

Ф. Хоппе пояснив ці особливості наявністю тенденції «підтримувати» рівень «Я» якомога вище. Враховуючи це, зрозумілим стає прагнення реалізувати успіх при вирішенні найбільш складних завдань та, з іншого боку, страх перед невдачами, який спонукає знизити рівень домагань і припинити дії після одиничного успіху (коли нема надії на успіх при більш високому рівні домагань). Загалом, переважає тенденція задовольнятися маленьким успіхом, ніж припинити дію після невдач, зберігши, таким чином, рівень домагань [59; 211].

Заслугою Ф. Хоппе є введення у психологію поняття «ідеальна мета» – мета, яка стоїть за окремим актом і керує поведінкою людини. Вчений вказує на те, що у кожний момент рівень домагань людини погоджується з одною із цілей, але загальний спосіб діяльності індивіда підпорядковується більш ширшій меті, яка перевищує завдання окремих актів. Важливим виступає також

розмежування домагань суб'єкта і рівня завдання як зовнішнього впливу. Ф. Хоппе вважає необхідним розрізняти рівень домагань, рівень досягнень і рівень завдання [64; 211].

Щоб зрозуміти специфіку вибору особистістю рівня домагань, К. Левін і його співробітники вважали за необхідне розглянути мету окремої дії всередині усієї цільової структури індивіда. Ця структура може включати декілька більш чи менш реальних цільових рівнів, які всередині однієї цільової структури можуть містити високу мету мрії, дещо більш реалістичну мету наміру, далі - рівень, якого людина очікує досягнути, коли намагається об'єктивно оцінити ситуацію, і низький рівень, який вона досягає, коли щастя від неї відвертається. Десь на цій шкалі буде розташовано те, що можна назвати метою дії, тобто те, що людина намагається зробити в даний час; десь вище буде знаходитися ідеальна мета. Іноді індивід буде наближатися до цієї мети, а іноді відстань між ідеальною метою і метою дії буде збільшуватися. Вченими це було названо «внутрішньою невідповідністю» [64; 93]. Друга характеристика цільової структури – це невідповідність між рівнем мети дії і рівнем очікуваного результату. Ця різниця може бути прямо охарактеризована як «невідповідність мета-очікування» [93, с. 88].

Школою К. Левіна введені також поняття «цільова невідповідність» та «невідповідність досягнення». Під першим розуміється різниця між рівнем домагання в даний момент і рівнем виконання минулої дії. Цільова невідповідність вважається позитивною, якщо рівень мети вищий за рівень минулої дії, у протилежному випадку має місце негативна цільова невідповідність. Поняттям «невідповідність досягнення» позначається різниця між рівнем домагання до певної дії і величиною досягнення результату при її виконанні. Вона вважається позитивною, якщо досягнення вище рівня домагань, і негативною, якщо досягнення нижче рівня домагань [93, с. 88].

У ситуації рівня домагань вибір відноситься до валентностей різних варіацій однієї діяльності. Людина зустрічається з можливістю успіху чи невдачі, а позитивна чи негативна валентність таких майбутніх успіхів чи

невдач на різних рівнях виступає одним із основних складових прийняття рішень. На індивіда впливає, таким чином, не лише привабливість події, а також ймовірність того, що вона відбудеться так, як він це передбачає [93].

С. Ескалона висунула «теорію результуючої валентності», відповідно з якою вибір визначається не валентностями майбутнього успіху і невдачі як такими, а валентностями, зміненими відповідно до ймовірності того, що ці події відбудуться. Вважається, що ця «зважена» валентність успіху є похідною валентності на ймовірність успіху [92; 209].

Дана теорія пояснює деякі групи експериментально встановлених фактів:

- тенденцію до встановлення відносно високого рівня домагань;
- тенденцію рівня домагань підніматися тільки до певної межі;
- тенденцію рівня домагань знаходитися поза областю надто важких і надто легких завдань [92; 209].

Виходячи з того, К. Левін і співробітники зазначали, що для однієї і тієї ж особистості суб'єктивна ймовірність успіху більш чи менш протилежна ймовірності невдачі, тобто ймовірність успіху плюс ймовірність невдачі дорівнює одиниці. Проте, хибно було б стверджувати, що валентності успіху і невдачі завжди протилежні. Люди дуже різняться щодо того, яка тенденція керує їх поведінкою: уникнути невдачі чи досягнути успіху. Як зазначають вчені, два головних фактори, від яких залежить відчуття успіху чи невдачі – це знак і розмір «невідповідності досягнення». Терміни «успіх» і «невдача» вживаються ними для позначення суб'єктивного (психологічного) відчуття успіху і невдачі, а не різниці між рівнем домагань і досягнень [93].

Продовжуючи дослідження рівня домагань, М. Юкнат вивчала даний феномен, спеціально створюючи для досліджуваних ситуації успіху і невдачі. Результати цих експериментів дали можливість К. Левіну зробити наступні висновки:

1. Досягнення оцінюється як успіх або невдача лише тоді, коли воно приписується власній особистості. Існує відповідне співвідношення між рівнем домагань і рівнем свого «Я». Тенденція до зниження рівня



домагань і страх перед невдачами витікають із тенденції підтримувати рівень свого «Я» як можна вище.

2. Для кожного завдання існує ієрархія цілей, яка визначається співвідношенням реальної та ідеальної мети.
3. Зміни рівня домагань пов'язані з конфліктом між тенденцією наблизитися до ідеальної мети і страхом перед невдачами [59; 93].

Таким чином, прагнення до підвищення самооцінки (за умови, що людина вільна у виборі міри складності наступної дії) приводить до конфлікту двох тенденцій: тенденції підвищити домагання, щоб отримати максимальний успіх, і тенденції знизити їх, щоб уникнути невдачі. Переживання успіху (чи невдачі), що виникає внаслідок досягнення (чи недосягнення) рівня домагань, веде за собою зміщення рівня домагань в область більш складних (чи більш легких) завдань. Зниження складності мети (вибір більш легких завдань) після успіху, чи підвищення складності (вибір більш складних завдань) після невдачі свідчать про нереалістичний рівень домагань чи неадекватність самооцінки. Неадекватність самооцінки може привести до дуже завищених чи занижених домагань. У поведінці це проявляється у виборі надто складних чи надто легких цілей, у високій тривожності, невпевненості у своїх силах, тенденції уникати ситуації змагання, некритичності в оцінці досягнутого, у помилковому прогнозі тощо [59].

Американський психолог Дж. Френк рівень домагань розглядав як той рівень складності у знайомому завданні, який індивід береться досягнути, знаючи рівень свого попереднього виконання цього завдання [64; 210]. Дж. Френк уперше описав вплив мотивації на рівень домагань. Він постулював існування трьох специфічних потреб: утримувати домагання на великій висоті, ставити цілі, близькі до реального виконання, й уникати невдачі. Ці потреби формують констеляції виборів, стабільні у часі і в різних видах діяльності [210].

Згідно В. Мерліна, рівень домагань відображає той ступінь оцінки, в якому має потребу людина, щоб бути задоволеною. Тому у процесі формування рівня домагань значну роль відіграє відповідність діяльності досліджуваного

його уявленню про міру складності завдань, виконання яких приводило б до цього. Аналізуючи динаміку рівня домагань, В. Мерлін вважав, що легкість чи важкість пристосування особистості до діяльності шляхом зміни рівня домагань залежить від властивостей темпераменту (тривожність, екстра- чи інтровертованість, емоційність) та від власне особистісних властивостей, таких як початковий рівень домагань, адекватність чи неадекватність самооцінки, міра її стійкості, мотиви самоствердження. Вчений характеризує рівень домагань як своєрідну форму синтезу мотивів різного рівня узагальненості, наприклад, специфічної потреби у продуктивності діяльності та більш загального мотиву соціального престижу [117; 118].

За В. Мерліним, рівень домагань – рівень складності тих завдань, на виконання яких претендує людина, відповідно до даного мотиву [117; с. 89]. У цьому понятті вчений виділяє декілька взаємопов'язаних сторін. По-перше, це міра складності тих завдань, які людина ставить перед собою, вважаючи, що вона з ними впорається. Проте результати діяльності можуть виявитися нижчими ніж ті, які людина задумала. Таке розходження між запланованим і досягнутим може виявитися людині випадковим, таким, що не відповідає її дійсним силам та можливостям. Або, навпаки, вона усвідомлює, що її можливості нижче того, що вона спочатку задумала. Як наслідок, (по-друге), рівень домагань характеризується також мірою розходження між задуманим і виконаним, яке людина вважає його відповідним її силі та здібностям. По-третє, рівень домагань характеризується такою мірою складності завдання, виконання якого приносить людині задоволення. Всі ці три характеристики не співпадають. Людина може поставити перед собою повністю посилене завдання, але, виконавши його, вона все-таки залишиться незадоволена результатом: їй хотілося б досягнути більшого. Або, навпаки, досягнутий результат хоч і нижче задуманого, але людина вважає його таким, що відповідає її здібностям. Проте вона все ще не відчуває задоволення від досягнутого [117].

Рівень домагань розглядається також у зв'язку із самоповагою особистості. Так, В. Раєва самоповагу розглядала як емоційно-ціннісне ставлення до себе, що відображає рівень загальної позитивної чи негативної самооцінки, яка базується на відповідності рівня домагань і рівня досягнень [66]. У Джемс під самоповагою розумів співставлення особистістю рівня власних домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності. Чим вище рівень домагань, тим важче їх задовольнити [81].

І. Кон зазначав, що емпірична правомірність даної формули У. Джемса підтверджується не лише життєвим досвідом, а й чисельністю спеціальних експериментів, які свідчать, що успіхи й невдачі у будь-якій діяльності істотно впливають на оцінку індивідом своїх здібностей у цьому виді діяльності: невдачі, як правило, знижують домагання, а успіх підвищує їх [81].

Вчений стверджував: «Хоч порівняння досягнень з рівнем домагань здається, на перший погляд, виключно індивідуальним, фактично воно бере до уваги соціальну ситуацію в цілому, включаючи порівняння себе з іншими її учасниками. Наприклад, подаючи заяву у ВНЗ, молода людина враховує не лише свою успішність з тих предметів, які їй треба буде здавати, а й можливий рівень конкуренції (скільки претендентів очікується на одне місце і який рівень їх підготовки)» [81, с. 102].

М. Боришевський відзначив, що рівень домагань – це установка людини на вибір цілей, що мають значення для особистості. Успіх при досягненні таких цілей може задовольнити прагнення особистості зайняти бажане місце на шкалі певних цінностей. Рівень домагань формується на основі оцінки особистістю своїх можливостей, успіхів та невдач при виконанні завдань певного ступеня складності. Формування домагань вчений пов'язує і з оцінними судженнями, які супроводжують діяльність та поведінку дитини з перших днів її життя, тому домагання є продуктом не тільки досвіду діяльності, але й досвіду спілкування [31].

Рівень домагань розглядається у взаємозв'язку із мотивацією досягнення успіхів. Так, американськими психологами Д. Мак-Клелландом [213] і

Д. Аткинсоном [205] розроблена теорія мотивації досягнення успіхів у різних видах діяльності, згідно з якою індивіди, орієнтовані на досягнення успіху, здатні правильно оцінювати свої можливості, успіхи і невдачі, адекватно оцінювати себе. У них виявляється реалістичний рівень домагань. Навпаки, люди орієнтовані на неуспіх, неадекватно оцінюють себе, що, в свою чергу, веде до нереалістичних домагань (завищених чи занижених). У поведінці це проявляється у відборі лише важких чи надто легких цілей, у підвищеній тривожності, невпевненості у своїх силах, тенденції уникати змагання, некритичності в оцінці досягнутого, помилковості прогнозу тощо [17].

Вченими, у результаті багаторазового підтвердження, був встановлений факт: із зростанням мотиву досягнення не спостерігається відповідного підвищення рівня домагань; переваги, швидше, надаються дещо завищеним, але, досяжним цілям, а не нереалістично високим [195, с. 406].

Ще у одному із ранніх досліджень Д. Мак-Клелланда, яке проводилося із дошкільниками, було встановлено, що мотивовані успіхом досліджувані надають перевагу «розумному ризику» і не вибирають ні надто легких, ні надто складних завдань [213]. Аналогічні результати для показника надії на успіх отримав Х. Хекхаузен, використовуючи парадигму цілепокладання: досліджувані, мотивовані успіхом, надають перевагу середнім за важкістю або дещо завищеним цілям, а мотивовані невдачею схильні до екстремальних виборів [195, с. 406].

Разом з цим, в дослідженні рівня домагань були отримані дані, які здаються парадоксальними. Моултон спробував пояснити їх за допомогою моделі вибору ризику. Мова йде про незвичайні відхилення у рівні домагань, що спостерігається у деяких досліджуваних: підйом рівня домагань після невдачі і зниження після успіху. Модель вибору ризику може пояснити подібну поведінку взаємодією мотиву і суб'єктивної ймовірності успіху. Саме такі відхилення повинні спостерігатися у мотивованих на уникнення невдачі досліджуваних, якщо всупереч очікуванням їм вдається успішно вирішити важке завдання чи не вдається вирішити легке, внаслідок чого підвищуються

чи, відповідно, знижуються ймовірності успіху при виконанні завдань всіх ступенів складності, так що складність завдання при співвідношенні з типовим відхиленням виявляється зміщеною до точки середньої ймовірності успіху і підсилює компонент уникнення у результируючій тенденції [195, с. 409].

Серед досліджуваних, мотивованих на уникнення невдачі, розрізняється декілька паттернів переваг, яким у певному значенні відповідає модель вибору ризику, але недостатньо послідовно. Так, існує тип односпрямованого переважання дуже легких чи дуже важких завдань. Модель вибору ризику не в змозі пояснити ці переважання. Вони могли би бути обумовлені особливими формами мотивів чи стимулюючими особливостями ситуації. Що стосується особливих форм мотивів, то тут, як встановив Х. Хекхаузен, вагому роль відіграє сила загальної мотивації. Мотивовані на уникнення невдачі досліджувані із одночасно високим рівнем загальної мотивації схильні до завищених вимог, ті ж досліджувані із низьким рівнем загальної мотивації – до занижених. Те ж саме виявили Йопт, Шмальт і Шнайдер. Разом з тим, розходження у типах переваг, ймовірно, можна пояснити тонкими відмінностями у стимулах, які у експериментальних ситуаціях, як правило, не контролюються [195, с. 407].

Для об'єктивності і точності результатів Шнайдер використовував окрім звичайного опитування про суб'єктивну ймовірність успіху ще й «об'єктивні» показники – латентний час відповіді на питання про те, чи досягне досліджуваний успіху чи ні, і пов'язану з ним оцінку своєї впевненості. Виявлено, що при виборі рівня домагань фактична ймовірність переоцінюється, при цьому ймовірність успіху, яка оцінюється, є більш реалістичною, ніж суб'єктивна невпевненість [195, с. 408]. Цю переоцінку можна інтерпретувати різними способами. Наприклад, люди можуть спочатку надавати перевагу низькій, а не середній ймовірності успіху – у цьому випадку суб'єктивна ймовірність відповідає об'єктивній. Або ж низька об'єктивна ймовірність суб'єктивно сприймається як середня – у такому випадку існує загальне зрушення суб'єктивних ймовірностей у порівнянні з об'єктивними. Шнайдер

надав перевагу другому поясненню, оскільки суб'єктивну невпевненість, індикатором якої виступає латентний час прийняття рішення, він вважав більш надійним показником, ніж оцінку ймовірності успіху. Відмінності між об'єктивною ймовірністю успіху, яка впливає із досягнутих раніше результатів, і суб'єктивною невпевненістю з приводу майбутніх результатів він пояснив наявністю «бонусу надії», який людина додає до рівня досягнутих результатів, коли вона думає про досягнення майбутніх цілей [195, с. 408]. «Формування рівня домагань, – на думку А. Петровського, – визначається не тільки передбаченнями успіху чи невдачі, але, насамперед, зваженим або смутно усвідомлюваним прогнозом результату – обліком і оцінкою минулих успіхів чи невдач» [141, с. 154]. Особливості особистості учня, розкриття його здібностей, можливості викладача є шляхом підвищення рівня домагань. «...Рівень домагань, – як визначають Г. Жук, В. Кожокар, І. Слюсар, – поступово встановлюється, причому досить диференційовано, адже залежить він від того, чим займається дитина і наскільки для неї це важливо» [56, с. 23].

Домагання виражають не лише бажане (значуще), а й оцінку бажаного за низкою критеріїв: легкості – складності, прийнятності – неприйнятності оточуючими, значущості – незначущості, цінності (для особистості і для тих, хто оцінює) чи її відсутності. Домагання виражають відповідність всієї діяльності та її результату певним критеріям, які встановила особистість. Тому задоволеність, оцінку результату досягнень співставляють з вихідними домаганнями особистості. Проте між домаганнями і досягненнями, як початковим і кінцевим моментами діяльності, знаходиться процес і спосіб її здійснення, який часто випускається з уваги. Цей процес К. Абульханова-Славська позначила як процес саморегуляції, зазначаючи, що у своїх домаганнях особистість висуває вимоги не лише до очікуваного успіху, а й сама до себе – рівня, якості, способу своєї активності при виконанні діяльності [2]. Спосіб досягнення об'єднує в себе як структурування (організацію) діяльності, так і організацію особистісних характеристик, які в неї включені. Саме в цьому проявляється і здатність до саморегуляції. У ній виражається особистісна

наполегливість, впевненість, здатність до контролю за ситуацією і подіями, самоконтроль.

Домагання особистості певним чином представлені у її свідомості та самосвідомості, стають чи є об'єктом самопізнання і самокритики. Звичайно, є люди, які слабо усвідомлюють свої домагання, хоч останні й мають велику стимулюючу, мотивуючу силу. Є категорія людей, які неадекватно усвідомлюють свої домагання. Проте в цілому, Я-концепція включає, в загальному вигляді, сукупність домагань особистості: її вимоги, очікування від життя, її власні наміри, прагнення, цілі та вимоги до самої себе. Домагання виражають ставлення людини до світу, до людей і, головне, до життя на основі того чи іншого ставлення до себе. Домагання є узагальненим уявленням про себе, про те, на що претендує, надіється, чого очікує людина від життя, те, що вона хоче і вважає, що гідна отримати. Якщо мотивація виражає стимулюючу, динамічну силу потреб, а її зміст – те, на що вони спрямовані (тобто їх предметну адресність), то домагання виражають ціннісну характеристику і самого суб'єкта, і його життя, відповідають його смислу [2].

К. Сидоров у результаті досліджень виявив, що найбільш значущим чинником, який впливає на індикатори результативності учбової діяльності є рівень домагань. Підвищення домагань виступає додатковою мотиваційною змінною, яка безпосередньо відображається в продуктивності діяльності [178].

Р. Грановська рівень домагань віднесла до ідеалу (перспектива розвитку), оскільки він пов'язаний з цілями, які людина прагне досягнути. З цілями вона співставляє трудність поставлених завдань, вибираючи ті, які вона вважає не лише досяжними, а й привабливими. Врахування рівня домагань дозволяє зрозуміти, чому людина не радіє після успіху і не засмучується після невдачі. Така, здавалось би, дивна реакція пояснюється наявним у даний момент рівнем домагань. Адже, якщо розрахунок був на більші успіхи, то нема причини радити, а якщо успіхи не очікувалися, то нема чому засмучуватися [48, с. 397].

Л. Колесник розуміла особистісні домагання як чинник формування життєвих цілей. Вона стверджувала, що домагання можна розглядати як певну

цільову ідею, що її має кожна людина. Життєві домагання є постійним зважуванням, оцінюванням своїх потреб і здібностей збоку соціуму та самої людини. Якщо конструктивні особистісні домагання сприяють постановці реальних, самостійних життєвих цілей, спрямовують активність особистості, то деструктивні особистісні домагання провокують постановку несамотійних, ідеалізованих, відірваних від реальності життєвих цілей. Саме тому важливо зробити акцент на особистісних домаганнях [77, с. 68].

Будуючи свій життєвий шлях, людина орієнтується не лише на сьогодні, а й на близьке й віддалене майбутнє. Домагання надають особистості потенціал для вдосконалення свого життєвого шляху. У психології домагання розглядаються як проєктивна модальність, що відображає комплекс бажань, надій і вимог особистості до себе [77].

П. Горностай звернув увагу на поняття «життєві домагання», яке є досить новим і ще не усталеним для психології особистості. Саме тут варто згадати поняття «домагання», яке може претендувати на статус однієї із можливих життєвих сил особистості. В той самий час, зазначає вчений, з точки зору теорії рис, домаганням може бути відведено місце не більше, ніж однієї із індивідуальних відмінностей, і навіть, не найголовнішої. Рівень домагань не належить до числа найбільш стійких рис особистості, на відміну від характеристик «Великої п'ятірки», таких як екстраверсія – інтроверсія, живчивість, конформізм, емоційна стабільність, відкритість [46].

П. Горностай також розглянув поняття «рольові домагання», і при цьому зазначив: «Рольові домагання, якщо мова йде про життєві ролі людини, є одним із проявів чи компонентів її життєвих домагань. Це модель життєвої ролі у її протяжності із минулого в майбутнє, яка включає в себе рольові потреби (насамперед потребу у рольовому переживанні) і виступає похідною від Я-концепції особистості. Це претензія на рольову поведінку людини, потенціал рольової самореалізації. Поняття рольових домагань тісно пов'язане із поняттям «бажане Я», відрізняючись від останнього тим, що у рольових



домаганнях вже втілений рух до здійснення, початок реалізації рольових потреб [46].

В. Мухіна, аналізуючи проблеми розвитку дитячої психіки, віднесла домагання до однієї з головних людських потреб [123]. Таким чином, можна вважати, що домагання, як показує аналіз поведінки і діяльності особистості, вже в ході саморегуляції носить принципово різний та прогностичний характер. «У кінцевому рахунку, на думку Р. Бернса, – ми самі створюємо свої домагання і пов'язуємо їх з визначеними рівнями особистісного розвитку» [19, с. 351].

С. Лісова, вивчаючи рівень домагань і якості соціальної адаптованості в процесі навчальної діяльності говорила, що «у якості психологічних механізмів домагань повинні враховуватися як фактори успіху – неуспіху, так і співвідношення їх з бажаними самооцінками. Але ж рівень домагань визначається і як переживання початкової самооцінки особистості при виборі ступеня складності мотиву досягнення. Самооцінка в ситуації вибору не обов'язково детермінована підкріпленням позитивного або негативного знаку (успіх – неуспіх), а може бути і задана спочатку наявними особистісними якостями або потребово-мотиваційними валентностями, які також виходять від особистості, а не диктуються заданою ситуацією. Ситуативна ж їх реалізація (успіх – неуспіх) може чинити коригуючий вплив на суб'єктивні переживання початкових комплексів особистісного домагання, а може і не впливати на них [101, с. 160].

Поняття «рівень домагань» є важливим питанням психології особистості. Дана категорія розглядається у тісному взаємозв'язку з активністю та свідомістю особистості як суб'єкта життєдіяльності. К. Абульханова розкрила механізм активності як інтеграл домагань, саморегуляції і задоволеності, представивши її як здатність і спосіб самовираження, самореалізації особистості [1]. Властивий людині спосіб організації і регуляції життя, на основі інтеграції її потреб, здібностей, ставлення до життя, так чи інакше враховує вимоги до особистості зі сторони суспільства і обставин, що склалися. Тому активність включає й ініціативу, що виходить із потреб, домагань,

ставлень особистості, й відповідальність, у формі якої людина враховує об'єктивну життєву необхідність. Під ініціативою вчена розуміє не лише прагнення виразити себе, а й заявити про себе, оформити свої бажання, домагання. Відповідальність визначено як гарантоване особистістю досягнення результату своїми силами, враховуючи заданий самою людиною рівень складності і час досягнення. Найбільш оптимальним є такий тип відповідальності, коли особистість звертає вимоги сама до себе, підвищує домагання до рівня складності власної діяльності. Згідно з цим, домагання ґрунтуються на уявленнях про зовнішні і внутрішні можливості досягнень, тобто вони структурують дійсність під кутом зору засобів та умов задоволення потреб. Домагання передбачають обмеження умов і засобів досягнення чи, навпаки, необмежене розширення простору досягнень. Домагання диференціюють простір активності, визначаючи те, що буде робити сам суб'єкт, що він вважає зовнішніми умовами і де очікує результату ззовні (від інших людей чи обставин) [1].

К. Абульхановою експериментально вивчалось, у якій мірі при певних домаганнях особистість орієнтована на оцінку оточуючих, а у якій мірі вона протиставляє свої критерії успіху критиці та схваленню інших. Результати дослідження дозволили зробити висновки щодо співвідношення домагань з характером саморегуляції. Оптимальною, як підтверджують ці дані, вважається така форма домагань, яка зв'язана із зверненням вимог до себе, із підвищенням активності, що забезпечує умови досягнення результату. Якщо домагання не супроводжуються підвищенням вимог до себе, то вони повертаються претензіями стосовно того, щоб умови діяльності були забезпечені ззовні, або перетворюються на очікування легкого результату [1].

На основі отриманих результатів дослідження особливостей рівня домагань Г. Медніковою виявлено, що підвищення адекватності домагань протягом молодшого шкільного і підліткового віку має закономірний характер і відображає розвиток здатності висувати цілі у відповідності зі своїми можливостями і отриманими на попередніх етапах діяльності

результатами [115]. Неадекватні занижені й завищені домагання можуть бути показниками порушення як у розвитку цієї здатності, так і в розвитку особистості загалом, оскільки невміння правильно співвідносити свої можливості з дійсністю, свої домагання з реальними результатами діяльності є одним із труднощів, які виникають у процесі формування особистості [22; 35; 54].

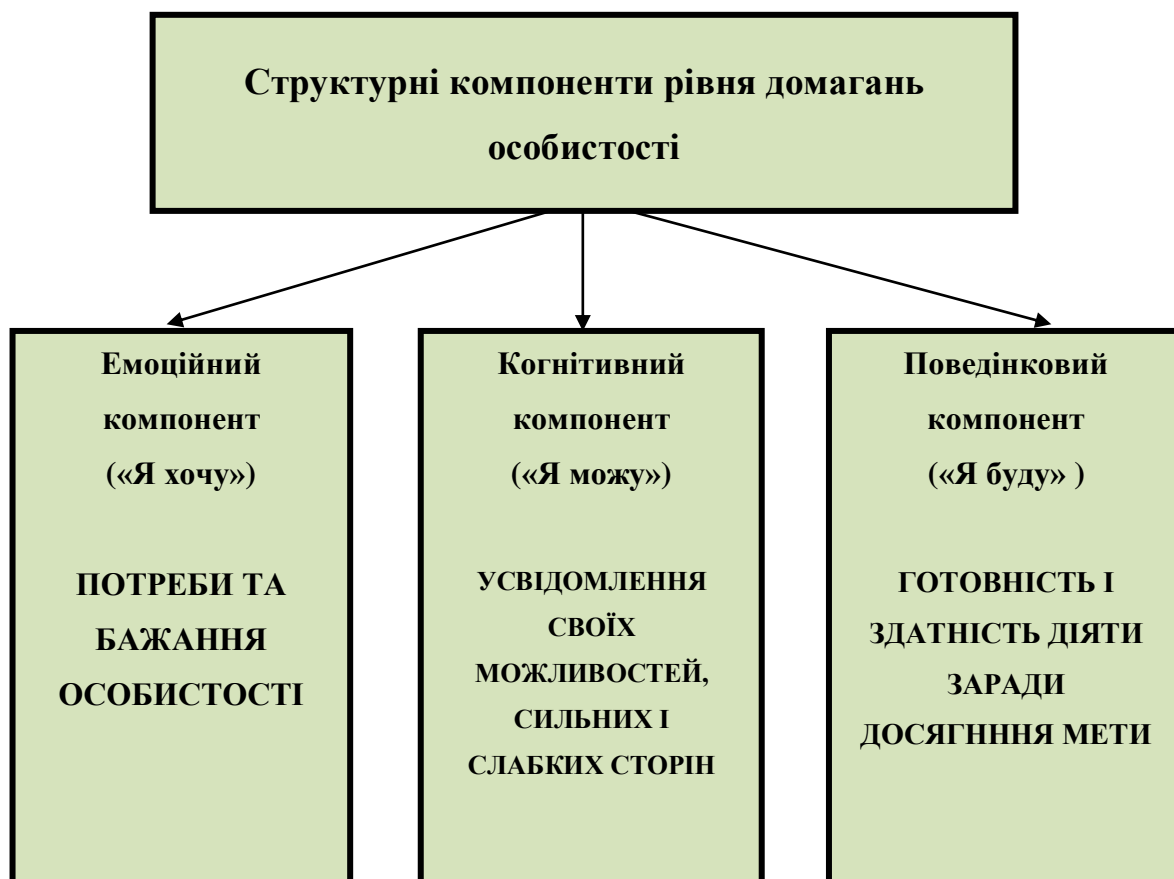
О. Єрофєєв у ході спеціально організованого дослідження встановив, що адекватність рівня домагань пов'язана із здатністю індивіда до вольової поведінки, спрямованої на подолання негативних переживань, пов'язаних з невизначеністю виходу майбутньої дії, і прагненням можливо більш точно і швидко співставити рівень власних досягнень з досягненнями інших. Отже, зростання адекватності домагань також пов'язане з розвитком вольової регуляції поведінки [54; 114].

Припущення про те, що неадекватний рівень домагань є показником конфліктної будови самооцінки, лягло в основу досліджень Т. Юферевої та А. Прихожан, в ході яких було встановлено, що адекватний характер самооцінки, тобто вміння правильно оцінити свої можливості та співвіднести з ними свої домагання, є сприятливою умовою для розвитку самостійності та незалежності поведінки. У той час, як конфліктна будова самооцінки, показником якої є наявність афекту неадекватності, перешкоджає незалежній поведінці, викликаючи або максимальну конформність впливу групи, або негативістичну поведінку по відношенню до неї [152].

Аналіз літературних джерел, присвячених проблемі рівня домагань особистості, дозволив нам *теоретично* виділити його структурні компоненти: емоційний, когнітивний та поведінковий (рис. 2.1). Варто зауважити, що це є нашим теоретичним доробком, який свідомо не був використаний нами в емпіричному дослідженні, де основна увага була приділена дослідженню рівнів даного психологічного утворення. Такий вибір був зумовлений тим, що у вітчизняній психології фактично відсутні емпіричні дослідження загального рівня домагань молодших школярів, а також їх домагань до завдань

навчального і ненавчального змісту, що надзвичайно важливо для педагогічної практики, оскільки навчальна діяльність у цьому віці є провідною.

Емоційний компонент (Я хочу) містить потреби і бажання особистості та ставлення її до наміченої діяльності чи завдання. Одним із факторів, який визначає рівень домагань людини, є особистісна значущість діяльності, стосовно якої і формуються домагання.



**Рис. 1.1. Структурні компоненти рівня домагань особистості.**

Якщо діяльність є важливою, а її результати значущими для особистості, остання буде докладати максимум зусиль для її здійснення, а найменша невдача буде сприйматися болісно та негативно впливати на загальний стан людини. Визначаючи потреби і бажання важливою складовою домагань, ми врахували думку К. Абульханової-Славської, яка стверджує, що «домагання – це особистісне вираження потреб» [2, с. 228]. Можна припустити, що чим значущіша потреба, тим би мав бути вищий рівень домагань щодо її задоволення.

Другим компонентом рівня домагань є когнітивний («Я можу»), який відображає вміння людини оцінити свої можливості, сильні і слабкі сторони, правильно зважити і визначити, на що вона здатна і якого рівня може досягнути у тій чи іншій діяльності. Когнітивний компонент дозволяє людині співставити свої можливості, важкість завдання та його доцільність, а також міру необхідних затрат (часу, зусиль) і значущість отриманого результату. Реальна оцінка своїх можливостей і складності завдання забезпечує постановку адекватних домагань. Розвиток другого компоненту рівня домагань великою мірою залежить від розвитку у особистості рефлексії, вміння подивитися на себе «збоку». Досить важливим є третій структурний компонент домагань – поведінковий («Я буду»), що становить дієву сторону домагань. На основі бажань і оцінки можливостей особистість виражає готовність і здатність діяти певним чином для реалізації мети. Саме тут важливу роль відіграє активність особистості, здатність шукати шляхи досягнення бажаного, реалізації завдань. Від того, якою буде мотивація, великою мірою залежить і прояв активності, задіяння поведінкового компоненту, без якого, в принципі, й не можна говорити про адекватний рівень домагань.

Кожен із визначених структурних компонентів може бути представлений у двох крайніх значеннях: емоційний: «Я хочу» – «Я не хочу»; когнітивний: «Я знаю, що можу» – «Я не знаю, чи я можу» (або, «Я не можу»); поведінковий: «Я буду» – «Я не буду».

Поєднання різних варіантів породжує декілька різновидів формування рівня домагань (таблиця 1.1).

Якщо особистість позитивно ставиться до завдання («Я хочу»), але при цьому неадекватно оцінює свої можливості (переоцінює чи недооцінює) веде до формування завищеного чи заниженого рівня домагань. Перший випадок може характеризуватися розчаруванням, негативними емоційними проявами, наслідком чого часто буває занижена самооцінка. У другому випадку людина отримує запланований результат, але він може бути на багато нижчим, ніж вона могла б досягнути, або ж особистість взагалі не наважується на діяльність,

вважаючи, що не здатна досягнути бажаного. Таке поєднання часто впливає на життєві успіхи людини, її досягнення, реалізацію себе, своїх мрій і задумів.

Таблиця 1.1

### Варіанти поєднання структурних компонентів рівня домагань особистості

Емоційний	Когнітивний	Поведінковий	Можливі результати
«Я хочу»	«Я можу»	«Я буду»	Позитивний результат
«Я хочу»	«Я не можу»	«Я буду», «Я спробую», «Я постараюся»	Позитивний результат, помірний результат, активна позиція
		«Я не буду, бо в мене не вийде»	Пасивна позиція
«Я хочу»	«Я не знаю, чи я можу»	«Я спробую»	Позитивний результат, помірний результат, активна позиція
		«Боюсь що не зможу, тому й пробувати не буду»	Пасивна позиція
«Я не хочу»	«Я можу»	«Якщо потрібно, то я зроблю»	Позитивний результат, помірний результат, активна позиція
		«Я не буду»	Пасивна позиція
«Я не хочу»	«Я не можу»	«Я не буду»	Пасивна позиція
«Мені байдуже»	«Я можу»	«Якщо треба, то зроблю»	Позитивний результат, помірний результат, активна позиція
«Мені байдуже»	«Я не можу»	«Я не буду»	Пасивна позиція
«Мені байдуже»	«Я не знаю, чи я можу»	«Можу спробувати»	Позитивний результат, помірний результат, активна позиція

Часто розумні і здібні люди задовольняються середніми досягненнями, внаслідок невпевненості в собі, в своїх силах («Я не можу»), що поєднується із страхом невдач або відсутністю бажання навіть пробувати щось робити («Я не буду»).

Поєднання, коли людина байдуже ставиться до завдання чи діяльності, або їй зовсім не хочеться цього робити («Я не хочу»), проте адекватно оцінює свої можливості («Я можу») може привести до того, що вона не буде докладати потрібних зусиль для досягнення результату, оскільки він для неї не важливий.

В роботі з людьми такого типу варто задіяти мотивацію, формувати значущість завдання чи отриманих результатів для неї особисто.

Поведінковий компонент формується під впливом перших двох і виражає міру активності людини щодо досягнення мети. Позиція «Я буду» найчастіше формується при поєднанні позитивного ставлення до завдання («Я хочу») і переоцінки чи адекватної оцінки своїх можливостей («Я можу»). Ситуація, коли людина недооцінює свої сили, хоча й хоче отримати результат, може спровокувати як реакцію «Я буду», так і «Я не буду». Аналогічно відбувається тоді, коли людина не має великого бажання щось робити, хоч і знає, що у неї є всі можливості досягти потрібного результату. Але тут спрацьовують інші фактори: соціальні вимоги, прохання інших людей, необхідність виконання для підтримки статусу тощо.

Варто зазначити, що під *рівнем домагань ми розуміємо особистісне утворення, яке відображає прагнення людини виконати завдання такого рівня складності на який вона вважає себе здатною і досягти таких результатів, які будуть її влаштовувати*. Вважаємо це визначення вичерпним і таким, що відображає три основні складові цього поняття, які названі вище. Обираючи таке трактування рівня домагань, ми виходили з того, що воно є повним і дозволяє розглядати різні випадки постановки мети та кроків до її реалізації. Адже, як показав теоретичний аналіз найпоширеніших підходів до цього поняття, більшість із них є однобічними, і відображають лише окремий його аспект: орієнтуються на минулий досвід при постановці нових домагань (В. Гербачевський [42], Дж.Френк [210]); виражають потреби, спрямованість особистості, не враховуючи можливості (К. Платонов [144]). Співставлення потреб, бажань і можливостей особистості веде до постановки нею мети відповідного рівня у певному завданні зокрема і формування життєвих домагань загалом.

Виходячи із визначення рівня домагань та розгляду основних його складових, можна виділити наступні його критерії:

- здатність ставити мету, адекватну своїм можливостям;

- вміння враховувати попередні результати діяльності при постановці нових завдань;
- вміння виставляти пріоритети при плануванні діяльності;
- здатність йти на «розумний ризик» (готовність докладати максимально можливих зусиль для реалізації запланованого).

Отже, здійснивши теоретичний аналіз проблеми рівня домагань особистості, можна зробити висновок, що у дослідженнях зарубіжних вчених акцент робиться на самому процесі цілеутворення (реальних та ідеальних цілях, мотивації, динаміці формування рівня домагань у ситуаціях успіху і невдачі), але не береться до уваги самооцінка як оцінка базових можливостей особистості. У вітчизняній психології традиційно рівень домагань розглядається у співставленні із самооцінкою, поза аналізом цільової структури. Проте й донині відсутня загальноприйнята точка зору на їх взаємозв'язок: поняття «рівень домагань» і «самооцінка» часто розглядаються як синоніми, або ж дослідники фіксують відмінності між цими особистісними складовими. Саме тому проблема свідомості й самосвідомості, зокрема питання розвитку рівня домагань особистості молодшого школяра є надзвичайно актуальною та вимагає як теоретичного, так і експериментального дослідження.

## **1.2. Зв'язок рівня домагань з іншими психологічними характеристиками особистості**

Вчені відзначають зв'язок рівня домагань з такими процесами і станами психіки, як різноманітні види самооцінок особистості, інтенсивність переживання результатів діяльності, мотиваційна спрямованість, гнучкість цілепокладання тощо. Ці дані свідчать про складну, множинну, системну детермінацію процесу формування рівня домагань [12].

Дослідження, проведене О. Арестовою, показує чутливість рівня домагань до таких аспектів психічної регуляції діяльності людини, як стійкість



по відношенню до різного роду несприятливих факторів (монотонія, хронічний неуспіх, дефіцит часу); уявлення про власні можливості, їх самооцінка; ригідність цілеутворення і поведінки загалом; міра впевненості у своїх силах; спосіб виходу із ситуації конфлікту. Спільність перелічених властивостей, на погляд вченої, полягає у їх тісному зв'язку із мотиваційно-динамічними особливостями особистості [12].

К. Левін спробував класифікувати детермінанти рівня домагань, поділивши їх на ситуаційні і більш стабільні (соціально-психологічні та особистісні). Вплив одного ситуативного фактору прослідкував ще Ф. Хоппе, вказавши на тенденцію підвищення рівня домагань після успіху і зниження після невдачі. Іншою ситуативною змінною К. Левін вважав перенесення успішного і неуспішного досвіду, отриманого у окремому завданні чи частині експерименту, на інші. Окрім цього, у групу ситуаційних можна включити: так званий ранг складності, особливості інструкції, зміст завдань чи тип здібності, що досліджується, міру значущості для суб'єкта діяльності, яка виконується (велика значущість завдання підвищує рівень домагань), ставлення досліджуваного до експерименту та експериментатора і ставлення останнього до досліджуваного (атмосфера співробітництва сприяє підвищенню рівня домагань, конфронтація – зниженню), характер соціальної ситуації, елемент змагання, емоційний настрій досліджуваного, цінність можливої винагороди. Цікаві дані про особливості функціонального стану при успіху і невдачі: перший призводить до підвищення активності вегетативної нервової системи, другий – центральної. У якості стійких детермінант рівня домагань К. Левін виділяє групові стандарти, культурні фактори і минулий досвід [93].

Кожна людина приступає до роботи з певним рівнем домагань, тому виникає питання про те, наскільки властивий суб'єкту конкретний спосіб вибору цілей незалежно від окремої (конкретної) ситуації. У сучасній психології більш аргументованою є думка про відому стабільність рівня домагань, що відкриває *можливості проводити аналіз окремих властивостей особистості за параметрами домагань*. У зв'язку з цим О. Зінько зроблена

спроба виділити особистісні особливості індивіда, які визначають його стратегію цілепокладання. До особистісних детермінант вчена відносить почуття власної гідності, сміливість, самонадіяність, впевненість, передбачуваність, обережність, наполегливість, страх неповноцінності, особливості мотивації тощо [64, с. 17].

У дослідженні С. Литової показано, що високий реалістичний рівень домагань поєднується із впевненістю у значущості своїх дій, відповідальністю, із корекцією невдач за рахунок власних зусиль і наявністю стійких життєвих планів. Низький рівень домагань демонструють індивіди, яким властива менша емоційна стійкість і більша тривожність. Характерна риса адекватного рівня домагань – прийняття себе суб'єктом. Такі люди комунікабельні, впевнені в собі, налаштовані на успіх, не шукають самоствердження, співставляють власні зусилля з цінністю того, що досягається [64]. Я Рейковський, підтверджуючи результати, отримані С. Литовою, встановив, що заниження рівня домагань властиве так званим «перестраховщикам», які відрізняються більш емоційною нестабільністю, у порівнянні з людьми, які вибирають цілі, що відповідають рівню фактичного виконання [162].

Довгий час у психології панувала думка про тісний зв'язок чи, навіть, ізоморфізм рівня домагань і самооцінки особистості, яка базується на положенні про те, що вибираючи цілі, людина діє у точній відповідності до того, як вона оцінює себе. Л. Бороздіна та Л. Відінська здійснила спробу дослідити цю проблему. Комплекс отриманих у результаті експерименту даних дозволив виявити основний факт: рівень домагань може як співпадати із самооцінкою по висоті, так і розходитися [33, с. 26].

При порівнянні самооцінки дітей (10–12 років) з експертною оцінкою їх поведінки, здійсненої вчителями, виявилось, що тип поведінки, зокрема рівень цілей, що вибиралися, далеко не завжди прямо співпадає з самооцінкою. Співставляючи названі змінні, Ст. Купперсміт виділив чотири групи досліджуваних, у двох із яких самооцінка відповідала поведінковим реакціям на високому і середньому рівнях, а в двох інших оцінка себе дітьми і їх

поведінка розходилася так, що або цілі, які вибиралися, перевищували самооцінку, або навпаки, не досягали її [207].

Та сама дивергенція легко проглядається у серії досліджень, проведених під керівництвом Л. Божович, у яких був описаний феномен, названий «афектом неадекватності». Він проявляється у наявності різких емоційних реакцій у дітей із завищеним рівнем домагань в умовах невдачі. Такі діти, маючи певні високі домагання і демонструючи сформований гештальт цілепокладання, який видає установку на вибір складних завдань, виявлялися, разом з тим, невпевненими у своїх силах, самооцінка не відповідала їх запитам, що і означає розходження даних конструктів [27]. М. Неймарк, досліджуючи «афект неадекватності» також припускає, що він є наслідком високих домагань при недостатньо високій самооцінці, тобто наслідком непогодженості оцінки себе і рівня домагань [126].

У вітчизняній психології завдяки широкому циклу спеціально проведених експериментів, метою яких було простежити можливі варіанти співвідношення самооцінки і рівня домагань, виявлено, що названі конструкти досить часто не співпадають за висотою, стійкістю та адекватністю [27; 33; 54]. У дослідженні Ст. Купперсміт, присвяченому самоповазі, що розуміється як оптимістична оцінка своїх здібностей і впевненість в собі, встановлено, що низька самоповага супроводжується, як правило, низькими домаганнями, а висока дозволяє ставити більш високі цілі [207]. За даними І. Стайнер, завищена самооцінка корелює із вибором високих, малореалістичних цілей; занижена оцінка себе пов'язана з низькими домаганнями, песимістичним очікуванням результату дій і самозвинуваченням; при невизначеній самооцінці спостерігаються високі, але нестійкі цілі з переоцінкою передбачених досягнень [215]. Б. Зейгарник у якості підтвердження постулату про відомий ізоморфізм названих конструктів наводить факти зниження домагань при низькій оцінці себе [63]. О. Єрофеев вказує, що за наявністю атипових кроків у пробі на рівень домагань можна судити про неадекватність самооцінки [54]. А. Захарова ототожнює рівень домагань з одним із підвидів самооцінки: рівень домагань є розгортання

процесу прогностичного чи перспективного самооцінювання в умовах дефіциту часу та інформації [61; 62].

Проте, поряд із співпаданням фіксувалося і розходження даних, зокрема, за параметром висоти, що спочатку приймалося як артефакт, пов'язаний із недостатньою надійністю техніки вимірювання самооцінки. Поступово дані, які свідчили про дивергенцію двох конструктів, накопичувалися, що призвело до постановки питання про те, чи завжди параметри рівня домагань повинні відповідати характеристикам самооцінки суб'єкта [64]. Так, за матеріалами Я. Коломинського, вербальна самооцінка часто є вище домагань, які виявляються у дії, тому автор виділив групи досліджуваних з ідентичними і неідентичними параметрами двох конструктів [78]. На неспівпадання рівня домагань і самооцінки вказали Л. Божович і Л. Славіна [26]. Аналізуючи рівень домагань за величиною відхилення мети, Х. Хекхаузен і А. Карстен відзначили, що у осіб, впевнених в успіху, «домагальний» індекс зазвичай помірно вищий за їх актуальне досягнення; а у людей, стурбованих можливістю невдачі, домагання частіше набувають екстремальних значень, будучи, або завищеними, або заниженими. Ці дані послужили основою для інтерпретації згаданої категорії у якості своєрідного індексу впевненості суб'єкта. Надзвичайно важливо, що високий рівень домагань, при цьому зовсім не виступає ознакою благополуччя у самооцінці, а навпаки, поряд із низьким рівнем домагань виступає сигналом невпевненості в своїх силах. Очевидно, що тут присутня опосередкована вказівка на невідповідність самооцінки і домагань: навряд чи при вираженій невпевненості суб'єкта у власних можливостях слід передбачити у нього високий наявний самооціночний статус [195].

На думку Л. Бороздіної, необхідно враховувати, що глибше вивчення даних феноменів диктує їх розмежування і застосування різних методів реєстрації. Самооцінка – це оцінка суб'єктом свого потенціалу; рівень домагань втілює стереотип тактики цілепокладання, звичний спосіб вибору суб'єктом цілей. Вибираючи їх, людина у значній частині випадків діє не зовсім точно відповідно до того, як вона себе оцінює [33; 64].

Л. Бороздіна і Л. Відінська не заперечували інтерпретації взаємозв'язку рівня домагань та самооцінки, запропонованого у школі К. Левіна. Оскільки постулат про зв'язок даних конструктів не піддається сумніву, питання полягає в тому, який це зв'язок. Пряме виведення самооцінки із рівня домагань здається не виправдано буквальною тлумаченням, деяким спростуванням постулату К. Левіна, оскільки у авторській редакції мова йшла саме про зв'язок цих утворень, а не про їх взаємну однозначну відповідність. Отриманий у експерименті результат, який фіксував розходження між самооцінкою та рівнем домагань по висоті у половині випадків, а також багаторазові літературні дані, які прямо чи опосередковано його підтверджували, змусили вчених зробити висновок, що трактування рівня домагань як однозначного індикатора самооцінки не коректне, а застосування методу діагностики рівня домагань у якості прямого тесту на самооцінку не завжди правомірно [33].

Проте сказане в жодній мірі не знижує значущості досліджень домагань самих по собі. Навпаки, з'являється необхідність більш регулярного аналізу рівня домагань суб'єкта незалежно і у співвідношенні із самооцінкою. Характер їх взаємозв'язку, як виявляється, може продукувати формування збалансованої особистості, а може й стати джерелом внутрішнього конфлікту. Врахування міри врівноваження між самооцінкою і домаганнями досить важливе саме тому, що частковий модус їх відношень корелює з низкою індивідуальних особливостей, таких як рівень тривожності, тип реакції на фрустрацію, агресивність тощо. Несприятливі варіанти гармонійного поєднання самооцінки і рівня домагань, дисонанс у них іноді приймає риси напруження, драматизму. Дивергенція рівнів самооцінки і домагань на користь домагань мотивує суб'єкта до високих досягнень, але різке розходження коли людина, не даючи собі права на помилку, часто у власному уявленні, або об'єктивно поміщає себе в умови ризику і невдачі, провокує гострі конфліктні ситуації, які здатні давати картину, близьку до невротичних реакцій, і набувати оцінок патогенного фактору [33]. Розходження самооцінки і рівня домагань за висотою може

виступати однією із важливих складових дискомфорту в емоційній сфері суб'єкта [64].

На думку О. Серебрякової, відсутність ясних уявлень про свої можливості призводить до нестійкості у виборі цілей: домагання різко підвищуються після успіху і так само різко падають після невдачі. Стабільна самооцінка продукує сформований рівень домагань, який мало піддається ситуативним впливам успіху чи невдачі [175].

Безумовно завдання, намічене для вирішення, залежить від оцінки людиною власних можливостей, але не тільки. Важливим моментом виступає міра задоволення людини своєю позицією, представленою у наявній самооцінці. Дослідження виявляють, що випадки співпадання рівня самооцінки і домагань характеризуються самосприйняттям, задоволеністю актуальним статусом, особливо якщо таке співпадання здійснюється на високому рівні. Відмінності мають іншу картину: при підйомі рівня домагань відносно самооцінки реєструється незадоволення собою і досягнутим, намір змінити, а іноді погіршити положення, що склалося. Вибір високих цілей при досить скромній самооцінці часто окрашений для досліджуваного внутрішнім дискомфортом, наповнений прагненням вийти ніби на інший рівень функціонування. А спроба зайняти його нерідко поєднана з відчуттям ризику, розумінням можливості невдачі, антиципації її, іноді загостреною чутливістю до неуспіху, вразливістю Я [33].

У випадку дивергенції самооцінки і рівня домагань високі вибори цілей – наслідок не високої самооцінки, а бажання створити для неї базу, підвищити потенціал самосприйняття за рахунок наполегливих спроб реалізувати успіх на рівні, який задовольняє людину. Це викликає внутрішній дискомфорт, підвищення індексу тривожності, рівня агресивності, фрустрованість, що свідчить про особистісне неблагополуччя. Розходження рівня самооцінки і домагань на користь останнього мотивує людину до високих досягнень, але різка дивергенція, коли суб'єкт у власному уявленні або об'єктивно ставить себе в умови невдачі або ризику, провокує конфліктні ситуації, які можуть бути

подібні на невротичні реакції. Занижений рівень домагань в порівнянні із самооцінкою, що зустрічається значно рідше, свідчить про відому обережність суб'єкта, уникнення ризику, оберігання досягнутого, відсутність впевненості у міцності зайнятої позиції, не виступаючи однозначним свідченням реального зниження самооцінки. Точно так само знижені у порівнянні із самооцінкою домагання не є однозначною ознакою реального падіння самооцінки, а сигналізують про відому обережність, уникнення ризику, збереження досягнутого [33; 64; 65].

Експериментально показано, що при гармонійному поєднанні самооцінки і рівня домагань тривожність має низькі або середні показники, в той час як розрив рівнів утворень, що розглядаються, супроводжується збільшенням індексу тривожності. Вчені пояснюють виявлену закономірність тим, що незадоволення суб'єкта своєю самооцінкою штовхає його обирати завдання такого рівня складності, вирішення яких дозволить суттєво підвищити рівень власної самооцінки, що може призвести до досить ефективної постановки адекватних цілей, а постановка неадекватно завищених цілей відносно самооцінки призводить до накопичення неуспіху і створює передумови для зростання тривожності. У досліджуваних, які демонструють занижений рівень домагань у порівнянні із самооцінкою, відзначається бажання уникнути ризику і зберегти існуючий самооціночний статус на високому рівні. Це свідчить про наявність установки на перестраховку, що Я. Рейковський пов'язує з емоцією тривоги [162].

Дивергенція самооцінки і рівня домагань також веде за собою появу чи підсилення агресивності та фрустрації. Л. Бороздіна і Т. Капник дослідили реакцію на фрустрацію при невідповідності самооцінки і рівня домагань. Виявилось, що гармонійне співвідношення конструктивів корелює із фрустраційною толерантністю, самостійністю і відносною незалежністю від соціального оточення, із вмінням бути «над ситуацією», схильністю спокійно реагувати на фруструючі ситуації. У досліджуваних із різними висотними параметрами самооцінки і рівня домагань спостерігалися: виражена

фрустрованість, залежність від соціального оточення, нездатність знецінювати актуально неприємні події, широка вербальна продукція при досить бідному репертуарі відповідей [32; 64].

Встановлено, що невідповідність самооцінки і рівня домагань за висотою супроводжується комплексом негативних емоцій, виступає потенційно патогенним для психосоматичних захворювань, таких як первинна артеріальна гіпертонія, виразкова хвороба. Вченими проаналізовано наявність і вираженість так званої «тріади ризику» – поєднання завищених домагань, заниженої самооцінки і підвищеної тривожності – на матеріалі названих патологій. Виявлено, що у групі хворих невідповідність характеристик самооцінки і рівня домагань проявляється частіше і в значно різкішій формі, ніж у групі норми [34].

Одним із напрямків вивчення рівня домагань у зв'язку з індивідуальними відмінностями є аналіз співвідношення параметрів домагань із властивостями темпераменту. А. Капустіним виявлено, що досліджувані із сильною нервовою системою володіють високим і адекватним чи завищеним рівнем домагань, а ті, хто має слабку нервову систему, проявляють схильність до занижених домагань [72]. В контексті цього В. Мерлін говорив, що для виховання адекватного рівня домагань необхідно індивідуалізувати застосування педагогічної оцінки залежно від властивостей темпераменту учня. Здібності сангвініка корисно іноді дещо недохвалити, оскільки він схильний до переоцінки своїх сил. А здібності меланхоліка корисно перехвалити, тому що він їх зазвичай недооцінює [117].

К. Сидоровим досліджено значимість таких змінних як самооцінка, рівень домагань, а також певного типу їх співвідношення для ефективної учбової діяльності школярів. Найбільш значущим фактором, який впливає на індикатори результативності учбової діяльності, виявився рівень домагань. Підвищення домагань виступає додатковою мотиваційною змінною, яка безпосередньо відображається в продуктивності діяльності. Саме тому при розгляді типу співвідношення самооцінки і рівня домагань неузгодженість



обговорюваних змінних за типом підвищення рівня домагань відносно самооцінки дає більш високу ефективність учбової діяльності у порівнянні з типом некогерентним або поєднанням даних змінних на однаковому, середньому рівні [177; 178].

Наведені дані є цінними для практики, оскільки вказують на шляхи корекційної роботи із самооцінкою та рівнем домагань. Підвищення самооцінки і рівня домагань до оптимального рівня, безперечно, позитивно позначиться на продуктивності діяльності, проте важливе значення має ще й тип їх співвідношення. Дисгармонійний тип, а саме підвищення рівня домагань відносно самооцінки за умови його адекватності, хоч і покращує продуктивність навчальної діяльності, проте поєднується з ростом рівня тривожності, а це негативно позначається на стані здоров'я учнів. Найбільш несприятливим типом поєднання є наявність адекватної самооцінки і заниженого рівня домагань: воно не приводить до результативності учбової діяльності через ослаблення мотивації учнів. Слід відзначити, що дана ситуація також поєднана з ростом тривоги і збільшенням захворюваності учнів. Як показує катамнез, емоційне напруження з часом у подібних випадках лише зростає, що і виступає індикатором особистісного неблагополуччя [177].

Г. Медніковою в ході спеціально організованого дослідження вивчалася становлення структури самооцінки та рівня домагань як єдиної динамічної системи. В якості структурних компонентів системи розглядалися загальна й часткова самооцінка та рівень домагань. Загальна самооцінка розглядалася як відображення узагальнених знань людини про себе і заснованого на них цілісного емоційного ставлення до себе. Під частковими самооцінками розумілися оцінки часткових, конкретних проявів і якостей індивіда. Основними досліджуваними показниками часткової самооцінки служили її висота, диференційність і обґрунтованість. Основним досліджуваним показником рівня домагань була його адекватність, яка відображає здатність індивіда обирати цілі на основі реальної оцінки своїх можливостей і попередніх результатів діяльності [116].

Порівняльне дослідження особливостей самооцінки і рівня домагань випробуваних чотирьох вікових груп (дошкільники, молодші школярі, підлітки і юнаки), їх взаємовідносин дозволяло визначити основні тенденції вікового й індивідуального розвитку самооцінки й рівня домагань як компонентів єдиної системи, виділити типи становлення структурних зв'язків між ними [там же].

Отримані вченою дані показали, що найбільші зсуви в розвитку самооцінки й рівня домагань, основна перебудова співвідношення їх показників, що склалися на більш ранніх етапах розвитку, припадає на молодший шкільний вік. Усі структурні особливості самооцінки та рівня домагань як єдиної системи, які виявляються у підлітків і юнаків, вже проявляють себе на верхній межі молодшого шкільного віку.

Рівень домагань тісно пов'язаний з мотивацією особистості, зокрема з мотивом досягнення успіху і уникнення невдачі. Тенденція прагнути до успіху розуміється як сила, яка викликає у індивідуума дії, які, як він очікує, призведуть до успіху. Ця тенденція проявляється у спрямованості, інтенсивності та наполегливості діяльності. Вона створюється наступними факторами: особистісним – мотивом або потребою досягнення, і двома ситуативними – очікуванням, чи суб'єктивною вірогідністю успіху і стимулюючою цінністю успіху [42, с. 189].

Тенденція уникати невдачі розуміється як сила, яка гальмує у індивіда виконання дій, які, як він вважає, приведуть до невдачі. Вона проявляється в тому, що людина прагне вийти із ситуації, яка містить загрозу невдачі. Тенденція формується особистісним фактором – мотивом уникнення і двома ситуативними – очікуванням чи суб'єктивною вірогідністю невдачі і стимулюючою цінністю невдачі [там же].

За Дж. Аткинсоном, всі володіють одночасно і мотивом досягнення і мотивом уникнення. Тому у ситуації вибору у людини виникає конфлікт між тенденцією прагнення до успіху, яка викликає дії, які ведуть до успіху, і тенденцією уникати невдачі, яка гальмує дії, які ведуть до невдачі. Як і в моделі

С. Ескалони, К. Левіна і Дж. Фестінгера, тут передбачається, що цей конфлікт вирішується алгебраїчно у вигляді результуючої тенденції [42; 93; 209].

На думку О. Носової, складовими мотивації досягнення є: «мотивуюча» сила винагороди за діяльність і примушуючий тиск на особистість. На розвиток мотивації досягнення успіху впливають вимоги, які людина висуває сама до себе; тривожність; досягнення і невдачі, здійснені у минулому; уявлення людини про саму себе – самооцінка. Висока потреба у досягненні позитивно пов'язана з високим рівнем цілепокладання [129].

Рівень домагань визначено С. Лісовою як міра складності завдань, на виконання яких претендує людина. У якості психологічних механізмів домагань повинні враховуватися як фактори успіху – неуспіху, так і співвідношення їх з бажаними самооцінками. Але ж рівень домагань визначається і як переживання початкової самооцінки особистості при виборі ступеня складності мотиву досягнення. Самооцінка у ситуації вибору не обов'язково детермінована підкріпленням позитивного або негативного знаку (успіх – неуспіх), а може бути і 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 чинити коригуючий вплив на суб'єктивні переживання початкових комплексів особистісного домагання, а може і не впливати на них [101].

Встановлено, що ситуативно-залежна стратегія рівня домагань допускає декілька варіантів коригованої поведінки за полярністю якості «домінування», серед яких: прогресивно-реалістичний (успіх попередньої дії стимулює підвищення складності наступних дій); регресивно-реалістичний (неуспіх сприяє зниженню складності наступного вибору); нереалістичний (після неуспіху обирається ще більш складне завдання) та інші [101, с. 160].

Фактори соціальної адаптованості впливають на результати учбової діяльності, а це, відповідним чином, позначається на формуванні та розвитку самооцінок і певного рівня домагань [101].

В. Мерлін говорив, що переживання успіху чи неуспіху можливе лише тоді, коли у діяльність «включене Я», тобто мотив діяльності має велике особистісне значення. Також, переживання успіху чи неуспіху і, відповідно, зміна рівня домагань, залежить від співставлення досягнутих результатів і соціальних норм досягнення, особливо від норм референтної групи, а також від самооцінки людиною своїх сил та здібностей [117].

У психологічній літературі успіх розглядається зазвичай як позитивний результат роботи, справи, значні досягнення, удача, сприятливий результат, громадське прийняття, схвалення досягнень, визнання кимось чиїхось позитивних якостей, особливостей тощо. Успіхом можна вважати й оптимальне співвідношення між очікуванням оточення особистості та результатами її діяльності. Особливо у тих випадках, коли очікування особистості збігаються чи перевищують очікування оточення, найбільш значимого для особистості [47]. Здатність ставити перед собою реальні цілі, мобілізувати свої сили і можливості для їх досягнення та добиватися успіху стає неодмінною складовою життєдіяльності людини у сучасному соціумі. Досягаючи успіху в різних сферах життєдіяльності, людина обирає різні шляхи, засоби та пріоритети відповідно до соціально-психологічних та індивідуальних особливостей [47].

Рівень домагань відноситься до ідеалу, так як він пов'язаний з цілями, які людина прагне досягнути. З цілями вона співставляє трудність поставлених завдань, вибираючи ті, які вона вважає не лише досяжними, а й привабливими. Врахування рівня домагань дозволяє зрозуміти, чому людина не радіє після успіху і не засмучується після невдачі. Така, здавалось би, дивна реакція пояснюється наявним в даний момент рівнем домагань. Адже, якщо розрахунок був на більші успіхи, то нема причини радіти, а якщо успіхи не очікувалися, то нема чому засмучуватися [48].

Міра самоповаги залежить від співставлення рівнів успіху і домагань. Чим вищі домагання, тим більшими повинні бути успіхи, щоб людина відчувала себе задоволеною. Як правило, у людей із заниженою і адекватною

самоповагою тривала незадоволеність результатами своєї діяльності знижує її результативність. Завищений, але не надто високий рівень домагань може здійснювати позитивний вплив на поведінку людини, оскільки він передбачає глибоке внутрішнє переконання у своїх можливостях, віру в себе, що допомагає протистояти тривалим невдачам і відсутністю визнання [48].

Завищена самооцінка і домагання, звичайно, не отримують бажаного відгуку і визнання у оточуючих, що може сприяти відчуженню такої особистості від прийнятих у даному суспільстві норм поведінки і стимулювати її на пошуки такого способу життя і такого середовища, які забезпечили б їй задоволення надмірних домагань [48].

Людина, яка ставиться до себе позитивно, зазвичай більш прихильно і довірливо ставиться до оточуючих, тоді як низька самоповага часто поєднується з негативним, недовірливим і недобррозичливим ставленням до інших. Адекватна самооцінка підтримує гідність людини і дає їй моральне задоволення [48].

Людина буде довіряти собі, якщо вона себе і свої можливості знає повністю. Рівень довіри до себе пов'язаний з особистісно сприйнятими власними можливостями діяти певним чином. Довіра до себе проявляється у здатності особистості «виходити за межі» себе, свого досвіду і змісту певних особистісних смислів і цінностей, забезпечує цілісність, стійкість особистості, її саморозвиток і самоздійснення. Тому рівень довіри до себе можна вважати одним з показників зрілості особистості та її домагань [102, с. 56].

Довіра до себе, як і довіра до іншого, не може бути однаковою у всіх ситуаціях. В одних сферах життєдіяльності людини може бути сформована установка на довіру до себе, у інших – ні. Все залежить від того, як оцінює свої можливості людина, наскільки адекватна її самооцінка і рівень домагань, яке її самоставлення і наскільки задоволені її базові соціальні потреби (потреба у досягненні, в любові, у визнанні, у впливі, і в кінці кінців – у довірі). Довіра до себе є однією із базових установок людини, спрямованих на себе, і включає [102; с. 56] :

- 1) когнітивний компонент (знання про себе, свої можливості, Я-концепцію);
- 2) емоційно-оцінний компонент (самооцінка можливостей, прийняття – неприйняття себе, любов чи ненависть до самого себе);
- 3) поведінковий компонент, який виражається у мірі довіри собі, у вибірковості довіри до себе у різних ситуаціях життєдіяльності, визначає рівень адекватності позицій стосовно самого себе, впливає на вибір стратегії досягнення мети у відповідності до внутрішніх особистісних смислів.

Суттєву роль у появі почуття невпевненості відіграє соціальний страх, який відчуває людина у деяких ситуаціях. Соціальний страх, який раз виник, міцно асоціюється з певними ситуаціями. Страх «входження» у ситуацію знижує плани на успіх, а неуспіх, в свою чергу, посилює страх. Іншими словами, страх створює основу для невдач, а невдачі ще більше підсилюють страх. Таким чином страх і пов'язана з ним поведінка закріплюється, автоматизується, поширюється на суміжні соціальні ситуації. Соціальний страх проявляється у найрізноманітніших формах і ситуаціях: страх критики, страх бути відторгненим, страх опинитися у центрі уваги, страх виявитися неповноцінним, страх керівництва, страх нових ситуацій, страх висунути зауваження чи сказати «ні». В тій чи іншій мірі страхи присутні у психіці кожної людини [102].

Невпевненість як стан виникає при порушенні звичного чи запланованого ходу діяльності. Такого роду порушення частіш за все виникають через незрозуміле формулювання мети, нереалістичні домагання, неправильну оцінку результатів діяльності, невміння використовувати позитивні наслідки у якості «підкріплення», недостатню корекцію планів поведінки на основі результатів здійснених у минулому дій [там же].

Впевненість в собі є властивістю особистості, ядром якої виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значущої для нього мети і задоволення його потреб. Основою для формування такого роду оцінок слугує достатній поведінковий репертуар, позитивний досвід вирішення соціальних завдань і успішного досягнення

поставленої мети. Для формування впевненості в собі важливий не стільки об'єктивний життєвий успіх, статус, гроші і т.д., скільки суб'єктивна позитивна оцінка результатів власної діяльності і така оцінка зі сторони значущих людей. Позитивні оцінки наявності «якостей» і ефективності власних навичок і здібностей визначають соціальну сміливість у постановці нових цілей і завдань, а також ініціативу, з якою людина береться за їх виконання [171].

Самоповага визначається насамперед системою вчинків людини, її власним життєвим досвідом. Переконання, набуті без затрат власних зусиль, лише на слух, швидко виявляються позбавленими всякої цінності, а людина – нездатною до активного відстоювання своїх переконань при зіткненні з реальними життєвими труднощами [48; с. 397].

Отже, проаналізувавши зв'язок рівня домагань з іншими психологічними характеристиками особистості, варто зазначити, що дане утворення є досить складним і посідає важливе місце у структурі особистості. Особливо тісним, важливим і неоднозначним, з точки зору різних вчених, є зв'язок рівня домагань із самооцінкою. Саме характер поєднання цих психологічних явищ великою мірою визначає гармонійний розвиток особистості. Варто також відзначити взаємозв'язок рівня домагань із потребоно-мотиваційною сферою, з процесами цілепокладання, самоповагою, навчальною успішністю.

### **1.3. Психологічні особливості розвитку рівня домагань у молодшому шкільному віці**

Розвиток особистості – процес послідовного розгортання якостей і характеристик, властивих людині як індивіду і члену суспільства, які проявляються в її діяльності, спілкуванні та взаємодії з іншими людьми. Особистість розвивається на основі своєрідного синтезу різних видів активності й різних психологічних утворень, які мають вагоме значення в той чи інший віковий період.

Особистісний розвиток людини – це формування її самосвідомості, образу «Я», потреб і мотивів, спрямованості як системи ставлень, особистісної рефлексії, самооцінки [156].

В особистісному, як і в інтелектуальному плані, розвиток дитини йде від мимовільності, імпульсивності, ситуативності поведінкових реакцій і поведінки в цілому до її довільності, урегульованості. Ця тенденція проявляється в умінні дитини керувати своєю поведінкою, свідомо ставити цілі, спеціально шукати і знаходити засоби їх досягнення, долаючи труднощі та перешкоди. Довільність і саморегуляція – стержнева лінія інтелектуально-особистісного розвитку дитини. Довільність поведінки базується на поступовому переході від зовнішньої регуляції до саморегуляції. Особливо чітко ця тенденція простежується у становленні самоконтролю, який є похідним від зовнішнього контролю і оцінки [156, с. 65].

Згідно з А. Петровським, розвиток особистості може бути представлений як єдність неперервності й перервності. «Неперервність у розвитку особистості як системи виражає відносну стійкість у закономірності її переходу від одної фази до іншої у даній спільноті, референтній для неї. Перервність характеризує якісні зміни, породжені особливостями включення особистості у нові конкретно-історичні умови, які пов'язані з дією факторів, які відносяться до її взаємодії з «сусідніми» системами, у даному випадку із прийнятою у суспільстві системою освіти». За А. Петровським, особистісний розвиток людини, яка проходить стани адаптації, індивідуалізації та інтеграції як макро- та мікрофаз цих процесів, визначає вся ситуація соціального розвитку [140; 141].

У процесі онтогенетичного розвитку у психіці дитини виникають якісно нові утворення, які не можна звести до елементарних психологічних функцій. Ці нові психологічні утворення являють собою інтегративні системи різного рівня складності, до складу яких входять і менш складні психологічні функції. Саме вони, як певний цілісний «механізм», визначають поведінку і діяльність людини, її взаємостосунки з іншими, її ставлення до оточуючого і до себе.



Кожне системне новоутворення, яке виникає у процесі життя людини, і є необхідною умовою її існування як соціального індивіда. Воно включає в себе певні афективні компоненти і, завдяки цьому, володіє безпосередньою мотивуючою силою [23].

Вік 6–7 років є періодом фактичного становлення психологічних механізмів особистості, які утворюють у сукупності якісно нову, вищу єдність суб'єкта – єдність особистості, «Я». Людське «Я» формується у процесі спілкування з оточуючими людьми, і від того, який характер цього спілкування, багато в чому залежить, які саме особистісні якості у неї сформуються [171, с. 314]. Новий рівень самосвідомості дитини виявляє себе у самопізнанні і формуванні «Я-концепції», у самооцінці і системі домагань, у самоконтролі і саморегуляції. Сформована, адекватна, позитивна Я-концепція є одним із основних факторів становлення особистості.

Загалом, розглядаючи самосвідомість як внутрішню детермінанту саморозвитку особистості, М. Боришевський відводить виняткову роль Я-концепції у цьому процесі. Виникаючи на високому рівні розвитку самосвідомості цей феномен постає своєрідним еталоном, згідно з яким індивід фіксує процес свого особистісного розвитку як зростання у різних іпостасях життєдіяльності: у взаєминах з іншими (передусім значущими), у професійній діяльності, у прецизюванні (уточненні) бачення себе у системі провідних життєсенсових цінностей. «Таким чином, Я-концепція, як усвідомлення себе у системі найвизначніших життєсміслових вартостей, – підсумовує відомий український психолог, – є своєрідною моделлю бажаного майбутнього, згідно з якою індивід погоджує процес свого саморозвитку та самотворення» [29].

Самоставлення, як друга ланка самосвідомості, формується шляхом емоційно-ціннісного відношення людини до себе. За певних життєвих ситуацій у одних осіб розвивається адекватна самоповага, у інших – занижена, ще в інших – явно завищена. Тому перші мають змогу становитися цілісними, позитивними і гармонійними, тобто це такі люди, у яких присутнє реалістичне самосприйняття, відчуття власної гідності, самопідтримка тощо. Другі,

відповідно, відрізняються заниженою самооцінкою, нестабільністю характеру, обмеженими соціальними контактами, треті – навпаки, завищеною оцінкою себе, гордовитим і напористим характером, розкутим чи навіть нав'язливим стилем міжособистісних стосунків [там же].

Варто зауважити, що процеси самопізнання і самоствавлення знаходяться у постійній взаємодії, адже ставлення до себе виникає через пізнання себе і навпаки. Вони взаємопов'язані із циклом «саморегулювання особистістю складних психічних актів діяльності та поведінки. Причому складні форми саморегулювання характеризують завершальний етап формування зрілої особистості, яка усвідомлює себе» [183]. Хоча відомо, що із збагаченням самопізнання і самоствавлення розвивається і саморегуляція індивіда, яка розпочинається із «окремих рухів у дитини до складних форм поведінки в дорослої особи...» [183]. У зв'язку з цим особливо виразно постає роль самосвідомості у розвитку здатності особистості до саморегуляції власної активності. Самосвідомість є тим утворенням у структурі особистості, яке констилює потребу й уміння індивіда критично оцінювати та контролювати свою поведінку, довільно скеровувати, перебудовувати власні дії та вчинки з урахуванням їх можливих наслідків для навколишніх і для себе особисто. Розвинена самосвідомість – базова умова виникнення у людини прагнення до саморегуляції у плані дотримання соціально-цінних та особистісно значущих норм, правил міжлюдських взаємин [29].

Період до 7-8 років співставляється Л. Божович зі становленням дитини як «соціального індивіда»: «У неї виникає потреба у новій життєвій позиції і суспільно значущій діяльності, яка забезпечує цю позицію» [27]. Головною особливістю особистісного розвитку в цей віковий період є зміна соціальної позиції: дитина приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного колективу, змінюється система стосунків з дорослими, головним авторитетом стає вчитель. Протягом молодшого шкільного віку відбувається зростання самостійності, незалежності та розвиток внутрішніх регуляторних механізмів. Процес особистісного розвитку молодшого школяра неможливий без

становлення таких механізмів самосвідомості як адекватно висока самооцінка та реалістичний рівень домагань.

Молодший шкільний вік – період якісних змін в особистісному розвитку дитини. М. Савчин наголошує, що зі вступом дитини до школи її самосвідомість набуває нового рівня і проявляється як внутрішня позиція. Учень починає самовизначатися як суб'єкт навчальної діяльності, у нього формується Я-образ – результат усвідомлення глибинної суті людини, що дає змогу відрізнити себе від інших людей. У цьому віці значно розширюється сфера соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її первинну Я-концепцію – сукупність настанов щодо себе [169]. Відбувається інтенсивний процес формування учбової діяльності як провідної. Її організація, що забезпечує оволодіння узагальненими способами дій, несе в собі великі можливості для розвитку таких основ самооцінки як орієнтація на предмет діяльності та способи його перетворення. Сформована орієнтація на способи діяльності створює новий рівень ставлення учня до самого себе як суб'єкта діяльності, сприяє становленню самооцінки як достатньо надійного механізму саморегуляції. Здійснення учбової діяльності можливе лише у випадку, якщо дитина привчається сама керувати своїми психічними процесами і поведінкою загалом. Це дає можливість підпорядковувати свої безпосередні «хочу» тим «потрібно», які вимагає вчитель і шкільна дисципліна та сприяє формуванню довільності як особливої, нової якості психічних процесів [171].

К. Левін, розглядаючи проблему генезу рівня домагань, вказував на існування рудиментарного й істинного його рівнів. При першому рівні домагань дитина ще не в змозі оцінити досягнутий результат. При другому – уже можливе виділення рівнів досягнення. Розвиток рівня домагань починаючи з трьох років відбувається по лінії зростання зрілості домагань. Провідну роль у цьому процесі вчений відводить соціальним впливам, вважаючи їх найважливішою детермінантою формування домагань [93].

Дослідники відзначають тісний зв'язок рівня домагань із самооцінкою особистості, із її мотиваційною сферою (зокрема мотивацією досягнення успіху

і уникнення невдач), із розвитком волі та здатністю до саморегуляції тощо. Спираючись на ці знання, розглянемо психологічні особливості розвитку рівня домагань молодшого школяра. У цьому віці рівень домагань залежить від успіху дитини в навчальній діяльності, а також від статусу, який вона посідає в системі стосунків з однолітками. Для школярів, які добре навчаються, мають авторитет серед однолітків є характерним високий і водночас реалістичний, не завищений рівень домагань. Успішність навчання школярів та їхні уявлення про себе взаємопов'язані. Успіхи в навчанні сприяють розвитку самооцінки молодшого школяра, яка впливає на рівень успішності через механізми очікувань, домагань, мотивації та впевненості у власних силах. Занижена самооцінка підриває впевненість у своїх силах і формує занижений рівень домагань і очікувань, а низька успішність занижує самооцінку. Непоодинокими є випадки значних індивідуальних відхилень у самооцінці та рівні домагань молодших школярів [169]. Необхідність контролю і самоконтролю, вимоги словесних звітів і оцінок формують у молодших школярів здатність до планування і виконання дій про себе, у внутрішньому плані. Необхідність розрізняти взірці роздумів і самостійні спроби їх будувати передбачають у молодшого школяра формування вміння ніби зі сторони розглядати і оцінювати власні думки і дії. Ці вміння лежать в основі рефлексії як важливої якості, яка дозволяє розумно і об'єктивно аналізувати свої судження і вчинки з точки зору їх відповідності задуму і умовам діяльності [171].

Зі вступом до школи розширюється коло соціальних контактів дитини, зростає її самостійність, емансипація від батьків. Тепер набувають більшого значення її власні дії, вчинки та прояви, вона вже має відповідати сама за себе. Учень стає не лише суб'єктом учбової діяльності, а й об'єктом оцінки з точки зору інтелектуальних, соціальних і фізичних можливостей. Все це сприяє розвитку самооцінки дитини, що ґрунтується на уявленнях про себе і оцінках оточуючих.

На думку Л. Виготського, саме в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує

досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль за власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм. Самооцінка відображає не тільки знання учня про результати навчальних досягнень, його уявлення про власні можливості у навчальній діяльності, а й ставлення до себе як до виконавця вимог учителя, батьків, як до носія нових особистісних якостей (старанність, наполегливість, акуратність, кмітливість та ін.). Самооцінка дітей особливо залежить від оцінки їхньої діяльності і поведінки дорослими (батьками, вчителями) [38].

Для самооцінки молодшого школяра властиві нестійкість і недостатня адекватність. Це зумовлено особливістю його самосвідомості, яка полягає в тому, що Я-образ для нього невіддільний від соціально схвалюваних позитивних рис. Учень творить свій образ відповідно до соціальних уявлень про моральні, естетичні та фізичні якості людини. Його емоційно-ціннісне ставлення до себе пов'язане із впевненістю в тому, що він хороший. Переживання та усвідомлення школярем себе як такого, що заслуговує визнання навколишніх, спонукає його до подальшої активності [169]. Загалом, можна відзначити, що зміни у самооцінці дітей відбуваються переважно за рахунок збільшення критичності до себе.

В. Давидов вважав, що в основі загального психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку «лежить процес формування у них під час виконання учбової діяльності теоретичної (змістовної) рефлексії, аналізу і планування, що визначає суттєву перебудову усєї пізнавальної і особистісної сфери учнів» [154].

Дослідження психологів показали, що ставлення дошкільника до себе носить переважно емоційний характер. У віці 6-7 років, у період кризи семи років, у дитини з'являється стійке уявлення про Я-ідеал, яке виступає для неї своєрідною нормою, ціннісною системою, з якою вона порівнює свою поведінку. Таким чином, процес оцінювання себе у дитини стає раціональним [13].

Уявлення про Я-ідеал у дітей молодшого шкільного віку змінюються мало, вони слабо індивідуалізовані, у більшій мірі відображають соціальні норми. Можливо, активний розвиток даної структури буде відбуватися у наступні вікові періоди. При цьому в цей час спостерігаються значні зміни у реальних оцінках себе. Від першого до третього класів у дітей в значній мірі збільшується рівень самокритичності, особливо стосовно тих своїх характеристик, які пов'язані із невдачами у школі, з оцінкою шкільної компетентності [там же].

Можна сказати, що у молодшому шкільному віці емоційне ставлення до себе змінюється на емоційно-ціннісне, у результаті задіяння до чисто емоційної структури раціонального компоненту. Як ми вже згадували, таке поєднання раціонального та емоційного компонентів, що призводить до формування розходження між Я-реальним і Я-ідеальним, є розвитком другого структурного компоненту ставлення до себе – самоповаги. Молодший шкільний вік – це період, коли подібна структура тільки формується [там же].

Ще однією особливістю самооцінки учнів молодшого шкільного віку є її слабка диференційованість за змістом. Передусім це проявляється у перенесенні оцінки своєї навчальної діяльності на оцінку моральних чи інших якостей. Якщо у навчальних ситуаціях учень отримуватиме переважно негативний досвід, це може спричинити формування не тільки негативного уявлення про себе як про учня, а й негативну загальну самооцінку [169].

Умовно виділяють 3 групи дітей з різними рівнями сформованості уявлень про себе:

- діти першої групи мають адекватні та стійкі уявлення про себе, вони характеризуються вмінням аналізувати свої вчинки, виділяти їх мотиви, рефлексією; вони більше орієнтуються на власні знання про себе, ніж на оцінку дорослих, і швидко набувають навичок самоконтролю;
- діти другої групи мають неадекватні та нестійкі уявлення про себе, вони погано себе знають, слабо аналізують свої вчинки; кількість усвідомлених рис і якостей особистості не є значною і не завжди

адекватна; такі діти постійно потребують зовнішнього контролю і підтримки;

- діти третьої групи беруть до уваги оцінку себе іншими, особливо дорослими, вони майже не орієнтуються у своєму внутрішньому світі; уявлення про себе у них розпливчасті та неадекватні, ці учні піддаються зовнішнім думкам; у них неадекватна самооцінка; вони слабо орієнтуються у практичній діяльності на свої реальні можливості і здібності [171, с. 316].

Критерії, якими при оцінці власної діяльності користується дитина, багато в чому залежать від вчителя. Встановлено, що для самооцінки дитині більш доступні ті якості, які частіше оцінюються вчителем і ровесниками (охайність, дисциплінованість, успішність в засвоєнні навчальних предметів). Більшість дітей здатні адекватно оцінити свої досягнення. Названі вище якості за відомими критеріями оцінюються більш адекватно, ніж незнайомі [169].

Орієнтація на оцінку оточуючих завжди передбачає очікування, прогнозування цієї оцінки. Відчуваючи потребу у оцінці своєї діяльності та своїх особистих рис дорослими, молодший школяр не рідко діє не заради процесу чи результату діяльності, а ради оцінки, яку він прогнозує. Емоційне забарвлення очікуваної оцінки стає мотивом діяльності, поведінки. Серед мотивів учіння у молодших школярів є і пізнавальні мотиви, які суттєво відрізняються від таких у осіб підліткового та юнацького віку. В основі пізнавальної мотивації молодшого школяра часто лежить очікування радості від знайомства з оточуючим світом, передбачення схвалення чи покарання за результати, отримані в процесі пізнавальної діяльності [160, с. 212].

На основі самооцінки формується і рівень домагань молодшого школяра, тобто рівень досягнень, які, на думку дитини, їй під силу. Чим адекватніша самооцінка, тим, як правило, адекватніший рівень домагань дитини.

Для дітей із завищеними домаганнями характерні гострі афективні переживання, якщо ці домагання, зіткнувшись із середніми можливостями дитини, не задовольняються. Такі діти можуть проявляти грубість,

агресивність, впертість, підвищену агресивність і образливість. Завищена самооцінка зазвичай чинить опір її корекції в сторону погодження з рівнем домагань. Як показує психологічна практика, дитина намагається зберегти її навіть при наявності великої кількості невдач, і рідко погоджується з тим, що вона чогось не вміє, у чомусь не компетентна. Збереження завищеної самооцінки пов'язано з тим, що, наприклад, на фоні постійного неуспіху час від часу спалахує іскорка удачі, випадкового успіху, або ж дитина позитивно оцінюється вдома за який-небудь частковий успіх, а також з тим, що дитина володіє якимись здібностями, що забезпечують їй частковий або тимчасовий успіх [171].

У молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень часто фіксується занижена самооцінка, невпевненість в собі, настороженість у стосунках з дорослими і ровесниками. Але це коригується, якщо почати дитину порівнювати не з іншими, а лише з нею самою – з її досягненнями на попередніх етапах. Психологами доведено, що чим менше дитину сварять і принижують, чим менше захвалюють, тим адекватніша її самооцінка і рівень домагань [там же].

Рівень домагань розвивається під впливом успіхів і невдач у попередній діяльності. Той, хто часто зазнає невдач, і надалі очікує невдач. І, навпаки, успіх у попередній діяльності схиляє до очікування успіху і в майбутньому. Якщо в учбовій діяльності дітей переважають невдачі над успіхом, які постійно підкріплюються низькими оцінками їх роботи вчителем, це неминуче веде до зростання у них невпевненості в собі і почуття неповноцінності. Культивуванню низької самооцінки у невстигаючих сприяють також ще більш низькі, ніж оцінки вчителя, взаємооцінки однокласників, які переносять неуспіхи відстаючих дітей у навчанні на всі інші сфери їх діяльності та особистості.

В учнів з низьким рівнем навчальних досягнень поряд із самооцінкою і рівнем домагань своєрідно розвивається тісно зв'язана з ними мотивація учіння. Учбова мотивація першокласників бідна, головним чином через відсутність



багатьох соціальних мотивів, які до третього класу у них в певній мірі уже проявляються. Найцінніший елемент мотивації – учбові інтереси, проте якісна сторона інтересів не отримує достатнього розвитку за три роки навчання в школі. У третьому класі, як і в першому, цікавість проявляється зазвичай до більш легких, не основних дисциплін, але й вона недостатньо глибока. Частіше зустрічаються інтереси, пов'язані з орієнтацією на процес виконання окремих дій, зберігається і схильність до полегшеної роботи. У цей же час міцніє зв'язок мотивації досягнення успіху з мотивацією уникнення покарання, прагненням до більш легких видів учбової роботи. Бажання отримати високу оцінку, яке поєднується з мотивацією уникнення покарання у першому класі, у третьому вже не проявиться яскраво, позначається досвід тривалих невдач. З'являються побічні мотиви, які дозволяють ствердитися в інших сферах діяльності – у заняттях спортом, музикою тощо. На фоні задоволеної у будь-якій з цих областей потреби у самоствердженні низька успішність не стає джерелом конфліктних переживань [там же].

За даними психологічних досліджень, у ситуації вільного вибору найбільш яскраво і повно розкриваються особистісні особливості дитини. Спостерігаючи за тим, що вибирає дитина і чому, встановлюючи різноманітні умови вибору, педагог може багато дізнатися про її стимулюючі мотиви, спосіб думок і почуття. У ситуації вибору учбового завдання мотивація учіння може проявляти себе в тому, що дитина надає перевагу вибирати для себе важкі, проблемні і малознайомі завдання з метою навчитися їх вирішувати, дізнатися нове. Другий мотив – мотив досягнень – також чинить на учня великий вплив, оскільки пов'язаний з відміткою, але виступає як зовнішній відносно мети навчання. Висока мотивація досягнень проявляється в усвідомленому і стійкому прагненні учня до досягнення особистісно значущого успіху і уникнення ризику можливої невдачі. У ситуації вибору учбового завдання мотивація досягнень може проявляти себе в тому, що дитина вибирає для себе легкі і добре відомі завдання, щоб гарантовано з ними справитися [58, с. 57].

Як правило, на дитину одночасно чинить вплив не один, а декілька різних мотивів. «Учень стимулюється до навчання цілим комплексом мотивів, які не тільки доповнюють один одного, а й вступають у протиріччя» [112; 113]. В умовах традиційного навчання мотивація учіння і мотивація досягнення (особливо при високому рівні домагань) вступають у конфлікт один з одним, відбувається боротьба мотивів, яка тим гостріша, чим сильніше виражені у одній і тій самій дитині обидва ці мотиви. Мотив, який виходить переможцем у ситуації прийняття рішення, визначає характер вибору дитиною завдання не в одному, а в більшості випадків, визначається як домінуючий [58].

Як вказує відомий дослідник самооцінки молодших школярів А. Захарова, «ситуація самооцінювання... ставить людину перед необхідністю вирішення двох завдань: завдання, орієнтованого на аналіз об'єкта, по відношенню до якого вона приміряє свої сили, і самої себе як носія психічних якостей, які піддаються оцінці» [60]. Оскільки у ситуації вибору учбового завдання дитина вимушена вирішувати для себе ці обидва завдання – проаналізувати завдання і свої можливості їх вирішення, можна констатувати, що така ситуація вибору є виключно самооцінювальною ситуацією [58].

Проте, як зазначає М. Савчин, молодший шкільний вік особливо сприятливий для розвитку мотивації досягнення успіхів у навчальній, трудовій, ігровій діяльності дітей. Згодом цей мотив стає досить стійким, домінує над мотивом уникнення невдач, прискорює розвиток різноманітних здібностей дитини. За даними психологічних досліджень, для індивідів, які мають сильну мотивацію досягнення успіхів і низьку мотивацію уникнення невдач, характерна адекватна самооцінка і достатньо високий рівень домагань. Тому для розвитку в молодших школярів мотиву досягнення успіхів необхідно дбати також про формування адекватної самооцінки та належного рівня домагань. Зміцнює мотив досягнення успіхів усвідомлення дитиною своїх здібностей і можливостей, а на основі цього – віри в свої сили. Вона починає усвідомлювати, що недостатньо розвинені певні здібності можна компенсувати збільшенням зусиль, особистими стараннями [169].

Слід зазначити, що у людини з досягненням успіхів пов'язані не один, а два різні мотиви: мотив досягнення успіхів і мотив уникнення невдачі. Якщо дорослі люди, володіючи досить великим авторитетом для дітей, мало заохочують останніх за успіхи і більше карають за невдачі, то в результаті формується і закріплюється мотив уникнення невдачі, який зовсім не є стимулом для досягнення успіхів. Якщо, навпаки, увага зі сторони дорослого і велика частина стимулів дитини припадає на успіхи, то формується мотив досягнення успіхів. Ця обставина відзначається у працях Ш. Амонашвілі. Вчений рекомендує у початкових класах не використовувати оцінок, особливо низьких, щоб не викликати у дітей тривожність і стурбованість, пов'язаних з розвитком і функціонуванням мотиву уникнення невдачі.

Що стосується рівня домагань молодшого школяра, то він може залежати не тільки від успіхів в учбовій чи будь-якій іншій діяльності, а й від статусу дитини в системі взаємостосунків з ровесниками. Для дітей, які користуються авторитетом серед ровесників і займають досить високий статус у групах, характерні як адекватна самооцінка, так і високий рівень домагань, але не завищений, а повністю реалістичний.

У цей період продовжує відбуватися насичення мотивів поведінки і діяльності новим соціальним змістом. Особливе місце починають набувати навчальні мотиви і мотиви встановлення стосунків з дорослими та ровесниками з приводу учбової діяльності. У молодшого школяра наново перебудовується мотиваційно-потребова сфера, що якісно змінює зміст домагань на визнання. Сама учбова діяльність зі всіма її складовими стає головною у домаганнях дитини молодшого шкільного віку [55].

У дитини розвивається домагання на визнання зі сторони дорослих, воно несе в собі весь комплекс почуттів, вже сформованих у домаганнях на визнання. Дитина має совість і знає, що означають поняття «повинен», «зобов'язаний». У неї прокидається почуття гордості чи сорому залежно від вчинку, гордиться не лише вчинками, схваленими дорослими, а й своїми позитивними якостями (сміливістю, правдивістю, готовністю поділитися з

іншими), які вона уже добре усвідомлює. Дитина може соромитися не лише вчинку, зауваженого дорослим, а й своїх проявів лякливості, грубості, скупості, які вона сама оцінює як негативні [55].

Прагнення до самоствердження стимулює дитину до нормативної поведінки, до того, щоб дорослі підтвердили її гідність. Загалом, домагання на визнання серед близьких, ровесників і вчителів стимулює дитину до розвитку довільності, посидючості, цілеспрямованості, навичок самоконтролю і самооцінки. Якщо ж дитина не здатна виконати те, що від неї очікують, це може стати причиною її безперервних капризів. Проте, загалом, домагання на визнання серед близьких, ровесників і вчителів стимулює дитину до розвитку довільності, посидючості, цілеспрямованості, навичок самоконтролю і самооцінки [там же].

Зі вступом дитини до школи, зростанням самостійності та розвитком регулятивних компонентів самосвідомості, зростає здатність молодшого школяра до планування (Л. Занков, Н. Лобанова, В. Магкаєв, Н. Непомнящая, А. Раєв). У всіх дослідженнях при організації планування на різному змісті (формалізованому, учбовому, неучбовому, при мисленнєвому плануванні та плануванні практичних дій) можна виділити загальні параметри, які дозволяють створити картину особливостей діяльності щодо планування молодшого школяра. Це, перш за все, вміння виділити мету плану і підпорядкувати їй наступні дії, знайти необхідні та достатні дії й встановити їх послідовність, створити план різної часової перспективи [160].

Особливості визначення мети плану:

- 1) Для молодших школярів досить важливими є умови «походження» мети діяльності щодо планування. Результати виступають досить відмінними залежно від того, чи задана мета ззовні чи її повинен сформулювати сам учень, хоч спеціально такого завдання не дається, чи потрібно визначити мету, коли таке завдання перед ним ставиться.
- 2) Друга особливість діяльності щодо планування пов'язана з відбором усіх необхідних і достатніх дій та встановлення їх послідовності у

відповідності з метою. Для молодших школярів виявляється значущою вказівка зі сторони дорослих на необхідність виконання цих операцій при плануванні. Проте ця можливість актуалізується із допомогою дорослих. Індивідуальні випадки прояву здатності до планування є вже і у цьому віці.

- 3) Третя особливість діяльності щодо планування молодших школярів пов'язана не з операційною стороною планів, а з їх спрямованістю у майбутнє, тобто перспективністю планів. У цьому проявляється здатність учнів планувати не лише ті дії, які відразу можуть бути реалізовані, а й ті, які необхідно виконати у віддаленому майбутньому.

Варто молодшому школяреві дати завдання, наштовхнути його на думку про необхідність тієї чи іншої операції планування, і результати значно покращаться. Ще більш очевидні успіхи у розвитку здатності до планування у тих випадках, коли учня цього віку цілеспрямовано вчать тієї розумової діяльності, яка необхідна для планування [160].

Таким чином, діяльність планування молодших школярів характеризується: відсутністю необхідності у постановці мети і складання плану майбутньої діяльності; операцією цілепокладання і планування близької часової перспективи; наявністю у молодших школярів передумов для розвитку цих сторін планування і їх актуалізацією за допомогою дорослих при цілеспрямованому навчанні.

Почуття у молодшому шкільному віці розвиваються у тісному зв'язку з волею, проявляючи себе в умінні здійснювати дії чи стримувати їх, долаючи зовнішні або внутрішні перешкоди, у формуванні додаткових мотивів-стимулів до слабо мотивованої діяльності. Саме в цей віковий період можуть бути сформовані такі вольові якості як самостійність, наполегливість, витримка, впевненість у своїх силах [171]. Чим більше дорослий довіряє дитині, розширює межі її свободи у рамках дозволеного, тим швидше дитина привчається діяти самостійно, розраховуючи на свої сили. І, навпаки, опіка

завжди гальмує розвиток волі, формує установку на те, що є зовнішній контролер, який взяв на себе всю відповідальність за її дії.

Вольова дія учня розвивається в тому випадку, якщо [171]:

- цілі, яких він повинен досягнути в діяльності, йому зрозумілі й усвідомлені; лише тоді його дії набувають цілеспрямованості;
- цілі не є надто віддаленими, дитина бачить початок і кінець своєї діяльності;
- діяльність, яку дитина повинна здійснити, відповідає її можливостям за рівнем складності – це забезпечує переживання успіху від її виконання вже з самого початку, випереджаючи досягнення мети; тому як дуже легкі, так і дуже важкі завдання не сприяють розвитку волі, а, навпаки, викликають або негативні переживання, або байдужість, так як діяльність не викликає докладання зусиль;
- дитина знає і розуміє спосіб виконання діяльності, бачить етапи досягнення мети; зовнішній контроль за діяльністю дитини поступово змінюється на внутрішній.

До третього класу формується наполегливість у досягненні поставлених цілей. Наполегливість слід відрізнити від впертості: перша пов'язана з мотивацією досягнення соціально схваленої чи цінної для дитини мети, а друга переслідує задоволення особистих потреб, де метою стає саме їх досягнення, незалежно від їх цінності і необхідності. Більшість дітей, правда, не розмежовують ці поняття, вважаючи себе наполегливими, але не впертими. Становлення самооцінки молодшого школяра залежить не лише від його успішності й особливостей спілкування вчителя з класом. Велике значення має стиль сімейного виховання, прийняті у сім'ї цінності. Ставлення до себе як до учня значною мірою визначається сімейними цінностями. У дитини на перший план виходять ті її якості, які більш за все хвилюють батьків – підтримка престижу, слухняність. У самосвідомості молодшого школяра зміщуються акценти, коли батьків хвилюють не учбові, а побутові моменти його шкільного життя, або взагалі нічого не хвилює – шкільне життя майже не обговорюється

чи обговорюється формально. Дослідження засвідчили, що цінності навчання дітей і їх батьків повністю співпадають у першому класі і розходяться до четвертого класу [136; 137; 171].

Батьки задають і вихідний рівень домагань дитини – те, на що вона претендує у навчальній діяльності та стосунках. Діти із високим рівнем домагань, завищеною самооцінкою і престижною мотивацією розраховують тільки на успіх і разом з мамою чи бабусею переживають четвірку як трагедію. Їх уявлення про своє майбутнє так само оптимістичні: їх очікує ефектна зовнішність, престижна професія, матеріальне благополуччя і популярність.

Якщо дитина приходить в школу, приймаючи цінності і домагання батьків, то пізніше вона у більшій чи меншій мірі почне орієнтуватися на результати своєї діяльності, свою реальну успішність і місце серед ровесників. Школа і сім'я – чинники розвитку самосвідомості, її становлення залежить і від розвитку теоретичного рефлексивного мислення. До кінця молодшого шкільного віку проявляється рефлексія і тим самим створюються нові можливості для формування самооцінки досягнень і особистісних якостей. Самооцінка стає загальною більш адекватною і диференційованою. А. Захарова, аналізуючи розвиток самооцінки протягом молодшого шкільного віку, виявила загальне зниження її рівня, появу у дітей більш критичного ставлення до себе. Причому, хід і результати своєї діяльності молодші школярі оцінюють більш повно, об'єктивно і обґрунтовано, ніж свої можливості. У той же час тут спостерігаються значні індивідуальні відмінності [61; 62].

Важливим моментом є також свідомо поставлена багатьма дітьми мета досягнення успіху і вольова регуляція поведінки, яка дозволяє їм її домогтися. Свідомий контроль дитиною сласних дій у молодшому шкільному віці досягає такого рівня, коли вона може керувати поведінкою на основі прийнятого рішення, наміру, поставленої мети. Особливо чітко це виступає в тих випадках, коли діти граються чи роблять щось своїми руками. Тоді, захоплюючись, вони годинами можуть займатися цікавою й улюбленою справою. У цьому чітко проглядається тенденція до підпорядкування мотивів діяльності: прийнята мета

чи намір керують поведінкою, не дозволяючи увазі дитини відволікатися на сторонні справи. Останнім актом, який внутрішньо укріплює мотив досягнення успіхів, роблячи його стійким, є усвідомлення дитиною своїх здібностей і можливостей, розмежування того й іншого і підкріплення, на цій основі, віри в свої успіхи.

Мотивація досягнення у початкових класах нерідко стає домінуючою. У дітей із високою успішністю яскраво виражена мотивація досягнення успіху – бажання гарно, правильно виконати завдання, отримати потрібний результат. І хоч вона зазвичай поєднується з мотивом отримання високої оцінки своєї роботи дорослими, все ж орієнтує дитину на якість і результативність учбових дій незалежно від зовнішньої оцінки, тим самим сприяє формуванню саморегуляції. Мотивація досягнення успіху разом із пізнавальними інтересами - найбільш цінний мотив, її слід відрізнити від престижної мотивації [88; 90].

Престижна мотивація менш поширена, ніж мотивація досягнення, вона характерна для дітей із завищеною самооцінкою і лідерськими нахилами. Вона стимулює учня вчитися краще, ніж однокласники, виділятися серед них, бути першим. Якщо престижній мотивації відповідають досить розвинуті здібності, то вона стає могутнім двигуном розвитку відмінника, який буде на межі своєї працездатності добиватися найкращих учбових результатів. Індивідуалізм, постійне суперництво із здібними ровесниками і зверхнє ставлення до інших викривляють розвиток особистості таких дітей. Якщо ж престижна мотивація поєднується із середніми здібностями, глибока невпевненість в собі, яка зазвичай не усвідомлюється дитиною, разом із завищеним рівнем домагань приводить до афективних реакцій у ситуації невдачі [90].

М. Неймарк дослідила варіанти зв'язку між самооцінкою і домаганнями дитини, з одного боку, і її фактичними досягненнями – з іншого. Встановлено, що в деяких випадках рівень домагань виявляється значно вищим за реальні можливості дитини, внаслідок цього у неї діагностується так званий «афект неадекватності». Він виражений у наявності різких емоційних реакцій у дітей із завищеними домаганнями у ситуації неуспіху і виступає результатом того, що



стійка самооцінка виявляється вищою, ніж реальні досягнення і оцінка, отримана від інших. Вважаючи самооцінку основою формування і не вказуючи на можливість неспівпадання рівнів цих конструктів, вчена, тим не менше, наводить дані, які дозволяють припустити, що «афект неадекватності» являє собою наслідок високих домагань при недостатньо високій самооцінці, тобто наслідок непогодженості оцінки себе і рівня домагань [126].

Отже, здійснивши теоретичний аналіз дослідження проблеми розвитку рівня домагань у молодшому шкільному віці можна зробити висновок, що вона є досить актуальною і недостатньо вивченою. Є багато праць, присвячених особистісному розвитку молодшого школяра, але майже не зустрічається спеціальних досліджень розвитку рівня домагань у цей віковий період. А це є дуже важливим, оскільки від вміння дитини об'єктивно оцінити себе, свої можливості і на основі цього сформуванню мету майбутньої діяльності, великою мірою залежить розвиток її особистості загалом. Тому батькам і вчителям необхідно створювати умови, у яких дитина могла б повніше і об'єктивніше вивчити себе, свої здібності та можливості, що забезпечило б формування її адекватного рівня домагань. А це, в свою чергу, допоможе безконфліктному сприятливому розвитку її особистості, що позитивно позначиться і на наступних вікових періодах. Виходячи з того, перспективою подальших досліджень повинно стати визначення психологічних умов для розвитку адекватного рівня домагань у молодших школярів.

## Висновки за розділом 1

У психологічній науці різні наукові школи з різних позицій розглядають проблему рівня домагань особистості, а тому і дещо по-різному трактують визначення даного поняття. Дослідженням встановлено, що рівень домагань переважно розглядається як *особистісне утворення, яке відображає прагнення людини виконати завдання такого рівня складності на який вона вважає себе здатною і досягти таких результатів, які будуть її влаштовувати.*

Рівень домагань є важливим особистісним утворенням і тісно пов'язаний з іншими психологічними явищами, зокрема такими як: самооцінка, самоставлення, мотивація, цілепокладання, властивості темпераменту тощо. Особливості рівня домагань особистості детермінують розвиток її самоповаги, впевненості, волі, визначають успішність учбової та трудової діяльності.

Вітчизняна психологія розглядає рівень домагань особистості у тісних взаємозв'язках із її самооцінкою. Характер цих зв'язків може продукувати формування гармонійної особистості, або сприяти виникненню різноманітних проблем і відхилень у її розвитку зокрема таких як: «ефект неадекватності», тривожність, агресивність, фрустрація тощо. У центр досліджень ставиться питання значущості діяльності та роль активності особистості щодо досягнення результату, який би відповідав рівню домагань.

Зарубіжними вченими рівень домагань переважно розглядається в контексті проблеми цілепокладання, у тісному зв'язку з мотивацією особистості, зокрема мотивами досягнення успіху й уникнення невдач. Встановлено, що індивіди, орієнтовані на досягнення успіху, здатні адекватно оцінювати свої можливості, успіхи та невдачі, демонструють адекватний рівень домагань. Із збільшенням мотиву досягнення не спостерігається відповідного підвищення рівня домагань: перевага швидше надається дещо завищеним, але досяжним цілям.

Теоретичними дослідженнями встановлено, що у молодших школярів розвиток рівня домагань тісно пов'язаний з їх самосвідомістю та визначається соціальною ситуацією розвитку (навчання у школі, позиція учня, наявність обов'язків, можливість порівняти себе з однокласниками, ставлення вчителя), провідною діяльністю (успіхи в учбовій діяльності) та психологічними новоутвореннями віку (зростання самостійності, розвиток регулятивних компонентів самосвідомості, здатність до планування, рефлексії тощо). Проте емпіричні дослідження, виконані на дітях цього віку, відсутні.

Зміст першого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Боднар С. В. Рівень домагань як показник особистісного розвитку молодшого школяра / С. В. Боднар // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали звітної-наукової конференції викладачів університету за 2008 рік, 5–6 лютого 2009 року / Укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Симоненко, О. П. Ємельянова. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С.16–18.

2. Боднар С. В. Рівень домагань особистості як проблема психологічних досліджень / С. В. Боднар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер.12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2009. – №28 (52). – С. 49–56.

3. Боднар С. В. Рівень домагань, самооцінка і розвиток особистості / С. В. Боднар // Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації: матеріали V Всеукраїнської наукової конференція. – Ч. 1: педагогіка, психологія, мовознавство. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. – С. 91–92.

4. Боднар С. В. Психологічна характеристика розвитку рівня домагань у молодшому шкільному віці / С. В. Боднар // Актуальні проблеми психології: Екологічна психологія: Збірник наукових праць / За ред. С. Д. Максименка. – Т. 7. – Вип. 24. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 16–24.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

#### **2.1. Методика та організація емпіричного дослідження рівня домагань молодших школярів**

Реалізуючи дослідження рівня домагань як психологічної детермінанти особистісного розвитку молодшого школяра, в емпіричній частині ми мали на меті розв'язати наступні завдання:

- 1) визначити особливості та рівні розвитку домагань у молодшому шкільному віці;
- 2) дослідити взаємообумовленість рівня домагань та окремих утворень особистісного розвитку молодшого школяра, а саме: самооцінки, навчальної мотивації, бачення свого місця у колективі ровесників.
- 3) дослідити гендерні особливості рівня домагань молодших школярів.

Виходячи з того, що рівень домагань є одним із важливих утворень самосвідомості особистості та тісно пов'язаний з такими її складовими як самооцінка, мотивація, при плануванні дослідження ми передбачили, що за його показниками можна судити про рівень розвитку інших психологічних характеристик. При розгляді теоретичних підходів до вивчення даного феномену виявлено, що у вітчизняній психології рівень домагань розглядався переважно у тісному зв'язку із самооцінкою особистості, а зарубіжні вчені пов'язували його з поняттям мотивації, зокрема мотивацією досягнення успіху та уникнення невдач. Для вивчення цього утворення і його впливу на характер особистісного розвитку молодшого школяра, нами були враховані основні підходи обох груп вчених.

Основною тезою, якою ми керувалися при плануванні та організації нашого дослідження є думка К. Левіна, для якого домагання – це одне з найважливіших утворень, що обумовлює активність особистості, детермінує значну кількість афективних процесів, має здатність визначати поведінку людини, формувати риси її характеру [92; 93].

Не менш важливим є погляд К. Абульханової-Славської, яка зазначає, що у своїх домаганнях особистість висуває вимоги не лише до очікуваного успіху, а й сама до себе – рівня, якості, способу своєї активності при здійсненні діяльності [2, с. 228].

Метою констатувального експерименту було дослідження рівня домагань та самооцінки молодших школярів, характеру мотивації та провідних емоцій, діагностика бачення свого місця дитиною в системі міжособистісних стосунків класного колективу, а також рівня розвитку навчальної мотивації як показника адаптованості у провідній діяльності. Експериментом було охоплено 173 досліджуваних: 94 другокласників (48 хлопчиків і 46 дівчаток) та 79 четвертокласників (44 хлопчики і 35 дівчаток) загальноосвітніх шкіл м. Тернополя. Формування вибірки зумовлювалось необхідністю виявлення зазначених характеристик у молодших школярів.

Констатувальний експеримент складався із 5-ти серій:

- метою *першої серії* було визначення рівня домагань молодшого школяра як загального, так і окремо до завдань навчального і ненавчального змісту та з'ясування мотивів такого вибору;
- метою *другої серії* було дослідження рівня самооцінки молодших школярів та виділення типів взаємозв'язку різних поєднань самооцінки і рівня домагань, оскільки саме характер взаємозв'язку між цими психологічними явищами може сприяти розвитку гармонійної особистості або ж бути джерелом внутрішнього конфлікту;
- *третьою серією* передбачало виявлення провідних мотивів та потреб молодшого школяра як детермінант цілепокладання. Науково доведено, що розвиток мотиваційної сфери є центральною ланкою у становленні

- особистості, її мотивація тісно пов'язана з домаганнями, особливо коли мова йде про мотивацію досягнення успіхів чи уникнення невдач;
- *метою четвертої серії* було визначення бачення дитиною свого статусу в системі міжособистісних стосунків як показника її благополуччя в особистісній сфері, адже рівень домагань формується і в сфері міжособистісних стосунків, а місце дитини у класному колективі чи у компанії друзів часто визначає і характер формування домагань;
  - *мета п'ятої серії* полягала у дослідженні рівня навчальної мотивації молодших школярів, як важливої характеристики їх особистісного розвитку, адже за цим показником можна судити про благополуччя дитини у школі, про її задоволення процесом і результатами навчання, статусом у класному колективі, що, в свою чергу, визначає і характер особистісного розвитку молодшого школяра.

Дослідженням передбачалось здійснення кореляційного аналізу рівня домагань і зазначених раніше особистісних утворень (мотивації, самооцінки, бачення дитиною свого місця в системі міжособистісних стосунків і навчальної мотивації), з метою визначення якостей, які найтісніше між собою корелюють для їх врахування при розробці програми формування адекватного рівня домагань.

Аналіз різних практик емпіричного вивчення рівня домагань показав, що в наш час для діагностики рівня домагань використовується низка методик, які за своїм принципом побудови подібні до методики Ф. Хоппе та М. Юкнат [32; 211; 212]. Суть їх полягає в тому, що досліджуваному дається певне завдання чи декілька завдань різних рівнів складності, серед яких він повинен обрати для виконання те, яке, на його думку, йому під силу. При цьому суб'єкт або сам описує вербально те, що він досягне, або ж вказує на свої домагання, вибираючи завдання певного рівня складності серед інших. Після виконання першої спроби і, відповідно, успіху чи невдачі, досліджуваного просять зробити наступний вибір і т. д.

В межах описаної схеми Л. Бороздіна [32] виділяє два класи методик, які різняться між собою процедурою та параметрами рівня домагань, які оцінюються. Перший клас технік розрахований на аналіз, головним чином, цільового відхилення (невідповідності). У техніках такого типу переважно завдання не рангуються за рівнем складності. Часто вони можуть бути одного рівня. Досліджуваним пропонується певний вид діяльності, наприклад, розв'язання лабіринтів і просять повідомити, за який час він виконає завдання у кожній спробі. Різниця між наміченим часом виконання у наступній спробі і реальним часом у попередній дає одинарне число цільового відхилення (розходження). Середній його показник за всіма пробами у випробуванні й становить шуканий індекс цільового відхилення, який виступає показником висоти рівня домагань. Даний клас методик переважає у дослідженнях зарубіжних вчених. У вітчизняній психології більшого застосування набула техніка, відповідно до якої досліджуваний здійснює вибір мети в серії однорідних, але рангованих за складністю завдань. За допомогою методик цього класу оцінюється висота рівня домагань, а також адекватність та стійкість тактики цілепокладання.

Варто зазначити, що діагностика рівня домагань за схемою Ф. Хоппе [211] зі всіма її модифікаціями є найбільш поширеною, проте разом із традиційною процедурою рівень домагань може діагностуватися за допомогою проєктивних методів, опитувальників та бесід.

При розробці методики констатувального експерименту, враховуючи особливості віку досліджуваних, основну увагу ми зупинили на проєктивних методиках. Дану групу методик обрано у якості основного психодіагностичного інструментарію, враховуючи їх переваги для молодших школярів: невизначеність стимульного матеріалу відкриває можливість творчості дітей; не вимагають відповідного рівня володіння письмом чи читанням; є цікавими для дітей. Окрім того, проєктивні методи мають низку переваг, які науково виділені в рамках психодіагностики, зокрема те, що

проекція розглядається як природна тенденція людей діяти під впливом своїх потреб, інтересів, всієї психічної організації.

У першій серії емпіричного дослідження було використано дві методики: моторна проба Шварцландера [84] і методика «Три оцінки» А. Ліпкіної [84; 100].

Моторна проба Шварцландера подавалася як тест на моторну координацію, де досліджувані повинні були передбачити кількість хрестиків, яку вони зможуть поставити у клітинки за певний час, що потім співставлялося ними з отриманим результатом. Так повторювалося 4 рази. Це завдання спрямоване на з'ясування цільового відхилення чи рівня домагань. Дана методика дозволяла цілеспрямовано створювати ситуації успіху чи неуспіху, зменшуючи заданий час у черговій серії так, щоб простежити динаміку рівня домагань у наступній серії.

Методика «Три оцінки» А. Ліпкіної передбачає, що рівень домагань виявляється у прогностичній самооцінці, яка стосується ще неодержаного результату. Враховуючи велику кількість дослідницького матеріалу, щоб не переобтяжувати школярів, ми запозичили із цієї методики лише ті аспекти, які відповідали завданням нашого дослідження. Учням почергово пропонувалося два завдання: одне з математики (задача), і завдання ненавчального змісту (кодування). Досліджувані повинні були ознайомитися із завданням і відповісти на запитання, чи зможуть виконати його, на яку оцінку і чому. Тільки після цього вони приступали до роботи. Співставлення передбачуваного й отриманого результату виступало показником рівня домагань, який оцінювався за шкалами: адекватний, завищений і занижений. Саме ця методика дозволяла говорити про адекватність рівня домагань. Відповідь на запитання «чому?» свідчила про впевненість у своїх силах чи, навпаки, недооцінку себе. Особливо важливим було також співставлення аргументації з отриманими кількісними показниками рівня домагань.

У другій серії дослідження нами було використано дві проєктивні методики: «Сходінки» С. Рубінштейн [189] (для визначення самооцінки) та



методика «Неіснуюча тварина» М. Друкаревич [84] (виявлення рівня самооцінки та рівня домагань, а також характеру їх поєднання). Традиційну методику «Сходинки» ми дещо модифікували, запропонувавши дітям лише одну шкалу загальної самооцінки, на якій вони повинні були визначити місце, де вони є зараз (реальна самооцінка).

Вибір методики «Неіснуюча тварина» зумовлений тим, що вона цікава для досліджуваних даного віку, оскільки переважна їх більшість любить малювати. Водночас дана методика спрямована на діагностику особистості загалом і тих її складових, які нас цікавлять (самооцінка і рівень домагань), зокрема. Незважаючи на простоту її проведення, ця методика дуже інформативна. Аналізуючи малюнок, ми брали до уваги такі показники як розмір фігури і її розташування на аркуші паперу. Розмір фігури пов'язаний із самооцінкою дитини (чим більша фігура, тим вища самооцінка), а її розміщення на аркуші паперу – з рівнем домагань. Розміщення фігури у верхній третині свідчить про завищені домагання, на середині листа – про адекватні, а у нижній частині – про занижені.

У третій серії дослідження для з'ясування провідних мотивів та потреб молодших школярів була використана проективна методика «Тест кольорових виборів» Л. Собчик [184], яка побудована на основі тесту Люшера. Вважається, що кожен колір наділений певним символічним значенням, а ряд кольорових переваг відображає індивідуальні особливості досліджуваного. При цьому принципове значення має місце, яке займає конкретний колір у виборі людини. За методикою «Тест кольорових виборів» Л. Собчик, кожен з основних кольорів (червоний, зелений, синій, жовтий), якщо вони посіли перші два місця у виборі дитини, є показником провідного мотиву, типу реагування та позиції, провідної емоції і потреби особистості. Допоміжні кольори (фіолетовий, коричневий, сірий та чорний) характеризують лише її потреби.

У четвертій серії для діагностики бачення дитиною свого місця у системі міжособистісних стосунків використано проективну методику «Дерево» Д. Лампена, яка є цікавою, сприймається дітьми як елемент гри.

Досліджуваним пропонувалося зображення дерева з розміщеними на ньому фігурками людей (дітей). Всі вони займають певну позицію, яка відповідає їх настрою, бажанню, ситуації. Дитина повинна вибрати фігурку, з якою вона себе ідентифікує. Окрім оцінки дитиною свого теперішнього становища, пропонувалося позначити, де б дитина хотіла бути (тобто яку позицію у класі хотіла б займати), що дозволило співставити задоволеність чи незадоволеність наявною ситуацією.

У п'ятій серії для діагностики навчальної мотивації нами було використано анкету Н. Лусканової [189], яка включала 10 запитань, спрямованих на визначення ставлення дитини до школи та навчальної діяльності. Кожне запитання передбачало три варіанти відповідей, з яких дитина повинна була вибрати одну, з якою вона погоджується. Методика дозволила визначити 5 рівнів навчальної мотивації молодших школярів: дуже високу (повністю сформоване ставлення до себе як до школяра), високу (майже сформоване ставлення до себе як до школяра), середню (несформоване ставлення до себе як до школяра), низьку (несформоване, але водночас позитивне ставлення до школи), дуже низьку (негативне ставлення до школи).

Дослідження молодших школярів проводилася індивідуально, враховуючи особливості дітей цього віку, що також дозволило ефективніше і об'єктивніше оцінити отримані результати, спостерігати емоційні прояви та вербальні характеристики у кожному окремому випадку. При спостереженні за дитиною ми особливу увагу звертали на її поведінкові та емоційні реакції у ситуації успіхів та невдач, а також на те, як вона себе поводить у якості суб'єкта спілкування (з вчителем, однокласниками), як ставиться до інших. Фіксувалися також особливості поведінки дитини на уроках, її активність (тоді коли їй все вдається і коли виникають труднощі), емоційні прояви під час контрольних робіт. Дані спостереження у поєднанні з результатами, отриманими при цілеспрямованій діагностиці, послужили важливим матеріалом для аналізу рівня домагань молодших школярів як психологічної

детермінанти особистісного розвитку. Для об'єктивності отриманих даних спостереження проводилося систематично протягом півроку.

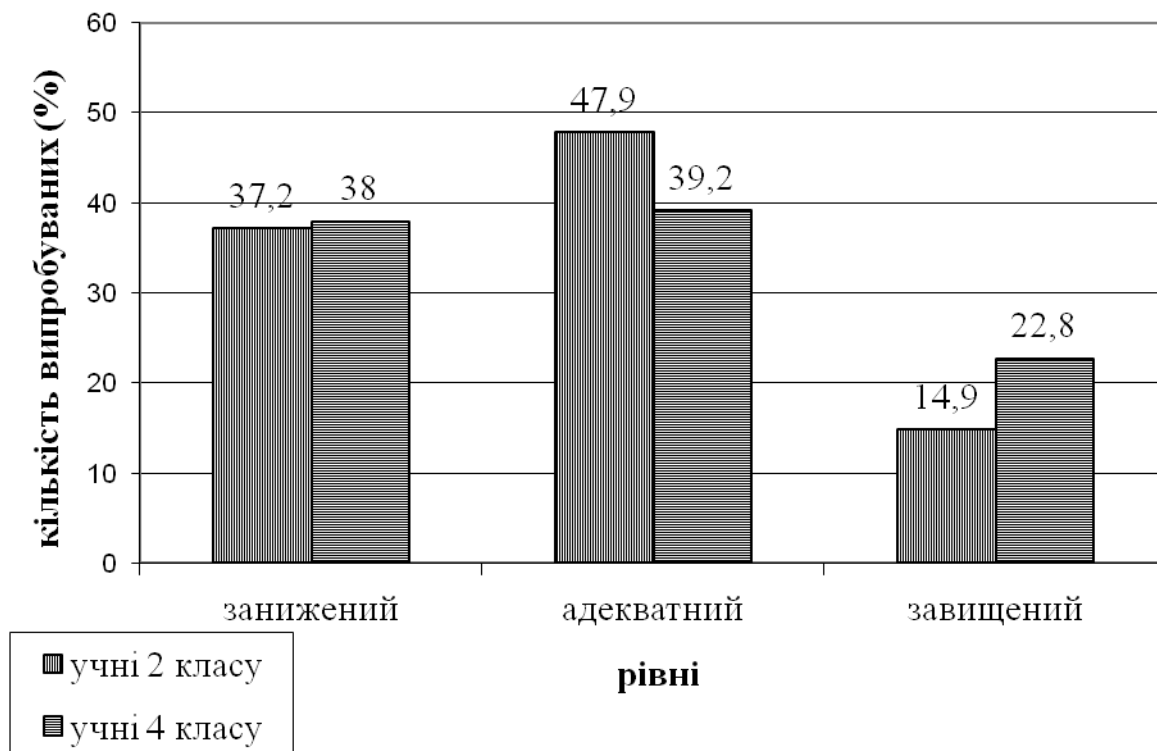
*Для здійснення кореляційного аналізу* нами було використано коефіцієнт кореляції Пірсона. Аналізом з'ясовувалось, які особистісні якості перебувають у найтіснішому зв'язку з рівнем домагань, наскільки між собою корелюють показники рівня домагань до завдань навчального та ненавчального змісту. Отримані дані дозволяють судити про певні тенденції і взаємозв'язки між досліджуваними особистісними утвореннями, їх взаємну детермінацію.

Отже, при організації та проведенні емпіричного дослідження ми керувалися відомими постулатами вчених про особливості особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку, на основі чого був підібраний діагностичний інструментарій.

## **2.2. Взаємообумовленість рівня домагань і особистісних утворень молодшого школяра**

В емпіричному дослідженні взяли участь учні 2-х та 4-х класів, що дозволило з'ясувати динаміку розвитку рівня домагань молодших школярів.

Результати дослідження, отримані за допомогою моторної проби Шварцландера (рис. 2.1), свідчать, що майже однакова кількість учнів 2-го та 4-го класів (37,2 % і 38 % відповідно) мають занижений рівень домагань. Ці досліджувані вибирали надто легкі завдання. Вибір наступного завдання у них не базувався на попередньому результаті. Ці діти у такий спосіб прагнули уникати невдач, втримуючи домагання на рівні нехай і незначного, але гарантованого успіху. Адекватний рівень домагань виявили 47,9 % учнів 2-го і 39,2 % учнів 4-го класів. Вони після успіху обирали більш складні завдання, після неуспіху – більш легкі. Цей рівень домагань є поміркованим, оскільки відображає здатність індивіда розводити ідеальні й реальні цілі та висувати мету, адекватну рівню досягнень. 14,9 % другокласників і 22,8 %

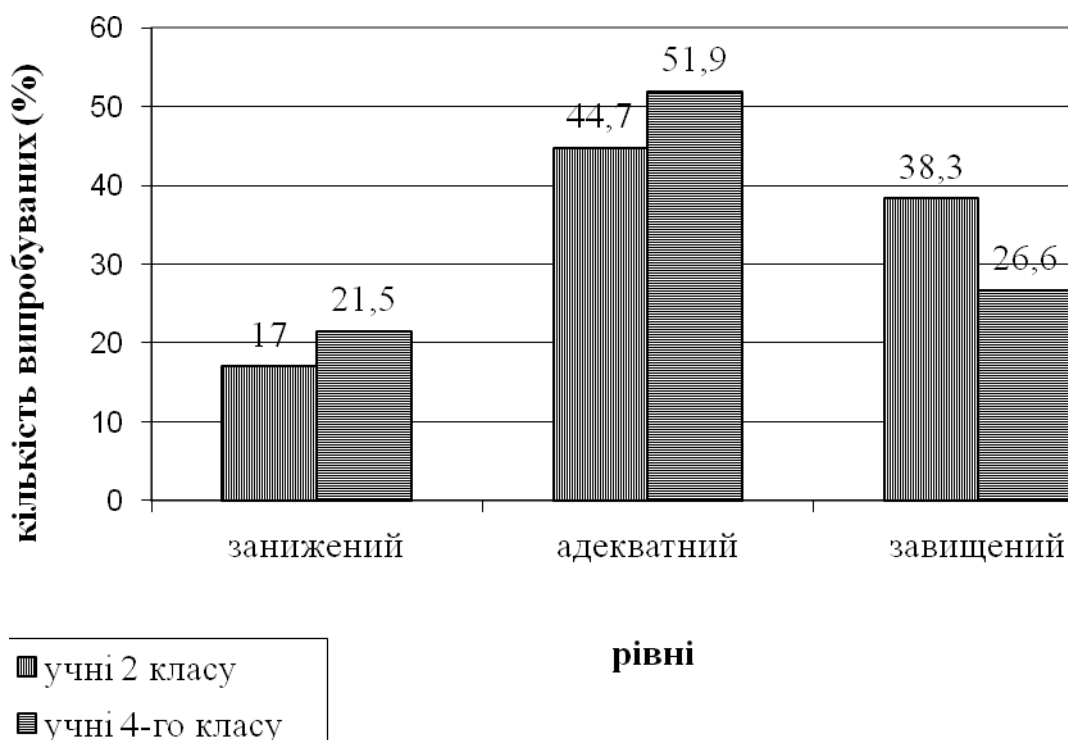


**Рис. 2.1. Порівняння рівня домагань учнів 2-го (n=94) і 4-го (n=79) класів (за методикою Шварцландера).**

четвертокласників продемонстрували завищений рівень домагань. Для цих дітей характерне прагнення досягнути кращого результату за попередній. Частина досліджуваних, які ввійшли до цієї групи, показала надзвичайно високий рівень домагань, що характеризувалося неадекватною реакцією на неуспіх, тобто після невдалих спроб у ряді випадків вони намічали для себе завдання ще більшої складності. Такий вибір свідчить про те, що їх домагання є неадекватно завищеними у порівнянні з рівнем їх досягнень. Отже, суттєвих відмінностей у рівні домагань учнів 2-го і 4-го класів не було виявлено.

Враховуючи те, що у молодшому шкільному віці провідною діяльністю є учіння, і переважну більшість часу дитина зосереджена навколо шкільного життя, для визначення особливостей рівня домагань до завдань навчального і ненавчального характеру використовувалась методика «Три оцінки» А. Липкіної. Отримані результати (рис. 2.2), свідчать, що у 44,7 % учнів 2-го і

51,9% учнів 4-го класів виявлено адекватний рівень домагань стосовно завдань навчального характеру. Ці діти об'єктивно оцінювали складність завдання і



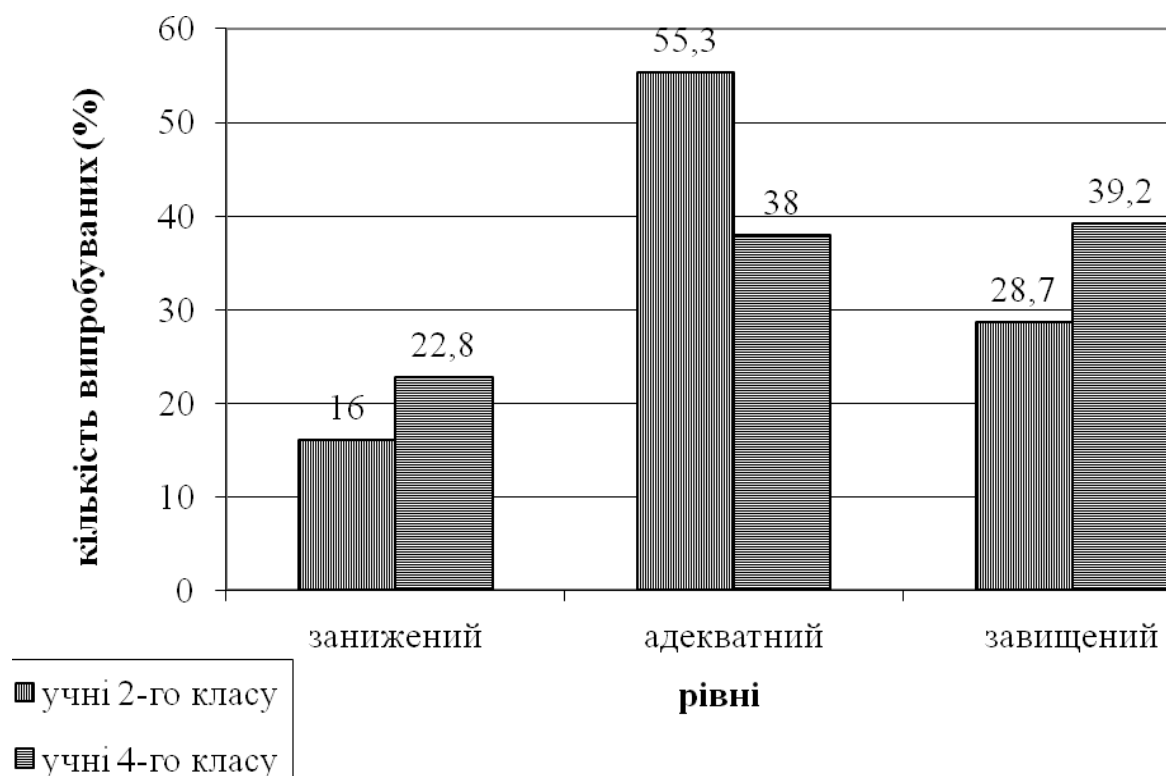
**Рис. 2.2. Порівняння рівня домагань стосовно навчальних завдань учнів 2-го (n=94) і 4-го (n=79) класів (за методикою «Три оцінки»).**

наявні власні знання та вміння, необхідні для його вирішення. 38,3% і 26,6% учнів 2-го і 4-го класів відповідно переоцінили свої можливості, ставлячи перед собою занадто високу мету, намічаючи результати, які їм не під силу. Дана категорія досліджуваних не враховувала при постановці наступних завдань своїх попередніх досягнень. Переважання переоцінки учнями своїх можливостей свідчить про їх бажання отримати кращі результати. Діти знають, що задачі такого типу вони вже розв'язували, а тому повинні вміти це робити. Проте висунуті ними домагання не були досягнуті. 17% учнів 2-го та 21,5% учнів 4-го класу продемонстрували занижений рівень домагань. Це може бути

наслідком невдач у навчальній діяльності, що породила невпевненість у власних силах.

Як показав якісний аналіз аргументації власних домагань учнів, серед другокласників переважали судження, у яких виділялася конкретна причина («Я вмію складати речення», «Я не каліграфічно пишу»), посилення на минулий досвід («У мене завжди була така оцінка»). Мали місце також пояснення абстрактного характеру, які стосувалися оцінки своїх вмінь («Я зможу», «У мене все вийде») або ступені важкості завдання («Це завдання легке», «Трохи важко»). Якісна характеристика своїх домагань учнями 4-го класу представлена висловлюваннями, у яких переважали конкретні посилення на свої знання і вміння («Вона на три дії», «Добре не вмію розв'язувати», «Я добрий математик і вмію розв'язувати задачі»), ступінь складності задачі («Задача легка», «Задача не дуже велика, тому зроблю»), на минулий досвід («Подібна задача була на контрольній роботі», «Ми вчили, як такі задачі розв'язувати»). Наявні також вказівки на можливі помилки («Можу не розв'язати якусь дію», «У відповідях можуть бути помилки», «Багато накреслю») і віра у власні сили («У мене обов'язково вийде», «Я постараюсь»). Отже, в учнів 4-го класу аргументація носить більш конкретний характер і стосується поєднання змісту завдання і власних можливостей щодо його вирішення.

У дослідженні рівня домагань при вирішенні завдань ненавчального змісту (рис. 2.3), яке майже не знайоме для досліджуваних і носить ігровий характер, адекватний рівень виявлено у 55,3 % учнів 2-го і 38 % 4-го класів. Не зважаючи на те, що завдання було для них не знайоме, ці діти об'єктивно оцінили свої можливості й поставили перед собою реалістичну мету. Досліджувані цієї групи розуміли, що за відведений час їм не вдасться заповнити усі запропоновані фігури. Та це їх не засмучувало, що свідчить про адекватність домагань. Занижений рівень домагань мали 16 % другокласників та 22,8 % четвертокласників. Вони впоралися із завданням краще, ніж планували. Для цієї категорії обстежуваних властива певна обережність при



**Рис. 2.3. Порівняння рівня домагань до завдання ненавчального характеру учнів 2- (n=94) і 4-го (n=79) класів (за методикою «Три оцінки»).**

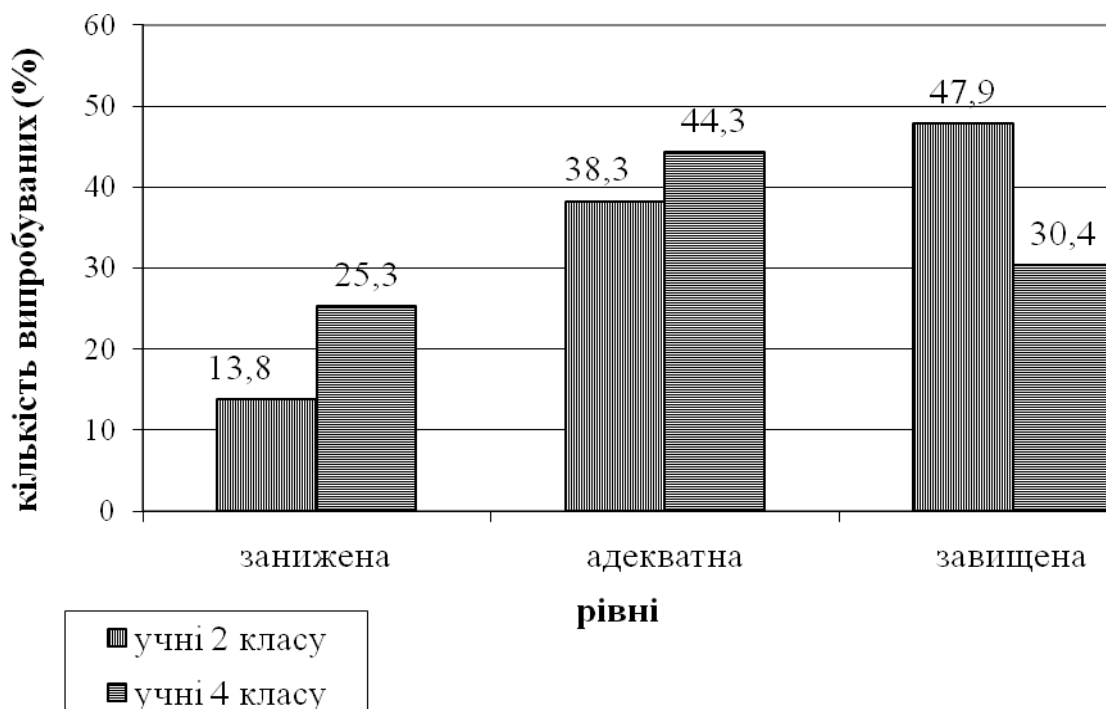
виконанні нового і малознайомого завдання. 28,7 % учнів 2-го та 39,2 % 4-го класу продемонстрували завищений рівень домагань, що проявлялося у бажанні ставити перед собою високі цілі, вибирати складні завдання, сподіватися на позитивний результат навіть у ситуації виконання малознайомої діяльності. Переважання у четвертокласників адекватного та завищеного рівня домагань до завдань ненавчального змісту свідчить про те, що для них більш актуальним є ситуації не пов'язані з навчанням. Це проявляється у їх прагненні зайняти престижне місце, особливий статус у компанії однолітків, досягти успіху у різних видах спорту, зрости в очах батьків та інших значущих дорослих. Часто такі домагання не підкріплюються необхідними для цього ресурсами та можливостями.

Проте якісна характеристика рівня домагань тут дещо інша. Серед пояснень учнів 2-го класу переважали висловлювання абстрактного характеру («Я розумна дівчинка»); виділяються вміння та якості, необхідні для виконання

завдання («Я швидко вожу очима», «Я активно думаю»); звертається увага на важкість завдання («Це завдання легке», «Воно не просте»); виділяється рівень виконання («Я знайду більшу частину»), чи просто віра в успіх («Я виконаю це завдання», «Я зможу отримати цю оцінку»). Що стосується аргументації досліджуваних четвертого класу, то тут переважають виділення вмінь і характеристик, необхідних для виконання завдання («Можу бути повільним», «Я не дуже швидко працюю»); вказівки на невідповідність часу і об'єму завдання («За 1 хвилину не встигну», «Одна хвилина мало, а фігур багато»); посилення на минулий досвід («Я ходжу на ейдетику і ми там виконуємо подібні завдання», «Такого ще не робив»); вказівка на рівень виконання завдання («Зроблю менше половини», «Більше, ніж половина заповню», «Все не встигну»), а також присутнє не аргументоване переконання у результаті («Не знаю чому, але думаю, що зроблю»). Як бачимо, аналіз висловлювань дітей щодо передбачення свого результату суттєво різниться як між групами досліджуваних, так і в порівнянні із аргументацією щодо завдання навчального змісту.

*Друга серія* експерименту передбачала виявлення рівня самооцінки молодших школярів та виділення типів взаємозв'язку різних поєднань самооцінки та рівня домагань. Для реалізації першої частини цього завдання нами було обрано методику «Сходишки» (рис. 2.4). Як бачимо, серед учнів другого класу переважає адекватна і завищена самооцінка (38,3 % і 47,9 % відповідно), а занижена властива лише 13,8 % другокласників. Ці діти демонстрували хороший рівень знань про себе, свою особистість, що вони вміють робити найкраще, що – дещо гірше, як вони виглядають, що люблять. Проте у багатьох випадках вони переоцінювали себе, описуючи себе краще, ніж було насправді, проявляли демонстративність. Серед досліджуваних четвертокласників зросла кількість дітей із заниженою самооцінкою (25,3 %), і зменшилася із завищеною (30,4 %). 44,3 % учнів четвертого класу продемонстрували адекватний рівень самооцінки. Збільшення серед учнів четвертого класу кількості дітей із заниженою самооцінкою свідчить про їх





**Рис. 2.4. Порівняння рівня самооцінки учнів 2-го і 4-го класів (за методикою «Сходинок»).**

вищий рівень розвитку самопізнання, підвищення вимогливості до себе, а також проявляється тенденція орієнтації на певні недосяжні взірці, стандарти, яким вони хочуть відповідати. Разом з тим, серед четвертокласників залишилася велика частина дітей з адекватною самооцінкою.

Аналізуючи результати дослідження рівня домагань і самооцінки, ми особливу увагу звертали на їх відповідність у кожної конкретної дитини за висотними характеристиками. При цьому ми керувалися постулатами провідних дослідників цього питання (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, О. Зінько, Г. Меднікова). Ці вчені стверджують, що важливе значення для розвитку особистості має не стільки висота її самооцінки чи рівня домагань, стільки міра їх відповідності та рівень задоволення особистості результатами своєї діяльності [2; 21; 64; 114].

Порівняльний аналіз рівня домагань і самооцінки молодших школярів (таблиця 2.1) засвідчив, що у 44,7 % другокласників та 34,2 %

## Порівняння рівня домагань та самооцінки учнів 2-го та 4-го класів

n=173

Учні 2-ого класу (n=94)			Учні 4-ого класу (n=79)		
<b>самооцінка = рівню домагань</b>	44,7%	Завищений рівень – 21,4% Адекватний рівень – 54,8% Занижений рівень – 23,8%	<b>самооцінка = рівню домагань</b>	34,2%	Завищений рівень – 33,3% Адекватний рівень – 48,1% Занижений рівень – 18,5%
<b>самооцінка &gt; рівня домагань</b>	35,1%	Суттєві відмінності	<b>самооцінка &gt; рівня домагань</b>	45,6 %	Суттєві відмінності
		21,2%			47,2%
<b>самооцінка &lt; рівня домагань</b>	20,2%	Суттєві відмінності	<b>самооцінка &lt; рівня домагань</b>	20,2%	Суттєві відмінності
		15,8%			18,8%

четвертокласників самооцінка та рівень домагань є на одному рівні (адекватному, завищеному чи заниженому). Варіант, коли і самооцінка, і рівень домагань низькі, характеризується тим, що такі діти невпевнені в собі, вони недооцінюють свої вміння і здібності, нерішучі, не ставлять перед собою складних завдань, намагаються бути непоміченими. Певні, навіть незначні невдачі, негативно позначаються на самооцінці, ведуть до її ще більшого заниження. Якщо ж самооцінка і рівень домагань знаходяться на адекватному рівні, то така дитина достатньо позитивно ставиться до себе, добре знає, що вона може і вмє, а у чому її слабкі сторони. При виборі завдань чи включенні у діяльність, вона вибирає такі, які їй під силу виконати, іноді дещо складніші. Висока самооцінка і рівень домагань свідчать про повне, незаперечне позитивне ставлення дитини до себе, віру у свої сили і на основі цього вибір складних завдань, постановку високих цілей та їх досягнення. Звичайно, це можна вважати найкращим поєднанням, проте лише за умови, якщо висока самооцінка і рівень домагань підтверджують дійсні й реальні можливості та результати діяльності, тобто є адекватними.

Аналіз психологічної літератури засвідчив, що не завжди самооцінка і рівень домагань відповідають одне одному. Отримані результати нашого емпіричного дослідження підтверджують існування невідповідності між самооцінкою і рівнем домагань у значного числа молодших школярів. У 35,1 % учнів 2-го класу та 45,6 % 4-го класу самооцінка вища за рівень домагань. Це може свідчити про позитивне ставлення до себе, високу оцінку своєї особистості, але певну обережність у діях, у виборі завдань, у постановці планів на майбутнє. В окрему категорію у кожній віковій групі ми виділили дітей, у яких відмінності між самооцінкою і рівнем домагань є суттєвими (різняються 1,5 балами і більше). Серед досліджуваних другокласників таких 21,2 %, тоді як четвертокласників 47,2 %. Саме таке поєднання може призвести до нереалізації можливостей тощо.

Ще одне групу становлять діти, у яких рівень домагань є вищим за самооцінку (по 20,2 % учнів 2-го та 4-го класу). Вони недооцінюють свої можливості, хоча і ставлять перед собою високі цілі, високу планку, вибирають складні завдання. Найчастіше це є показником їх самоствердження. Суттєві відмінності у цих показниках (15,8 % і 18,8 % відповідно) можуть свідчити про постановку нереалістично високих цілей, вибір надмірно складних завдань, які насправді ці діти не можуть виконати. Такий вибір вони свідомо роблять для того, щоб свій неуспіх можна було виправдати складністю обраного завдання.

Для точності отриманих результатів щодо встановлення відповідності рівня домагань і самооцінки молодших школярів нами також використано малюнкову методику «Неіснуюча тварина» М. Друкаревич. Отримані дані (таблиця 2.2) підтверджують результати, описані вище. Як і в попередньому порівнянні, за даною методикою велика частина досліджуваних (40 % другого і 37 % четвертого класу) продемонстрували співпадання розвитку рівня домагань і самооцінки на одному рівні. З віком підвищується відсоток досліджуваних, у яких ці психологічні утворення характеризуються адекватністю (50 % другокласників і 55 % четвертокласників) або є дещо завищеними (24 % і 31 % відповідно), а досліджуваних із заниженими самооцінкою та рівнем домагань

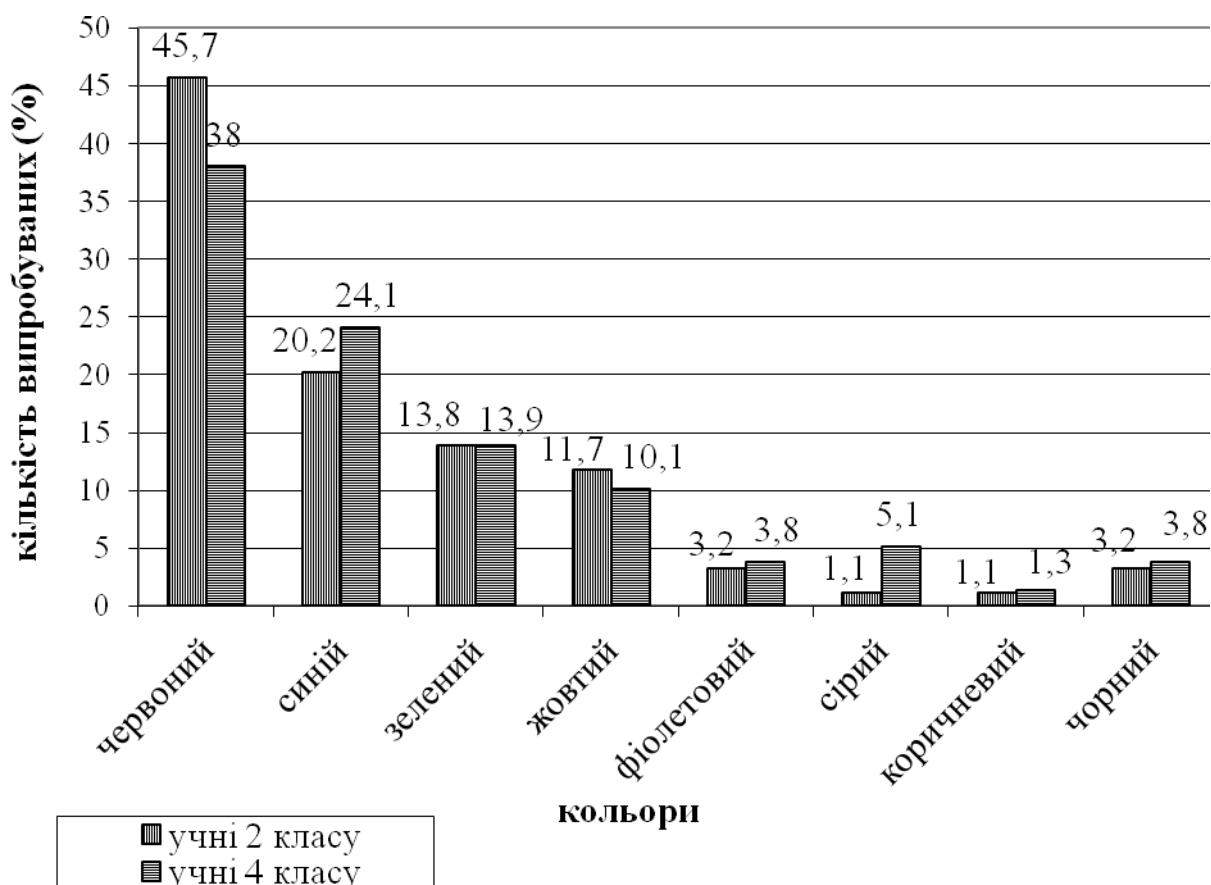
**Порівняння рівня домагань та самооцінки учнів 2-ого та 4-ого класів  
(за методикою «Неіснуюча тварина»)**

*n=173*

Учні 2-ого класу (n=94)			Учні 4-ого класу (n=79)		
<b>самооцінка = рівню домагань</b>	40%	Завищений рівень – 24% Адекватний рівень – 50% Занижений рівень – 26%	<b>самооцінка = рівню домагань</b>	37%	Завищений рівень – 31% Адекватний рівень – 55% Занижений рівень – 14%
<b>самооцінка &gt; рівня домагань</b>	31%	Суттєві відмінності	<b>самооцінка &gt; рівня домагань</b>	39%	Суттєві відмінності
		24%			42%
<b>самооцінка &lt; рівня домагань</b>	29%	Суттєві відмінності	<b>самооцінка &lt; рівня домагань</b>	24%	Суттєві відмінності
		7%			11%

серед четвертокласників значно менше (14 %), ніж серед другокласників (26 %). За іншими показниками також спостерігається однакова тенденція, що дозволяє говорити про достовірність результатів.

*Третій етап дослідження* передбачав з'ясування провідних мотивів та потреб молодшого школяра як детермінант цілепокладання. Відомо, що рівень домагань тісно пов'язаний із мотивацією особистості та її потребами. Для діагностики даних особистісних характеристик молодших школярів нами було обрано «Тест кольорових виборів» Л. Собчик. Результати перших виборів учнів 2-го і 4-го класів представлені на рисунку 2.5. Аналіз отриманих результатів дослідження свідчить, що найбільший відсоток досліджуваних обох вікових груп першим обрали червоний колір. Це означає, що для 45,7 % досліджуваних другокласників і 38 % четвертокласників провідним мотивом є досягнення успіху. У цих дітей переважає потреба у досягненнях та домінуванні. Для них характерна цілеспрямованість поведінки, висока пошукова активність, схильність до лідерства. У значно меншій частині (20,2 % і 24,1 %) учнів 2-го і 4-го класів відповідно виявлено мотив уникнення невдачі та потребу у глибокій



**Рис. 2.5. Порівняння провідних мотивів та потреб учнів 2-го та 4-го класів (за методикою «Тест кольорових виборів» Л. Собчик).**

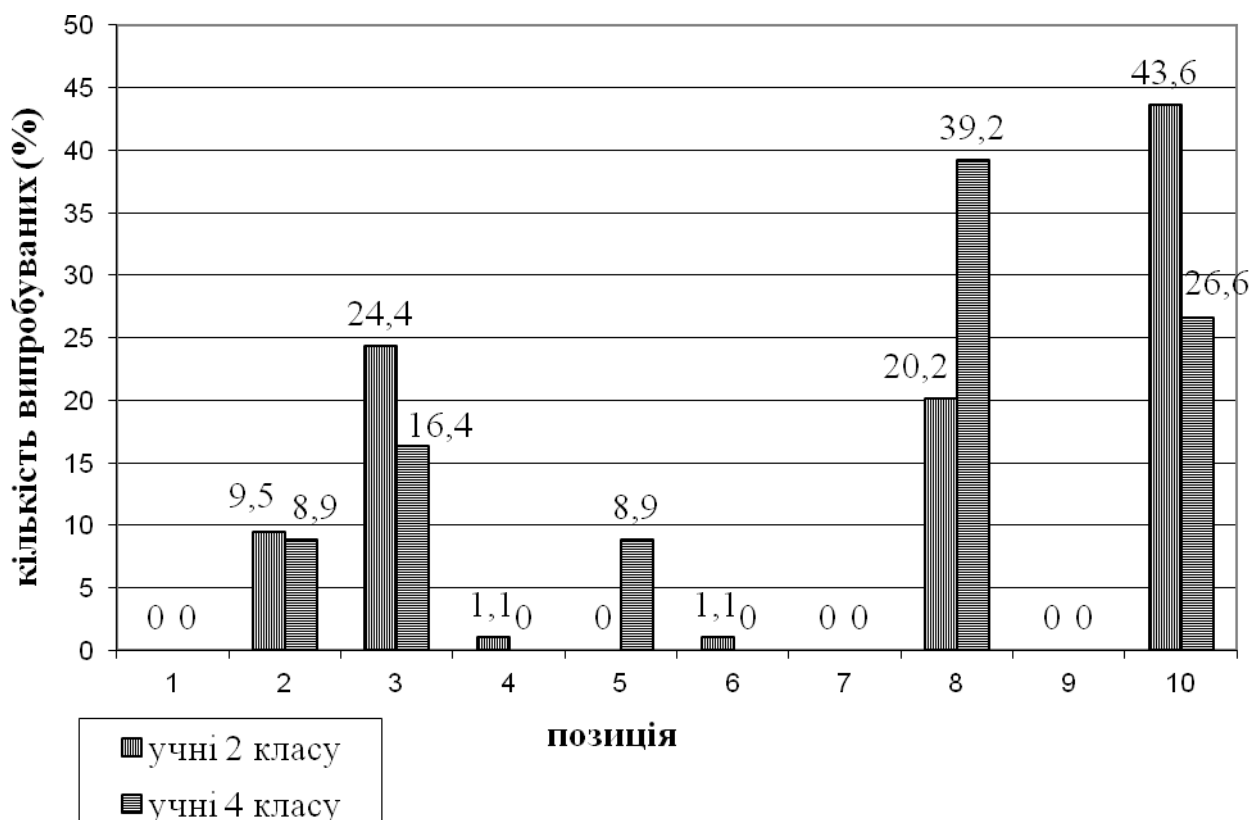
прихильності та емоційному комфорту й захисті, потребу у розумінні (вибір синього кольору). Для цієї частини досліджуваних важливіше так будувати свою поведінку, щоб не бути покараним. Вони бояться невдач, часто вважають, що цим засмутять когось із близьких дорослих. 13,8 % другокласників та 13,9 % четвертокласників у якості першого вибору надали перевагу зеленому кольору, що свідчить про мотив та потребу утримання позиції на наявному, достатньому для особистості рівні, зрілість позиції, агресивність як спосіб захисту. Ще одним мотивом, яким часто керуються люди у своїй поведінці, є емоційна втягненість. У нашому дослідженні виявлено, що 11,7 % учнів 2-го класу і 10,1 % учнів 4-го класу керувалися саме ним. У цих дітей переважає потреба у соціальній активності, спілкуванні та яскравих переживаннях. Потреба у відході від реальної дійсності, ірраціональність домагань, суб'єктивізм, індивідуалістичність, емоційна незрілість характерна для 3,2 %

другокласників і 3,8 % четвертокласників, так само як і бажання до незалежності через протест, негативізм у ставленні до авторитетів, опору ззовні (відповідно 3,2 % і 3,8 %). Значно менше дітей другого (1,1 %) і 5,1 % учнів четвертого класу обрали в якості найбільш привабливого сірий колір, що відповідає за потребу у спокої, відпочинку, свідчить про пасивність. Потребу у послабленні тривоги, прагнення до психологічного і фізичного комфорту своїм вибором показали по 1,1 % другокласників та 1,3 % четвертокласників.

Як бачимо, серед обох вікових груп досліджуваних переважає у якості перших виборів привабливість основних кольорів, серед яких найбільший відсоток дітей обрали червоний, що відповідає за мотив досягнення успіху і відповідну потребу у досягненнях та активній цілеспрямованій поведінці. На противагу цьому, незначна кількість молодших школярів у своїй поведінці керується мотивом уникнення невдачі. Має місце тенденція до зростання з віком (від другого до четвертого класів) потреби у незалежності, здобутої шляхом протесту, опору, негативізму.

Варто зауважити, що суб'єктивно потреби репрезентуються у вигляді емоційно забарвлених бажань, потягів, прагнень, проявляються в мотивах, які стимулюють людину до діяльності і стають формою прояву потреби. Система мотивів, яка проявляється у поведінці людини, багатша за ознаками і більш рухлива, ніж потреба, яка є її основою. Виховання потреб – одне із основних завдань формування особистості.

Для визначення бачення свого статусу дитиною в системі міжособистісних стосунків з однокласниками нами була обрана проєктивна методика «Дерево» Д. Лампена (рис. 2.6). З рисунка видно, що приблизно однакова кількість учнів другого і четвертого класів (9,5 % та 8,9 % відповідно) вважають себе комунікабельними, відкритими до спілкування та дружньої підтримки. 24,4 % другокласників і 16,4 % четвертокласників характеризують свою позицію як стійку з переважанням бажання отримувати успіх, не докладаючи при цьому певних зусиль. Як бачимо, з віком кількість дітей цієї групи зменшується, що свідчить про підвищення рівня розуміння важливості



**Рис. 2.6. Порівняння реальних позицій у класному колективі учнів**

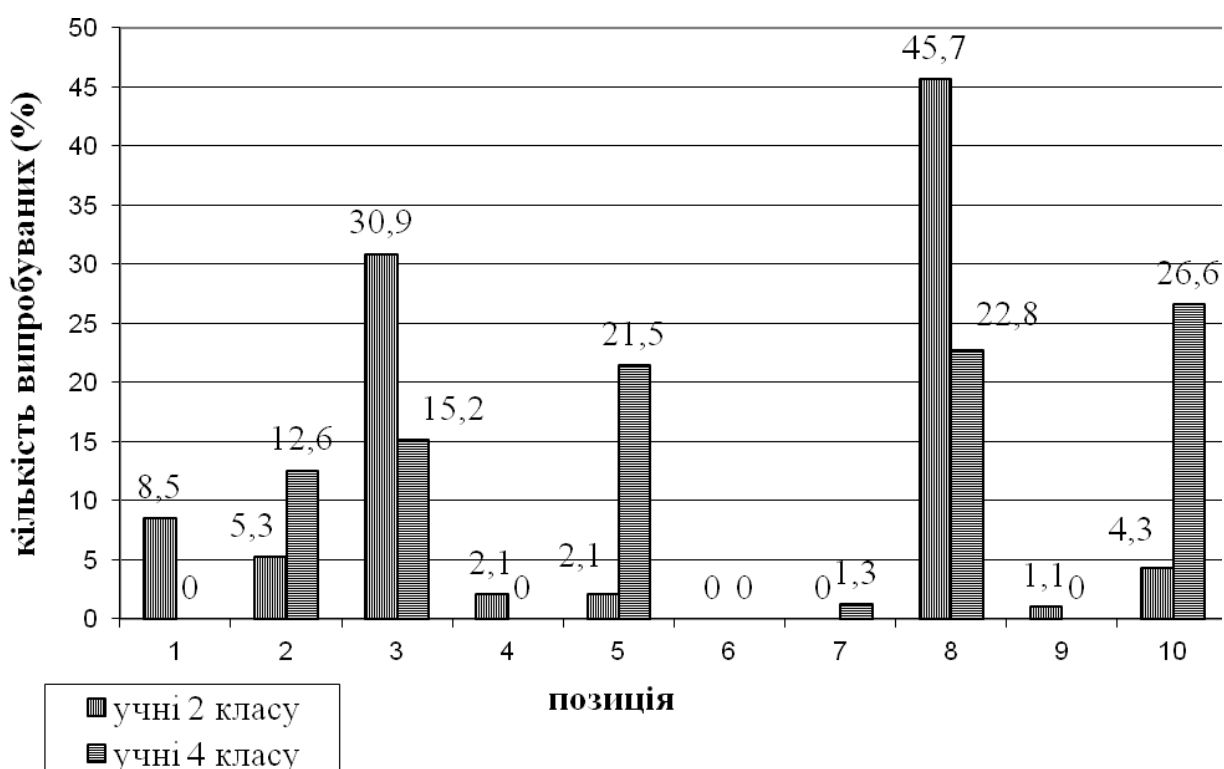
**2-го та 4-го класів (за методикою «Дерево»):**

- 1 – установка на подолання перешкод;
- 2 – товариськість, відкритість до спілкування, дружня підтримку;
- 3 – стійке положення (бажання добитися успіхів, не долаючи перешкод і труднощів);
- 4 – втомлюваність, загальна слабкість, малий запас сил, сором'язливість;
- 5 – мотивація на розваги;
- 6 – відстороненість, замкнутість, тривожність;
- 7 – відстороненість від навчального процесу, занурення в себе;
- 8 – комфортний стан, нормальна адаптація;
- 9 – кризовий стан, падіння в «прірву»;
- 10 – установка на лідерство.

власної участі для досягнення мети, вирішення життєвих завдань та проблем. На четвертокласників накладається більша самостійність, відповідальність. Вони розуміють, що за них їхню роботу ніхто не зробить, тоді як учні другого класу більше орієнтовані на готовий результат, допомогу з боку дорослих. 20,2 % другокласників та 39,2 % четвертокласників адекватно оцінили своє місце серед однокласників та виявили вміння налагоджувати контакти з іншими

дітьми. Велика частина учнів 2-го класу (43,6 %) і 26,6 % 4-го мають завищену самооцінку, схильність до лідерства. Як бачимо, з віком зростає адекватність самооцінки, об'єктивне усвідомлення свого місця в класі, сім'ї, суспільстві загалом. 1,1 % другокласників проявляють сором'язливість та 1,1 % – замкнутість, а 8,9 % четвертокласників більше мотивовані на розваги.

Окрім бачення дитиною свого місця в системі міжособистісних стосунків, ми вивчали бажаний статус молодших школярів серед ровесників. Дані, представлені на рисунку 2.7., свідчать, що 8,5 % другокласників для того, щоб



**Рис.2.7. Порівняння бажаного статусу учнів 2-го та 4-го у класному колективі (за методикою «Дерево»):**

- 1 – установка на подолання перешкод
- 2 – товариськість, відкритість до спілкування, дружня підтримку
- 3 – стійке положення (бажання добитися успіхів, не долаючи перешкод і труднощів)
- 4 – втомлюваність, загальна слабкість, малий запас сил, сором'язливість
- 5 – мотивація на розваги
- 6 – відстороненість, замкнутість, тривожність
- 7 – відстороненість від навчального процесу, занурення в себе
- 8 – комфортний стан, нормальна адаптація
- 9 – кризовий стан, падіння в «прірву»
- 10 – установка на лідерство.

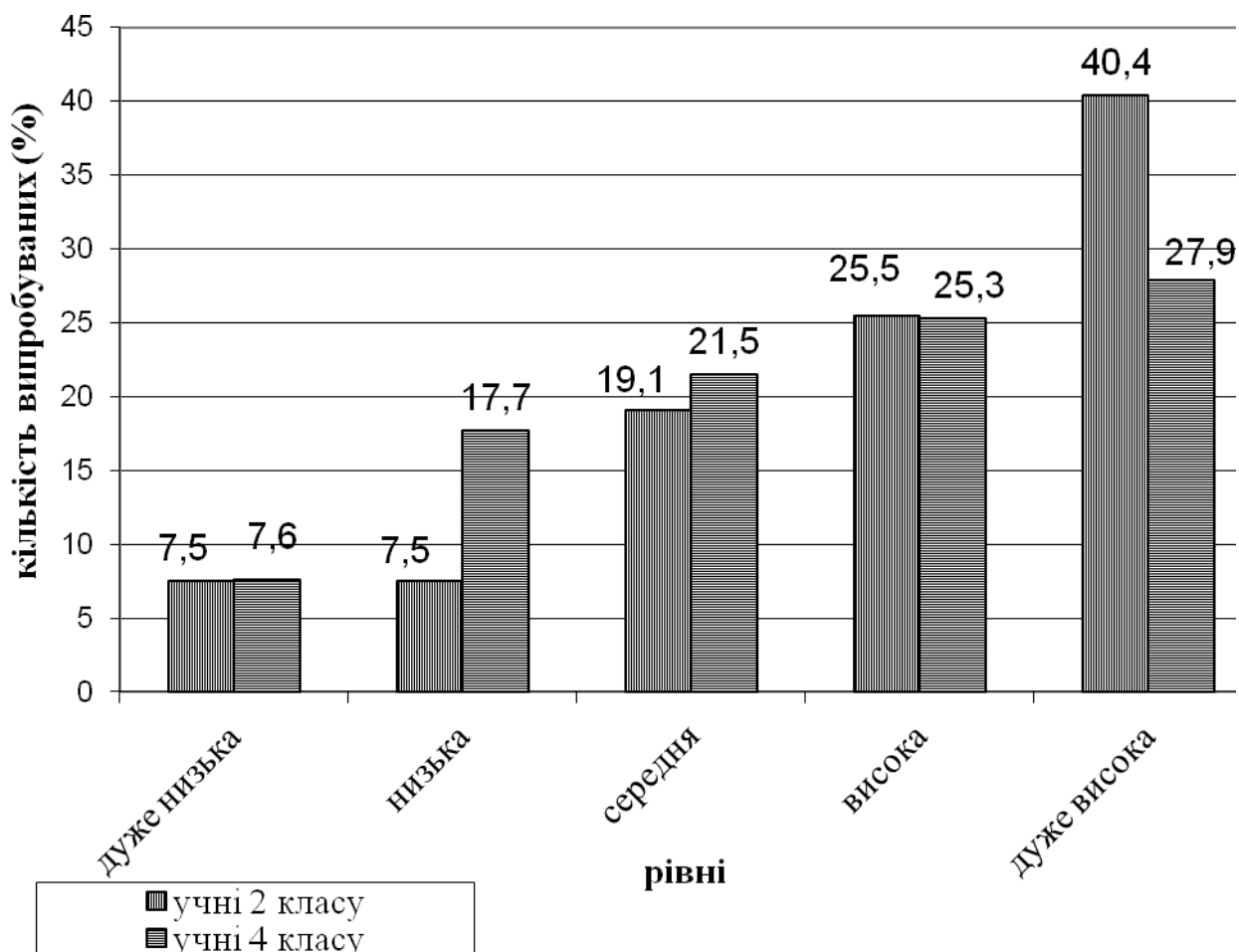


зайняти бажаний статус серед однолітків, готові долати перешкоди, докладати чималих зусиль. Тоді як 5,3 % їх однокласників і 13,6 % четвертокласників орієнтовані в майбутньому на спілкування та дружню підтримку. Це свідчить про те, що учні четвертого класу прагнуть мати товариша, відкриті до спілкування з однолітками, готові приймати підтримку та допомогу, проте не усвідомлюють, що для того потрібно проявляти взаємність. 30,9 % учнів другого та 15,2 % четвертого класів хотіли б досягати успіхів, не докладаючи зусиль. Ці дані відображають реальне бачення дитиною свого статусу, що й підтверджує те, що з переходом від другого до четвертого класу у молодших школярів зростає рівень самосвідомості, відповідальності, виникає почуття обов'язку. Проте 2,1 % другокласників і 21,5 % четвертокласників прагнуть більше часу проводити у розвагах. Переважання такої потреби в учнів четвертого класу виправдане тим, що на них накладається значно більше обов'язків, хатніх справ, кількість домашніх завдань з навчальних предметів, тому часу, відведеного на розваги та відпочинок, їм здається недостатньо. Майже половина учнів другого класу (45,7 %) і 22,8 % учнів четвертого класу мріють про стабільне положення і нормальну адаптацію. Ці дані тісно пов'язані з результатами за аналогічним показником бачення дитиною свого статусу в колективі ровесників. Значно менша кількість другокласників вважає себе добре адаптованими, а своє положення стабільним (рис.2.6), тому, відповідно, велика кількість їх мріє про таке становище. Тоді як 39,2 % четвертокласники навпаки, реально оцінюють себе позитивно з цієї точки зору, тому лише 22,8 % хочуть бачити себе такими у майбутньому. А 4,3 % і 26,6 % молодших школярів (другого та четвертого класів відповідно) виявили бажання, щоб у майбутньому їх високо оцінювали інші й визнавали лідерами. Як бачимо, орієнтація на майбутнє у представників обох груп випробуваних дещо різна. Якщо другокласники в майбутньому хотіли б бачити себе більш серйозними, нормально адаптованими, готовими долати перешкоди для досягнення мети, то четвертокласники, навпаки, орієнтовані більше на розваги, легкий результат. Вважаємо, що це пов'язано з віковими особливостями та ставленням дорослих.

Учні другого класу ще повною мірою перебувають у властивій цьому періоду соціальній ситуації розвитку та провідній діяльності, а оточуючі їх сприймають ще маленькими. Тому у своїх мріях, вони уявляють себе дорослими, впевненими, серйозними, успішними. Тоді як четвертокласники знаходяться на порозі підліткового віку зі всіма його характеристиками, зі сторони дорослих на них накладається більше обов'язків, тому у мріях вони б хотіли звільнитися від цього, мати все, але нічого не робити.

Як відомо, більшу частину свого часу молодший школяр проводить в школі, навколо шкільного життя зосереджені більшість його інтересів, друзів, його провідною діяльністю є учбова. Тому важливо, щоб школа приваблювала дитину, щоб вона йшла туди з бажанням, хотіла дізнатися щось нове, корисне, була зацікавлена в оцінках, схваленні вчителя, підтримці однокласників. З метою дослідження учбової мотивації молодших школярів нами була використана методика Н. Лусканової (рис. 2.8).

Як бачимо, повністю сформоване ставлення до себе як до школяра, *дуже висока* навчальна активність властива, як не парадоксально, 40,4 % учнів 2-го та 27,9 % учнів 4-го класів. Сформованість ставлення до себе присутнє у досліджуваних обох вікових груп, проте висока навчальна активність переважає у другокласників тому, що у них ще не пропала цікавість до школи, до навчання, до предметів, тоді як у четвертокласників на перший план виходить спілкування з однолітками, що вже більше характерне для підліткового віку. Приблизно однакова кількість учнів 2-го та 4-го класів показали майже сформоване ставлення до себе як до школяра (25,5 % і 25,3 % відповідно), що проявляється в позитивному ставленні до школи і навчання, розуміння свого обов'язку вчитися, бажанні йти до школи, щоб отримати нові знання і поспілкуватися з однокласниками. У таких дітей навчальна мотивація сформована на високому рівні. Школа приваблює молодших школярів більше позанавчальною діяльністю, хоча позитивне ставлення до неї спостерігається, середня навчальна мотивація характерна для 19,1 % другокласників та 21,5 %



**Рис. 2.8. Порівняння рівня навчальної мотивації учнів 2-го та 4-го класів (за методикою Н. Лусканової).**

четвертокласників. Несформованість такого ставлення, низька навчальна мотивація виявлена у 7,5 % і 17,7 % молодших школярів відповідно. Такі діти не люблять вчитися, до школи ходять з небажанням, їм не цікаво на уроках, вони не розуміють, для чого вчити деякі предмети. Отримані результати відображають особливості даного віку, сімейні цінності, індивідуальні особливості кожної дитини тощо. Також є певна частина дітей (7,5 % і 7,6 % представників обох груп випробуваних), для яких властиве негативне ставлення до школи, дуже низька навчальна мотивація.

Здійснений якісний та кількісний аналіз за допомогою методів порівняльного аналізу, узагальнення та систематизації дозволив виділити три

рівні домагань молодших школярів (адекватний, завищений, занижений) і дати їм психологічну характеристику.

*Адекватний рівень домагань* властивий молодшим школярам, які добре знають себе, свої слабкі і сильні сторони. При виборі завдань орієнтується на такі, що відповідають їх реальним можливостям, або дещо складніші, часто йдуть на розумний ризик, при невдачі аналізують свою поведінку і роблять висновки. Після успіху намічають для себе вищі, проте реальні цілі. У стосунках з ровесниками проявляють впевненість, повагу, вміють зацікавити інших. Вони легко адаптуються до нового колективу. Вміють розрізняти реальні й ідеальні бажання та потреби, визначати пріоритети. У них переважає адекватна самооцінка та мотивація досягнення успіху.

*Завищений (неадекватний) рівень домагань* мають ті молодші школярі, які не можуть співставити свої реальні можливості з домаганнями. Невдачі пояснюють впливом зовнішніх обставин, інших людей, складністю завдань, але не шукають причину в собі. Ці діти після неуспіху ставлять перед собою ще складніші завдання, не аналізують свою поведінку ні в ситуації успіху, ні в ситуації невдачі. У стосунках з однолітками вони прагнуть бути в центрі уваги, всім подобатися, бути лідерами. Часто таке прагнення не підтверджується реальним становищем у колективі однокласників. Вони самостверджуються шляхом недисциплінованості, грубійства, приниження інших, поганих успіхів у навчанні. Для цих дітей характерною є неадекватна самооцінка, переважання мотивації досягнення.

*Занижений (неадекватний) рівень домагань* мають молодші школярі, які не завжди можуть себе гідно оцінити. Завдання, які вони ставлять перед собою, є надто легкими, проте їх цілком влаштовують. Невдачі сприймаються ними дуже болісно, вони у всьому звинувачують себе, не вірять у власні сили. На уроках рідко піднімають руку, відповідають невпевнено. У стосунках з однокласниками ці учні займають пасивну позицію: до них можуть ставитися добре, приймати у компанії, проте такі діти поводить тихо, майже непомітно. Вони не вміють планувати, визначати пріоритети, не проявляють самостійності,

наполегливості та ініціативи. Мотив уникнення невдач домінує над мотивом досягнення успіху. Цілі, які ставлять перед собою, є або недосяжними, або надто легкими. Бояться критики, осуду, зауваження зі сторони інших людей, як дорослих, так і однолітків. Самооцінка у цих учнів буває як адекватна, так і занижена.

Для встановлення наявності чи відсутності зв'язків між рівнем домагань, самооцінкою, навчальною мотивацією та баченням свого статусу у колективі однокласників було використано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. За отриманими результатами (таблиця 2.3.) виявлено, що в учнів 2-го класу найтісніше рівень домагань до навчального завдання корелює з навчальною мотивацією ( $r = 0,620$  при  $p \leq 0,01$ ), самооцінкою ( $r = 0,531$  при  $p \leq 0,01$ ) та місцем дитини у класному колективі ( $r = 0,459$  при  $p \leq 0,01$ ).

Таблиця 2.3

**Матриця кореляційного аналізу показників рівня домагань та інших психологічних характеристик другокласників**

	РД до навч. завд.	РД до ненавч. завд.	Навч. мотив.	СО реальна	РД загальний	Мотиви і потреби	Місце реальне	Місце бажане
РД до навч. завд.	1							
РД до ненавч. завд.	0,465''	1						
Навчальна мотивація	0,620''	0,601''	1					
Самооцінка	0,531''	0,319''	0,615''	1				
РД загальний	0,706''	0,488''	0,769''	0,529''	1			
Мотиви і потреби	-0,126	-0,015	-0,162	-0,070	-0,224	1		
Статус реальний	0,459''	0,169	0,468''	0,688''	0,483''	-0,010	1	
Статус бажаний	0,319''	0,244'	0,541''	0,343''	0,342''	-0,088	0,394''	1

Варто відзначити, що між усіма показниками рівня домагань за трьома методиками існує тісний та середній зв'язок: «рівень домагань до навчального

завдання і загальний рівень домагань» ( $r = 0,706$  при  $p \leq 0,01$ ), «рівень домагань до навчального завдання і рівень домагань до ненавчального завдання» ( $r = 0,465$  при  $p \leq 0,01$ ), «рівень домагань до ненавчального завдання і загальний рівень домагань» ( $r = 0,488$  при  $p \leq 0,01$ ). Тісну кореляцію між рівнем домагань до навчального завдання і загальним рівнем домагань можна пояснити тим, що для молодшого школяра навчальна діяльність є провідною і визначає його ставлення до себе, до життя крізь призму успіхів у навчанні. Це підтверджує також тісна кореляція між рівнем домагань до завдань ненавчального змісту і показниками навчальної мотивації ( $r = 0,601$  при  $p \leq 0,01$ ), а також загальним рівнем домагань і навчальною мотивацією ( $r = 0,769$  при  $p \leq 0,01$ ).

Кореляційний аналіз рівня домагань і бачення дитиною свого місця у системі міжособистісних стосунків класу виявив, що між усіма показниками тут присутні зв'язки середнього рівня тісноти, а саме: «рівень домагань до завдань навчального характеру і бачення свого статусу у системі міжособистісних стосунків класу» ( $r = 0,459$  при  $p \leq 0,01$ ), «загальний рівень домагань і бачення дитиною свого статусу у класі» ( $r = 0,483$  при  $p \leq 0,01$ ), тоді як з бажаним статусом (за методикою «Дерево») кореляція дещо нижча: «рівень домагань до навчального завдання і бажаний статус» ( $r = 0,319$  при  $p \leq 0,01$ ), «рівень домагань до ненавчального завдання і бажаний статус» ( $r = 0,244$  при  $p \leq 0,05$ ), «загальний рівень домагань і бажаний статус» ( $r = 0,342$  при  $p \leq 0,01$ ). Для молодшого школяра важливими є його успіхи в навчанні, ставлення вчителя до нього, тому свої домагання і зусилля він спрямовує на навчальну діяльність. Хоч самооцінка також тісно корелює з показниками бачення свого реального статусу дитини ( $r = 0,688$  при  $p \leq 0,01$ ), але слабо пов'язана з бажаним статусом ( $r = 0,343$  при  $p \leq 0,01$ ). Такі дещо парадоксальні дані можуть бути пояснені тим, що другокласник ще не зовсім чітко усвідомлює взаємозалежність та взаємообумовленість всього, що з ним відбувається.

Аналіз кореляційних зв'язків між зазначеними параметрами в учнів 4-х класів показав (таблиця 2.4), що тут рівень домагань до завдань навчального

характеру теж тісно корелює з навчальною мотивацією ( $r = 0,634$  при  $p \leq 0,01$ ) (майже так само, як і в другокласників) та самооцінкою ( $r = 0,511$  при  $p \leq 0,01$ ).

Таблиця 2.4

**Матриця кореляційного аналізу показників рівня домагань та інших психологічних характеристик четвертокласників**

	РД до навч. завд	РД до ненавч. завд.	Навч. мотив.	СО реальна	РД загальний	Мотиви і потреби	Місце реальне	Місце бажане
РД до навч. завд.	1							
РД до ненавч. завд.	0,531''	1						
Навчальна мотивація	0,634''	0,514''	1					
Самооцінка	0,511''	0,449''	0,643''	1				
РД загальний	0,613''	0,623''	0,687''	0,614''	1			
Мотиви і потреби	-0,259'	-0,239'	-0,284'	-0,174	-0,332''	1		
Статус реальний	0,369''	0,507''	0,408''	0,615''	0,597''	-0,138	1	
Статус бажаний	0,402''	0,460''	0,404''	0,298''	0,677''	-0,267'	0,399''	1

Децо нижчий коефіцієнт кореляції між рівнем домагань до навчальних завдань та баченням свого місця у класному колективі ( $r = 0,369$  при  $p \leq 0,01$ ), що можна пояснити тим, що навчальна діяльність перестає бути єдиним видом діяльності, в якій дитина ставить цілі і хоче бути успішною, що, безумовно, пов'язано з її наближенням до підліткового періоду онтогенезу.

Саме цим і пояснюється тісний зв'язок між рівнем домагань до ненавчального завдання і баченням свого місця у класному колективі ( $r = 0,507$  при  $p \leq 0,01$ ), та загальним рівнем домагань і баченням свого місця у класному колективі ( $r = 0,597$  при  $p \leq 0,01$ ). Зрозуміло, що учні 4-го класу, оцінюють себе через стосунки з однолітками, що й підтверджено нашим дослідженням (зв'язок між показниками «самооцінки – місце дитини в класі»  $r = 0,615$  при  $p \leq 0,01$ ).

Виявлено кореляцію середнього та високого рівня між показниками рівня домагань до ненавчального завдання і самооцінкою ( $r = 0,449$  при  $p \leq 0,01$ ), загального рівня домагань і самооцінкою ( $r = 0,614$  при  $p \leq 0,01$ ). Крім того, залишається тісним зв'язок між рівнем домагань до завдання ненавчального змісту і навчальною мотивацією ( $r = 0,514$  при  $p \leq 0,01$ ), загальним рівнем домагань і навчальною мотивацією ( $r = 0,687$  при  $p \leq 0,01$ ), що можна пояснити тим, що учіння залишається основною діяльністю дитини та впливом процедури дослідження, яка здійснювалась у школі. Тому будь-яке отримане завдання учні сприймали як шкільне і таке, що підлягає оцінці та може вплинути на їх успішність чи ставлення вчителя.

Окрім того, варто зазначити, що у четвертокласників виявлено тісний зв'язок між показниками рівня домагань до навчальних і ненавчальних завдань ( $r = 0,531$  при  $p \leq 0,01$ ), рівня домагань до завдань навчального характеру і загального рівня домагань ( $r = 0,613$  при  $p \leq 0,01$ ), рівня домагань до завдання ненавчального змісту і загального рівня домагань ( $r = 0,623$  при  $p \leq 0,01$ ). Молодші школярі 4-го класу не обмежують себе у виборі видів діяльності або типів завдань, щоб показати вправність. Вони формують рівень домагань не лише в умовах навчальної діяльності, а шукають будь-які, де можна бути успішними. Даний момент є досить важливим для психопрофілактики, адже якщо дитина не може бути успішною у навчанні, їй необхідно допомогти знайти такі види діяльності, які б соціально схвалювалися і, водночас, підтримувати її позитивне самоствавлення та адекватно високу самооцінку.

В учнів 4-го класу встановлено тісніший зв'язок рівня домагань з показниками їх статусу у системі міжособистісних стосунків класу, ніж у другокласників. Так, найбільш тісний зв'язок у таких парах показників, як «рівень домагань до завдань ненавчального характеру і бачення дитиною свого реально статусу» ( $r = 0,507$  при  $p \leq 0,01$ ), «загальний рівень домагань і бачення дитиною свого реально статусу» ( $r = 0,597$  при  $p \leq 0,01$ ). Ще тісніше корелюють між собою показники рівня домагань і бажаного статусу дитини («рівень домагань до навчального завдання і бажаний статус» на рівні  $r = 0,402$ , при



$p \leq 0,01$ ; «рівень домагань до ненавчального завдання і бажаний статус» на рівні  $r = 0,460$ , при  $p \leq 0,01$ ; «загальний рівень домагань і бажаний статус» на рівні  $r = 0,677$ , при  $p \leq 0,01$ ), що й підтверджує їх більшу спрямованість на думку однокласників, готовність діяти заради визнання і прийняття однолітками.

Як зазначено вище, нами також досліджено мотивацію і провідні потреби молодших школярів за методикою «Тест кольорових виборів» Л. Собчик. Здійснивши кореляційний аналіз, ми виявили обернено пропорційний зв'язок між рівнем домагань до навчального завдання і показниками за методикою Л. Собчик ( $r = - 0,259$  при  $p \leq 0,05$ ), рівнем домагань до ненавчального завдання і даними за методикою Л. Собчик ( $r = - 0,239$  при  $p \leq 0,05$ ), загальним рівнем домагань і показниками за методикою Л. Собчик ( $r = - 0,332$  при  $p \leq 0,01$ ). Варто зауважити, що тут значущість «-» дещо умовна, оскільки при присвоєні показникам певних цифр-значень мова йшла не про ранг, а про конкретний вибір (в даному випадку – колір). Тому якісний аналіз дозволяє говорити, що хоча зв'язок мало значущий, проте простежується наступна тенденція: чим вищий рівень домагань, тим більше він пов'язаний з мотивацією на втримання позиції і потребою у соціальній активності, спілкуванні, емоційних та яскравих переживаннях. Тоді як нижчі показники рівня домагань корелюють як з мотивацією досягнення успіху, так і уникнення невдачі, а також потребами у глибинній прихильності, емоційному комфорті і захисті, у досягненнях, домінуванні.

Отримані дані дозволяють простежити зміни у зв'язках рівня домагань із самооцінкою, навчальною мотивацією, баченням свого статусу у колективі ровесників, які можна пояснити віковими характеристиками розвитку молодших школярів 2-го і 4-го класів. Якщо перші перебувають у центрі свого вікового періоду, на них діють всі його «закони», яким вони підвладні, відповідно, і всі показники відобразили цю тенденцію. Тоді як учні 4-го класу, хоча і належать за віковою періодизацією до молодших школярів, у них вже

чітко проявляються окремі ознаки підліткового віку. Зокрема переважає орієнтація на однолітків, бажання спілкуватися з ними.

Варто зауважити, що отримані дані дозволяють говорити лише про певну тенденцію, зважаючи на яку ми можемо шукати шляхи впливу і корекції задля позитивного результату.

### **2.3. Гендерні особливості рівня домагань у молодшому шкільному віці**

У психології існують окремі праці, де розкривається існуючий зв'язок між статтю дитини і особливостями її рівня домагань. Так, у деяких з них відзначається, що вже у старшому дошкільному віці дівчатка схильні до використання стабільних і послідовних поведінкових стратегій, тоді як хлопчикам більш властива непослідовна і важко передбачувана поведінка; дівчата характеризуються більш гнучкими домаганнями і адекватною поведінкою у ситуації вибору цілей. Так звані атипові випадки, вперше зафіксовані М. Юкант (зниження домагань після успіху і підвищення після невдачі), частіше спостерігаються у хлопчиків [212].

Одним із завдань нашого дослідження було з'ясувати особливості прояву гендерних відмінностей рівня домагань у молодшому шкільному віці. Зазначений аспект проблеми рівня домагань є недостатньо вивченим і залишається відкритим для аналізу. Знання гендерних особливостей дозволяє спростити пошук підходів до виховання і розвитку дітей різної статі, зрозуміти суть і причини того чи іншого вчинку, намітити шляхи розвивальної роботи з ними. Нами здійснено аналіз гендерних особливостей за двома лініями: порівняння особливостей прояву рівня домагань у представників однієї статі (хлопчиків чи дівчаток) учнів 2-го і 4-го класу; порівняння рівня домагань у хлопчиків і дівчаток одного класу (окремо другокласників, окремо четвертокласників).

З результатів дослідження, поданих у таблиці 2.5, видно, що 41,7 % хлопчиків і 32,6 % дівчаток другого класу показали занижений загальний рівень домагань, а серед четвертокласників – 43,2 % і 31,4 % хлопчиків та дівчаток відповідно. Спостерігається, що хлопчики обох вікових груп більш схильні недооцінювати свої можливості, висувати цілі чи обирати завдання, значно простіші, ніж вони здатні виконати. Для них більш властива обережна стратегія при плануванні.

Таблиця 2.5

**Порівняння гендерно-вікових особливостей загального рівня домагань  
(за методикою Шварцландера)**

n=173

Загальний рівень домагань	Учні 2-го класу (n=94)				Учні 4-го класу (n=79)			
	хлопчики (n=48)		дівчатка (n=46)		хлопчики (n=44)		дівчатка (n=35)	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
<b>занижений</b>	20	41,7	15	32,6	19	43,2	11	31,4
<b>адекватний</b>	19	39,6	26	56,5	17	38,6	14	40
<b>завищений</b>	9	18,7	5	10,9	8	18,2	10	28,6

Однакова тенденція спостерігається і за показниками адекватного рівня домагань, правда з віком дівчаток з таким рівнем дещо меншає. Як бачимо, 39,6 % хлопчиків другого і 38,6 % четвертого класу мають адекватний рівень домагань. Серед досліджуваних дівчаток адекватний рівень домагань виявили 56,5 % другокласниць і 40 % четвертокласниць. Ці діти об'єктивно оцінюють свої можливості, знають, на що вони здатні. Зменшення з віком кількості дівчаток з адекватним рівнем домагань є показником зростання у них самокритичності, невпевненості у власних можливостях, бажання відповідати певним ідеалам, що властиво для цього періоду їх розвитку.

У значно меншій кількості другокласників (18,7 % хлопчиків і 10,9 % дівчаток) виявлено завищений рівень домагань. Тоді як серед четвертокласників такий рівень виявлено у 18,2 % хлопчиків і 28,6 % дівчаток.

Встановлено, що серед учнів як другого, так і четвертого класу серед дівчаток переважає адекватний рівень домагань, а серед хлопчиків – занижений. У четвертокласників адекватний рівень домагань виявлено у майже однакової кількості дівчаток і хлопчиків, занижений переважає серед хлопчиків, а завищений – серед дівчаток. Якщо простежити зміни прояву рівня домагань у представників обох статей з віком, бачимо, що у хлопчиків зберігається однакова тенденція на рівні 2-го і 4-го класів, тоді як кількість дівчаток із заниженим рівнем залишається приблизно однаковою, з адекватним – зменшується, а з завищеним – збільшується. Тому можна констатувати, що з віком від 2-го до 4-го класу у дівчаток спостерігається підвищення рівня домагань.

Подібна тенденція гендерно-вікових особливостей простежується також при аналізі рівня домагань до завдань навчального (таблиця 2.6.) і ненавчального (таблиця 2.7) характеру (за методикою «Три оцінки»).

Таблиця 2.6

**Порівняння гендерно-вікових особливостей рівня домагань до навчальних завдань (за методикою «Три оцінки» А. Липкіної)**

n=173

Рівень домагань до навчального завдання	Учні 2-го класу (n=94)				Учні 4-го класу (n=79)			
	хлопчики (n=48)		дівчатка (n=46)		хлопчики (n=44)		дівчатка (n=35)	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
занижений	9	18,7	7	15,2	13	29,5	4	11,4
адекватний	20	41,7	22	47,8	25	56,8	16	45,7
завищений	19	39,6	17	37	6	13,7	15	42,9

Якщо до завдання навчального змісту серед другокласників занижений рівень домагань виявлено приблизно в однакової кількості хлопчиків та дівчаток (18,7 % і 15,2 % відповідно), то з віком бачимо чіткі відмінності. Занижений рівень домагань до завдань навчального змісту серед учнів 4-го класу виявлено у 29,5 % хлопчиків і лише 11,4 % дівчаток, що підтверджуються

проявом більшої старанності та відповідальності останніх стосовно шкільних завдань. Другокласники не мають відмінностей у показниках завищеного рівня домагань (39,6 % хлопчиків і 37 % дівчаток), тоді як суттєві відмінності простежуються серед досліджуваних – четвертокласників, з яких 13,7 % хлопчиків і 42,9 % дівчаток продемонстрували завищений рівень домагань до завдань навчального характеру. Отже, результати нашого дослідження засвідчили, що з віком інтерес до навчання зростає у дівчаток і знижується у хлопчиків, що підтверджує висновки, які були зроблені іншими дослідженнями.

Результати, отримані при діагностиці рівня домагань до завдань ненавчального змісту за методикою «Три оцінки» А. Ліпкіної (таблиця 2.7) підтвердили дані дослідження рівня домагань за моторною пробою Шварцландера, а також є близькими до результатів дослідження рівня домагань до завдань навчального змісту.

Таблиця 2.7

**Порівняння гендерно-вікових особливостей рівня домагань до ненавчальних завдань (за методикою «Три оцінки» А. Ліпкіної)**

n=173

Рівень домагань до ненавчального завдання	Учні 2-го класу (n=94)				Учні 4-го класу (n=79)			
	хлопчики (n=48)		дівчатка (n=46)		хлопчики (n=44)		дівчатка (n=35)	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
занижений	7	14,6	8	17,4	11	25	7	20
адекватний	24	50	28	60,9	18	40,9	12	34,3
завищений	17	35,4	10	21,7	15	34,1	16	45,7

Так, з віком спостерігається незначне зростання кількості учнів обох статей із заниженим рівнем домагань, хоча суттєвої різниці між хлопчиками і дівчатками не виявлено (14,6 % і 17,4 % хлопчиків і дівчаток другого класу та 25 % і 20 % четвертого відповідно). Як і за результатами попередньо

проаналізованих методик, у дівчаток з віком спостерігається підвищення рівня домагань до завдань ненавчального характеру.

Так, 35,4 % хлопчиків і 21,7 % дівчаток других класів показали завищений рівень домагань, тоді як серед четвертокласників хлопчиків залишилася така ж кількість (34,1 %), а дівчаток збільшилося до 45,7 %. Отримані дані свідчать про розширення кола інтересів, сфер діяльності, у яких досліджувані хотіли б отримати хороших результатів, досягти успіхів. Особливо це стосується дівчаток-четвертокласниць. Кількість досліджуваних з адекватним рівнем домагань до завдань ненавчального змісту зменшується з віком, як хлопчиків (50% у другому класі і 40,9 % у четвертому), так і дівчаток (60,9 % другокласниць і 34,3 % четвертокласниць). Дівчатка зазвичай більш схильні переоцінювати свої можливості, ставити перед собою надто високу планку, тоді як хлопці часто вибирають легші завдання, щоб зберегти свій статус.

Варто зазначити, що дані, отримані за трьома методиками, взаємно підтверджуються, виділяючи і визначаючи при цьому певні вікові та гендерні особливості досліджуваних.

Аналіз гендерних особливостей самооцінки (таблиця 2.8) показав, що занижена самооцінка властива для 14,6 % дівчаток та 13 % хлопчиків другого класу, адекватна – для 39,6 % хлопчиків і 37% дівчаток, а завищена – для 45,8%

Таблиця 2.8

**Порівняння гендерно-вікових особливостей самооцінки  
(за методикою «Сходінки»)**

Самооцінка	Учні 2-го класу(n=94)				Учні 4-го класу(n=79)			
	хлопчики (n=48)		дівчатка (n=46)		хлопчики (n=44)		дівчатка (n=35)	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
занижена	7	14,6	6	13	15	34,1	5	14,2
адекватна	19	39,6	17	37	20	45,5	15	42,9
завищена	22	45,8	23	50	9	20,4	15	42,9

і 50 % представників обох статей відповідно, що свідчить про некритичність у ставленні до себе, відсутність або слабка розвиненість критеріїв для самоаналізу. Велика частина досліджуваних цього віку вважає себе найкращими, найрозумнішими, а певні невдачі чи критичні зауваження пов'язують із зовнішніми обставинами чи іншими людьми. Дещо інший розподіл можна побачити серед учнів 4-го класу. Так, у 34,1 % хлопчиків і 14,2 % дівчаток виявлено занижену самооцінку, у 45,5 % хлопчиків і 42,9 % дівчаток – адекватну, і 20,4 % хлопчиків і 42,9 % дівчаток продемонстрували завищену самооцінку. Аналіз гендерних особливостей, про які йшлося вище, дає підставу говорити, що у другокласників не простежується чітких відмінностей у показниках самооцінки між представниками обох статей, тоді як серед випробуваних 4-класників хлопчиків в двічі більше із заниженою самооцінкою, ніж дівчаток.

Разом з тим, завищена самооцінка властива для вдвічі більшої кількості дівчаток четвертого класу, ніж хлопчиків. Якщо прослідкувати тенденцію розвитку самооцінки, то видно, що з віком суттєво зростає кількість хлопчиків із заниженою самооцінкою (із 14,6 % у 2-му класі до 34,1 % у 4-му) та адекватною (із 39,6 % до 45,5 %) і зменшується із завищеною (із 45,8 % другокласників до 20,4 % четвертокласників).

Спостерігається підвищення кількості дівчаток із адекватною самооцінкою (з 37 % до 42,9 %) і дещо зниження – із завищеною (від 50% до 42,9 %). Ці дані відображають особливості вікового розвитку молодших школярів з другого до четвертого класу, що характеризується зростанням самосвідомості, самопізнання.

Окрім того, як було зазначено вище, однією із важливих характеристик молодшого школяра є ставлення до навчальної діяльності, яке великою мірою визначає становлення і розвиток його особистості. Ставлення до навчальної діяльності, мотивація учіння формується під впливом батьків, великою мірою залежить від вчителя, його професійності й особистісних рис, а також від успіхів і досягнень дитини у навчанні. Саме від навчальної мотивації залежить,

чи дитина буде старанно навчатися, яке місце займає школа у її житті, що її цікавить у школі більше (чи предмети та знання, які вона отримує на уроках, чи вона ходить туди тому, що там цікаво спілкуватися з однокласниками, є можливість погратися, показати себе, пізнати інших).

Результати дослідження (таблиця 2.9) свідчать, що серед другокласників з дуже низькою шкільною мотивацією переважають дівчатка (13,1 %). Вони відкидають школу як таку, не хочуть іти до неї, їм не подобається ні сам процес навчання, ні однокласники, ні вчителі. Хлопчиків з такою мотивацією виявлено 4,1 %. Часто такий рівень мотивації спостерігається у дітей, яких з певних причин не приймають у класних колективах, у них немає друзів у школі й вчитися їм нецікаво. Серед учнів четвертого класу такий рівень шкільної мотивації виявлено лише у хлопчиків (13,6 %).

Таблиця 2.9

**Порівняння гендерно-вікових особливостей навчальної мотивації  
(за методикою Н. Лусканової)**

n=173

Навчальна мотивація	Учні 2-го класу(n=94)				Учні 4-го класу(n=79)			
	хлопчики (n=48)		дівчатка (n=46)		хлопчики (n=44)		дівчатка (n=35)	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Дуже низька	2	4,1	6	13,1	6	13,6	0	0
Низька	5	10,4	3	6,5	11	25	3	8,6
Середня	12	25	7	15,2	9	20,5	8	22,8
Висока	14	29,2	11	23,9	8	18,2	12	34,3
Дуже висока	15	31,3	19	41,3	10	22,7	12	34,3

У таких дітей не сформоване ставлення до себе як до учня. Дані показники є свідченням того, що з віком у хлопчиків на перший план виходять інші захоплення: спорт, техніка. Крім того, часті зауваження з боку вчителів стосовно дисципліни, записи у щоденниках, виклики батьків до школи



відбивають бажання дитини вчитися і формують негативне ставлення до школи взагалі.

Низька навчальна мотивація, відсутність сформованого ставлення до себе як школяра виявлено у 10,4 % хлопчиків і 6,5 % дівчаток другого класу. Серед четвертокласників ці показники зросли до 25 % і 8,6 % хлопчиків і дівчаток відповідно. Середній рівень навчальної мотивації, коли школа приваблює більше позанавчальною діяльністю, хоча позитивне ставлення до неї має місце у 25 % хлопчиків і 15,2 % дівчаток другого класу та 20,5 % хлопчиків і 22,8 % дівчаток четвертого класу. Звичайно, велика частина дітей можливо і не є відмінниками, але школа їх приваблює можливістю поспілкуватися з друзями, погратися, поділитися найпотаємнішим. І, якщо з віком хлопчики починають шукати себе у дворових компаніях, групах за інтересами, то дівчатка, здебільшого мають найближчу подругу в класі, з якою вони хочуть сидіти за однією партою і проводити весь вільний час.

Висока навчальна мотивація, коли у дитини практично сформоване ставлення до себе як до школяра з усіма його особовостями була виявлена у 29,2 % другокласників і 23,8 % другокласниць, а також у 18,2 % четвертокласників і 34,3 % четвертокласниць. Ці діти розуміють, що основним завданням і обов'язком для них є вчитися, слухатися вчителя, старанно виконувати всі його вказівки і домашні завдання. Вони усвідомлюють, що здобуті у школі знання їм знадобляться у майбутньому. Проте, знаючи і розуміючи все це, вони іноді не зовсім відповідно поведуться.

Повністю сформоване ставлення до себе як до школяра, дуже висока навчальна мотивація властива 31,4 % хлопчиків і 41,3 % дівчаток другого класу та, відповідно, 22,7 % і 34,3 % хлопчиків та дівчаток четвертого класу. Видно, що серед обох груп досліджуваних дещо переважає кількість дівчаток цієї групи, вони проявляють більшу старанність у школі, на уроках їм цікаво, вони із задоволенням вчать і показують хороші результати.

Узагальнюючи отримані дані, зазначмо, що серед учнів другого класу не простежується певних гендерних особливостей чи переваг, тоді як дані,

отримані на досліджуваних четвертокласниках, свідчать про переважання високих рівнів навчальної мотивації і більш вираженого ставлення до себе як до учня у дівчаток (починаючи з середнього рівня їх значно більше, ніж хлопчиків). Отримані дані свідчать, що з віком у хлопчиків знижується рівень навчальної мотивації, в той час, як у дівчаток – підвищується, проте також до певного рівня. Тому важливим завданням сучасної освіти є формування та розвиток високої позитивної мотивації учнів до навчання, позитивного ставлення до отриманих знань і школи загалом.

Не менш важливим показником, який визначає особистісний розвиток дитини, є бачення нею свого статусу в системі міжособистісних стосунків з ровесниками. Особливо показовим це є у молодшому шкільному віці, коли провідною діяльністю є навчання, вся соціальна ситуація розвитку зосереджена у школі, навколо шкільного життя.

Показники таблиці 2.10. свідчать, що для 6,3 % хлопчиків і 13% дівчаток другого класу характерна орієнтація на спілкування, отримання та надання дружньої підтримки іншим. Подібне співвідношення спостерігається і серед четвертокласників (2,2 % і 17,1 % відповідно). Звикли досягати успіхів без докладання надмірних зусиль майже однакова кількість хлопчиків і дівчаток молодшої досліджуваної групи (25 % і 23,9 % відповідно), тоді як серед четвертокласників ця тенденція переважає у хлопчиків (20,5 %). Важливими є показники, які свідчать про нормальну адаптацію дітей, їх комфортний стан. Серед учнів другого класу нашої вибірки таких хлопчиків виявлено 22,9 %, дівчаток – 14,7 %. Спостерігається, що з віком дітей, які займають зазначену позицію, збільшується (43,2 % хлопчиків і 34,3 % дівчаток четвертого класу). Дані, які свідчать про завищену самооцінку, прагнення до лідерства показують, що хлопчики і дівчатка другого класу однаковою мірою проявляють себе в цьому (43,7 % і 43,5 % відповідно), тоді як серед четвертокласників лідерські позиції в більшості належать дівчаткам (34,3 %). В обох вікових групах не виявлено дітей, повністю відсторонених від навчального процесу, занурених у

себе. Проте відсутні учні, які б займали активну позицію, орієнтовані на додання перешкод заради отримання результату.

Таблиця 2.10

**Порівняння гендерно-вікових особливостей самооцінки реального статусу у класному колективі (за методикою «Дерево»)**

n=173

Статус реальний	Учні 2-го класу(n=94)				Учні 4-го класу(n=79)			
	хлопчики (n=48)		дівчатка (n=46)		хлопчики (n=44)		дівчатка (n=35)	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Долання перешкод	0	0	0	0	0	0	0	0
Спілкування, дружня підтримка	3	6,3	6	13	1	2,2	6	17,1
Успіхи без зусиль	12	25	11	23,9	9	20,5	4	11,4
Втомлюваність, загальна слабкість	0	0	1	2,2	0	0	0	0
Мотивація на розваги	0	0	0	0	6	13,6	1	2,9
Замкнутість, тривожність	1	2,1	0	0	0	0	0	0
Відстороненість від навч. процесу	0	0	0	0	0	0	0	0
Комфортний стан, норм. адаптація	11	22,9	8	17,4	19	43,2	12	34,3
Кризовий стан	0	0	0	0	0	0	0	0
Завищена СО, лідерство	21	43,7	20	43,5	9	20,5	12	34,3

Аналіз гендерно-вікових особливостей щодо бачення дитиною свого статусу у класному колективі показав, що з віком зменшується кількість дітей обох статей, орієнтованих на досягнення успіху без докладання зусиль. Це свідчить, що в учнів поступово зростає усвідомлення того, що праця відіграє велику роль у житті, ніщо не дається просто так, і для того, щоб щось отримати, чогось досягнути, необхідно старатися, працювати, від чогось відмовлятися,

чимсь поступатися. Особливо різко зменшується кількість дівчаток у четвертому класі, які орієнтовані на легкий результат. Адже у психології відомо, що дівчатка є більш старанніші, відповідальніші, працьовитіші. Це підтверджується і тим, що лише 2,9 % четвертокласниць орієнтовані на розваги, в той час як таких хлопчиків їх віку 13,6 %.

Встановлено, що з переходом від другого до четвертого класу вдвічі збільшується кількість представників обох статей, яким властивий комфортний стан, нормальна адаптація у класному і шкільному колективі, що є важливою умовою успішного розвитку дітей. Було встановлено, що з віком зменшується кількість дітей із завищеною самооцінкою, прагненням до лідерства, особливо серед хлопчиків (з 43,7 % у другому класі до 20,5 % у четвертому). Кількість дівчаток із завищеною самооцінкою також знизилася, але лише на 9,3 %, що свідчить про те, що вони все ж залишаються більш ініціативними, активними, прагнуть займати центральні позиції, бути лідерами, прийнятими, оціненими.

Важливим фактором, який впливає на особистісний розвиток дитини, на її благополуччя в особистісній сфері є гармонія задоволення собою, задоволення тим місцем, яке дитина займає у класному колективі, у колі сім'ї та друзів. Відповідність реального і бажаного, здатність реалізувати себе у сфері, яка цікавить, відчуття визнання і прийняття іншими (одна з базових потреб за А. Маслоу), створює умови для нормального, позитивного особистісного розвитку дитини, зменшує можливість виникнення внутрішніх конфліктів. Для визначення задоволення дитини своїм статусом у класному колективі, ми за методикою «Дерево» діагностували не лише їх реальну позицію, а й бажану (таблиця 2.11). Аналіз результатів дозволяє стверджувати, що більше половини дівчаток (54,3 %) і третина хлопчиків (37,5 %) другого класу віддають перевагу комфортному стану, нормальній адаптації. З віком спостерігаємо дещо менше бажання дітей обох статей займати зазначену позицію (25 % хлопчиків і 20 % дівчаток четвертого класу). Для багатьох четвертокласників (18,2 % хлопчиків і 37,1 % дівчаток) вираженим стає бажання займати лідерські позиції, високо оцінювати себе. В той час як у мріях другокласників незалежно від статі ці

**Порівняння гендерно-вікових особливостей самооцінки бажаного статусу  
дитини у класному колективі (за методикою «Дерево»)**

*n=173*

Статус бажаний	Учні 2-го класу(n=94)				Учні 4-го класу(n=79)			
	хлопчики (n=48)		дівчатка (n=46)		хлопчики (n=44)		дівчатка (n=35)	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Долання перешкод	5	10,4	3	6,5	0	0	0	0
Спілкування, дружня підтримка	3	6,3	2	4,4	6	13,6	4	11,4
Успіхи без зусиль	15	31,2	14	30,4	9	20,5	3	8,6
Втомлюваність, загальна слабкість	2	4,1	0	0	0	0	0	0
Мотивація на розваги	1	2,1	1	2,2	9	20,5	8	22,9
Замкнутість, тривожність	0	0	0	0	0	0	0	0
Відстороненість від навч. процесу	0	0	0	0	1	2,2	0	0
Комфортний стан, норм. адаптація	18	37,5	25	54,3	11	25	7	20
Кризовий стан	1	2,1	0	0	0	0	0	0
Завищена СО, лідерство	3	6,3	1	2,2	8	18,2	13	37,1

позиції мають місце у незначній мірі (6,2 % і 2,2 % відповідно). Це пов'язано з тим, що учні молодшої експериментальної групи оцінюють себе високо і вважають себе лідерами у реальності, тому і не позначили цієї позиції як такої, що відноситься до бажаного майбутнього.

З віком суттєво зростає орієнтація на позицію, яка передбачає мотивацію на розваги. Якщо серед другокласників виявлено по 2,1% і 2,2 % представників обох статей, які б хотіли більше відпочивати, розважатися у майбутньому, то

зазначену позицію як бажану обрали 20,5 % хлопчиків і 22,9 % дівчаток четвертого класу.

Подібно зростає у представників обох статей бажання у майбутньому більше спілкуватися відчувати і надавати дружню підтримку іншим (6,3 % хлопчиків і 4,4 % дівчаток другого класу та 13,6 % хлопчиків і 11,4 % дівчаток четвертого класу). Якщо порівняти дані з баченням реального статусу за цією позицією, то видно, що особливо зріс показник серед хлопчиків 4-го класу. Реально лише приблизно 2% оцінюють себе зараз як такого (таку), що має вірного товариша і його (її) задовольняє спілкування з ним та іншими однокласниками, то, відповідно, хотіли б мате все вище зазначене вже 13,6 % хлопчиків – четвертокласників та 11,4 % дівчаток цієї вікової групи. Ці дані свідчать про наближення до підліткового віку, де на перший план поступово виходить спілкування з друзями, прийняття ними, і для кожного, особливо з хлопчиків, важливо знайти того єдиного вірного товариша (за І. Коном), з яким би можна було поділитися найсокровеннішим. Досить велика кількість другокласників (по 31,2 % хлопчики та 30,4% дівчаток), хотіли б досягати успіхів без докладання зусиль, легкого результату, чекають посмішки фортуни. Серед четвертокласників таке бажання переважає у хлопчиків (20,5 %), що свідчить про більшу старанність і працьовитість дівчаток.

Тенденцію до зменшення кількості дітей, які б займали позицію неробства можна пояснити дорослішанням, зростанням самосвідомості, усвідомленням необхідності докладання зусиль, затрати сил для досягнення результату. Проте й серед другокласників є 10,4 % хлопчиків і 6,5 % дівчаток, які готові до того, що в майбутньому доведеться долати перешкоди, вирішувати питання і проблеми. Якщо простежити гендерно-вікові особливості орієнтації на майбутній, бажаний статус дитини у класному колективі, бачимо, що серед учнів 2-го класу відсутні значні відмінності в орієнтації на майбутнє, планах, бажаннях, тоді як у дівчаток і хлопчиків четвертого класу ці відмінності більш помітні.

Визначення статевих відмінностей у провідних мотивах і потребах молодших школярів дозволяє говорити, що більше половини дівчаток як другого, так і четвертого класу (54,3 %), вибрали як найбільш привабливіший колір червоний, що свідчить про домінування мотиву досягнення успіху і провідної потреби у досягненнях, домінуванні, високій пошуковій активності (таблиця 2.12) Серед другокласників таких хлопчиків дещо менше (43,7 %), і з віком спостерігаємо зменшення їх кількості (31,8 % хлопчиків-четвертокласників).

Таблиця 2.12

**Порівняння гендерно-вікових особливостей провідних мотивів та потреб  
(за методикою «Тест кольорових виборів» Л. Собчик)**

n=173

Кольори	Учні 2-го класу(n=94)				Учні 4-го класу(n=79)			
	хлопчики (n=48)		дівчатка (n=46)		хлопчики (n=44)		дівчатка (n=35)	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
<b>червоний</b>	21	43,7	25	54,3	14	31,8	19	54,3
<b>синій</b>	11	22,9	9	19,5	10	22,7	4	11,4
<b>зелений</b>	6	12,5	4	8,7	3	6,8	2	5,7
<b>жовтий</b>	5	10,4	5	10,9	7	16	6	17,1
<b>фіолетовий</b>	2	4,2	1	2,2	3	6,8	1	2,9
<b>коричневий</b>	1	2,1	0	0	1	2,3	0	0
<b>сірий</b>	0	0	1	2,2	3	6,8	2	5,7
<b>чорний</b>	2	4,2	1	2,2	3	6,8	1	2,9

Протилежну тенденцію спостерігаємо щодо вибору синього кольору, який є показником мотиву уникнення невдачі і потреби у прихильності та емоційному комфорті й захисті. Приблизно четвертина (22,9 % і 22,7 %) хлопчиків другого і четвертого класів проявили наявність таких характеристик, тоді як серед дівчаток з віком спостерігається зниження кількості з

переважанням зазначених показників (19,5 % другокласниць і 11,4 % четвертокласниць).

Варто зазначити, що для дівчаток з віком більш властивий мотив досягати успіху, потреба у активній діяльній позиції, орієнтація на досягнення, в той час як хлопчики займають більш пасивні позиції, вони схильні вичікувати, щоб проблеми вирішилися самі собою, їх поведінка спрямована на уникнення невдач.

12,5 % хлопчиків і 8,7 % дівчаток другого класу вибрали зелений колір, що характеризує переважання у них мотиву утримання позиції, потреби в агресивності захисного характеру. Проте вже серед четвертокласників спостерігаємо зменшення кількості таких виборів досліджуваними обох статей (6,8 % хлопчиків і 5,7 % дівчаток). Можна припустити, що з віком діти вчаться більш конструктивно виходити з конфліктних ситуацій, розширюється їх кругозір, вони здатні більш об'єктивно оцінити себе й інших, бачать свої слабкі сторони в одному і сильні в іншому.

Однакова тенденція зміни показників спостерігається у виборі жовтого кольору, який свідчить про емоційну втягненість, потребу у соціальній активності, спілкуванні та яскравих переживаннях. Серед другокласників виявлено 10,4 % хлопчиків і 10,9 % дівчаток, які в якості основного обрали жовтий колір, тоді як в четвертому класі такий вибір зробили 16 % хлопчиків і 17,1 % дівчаток. Це підтверджується також показниками, отриманими за методикою «Дерево». Дуже маленька кількість досліджуваних обох статей і обох вікових груп досліджуваних вибрали у якості переважаючих допоміжні кольори, з яких найбільше (по 6,8 %) хлопчиків четвертого класу надали перевагу фіолетовому, сірому та чорному, що свідчить про потребу у відході від реальності, ірраціональність домагань, емоційну незрілість, а також негативізм у ставленні до авторитетів, опору зовні тощо.

Подібні тенденції спостерігаються і серед другокласників обох статей, і серед дівчаток четвертокласниць, проте у значно меншій кількості. Таким чином, серед хлопчиків спостерігається різна мотивація і потреби, проте



найбільше переважають два найпоширеніших мотиви (досягнення успіху і уникнення невдач), тоді як для дівчаток переважає прагнення до успіхів. З віком знижується кількість таких, які б хотіли займати пасивну позицію ради уникнення невдач. Протилежна тенденція спостерігається у хлопчиків.

Отже, аналіз гендерних особливостей проявів рівня домагань в молодшому шкільному віці свідчить, що серед учнів других класів гендерні відмінності вже мають місце, тоді як у четвертокласників вони вже є чітко вираженими. Подібну тенденцію засвідчують результати дослідження самооцінки, навчальної мотивації, провідних мотивів і потреб та місця дитини у колективі ровесників.

## **Висновки за розділом 2**

Емпіричним дослідженням встановлено, що у молодших школярів другого та четвертого класів не спостерігається суттєвих відмінностей у рівні домагань. У обох вікових груп переважає адекватний і занижений рівні домагань, завищений властивий лише незначній кількості дітей.

Встановлено відмінності у рівні домагань досліджуваних обох вікових груп щодо навчальних та ненавчальних завдань. В учнів другого класу спостерігається переважання адекватного та завищеного рівня домагань до завдань навчального змісту, тоді як в учнів 4-го класу, навпаки, переважає завищений рівень домагань до завдань ненавчального змісту. У них помітно знижується відсоток досліджуваних із завищеним рівнем домагань до завдань навчального змісту, що, на нашу думку, пов'язано з особливостями цього віку. Адже четвертокласники за рівнем свого розвитку наближаються до підліткового віку, коли на перший план виступають інші інтереси і школа втрачає визначальну роль у їх житті. Учні другого класу перебувають в центрі свого вікового етапу, де провідною діяльністю є навчальна і всі їх інтереси,

бажання тісно з нею пов'язані. Така тенденція підтверджена і результатами вивчення навчальної мотивації.

Серед учнів другого класу переважає відсоток досліджуваних із завищеною самооцінкою, їм властиве некритичне ставлення до себе, до оцінки своєї особистості, тоді як серед четвертокласників переважає відсоток тих, хто має адекватну самооцінку. Це є свідченням того, що з віком підвищується вимогливість дітей до себе, спостерігається тенденція до адекватної оцінки, а іноді навіть до її заниження.

Дослідженням зв'язку самооцінки і рівня домагань встановлено, що у другокласників рівень домагань і самооцінка часто співпадають, що є показником гармонійного розвитку. З віком спостерігається інша тенденція. В учнів четвертого класу самооцінка вища за рівень домагань, що проявляється у певній обережності в діях, виборі завдань, у постановці планів, що, на нашу думку, може гальмувати розвиток особистості.

Встановлено домінування мотиву досягнення успіху та потреби у активній цілеспрямованій поведінці у досліджуваних обох вікових груп. Лише незначна частина молодших школярів керується мотивом уникнення невдачі. З віком зростає потреба дітей у незалежності, що проявляється у їх протестній поведінці, опорі, негативізмі, які, за результатами дослідження, більш виразно проявляються в учнів четвертого класу.

Більшість досліджуваних обох вікових груп продемонстрували свою адаптованість в колективі ровесників, відкритість до контактів та спілкування з ними. Проте орієнтація на майбутнє у дітей обох вікових груп дещо різна. Другокласники готові до зміцнення свого становища через долавання перешкод для досягнення мети, тоді як четвертокласники орієнтовані більше на розваги, досягнення результату без докладання певних зусиль. Така поведінка учнів-четвертокласників зумовлена їх віковими особливостями, які є близькими до особливостей молодшого підліткового віку.

Результати дослідження на предмет гендерно-вікових особливостей проявів рівня домагань, самооцінки, мотивації досягнення, навчальної

мотивації та бачення дитиною свого місця у колективі ровесників засвідчили, що в учнів-другокласників гендерні відмінності мають місце. У хлопчиків другого класу переважає занижений, а у дівчаток – адекватний загальний рівень домагань. Більшість хлопчиків цього віку прагнуть займати лідерські позиції у класі. Для представників обох статей властивий адекватний рівень домагань до завдань навчального та ненавчального змісту, завищена самооцінка та висока навчальна мотивація. У четвертокласників такі відмінності є чітко вираженими. У хлопчиків четвертого класу переважає занижений загальний рівень домагань, адекватний рівень домагань до завдань навчального та не навчального змісту, адекватна самооцінка та низький рівень навчальної мотивації, а в дівчаток – адекватний рівень домагань, як загальний, так і до завдань навчального змісту та завищений до завдань ненавчального змісту. Для дівчаток-четвертокласниць властива як адекватна, так і завищена самооцінка, високий рівень навчальної мотивації. Серед дітей обох статей цього віку має місце мотивація на соціальну активність, спілкування та яскраві переживання.

Здійснений кореляційний аналіз отриманих результатів дослідження переконливо довів існування тісного зв'язку між рівнем домагань молодших школярів і такими провідними утвореннями особистості як її мотиваційна сфера, самооцінка, потреби та статус у колективі ровесників. Це дає підставу стверджувати, що в процесі формування адекватного рівня домагань молодших школярів водночас здійснюється позитивний вплив і на інші утворення особистості, якими є названі вище.

Зміст другого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Боднар С. В. Психологічні особливості рівня домагань, самооцінки і навчальної мотивації молодших школярів / С. В. Боднар // Вісник післядипломної освіти: Збірник наукових праць / Ун-т менедж. освіти НАПН

- України, редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2010. – Вип. 1 (14), ч. 2: Психологія / голов. ред. В. В. Олійник. – 2010. – С. 29–37.
2. Боднар С. В. Гендерні особливості самооцінки та рівня домагань молодших школярів / С. В. Боднар // Психологічні проблем сучасності: Тези VII науково-практичної конференції студентів та молодих вчених. – Львів, 2010. - С. 5–6.
  3. Боднар С. В. Взаємозв'язок самооцінки і рівня домагань як показник особистісного розвитку молодшого школяра / С. В. Боднар// Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: збірник наукових праць/ Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка; редкол.: В. І. Судаков [та ін. ]. – К.: Логос, 2011. – Т. 4: Спецпроект: «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність» з нагоди 85-ї річниці від дня народження фундатора вітчизняної історико-психологічної науки В. А. Роменця. Вікова та педагогічна психологія. – С. 15–23.

### РОЗДІЛ 3

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОГО РІВНЯ ДОМАГАНЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

### 1.1. Теоретичне обґрунтування програми психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань молодшого школяра

Враховуючи мету нашого дослідження і результати, отримані в констатувальному експерименті, розроблено та апробовано програму психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань молодшого школяра. При розробці програми ми виходили з того, що формування рівня домагань веде за собою позитивні зрушення у особистісній сфері молодших школярів, а властивості особистісного розвитку визначають характер рівня домагань. Тому розроблену та апробовану програму можна назвати програмою особистісного розвитку молодшого школяра.

На основі теоретичного аналізу проблеми розвитку рівня домагань особистості, отриманих результатів дослідження в констатувальному експерименті та вікових особливостей молодших школярів виділено основні фактори, які визначають його формування у зазначений період онтогенезу. Такими є:

- сім'я (стиль сімейного виховання, ставлення батьків одне до одного і до дитини, взаєморозуміння, наявність домінування одного із членів сім'ї і його тиск на інших);
- школа (вчителі – ставлення вчителів до конкретної дитини і до класу загалом, стиль спілкування з дітьми, віра у здібності учня та формування у нього віри у свої сили або навпаки; обґрунтування оцінок, адекватність/неадекватність, однокласники – ставлення до дитини,

прийняття/неприйняття, статус, який вона посідає у класному колективі, стиль спілкування; завдання чи діяльність, яку необхідно виконати, їх складність, особистісна значущість для дитини);

- минулий досвід – переважання успіхів чи невдач при виконанні завдань у минулому, сприйняття значущих дорослих і ровесників, минулих невдач дитини.

Загальновідомо, що ставлення дитини до себе формується під впливом ставлення до неї інших людей. У молодшому шкільному віці цими людьми є батьки, однокласники і, особливо, вчителі. Ставлення останніх відображає успіхи дитини у навчанні та поведінку на уроках. Окрім того, особливістю молодшого шкільного віку є те, що в цей період ставлення вчителя є визначальним для дітей і те, як він висловлюється про учня формує ставлення всього класу до останнього. Оцінка діяльності дитини часто сприймається нею як оцінка її особистості, оскільки молодший школяр ще не може повністю розмежувати себе як особистість загалом і результати своєї діяльності. Формування неадекватної самооцінки молодшого школяра підсилюють різкі зауваження та необґрунтовані негативні оцінки результатів його діяльності дорослими – батьками та вчителями.

Аналізуючи дану проблему, Е. Еріксон зазначає, що коли дитина сприймає результати навчання як єдиний критерій власної цінності, то вона набуває властивості «обмеженої ідентичності» [208], суть якої він описує формулою: «Я є лише те, що я можу робити». У такому випадку обов'язково розвивається почуття неповноцінності, яке негативно позначається на подальшому особистісному розвитку дитини, формулюванню нею життєвих перспектив, планів, постановці мети і готовності діяти [139].

При плануванні ат розробці формувального експерименту ми враховували те, що значущим фактором, який впливає на становлення особистості дитини молодшого шкільного віку, її самооцінку є усвідомлення нею своїх можливостей і можливостей інших, порівняння своїх досягнень з досягненнями інших. Важливо в цьому віці допомогти дитині усвідомити свою

цінність, свої сильні сторони, пояснити, що її неуспіх в одних видах діяльності не є показником того, що вона чимось гірша за інших, сприяти бажанню змінюватися, зростати, досягати більшого. Тому потрібно розвивати у школярів навички самопізнання, які необхідні людині протягом всього життя. У молодшому шкільному віці пізнання себе здійснюється здебільшого в системі міжособистісної взаємодії через порівняння себе з іншими. Таке порівняння базується переважно на зовнішніх характеристиках, які проявляються під час спілкування та діяльності. На основі цього виникають певні уявлення про себе, про свою особистість, формується певне емоційно-ціннісне ставлення дитини до себе (самоставлення). Із всієї сукупності факторів, які впливають на формування само ставлення в процесі діяльності, І. Чеснокова виділяє дві групи найбільш суттєвих: по-перше, власні досягнення особистості у різних видах діяльності, їх оцінка і співставлення з оцінкою членів групи, думка яких є важливою; по-друге, ставлення інших людей, партнерів по спільній діяльності до даної людини як особистості [198].

При розробці програми психолого-педагогічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань ми виходили з того, що рівень особистісного розвитку людини визначається також її вмінням спілкуватися з іншими, будувати конструктивну взаємодію, проявляти повагу до інших. У свою чергу, ставлення до іншого, повага до нього починається з усвідомлення свого Я, яке у молодшого школяра формується під впливом стосунків з іншими людьми – з дорослими і ровесниками. Це підтверджується поглядом О. Леонтьєва, який зазначав, що особистість формується у життєвих відносинах індивіда, у результаті перетворення його діяльності [94, с. 172].

Важливим теоретичним положенням, яке враховувалось нами при розробці та реалізації нашої експериментальної програми є думка І. Кона: «Всі люди мають потребу у позитивному образі Я: негативне ставлення до себе, неприйняття власного «Я», якими б не були його витoki і причини, завжди переживається болісно» [80]. Саме тому під час проведення тренінгових занять ми намагалися створити сприятливий психологічний клімат, атмосферу тепла і

довіри. Завдання, які пропонувалися учням, були спрямовані на розкриття їх найкращих сторін, усвідомлення своєї цінності і неповторності. При виконанні певних завдань, індивідуальній чи груповій роботі, досліджувани відчували підтримку і розуміння. В процесі роботи не порівнювалися успіхи різних дітей.

При плануванні програми формуального експерименту ми виходили з того, що саморозвиток, самоздійснення особистості починається з пізнання себе, з усвідомлення свого Я, своєї унікальності і неповторності. Саме це забезпечується в результаті розвитку самосвідомості, що особливо активно відбувається у молодшому шкільному віці. Пізнання себе, усвідомлення особливостей свого характеру, темпераменту, здібностей є основою для руху вперед, для постановки нових цілей, для залучення до різних видів діяльності, для прояву різного роду активності. Враховуючи це, велика частина програми присвячена вивченню дітьми своєї особистості. Адже особливості становлення Я та його вплив на самооцінку дитини, її ставлення до себе, самосприйняття великою мірою визначають успішність школяра та характер його особистісного розвитку. Без позитивного уявлення про себе, впевненості в своїх силах дитина, як і доросла людина, не може почувати себе щасливою і добитися значних результатів у житті.

В контексті цього, важливим для нас є твердження К. Блага та М. Шебек, які розглядають самооцінку як «чуттєве ставлення до себе у різних конкретних ситуаціях, у різноманітних видах діяльності» [20, с. 44]. На думку цих вчених, самооцінка особистості та оцінка її іншими людьми утворюють процес самоповаги. «Внутрішня стабільність Я» та самоповага залежить, по-перше, від позитивно домінуючої емоційної оцінки образу себе, по-друге, від часткового сприйняття недоліків, а також діяльності, спрямованої на закріплення самоповаги [там же].

З огляду на вищесказане, враховувалося, що адекватність рівня домагань молодшого школяра залежить від його здатності повно і об'єктивно оцінити себе, свої слабкі й сильні сторони, готовності йти на розумний ризик і займати активну діяльну позицію задля досягнення бажаного результату. Тому програма



психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань включала багато завдань на самопізнання, самоаналіз, розвиток самооцінки, саморегуляції, самоповаги.

Одним із важливих компонентів рівня домагань є поведінковий, що визначає готовність і вміння діяти певним чином. Тому у програмі розвитку адекватного рівня домагань молодшого школяра суттєве значення приділялося питанням вміння планувати, визначати свою мету, усвідомлення значущості діяльності для досягнення бажаного результату, формування активної життєвої позиції, розуміння необхідності докладання зусиль заради мети. Цей компонент ми вважаємо найважливішим, оскільки без усвідомлення необхідності прояву активності і вміння реалізації цього у поведінковій формі дитина, а в подальшому доросла людина, знаючи і добре розуміючи що вона хоче і може, не буде досягати того через свою пасивність. Вона може просто мріяти, бажати, уявляти, планувати, як все могло б бути, але нічого не робити заради досягнення бажаного. Тому вихідною тезою нашого дослідження була думка Д. Фельдштейна: «З одного боку, у діяльності, її суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних зв'язках, які є формами реалізації соціальної суб'єктності, відбувається розвиток дитини як розкриття її внутрішніх можливостей. З іншого боку, спеціально задана діяльність є умовою розвитку людини як особистості. Створена суспільством діяльність організовує ту ситуацію, де відбувається формування стосунків, потреб дитини, її свідомості та самосвідомості, внутрішньої діяльності» [156, с. 4].

При плануванні та реалізації експериментальної програми ми виходили з розуміння, що становлення особистості – дуже важливий, але водночас надзвичайно складний процес, оскільки поняття «особистість» є досить широким і багатограним. В нього поєднуються риси загальнолюдського, соціально-специфічного та індивідуально-неповторного.

Людина набуває рис особистості в процесі соціалізації, накопичення соціального досвіду, в процесі життєдіяльності, навчання і виховання. Як зазначав О. Леонтьєв: “Особистістю не народжуються, нею стають” [96].

Виходячи з цього, слід зауважити, що для того, щоб будь-яка людина стала особистістю, потрібна їй тісна взаємодія і спілкування з іншими людьми, в результаті чого здійснюється вплив на народжені в ході самого життя особистості в суспільстві особистісні смисли і смислові установки, які регулюють дії і вчинки в різних життєвих ситуаціях.

Особистісний смисл – суб'єктивно сприйнята підвищена значущість предмета, дії чи події, які опинилися в полі зору провідного мотиву. Ступінь усвідомлення дійсного смислу може бути різноманітною. Вона визначається виявленням зв'язків даного предмета з мотивами, потребами і цінностями індивіда [15]. В контексті нашої теми дослідження особистісним смислом повинна стати потреба у гармонійному особистісному розвитку та адекватно високих досягненнях, на задоволення якої спрямована вся поведінка особистості. Відповідно і провідним мотивом має виступити бажання зростати, самовдосконалюватися, розвиватися, змінюватися, діяти. Адже більшість людей знає, чого хоче проте нічого не роблять для цього. Це свідчить про те, що потреба у змінах, досягненнях ще не досягла рівня особистісного смислу, ще не перейшла в установку на активний, діяльний, успішний спосіб життя.

У діяльнісному підході О. Леонтьєва виникнення особистісного смислу відбувається на основі постановки мети стосовно мотиву, і смисли трактуються як одиниці людської свідомості [15].

Виділяють такі складові смислових систем:

- 1) ті, що стимулюють до діяльності, смислоутворюючі мотиви;
- 2) те, що реалізується діяльністю, ставлення людини до дійсності, яка набула для неї суб'єктивної цінності – значущості;
- 3) ті, що виражають особистісний смисл, смислові установки;
- 4) ті, що регулюються смисловими установками, вчинки і дії особистості [там же].

Згідно діяльнісного підходу О. Леонтьєва, для того, щоб мотивація досягнення та гармонійний розвиток особистості набули значення

особистісного смислу необхідне усвідомлення їх значущості на рівні всіх складових смислових систем [94].

Смислові установки виражають ставлення особистості до об'єктів, які мають особистісний смисл. Це ставлення проявляється в діяльності. Смислові установки містять такі компоненти:

- 1) інформаційний – погляди на світ і образ того, до чого людина прагне;
- 2) емоційно-оцінний – симпатія й антипатія до значущих об'єктів;
- 3) поведінковий – готовність діяти стосовно об'єкту, який має для неї особистісний смисл [15].

Діяльність особистості обумовлюється змістом її смислових установок. Важливо, щоб всі їх компоненти носили одне смислове забарвлення. Саме в такому випадку людина буде не лише володіти потребою досягнення успіху, при цьому знаючи як цього добитися, а й буде готова діяти відповідним чином, докладати зусилля, від чогось відмовлятися, працювати на межі витривалості, що забезпечить досягнення мети, принесе задоволення від отриманих результатів і породить нові бажання, потреби, домагання.

Як зазначає О. Асмолов, в особистісних смислах світ постає перед людиною в світлі тих мотивів, заради досягнення яких вона діє, бореться і живе. В особистісних смислах відкривається для людини значення світу, а не байдуже знання про дійсність. Можна багато знати про світ, але до того часу поки знання не втілиться в щирі віру, воно не обумовить поведінку особистості, не перетвориться в орієнтир, який вказує на вибір правильного шляху в ситуації вибору. В особистісних смислах чужий біль завжди переживається як свій [15].

Особистісний смисл, як значення світу для людини і смислова установка, як ескіз майбутніх дій виступають внутрішніми регуляторами поведінки особистості. Віра, совість, честь, безсовісність – все це смислові установки особистості, які формуються в діяльності, в справах і вчинках, а не отримуються у спадок від батьків і не передаються за допомогою найправильніших слів [15].

Як зазначав О. Леонт'єв, «Смислу не вчать, смисл виховується» [109]. Виховується він, як і потреби, цілі, мотиви, емоції особистості ще з дитинства в системі доступних для дітей суспільних відносин, які вони реалізують притаманними їм засобами поведінки, спілкування, навчальної діяльності.

Та для того, щоб становлення особистості дитини включало розвиток у неї адекватної самооцінки та рівня домагань, батькам, вихователям, педагогам слід особливу увагу приділити вихованню дитини змалку. Видатний вітчизняний педагог А. Макаренко вважав виховання людських потреб найважливішим завданням виховної роботи.

Важливо так організувати виховний процес, щоб дитина відчула себе ціннісною особистістю, суб'єктом діяльності, господарем свого життя, відповідальною за своє майбутнє. Включення дитини у різноманітні форми діяльності повинно змальовувати їй можливість майбутньої життєвої перспективи з урахуванням необхідних для цього умов. Важливо, щоб дитина це зрозуміла й усвідомила.

Окрім розвитку потреб, властивих людині як споживачеві матеріальних благ, у вихованців слід розвивати вищі потреби, що характеризують особистість як творця матеріальних і духовних цінностей. Це потреби у духовному спілкуванні з іншими людьми та співпраці з ними, в моральній поведінці, знаннях, творчості тощо. Розвиток цих потреб і пов'язаних з ними почуттів зумовлює успіх у формуванні світогляду, рис характеру моральної людини, здатності до саморегуляції поведінки й діяльності, у набутті знань, умінь, навичок як компонентів досвіду, інтелектуальних здібностей тощо.

На думку Г. Костюка, виховання успішно керує процесом становлення смислової сфери особистості, якщо передбачає перетворення позитивних ситуаційних спонук на стійкі мотиви поведінки. Формування мотиваційної основи поведінки особистості, її спрямованості не завжди проходить безконфліктно. Мистецтво виховання полягає в тому, щоб розвивати в особистості готовність до розв'язання внутрішніх мотиваційних конфліктів, стійкість до навіювання, до зовнішніх негативних чинників [85].

Особистість дитини виступає не лише як об'єкт виховання, а, насамперед, як суб'єкт навчально-виховного процесу. Розвиток особистості відбувається успішно, якщо учень є активним учасником цього процесу, коли враховуються його власні мотиви, цілі, прагнення, переживання, якщо вихователь спрямовує його життя до сучасних знань, високих істин і при цьому уважно стежить, як сприймає вихованець, про що він думає, що переживає, які тенденції, цілі та прагнення виникають і закріплюються в нього.

У дитини, як суб'єкта виховного процесу, формується свідомість та самосвідомість, що опосередковує всі виховні впливи. У молодшому шкільному віці свідоме ставлення до свого виховання і навчання виступає важливою передумовою для виникнення потреби у самовихованні. Тому ще змалку необхідно так організувати виховний процес, щоб ідеали, життєва мета і цінності особистості носили позитивне забарвлення, щоб дитина вчилася аналізувати поставлені перед собою завдання та власні можливості, щоб їх дотримання і досягнення розкривали перед особистістю нові життєві перспективи, які б приносили лише позитивні наслідки.

Процес виховання і самовиховання є дуже складним. Іноді, на думку батьків, найправильніший підхід до виховання може призвести до формування неправильних особистісних смислів і смислових установок. В контексті нашої теми це може спостерігатися, коли батьки намагаються все зробити замість дитини, аргументуючи це тим, що вона ще мала, їй важко. Такими діями дорослі виховують залежну особистість, яка сама не здатна приймати рішення, ставити перед собою мету і самостійно її досягати. О. Асмолов аналізує декілька моментів, які треба враховувати при становленні смислових установок особистості [15]:

1. Для того, щоб змінити смислові установки особистості необхідно вийти за межі індивідуальної свідомості людини і змінити діяльність, яка спричинила ці установки, тобто діяльність, яка виражає ставлення особистості до тих чи інших цінностей, ідеалів, подій. Це означає, що за вихованням особистості завжди повинен стояти процес зміни її життєвих зв'язків зі світом, з людьми.

Ніякими інструкціями, поясненнями глибинних смислових установок особистості перебудувати не можна.

2. Усвідомлення смислових установок особистості – важлива, але недостатня умова їх зміни.
3. Смислові установки й особистісні смисли з великими труднощами передаються через слова, якщо ці слова не виражають ставлення самого вчителя до знань, які він передає. Вони передаються лише у відкритому діалозі – співпраці учня з вчителем.

Проаналізувавши особливості становлення смислової сфери особистості, слід звернути увагу на ті базові психологічні принципи, які лежать в основі виховання особистості. Так, О. Асмолов виділяє 4 основних загальних методичних принципи виховання [15]:

- принцип включення особистості в значущу діяльність;
- принцип демонстрації наслідків вчинку особистості для референтної групи;
- принцип зміни соціальної позиції особистості в групі;
- принцип врахування провідної мотивації особистості при побудові виховного процесу.

Кожен з цих принципів – це не рецепт на всі випадки життя, який вказує, як потрібно діяти в конкретній ситуації, якими правилами озброїтися в тій чи іншій ситуації. Завдання психолога полягає в тому, щоб допомогти вчителю вирішити, у якому напрямку слід шукати дієві виховні прийоми, задати вектор пошуку. А прийоми залежать від мистецтва вчителя. Психолог задає стратегію виховання особистості, тактика в руках у вчителя.

Ще одним важливим положенням, на яке ми опиралися при розробці програми психолого-педагогічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань, виступило твердження З. Карпенко стосовного того, що механізмом самовизначення зростаючої особистості виступає оволодіння нею власною мотиваційно-смисловою сферою: її усвідомлення, формування супідрядності спонук щодо нормування соціальної діяльності й здійснення на цій основі

самостійних вчинкових дій [73]. Значущою для нашого дослідження є думка Л. Божович про те, що розвиток мотиваційної сфери є центральною ланкою у формуванні особистості [21]. Тому окремим великим блоком нашої програми став аналіз бажань, мотивів молодших школярів, їх усвідомленості та значущості для них, а також розуміння необхідності проявляти власну активність, докладати зусилля для їх задоволення. М. Матюхіна вважає, що «мотиви, їх ієрархія, стійкість, усвідомлення, дієвість тісно пов'язані із ставленням до навчання як до особистісно значущої діяльності, ставленням до себе як до суб'єкта і розвитком довільної регуляції навчальної діяльності [112, с. 45].

Цінними для нашого дослідження є твердження Ю. Приходько, яка говорить про емоційне передбачення дитиною своїх дій та поведінки для інших дітей, що сприяє підвищенню значущості соціальних мотивів у структурі мотивації дитини. Дитина отримує можливість не лише заздалегідь передбачити, а й пережити смисл даної ситуації, майбутніх дій та можливих наслідків для себе та інших [151].

При побудові формувального експерименту ми враховували твердження вчених (М. Добринін, О. Леонтьєв, В. Мухіна) стосовно того, що в основі формування різних ставлень, як форми свідомості особистості, лежать переживання, пов'язані з образом «Я». Тому в процесі його реалізації ми звертали увагу на те, що є для дитини особистісним смислом, які цінності є визначальними. На основі цього й будувалася формувальна програма, здійснювався вплив на вже існуючі переконання, а на їх основі надбудовувалися нові, дієві, необхідні для становлення і розвитку зрілої особистості [133].

Важливим методологічним положенням нашого дослідження є те, що особистісний розвиток тісно пов'язаний з розвитком дитини як суб'єкта діяльності, суб'єкта спілкування, активного творця свого життя. У свою чергу, розвиток суб'єктності в особистості передбачає усвідомлення наявних і формування нових потреб, погляд на себе з різних позицій, розуміння своїх переваг і вміння використовувати їх у житті. Загалом, особистісний розвиток

дитини, її суб'єктність тісно пов'язані з її самостваленням, яке великою мірою визначає статус дитини в системі міжособистісних стосунків, впевненість у своїх силах, наполегливість і цілеспрямованість. Процес перетворення молодшого школяра у справжнього суб'єкта діяльності неможливий без розвитку таких механізмів самосвідомості як вміння всебічно і об'єктивно оцінити власні мотиви та здатність до узагальнення образу «Я». Самоствалення дитини формується під впливом самооцінки, співставлення «Я-реального» та «Я-ідеального», порівняння себе з іншими, своїх можливостей з бажаннями і бажань з досягненнями. Розвиток самоствалення забезпечується розвитком рефлексії, впливає на характер самосприйняття особистості, визначає міру подальшої активності у самореалізації своїх можливостей.

Базовим теоретичним положенням нашої розвивальної програми є розуміння А. Бандурою самоефективності особистості. Вчений зазначає, що людині, яка переживає і переконана у своїй самоефективності, притаманне очікування успіху, впевненість у спроможності долати перешкоди, що зумовлює позитивні орієнтири для побудови власної поведінки, успішне вирішення життєвих проблем, а відтак і реалізацію вдалих життєвих сценаріїв [207]. Тому при реалізації програми ми, за допомогою різноманітних вправ та обговорень, активізували у дітей їх власний досвід успіхів у різних видах діяльності, тим самим вселяючи віру у свої здібності і можливості (за А. Бандурою – розвивали самоефективність). У процесі формуального експерименту тренувалася постановка домагань щодо задоволення своїх потреб, бажань та розвивалася мотивація на досягнення успіху.

Цінним для побудови програми формуального експерименту виявився погляд Г. Костюка на процес становлення людської особистості, який вчений розглядав як «саморух», що носить складний характер і здійснюється на основі боротьби суперечностей. Однією з основних суперечностей, що закономірно виявляються на всіх вікових етапах, є розходження між новими потребами, цілями, прагненнями особистості, яка розвивається, та досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення. Ці суперечності



виникають тому, що мотиваційний бік розвитку особистості випереджає його змістову й операційну сторони. Такі внутрішні суперечності розв'язуються в дитинстві у сюжетній грі дошкільників, через яку вони активно включаються у життя дорослих, засвоюють їхній досвід. Суперечності постають і в процесі появи нових потреб і мотивів та боротьби зі старими або коли виникає потреба в підпорядкуванні ближчих, безпосередніх, індивідуальних мотивів віддаленішим, опосередкованим, суспільним мотивам діяльності [85].

При розробці та реалізації програми психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань взято за основу низку принципів, які слугували базовими методичними орієнтирами нашої роботи, а саме: принцип гуманізму; принцип індивідуального підходу; принцип активності і самостійності діяльності; принцип єдності свідомості й діяльності; принцип орієнтації на ціннісно-сміслову сферу особистості; принцип єдності потенційного і актуального у розвитку особистості; принцип врахування провідної діяльності та соціальної ситуації розвитку; комплексний підхід.

В процесі реалізації програми враховувався комплексний підхід, який передбачав не односторонній вплив на дитину, а розуміння її особистості як цілісного утворення у всіх його зв'язках. Комплексність полягала в тому, що виховні і розвивальні впливи здійснювалися не лише на заняттях. Ними також розроблено і реалізовано тренінгові програми для вчителів та батьків. Адже для того, щоб досягти мети необхідно, щоб дитина з усіх джерел, від усіх значущих для неї осіб чула і мала однакові впливи, щоб інформація, яку вона буде сприймати, носила одне змістове і емоційне забарвлення.

В роботі з дітьми використовувалася низка методів, за допомогою яких досягалася мета програми. В першу чергу це *ігрові методи*. Структуру дитячої гри становлять ролі, які беруть на себе гравці; ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове використання предметів – заміна реальних предметів ігровими (умовними); реальні стосунки між гравцями. Характерною особливістю гри є її двоплановість. З одного боку, гравець виконує реальну діяльність, здійснення якої вимагає дій, пов'язаних з вирішенням повністю конкретних, часто

нестандартних завдань. З іншого – певні моменти цієї діяльності є умовними, що дозволяє відволіктися від реальної ситуації, яка вимагає особливої відповідальності і передбачає багато додаткових обставин. Така двоплановість гри обумовлює її розвивальний ефект. Гра коригує негативні емоції, які часто подавляються в собі, страх, невпевненість, розширює здатність дитини до спілкування, збільшує діапазон доступних для дитини дій з предметами. Нами використовувалися переважно рольові ігри, де діти мали можливість взяти участь у розігруванні певних рольових ситуацій, де вони брали на себе різноманітні ролі, що сприяло зміні їх позицій, установок, дозволяло подивитися на ситуацію (в тому числі на себе та інших людей) по іншому.

При реалізації розвивальної програми ми широко використовували *арт-терапевтичні методи*, основною метою яких є гармонізація розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання. Арт-терапія базується на мистецтві, в першу чергу на образотворчому і творчій діяльності. Основний психокорекційний і розвивальний вплив арт-терапії полягає в тому, що мистецтво дозволяє в символічній формі реконструювати конфліктну травмуючу ситуацію і відшукати її вирішення через переструктурування цієї ситуації за допомогою креативних здібностей суб'єкта.

Розвивальна програма включала використання *проективного малюнка*, завдяки якому дитина може відчувати і зрозуміти себе, вільно виразити свої думки і почуття, звільнитися від конфліктів і сильних переживань, бути собою, вільно виражати мрії і надії. Це не лише відображення у свідомості досліджуваних оточуючої соціальної дійсності, а її моделювання, вираження ставлення до неї. Малюючи, людина має змогу перебудувати свої стосунки у різних ситуаціях і безпечно для себе (без реальної шкоди) зустрітися з деякими неприємними травмуючими образами, яких вона боїться у реальному житті. Основне завдання проективного малюнка полягає у виявленні та усвідомленні проблем і переживань, які важко вербалізувати, проговорити. Нами використовувалося переважно вільне предметно-тематичне (коли дітям задавалася лише тема для малювання «Моє майбутнє», «Моя сім'я», а вони малюють самостійно все, що

вважають за потрібне) і парне малювання (вся група на великому одному аркуші паперу одночасно мовчки малює на тему «Наш клас»), з наступним обговоренням. При використанні методу вільного предметно-тематичного малювання по завершенні всі малюки розкладалися на середині кімнати і обговорювалися. Спочатку про кожен малюнок висловлювалися всі діти, а потім – його автор. Обговорювалися розбіжності в інтерпретації. При спільному малюванні аналізувалася участь кожного члена групи, його внесок і особливості взаємодії з іншими учасниками в процесі малювання. Варто зауважити, що у проєктивному малюнку відображається безпосереднє сприйняття дитиною тієї чи іншої ситуації, різноманітні переживання, часто неусвідомлені та невербалізовані.

Тренінгова програма включала *казкотерапію* – це метод, який використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з оточуючим світом. Казкотерапія володіє великим впливом як на дітей, так і на дорослих, оскільки образи казок звернені водночас до двох психічних рівнів: до рівня свідомості та підсвідомості, що дає особливі можливості при комунікації. Особливо це важливо для корекційної роботи, коли необхідно у складній емоційній ситуації створити ефективну ситуацію спілкування. Корекційні функції казки спрямовані на психологічну підготовку дитини до емоційно напружених ситуацій; символічне відреагування її фізіологічних і емоційних стресів; прийняття нею у символічній формі своєї фізичної активності. Відсутність у казках прямих моралізувань, повчань, знайомство із життєвим досвідом багатьох поколінь, ореол таємниць і чародійств, захоплюючий сюжет несподіване перетворення героїв – все це дозволяє слухачам активно сприймати і засвоювати інформацію. Перемога добра у казках забезпечує дитині психологічний захист: що б не відбулося у казці – все закінчується добре [134]. Нами використовувався прийом аналізу казок (мета – усвідомлення, інтерпретація того, що стоїть за конкретною казковою ситуацією, поведінкою героїв), складання казок.

Використання *дискусійних ігор* у нашій роботі з дітьми дозволяло виявляти різні точки зору на певну проблему. Водночас, групова дискусія є ефективним засобом розвитку таких важливих умінь, як здатність вислухати іншого, виробити власний погляд на проблему, аргументовано відстоювати свою точку зору, поважати думку інших [139]. Враховуючи те, що молодші школярі схильні проявляти залежність від думки авторитетного іншого, ми використовували даний метод з метою розвитку у них вміння самовизначатися, захищати свої інтереси і разом з тим брати до уваги іншого, що, згідно з нашим підходом, є важливим показником рефлексивного розвитку особистості. Водночас, ми зважали на те, що можливість висловитись і послухати когось – цілюща вже сама по собі, оскільки дає змогу поділитися своїми думками, переживаннями, відчути спільність з іншими і усвідомити свою унікальність.

Психогімнастичні вправи використовувалися з метою відпрацювання бажаної поведінки, розвиток пізнавальних процесів, розширення меж розуміння, фокусування на почуттях, розвиток самосвідомості, корекцію уявлення про себе, регуляцію емоційного стану. Розвиток уявлення про себе передбачає виконання учасниками вправ, націлених на їх самопрезентацію один перед одним і отримання зворотного зв'язку. При цьому група виступає своєрідним психологічним дзеркалом, у якому учасники можуть краще роздивитися один одного.

Програма містила вправи на релаксацію, які використовувалися з метою розслаблення учасників, відновлення їх емоційної рівноваги і працездатності. Ці вправи носили переважно медитативний характер, передбачали заплющення очей. Вони переважно орієнтовані на зміну внутрішніх станів, пошук і відновлення ресурсів.

Основний методичний інструментарій становили вправи, які передбачали аналіз особистістю себе, пізнання себе, своїх сильних і слабких сторін, розвиток впевненості, підвищення самооцінки і рівня домагань, відпрацювання навичок саморегуляції.

Отже, розроблена нами програма психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань враховувала особливості особистісного розвитку молодшого школяра, зокрема становлення його самооцінки, самоставлення, самоприйняття, формування мотиваційної сфери. Особлива увага зверталась на активність особистості та її розвиток у різних видах діяльності.

### **3.2. Програма психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань як психологічної детермінанти особистісного розвитку молодшого школяра**

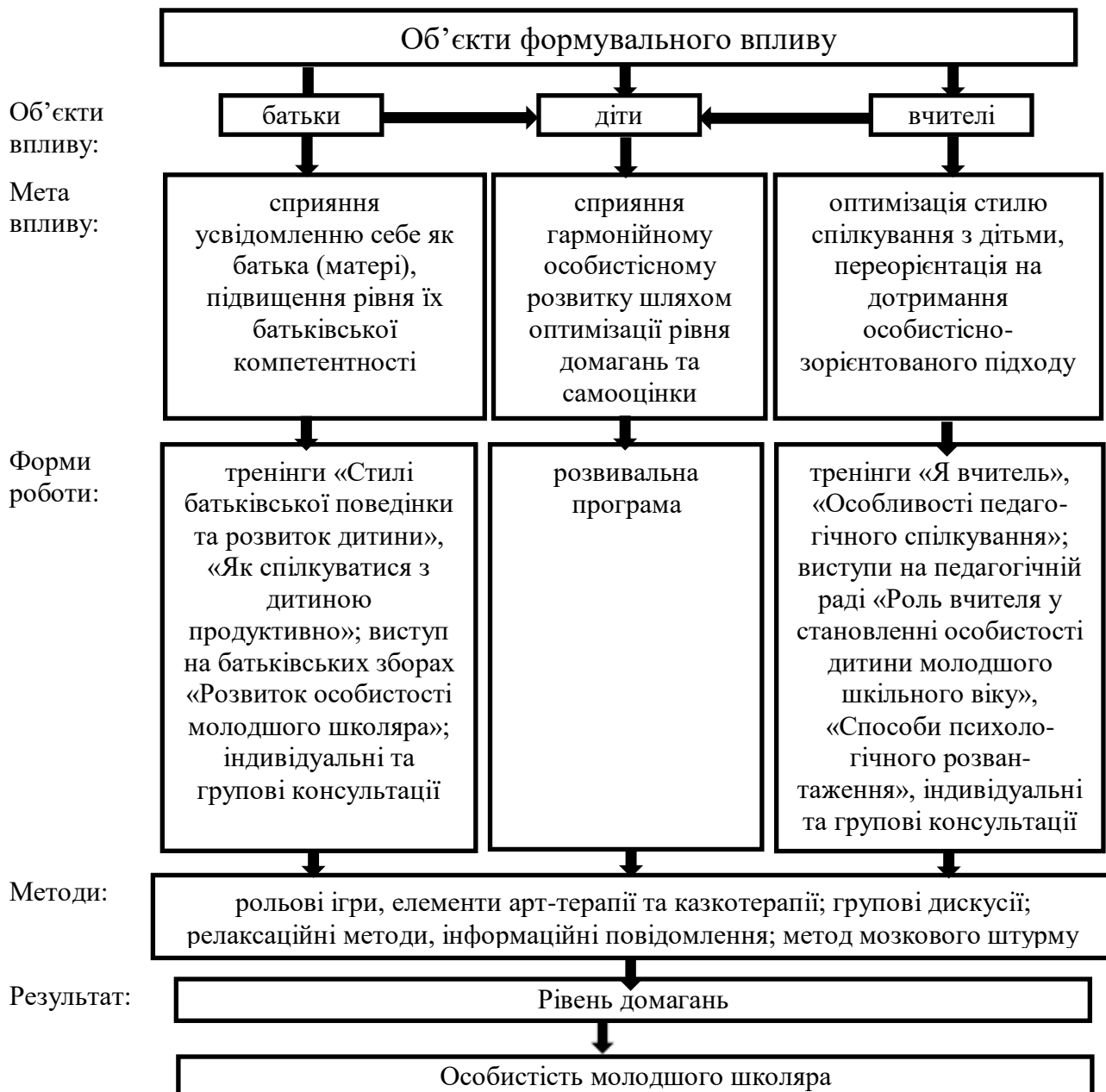
**Загальна мета програми:** на основі пізнання молодшими школярами себе, формування адекватно високої самооцінки та рівня домагань сприяти їх гармонійному особистісному розвитку.

При розробці програми психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань молодшого школяра ми брали до уваги те, що дитина, яка володіє навичками самопізнання, самоаналізу, добре знає себе, свої можливості, сильні і слабкі сторони, знає чого хоче і як цього досягнути швидше і краще адаптується у житті, досягне більших успіхів, покаже вищий рівень особистісного розвитку. Відповідно, у таких дітей сформована адекватно висока самооцінка, вони менш тривожні, проявляють більшу активність, легше вступають у контакти з іншими людьми, як ровесниками, так і дорослими. Ми припустили, що діти з адекватно високою самооцінкою, швидше за все, проявляють і досить високий рівень домагань, але не завищений. При постановці завдань вони орієнтуються на максимально складні, проте досяжні результати. Це, в свою чергу, сприяє їх гармонійному особистісному розвитку.

Плануючи формувальний експеримент, ми враховували те, що рівень домагань визначається такими явищами психіки як: пізнавальні процеси, стани психіки, самооцінка особистості, переживання результатів діяльності, мотиваційна спрямованість та інше. Усе це вказує на складний, системний

процес розвитку рівня домагань. Він значною мірою визначає успіх чи неуспіх діяльності в процесі навчання.

Загальна схема формувального експерименту мала наступний вигляд (рис.3.1)



**Рис. 3.1. Схема впровадження формувального експерименту.**

Формувальний експеримент тривав впродовж січня – травня 2011 року. Основна мета експерименту визначалася з припущення, що рівень домагань молодшого школяра тісно пов'язаний з його самооцінкою, мотивацією, місцем дитини у колективі однолітків і формується під впливом батьків, вчителів,

пізнання дитиною себе тощо. Саме тому розроблена програма формувального експерименту передбачала роботу не лише з дітьми (молодшими школярами), а й містила вплив на найближче оточення дитини – батьків та вчителів.

**Реалізація формувального експерименту включала наступні етапи:**

- 1) відібрано дві групи досліджуваних, до складу яких увійшли учні 2-х та 4-х класів, переважна частина яких показала низький рівень домагань;
- 2) проведено розвивальну програму з дітьми та по 2 тренінги з батьками та вчителями;
- 3) окремо проведено батьківські збори та консультації з батьками, а також виступи на педагогічній раді;
- 4) здійснено аналіз результатів формувального експерименту та описано висновки.

Відбір учасників у групи здійснювався на основі аналізу результатів констатувального дослідження. В експериментальну групу залучалися діти з низьким та надто високим рівнем домагань. Заняття проходили у години, коли молодші школярі перебували в групі продовженого дня. Кожне заняття передбачало виконання завдань, спрямованих на реалізацію загальної мети. Програма побудована так, що діти легко адаптувалися і включалися у роботу. Загалом, весь зміст подавався від загального до конкретного, від простого до складного. Програма включала 24 заняття (таблиця 3.1), об'єднаних у чотири блоки, кожен з яких присвячений окремій темі. Заняття проводилися два рази в тиждень, тривалістю 1 година кожне.

1. Мета програми психолого-педагогічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань молодших школярів:
2. Допомога молодшим школярам у пізнанні себе, особливостей свого внутрішнього світу, інтересів, цінностей тощо.
3. Сприяння усвідомленню дітьми своєї унікальності, неповторності та цінності.
4. Формування позитивного ставлення до себе, адекватно високої самооцінки та рівня домагань.

5. Розвиток навичок ефективної взаємодії, усвідомлення себе як суб'єкта спілкування та носія різних соціальних ролей.
6. Усвідомлення своєї ролі у формуванні власного майбутнього.
7. Вироблення навичок постановки адекватно високих цілей, вміння планувати і реалізувати задумане.

Таблиця 3.1

### Програма розвитку рівня домагань молодших школярів

Основні тематичні блоки	Тематика занять	Кількість годин
<b>I. Я</b>	1. Моє ім'я	1
	2. Мій зовнішній вигляд	1
	3. Мій внутрішній світ	1
	4. Мої вподобання	1
	5. Мої почуття, емоції.	1
	6. Я унікальний	2
<b>II. Я серед інших</b>	1. Я – не самотній	1
	2. Моє найближче оточення – моя сім'я	1
	3. Я- учень	1
	4. Я – товариш	1
	5. Спілкуватися – це гарно	1
<b>III. Мої внутрішні ресурси</b>	1. Мої слабкі і сильні сторони	1
	2. Мої успіхи й досягнення	1
	3. Моя самооцінка	3
	4. Я поважаю себе й інших	1
<b>IV. Я – творець свого життя</b>	1. Долаємо труднощі разом	1
	2. Впевненим бути легко.	1
	3. Вміння планувати	1
	4. Я вмію розпоряджатися своїм часом	1
	5. Моє майбутнє	1
	6. Я – успішна людина	1
	<b>Загальна кількість годин</b>	<b>24</b>

### Програма складалася із трьох взаємопов'язаних частин:

1. Вступна (1-е – 3-є заняття), яка мала на меті знайомство учасників, налагодження сприятливого психологічного клімату для роботи, розвиток рефлексивності.
2. Основна (4-е – 22-е заняття), метою якої є розвиток навичок самопізнання, самоаналізу, пізнання дітьми свого внутрішнього та зовнішнього світу, усвідомлення себе суб'єктом різних соціальних



систем, формування позитивної Я – концепції, адекватно високої самооцінки та рівня домагань, підвищення самоповаги, формування навичок планування та пошуку шляхів досягнення мети.

3. Завершальна (23-е – 24-е заняття), яка покликана закріпити отримані на попередніх заняттях результати та актуалізувати особистісні ресурси учасників, підвищити віру у власні сили, закріпити позитивний образ Я.

**Кожне заняття складалося із 4 – х елементів:**

1. Рефлексія попереднього досвіду, формулювання близьких цілей.
2. Подальший рух у предметі вивчення, який передбачає пошук і засвоєння засобів досягнення поставленої мети.
3. Підвищення групової згуртованості, яка передбачає саморозкриття учасників, довірливе спілкування, відчуття захищеності кожного всередині даної групи.
4. Підведення підсумків. Рефлексія роботи в групі.

В ході роботи використовувалися ігрові методи, інформаційні повідомлення, проєктивні методи, мозковий штурм, методи роботи з казками тощо. Як бачимо, кожен метод програми формування адекватного рівня домагань молодших школярів мав психологічне підґрунтя і був спрямований на реалізацію мети і завдань дослідження.

Розглянемо детальніше зміст кожного з блоків – структурних частин розвивальної програми.

**Перший блок – «Я»**, мета: допомога дитині у пізнанні себе, свого внутрішнього і зовнішнього світу, розвиток навичок самопізнання та самоаналізу, формування позитивного ставлення до себе. Вправи цього блоку спрямовані на усвідомлення унікальності свого імені, своєї зовнішності, своєї особистості загалом. Виконання завдань, передбачених у першому блоці розвиває у дітей вміння аналізувати особливості свого характеру, розрізняти свої емоції та почуття, формулювати свої мрії та бажання. Загалом, цей блок найбільший за кількістю занять, і кінцевою його метою є допомога молодшим школярам в усвідомленні себе як унікальної та ціннісної особистості.

**Другий блок – «Я серед інших»** передбачає сприяння розвитку у дитини ставлення до себе як суб'єкта спілкування, повноцінної і діяльної особистості, усвідомлення себе у різних соціальних ролях (сина / дочки, учня, товариша) та вироблення навичок відповідної поведінки; розвиток вміння ефективно взаємодіяти у різних життєвих ситуаціях.

**Метою третього блоку «Мої внутрішні ресурси»** є подальший розвиток самоаналізу та самопізнання дітьми свого внутрішнього світу, сприяння пошуку внутрішніх ресурсів, розвитку позитивного ставлення до себе; підвищення та гармонізація самооцінки дітей, їх самоповаги.

**Четвертий блок «Я – творець свого життя»** передбачає усвідомлення дітьми своєї ролі у творенні власного майбутнього; розвиток навичок планування, усвідомлення цінності власного часу, вміння його раціонально використовувати; вироблення навичок впевненої поведінки і віри у власний успіх тепер та в майбутньому.

Розглянемо детальніше зміст розвивальної програми:

### **Змістовний блок 1. Я.**

#### **Заняття 1. Моє ім'я**

*Мета заняття:* сприяти усвідомленню дітьми унікальності та цінності власного імені, формувати у них прихильне ставлення до нього.

Під час першого заняття: «Моє ім'я» учні були включенні в роботу, яка дозволила їм замислитися над значущістю власного імені, усвідомити його цінність і гордість за те, що їх так назвали. Першою вправою цього заняття була самопрезентація, під час якої діти повинні були представитися і назвати ті варіанти імені, які їм найбільше подобаються. Ведучий пропонував надалі звертатися один до одного так, як дитина найбільше любить. У такий спосіб у групі швидше налагоджується сприятливий психологічний клімат, ситуація довіри і прихильності. Окрім того, перед молодшими школярами ставилося запитання, чи знають вони історію свого імені (хто їх так назвав і чому). Враховуючи те, що це перше заняття, разом з учасниками було домовлено про

правила взаємодії: бути уважним, дотримуватися дисципліни, виконувати усі завдання, перш ніж говорити – підняти руку.

Основною вправою цього заняття була гра «Черга», мета якої полягала в усвідомленні дітьми значущості власного імені в житті людини. Перед початком гри учні залучалися до обговорення питання: «Чи важливо знати ім'я людини?». Потім їм запропоновано стати в шеренгу один за одним, утворивши уявну чергу за морозивом. Дитині, яка стоїть позаду, пропонувалося звернутися з певним проханням чи повідомленням до того, хто стоїть попереду, проте так, ніби вона не знає його імені. Дана вправа дозволила показати учасникам, що не завжди легко встановити контакт чи переказати щось, коли не знаєш, як звати людину. Ім'я конкретизує, сприяє швидшому налагодженню спілкування, підвищує якість стосунків.

Вправа «Малюнок імені» є логічним узагальненням всього заняття.

Обов'язковими складовими кожного заняття було підведення підсумків, де ведучий пропонував дітям пригадати, про що говорили і що робили вони на сьогоднішньому занятті. Остаточним завершенням першого заняття була вправа на прощання «Комплімент імені», під час якої учасники по колу робили комплімент імені сусіду, який сидить зліва.

Варто зазначити, що кожне заняття закінчувалося певним ритуалом, в залежності від його теми.

## **Заняття 2. Мій зовнішній вигляд**

*Мета заняття:* сприяти пізнанню молодшими школярами особливостей свого зовнішнього вигляду, усвідомлення своєї привабливості. На цьому занятті діти залучалися до обговорення наступних питань:

- Коли ми вперше бачимо людину, то на що звертаємо увагу?
- Чим відрізняються люди між собою?
- Що таке зовнішність людини?

Узагальнивши відповіді на ці питання, проводилася вправа «Побачення всліпу», де учням пропонувалося уявити ситуацію, ніби вони збираються на зустріч з незнайомою людиною, якої не бачили ніколи раніше. Їх завдання,

описати себе так, щоб ця людина їх впізнала. Після чого зачитувалися описи ведучим, а всі решта учасників групи повинні були впізнати, хто це. Питання для обговорення:

- Чи важко було описувати себе?
- Чому за описами одних дітей впізнавали, а інших – ні?
- Чи завжди описи правдиво відображали зовнішність дітей?
- Для чого нам потрібно знати, як ми виглядаємо?

Окрім того, на цьому занятті використовувався метод аналізу казки, а також керована фантазія «Самого себе любити».

Пізнання дитиною своєї зовнішності сприяє розвитку усвідомлення нею себе як унікальної особистості і слугує формуванню її позитивного Я-образу та є важливим елементом при пізнанні своєї особистості загалом.

### **Заняття 3. Мій внутрішній світ**

*Мета заняття:* сприяти аналізу молодшими школярами своєї особистості, пізнання характеристик свого внутрішнього світу.

Усі вправи даного заняття спрямовані на звернення уваги учасників до їх внутрішнього світу. Це заняття є логічним продовженням попереднього, на якому йшлося про зовнішність. Тому основний акцент ведучий робив на тому, що окрім зовнішнього вигляду, у кожної людини є внутрішній світ, який включає її характер, думки, почуття тощо. Вправа на привітання мала на меті навчитися визначати риси свого характеру. Для цього учасникам потрібно було назвати своє ім'я і виділити таку рису свого характеру, яка б починалася на ту саму букву, що й ім'я. Варто зауважити, що дана вправа дозволила простежити відмінності психічного розвитку учнів другого та четвертого класів. Якщо серед четвертокласників не виникало особливих труднощів, то учні другого класу часто помилялися, їм було важко визначити риси характеру, часто називали ознаки зовнішності або інші характеристики, про які найчастіше говорять дорослі. Тому у групі другокласників довелося особливу увагу приділити цій темі.

Наступною вправою цього заняття була робота з казкою «Про Марічку та її чоловічків». Аналіз казки дозволи дітям проаналізувати особливості своєї поведінки, визначити ті риси характеру, як найчастіше проявляються.

Вправа «Яблуня» сприяла узагальненню набутих знань про свою особистість, де учасникам пропонувалося вирізане з кольорового паперу дерево з гілками, розташованими у 5 рівнів. Діти повинні були на кожному рівні гілок написати ім'я (у різних варіаціях), психологічний портрет (риса характеру), соціальне оточення, здібності та вміння, досягнення. Дана вправа дозволяла побачити себе цілісно, сприяє розвитку самооцінки, гордості за свої досягнення, віри у власні сили.

#### **Заняття 4. Мої вподобання**

*Мета заняття:* усвідомлення молодшими школярами своїх інтересів цінностей, улюблених занять як такого, що вирізняє одну людину від іншої, а також пошук спільників за захопленнями.

Основною вправою цього заняття була гра «Бінго», що передбачала роботу з кольоровим папером, з якого руками, без ножниць, робилася фігура людини (хлопчика чи дівчинки). Потім дітки повинні були на певних частинах тіла цієї фігурки написати відповіді на запитання ведучого, а саме: улюблений урок, мультфільм, гра, страва, тварина, телепередача тощо. Після чого вони презентували і шукали тих, з ким у них співпали інтереси та вподобання.

Вправа «Пантоміма» сприяла вивільненню енергії дітей, розвитку перцептивних вмінь та навичок, а також давала можливість порухатися. Діти повинні були без слів зобразити те, чого вони найбільше не люблять. Обговорення під час вправи дозволило також визначити певну мотивацію дітей, дало можливість усвідомити свої вподобання, переосмислити їх, порівняти з іншими дітьми.

#### **Заняття 5 – 6. Мої почуття, емоції**

*Мета заняття:* сприяти пізнанню дітьми свого емоційного стану, навчити розрізняти свої емоції та почуття, а також емоції та почуття інших людей, адекватно реагувати у різних життєвих ситуаціях.

Особливо велику групу становлять діти, у яких переважають сильні емоції, з якими вони не вміють дати собі раду. Тому основною на цьому занятті була вправа «Малюнок емоцій», яка дозволила дітям внутрішньо розрядитися, виразити почуття, які глибоко заховані. Дітям часто важко виражати свої почуття соціально прийнятним способом, особливо так, щоб це подобалося дорослим. Деякі почуття, наприклад, злість, ревності, страх, гнів здаються небажаними чи, навіть, поганими. Тому діти, боячись покарання чи відмови зі сторони батьків, стримують ці почуття і накопичують в собі. Також негативне ставлення до почуттів дитини шкідливе для її самоцінності. Коли дитина виявляє в себе «негарне почуття», то починає думати, що вона не хороша. Тому дана вправа дозволила дітям без остраху виразити будь-які емоції і допомогла прийняти свої почуття і самих себе. Дітям пропонувалося намалювати свої почуття в даний момент. Їм дозволялося вибирати кольори і намалювати будь-що. Потім проводилося обговорення почуттів дитини за наступними питаннями:

- Яке почуття тобі найбільше подобається?
- Яке почуття тобі не подобається?
- З яким почуттям ти йдеш зранку до школи?
- Як ти радієш?
- Коли тобі страшно?
- Коли ти злишся?

Важливим етапом заняття на цю тему було продовження речення, коли дітям пропонувалося завершити речення, які починаються наступними словами: «Я радію, коли..», «Я сумую коли...», «Мені страшно, коли...». Дане завдання має і діагностичне значення, оскільки дозволяє виявити ті сфери і ті життєві ситуації, в яких дитина переживає приємні та неприємні почуття. Це дуже важливо, оскільки дає можливість певним чином працювати в напрямку корекції та оптимізації.

Вправа «Хто більше» дозволяє тренувати вміння виражати різні емоції та розпізнавати їх. Окрім того, дана вправа сприяє розвитку впевненості та

комунікативності. Учасникам пропонувалося промовити певну фразу чи слово з різними емоціями та інтонацією, а інші повинні відгадати, що хотів передати виступаючий (яку емоцію). Також пропонувалося обговорити, для якої ситуації найбільш доречним може бути та чи інша емоція та інтонація. Результати проведення вправи виявили складність для дітей впізнання емоційного стану інших.

### **Заняття 7. Я унікальний**

*Мета заняття:* підведення підсумків занять першого блоку; узагальнення отриманої інформації та вмінь, усвідомлення унікальності та неповторності своєї особистості.

Вправа «Я подарунок для людства» сприяє усвідомлення учнями того, що всі люди є різними й унікальними і кожен з нас для людства ж неоціненним подарунком. Тому кожен з учасників повинен подумати і сказати, в чому ж полягає його унікальність і чому він є подарунком для людства. Таким чином, це сприяє підвищенню своєї самоцінності та неповторності, важливості для інших, мотивує до діяльності та активності. Проте дану вправу варто дуже обережно проводити з дітьми, які проявляють надмірно завищену самооцінку та впевненість, щоб на завжди не закріпити ці риси.

Важливим моментом даного заняття було усвідомлення дітьми того, чим вони подібні з іншими і чим відрізняються. На реалізацію цього завдання була спрямована вправа «Подібності – відмінності», яка передбачала те, що учасники об'єднувалися в пари і повинні були знайти ознаки, які є в них обох, а також ті риси, які їх відрізняють. Також дітям пропонувалося зобразити за допомогою малюнка щось, в чому вони подібні, а також те, в чому вони суттєво відрізняються. Після завершення вправи проводилося обговорення за наступними питаннями:

- Що було важче, знайти подібності чи відмінності?
- Що з того, що об'єднує тебе з товаришем, тобі подобається найбільше?
- А що подобається найбільше з того, чим ти відрізняєшся від інших?

Дана вправа дозволила показати молодшим школярам, що є характеристики в їх особистості, які можна знайти і в інших дітей, а є й те, що дозволяє сказати, що кожен з них по своєму унікальний і неповторний. На закріплення відчуття своєї цінності та неповторності проводилася вправа – керована фантазія «Я унікальний».

## **Змістовний блок 2. Я серед інших**

### **Заняття 8. Я – не самотній**

*Мета заняття:* усвідомлення учнями себе як суб'єкта спілкування та взаємостосунків, своєї важливості для інших і ролі інших людей у їх житті.

Основною вправо цього заняття була «Сонечко», де дітям пропонувалося намалювати сонечко з промінчиками. На самому сонечку вони повинні були написати своє ім'я, а на кожному з промінчиків імена людей, які їх оточують. Учасники повинні були заповнити всі промінчики, які намалювали. Якщо їх не вистачало, то можна було домалювати ще. Людей, які найближчі, найбільш знайомі й рідні пропонувалося вписувати ближче до центру сонечка, а менш знайомих – на кінчиках промінчиків. Дана вправа дозволила показати дітям як багато людей їх оточує, як багато у них знайомих, а також те, що серед цих людей є ті, з якими вони тісніше спілкуються, а є дальші знайомі, але в разі потреби, до них можна звернутися за підтримкою та допомогою. Варто з учасниками обговорити, як би вони себе почували, якби цих людей не було поруч, хто найдорожчий, а без кого можна жити.

Логічним продовженням цього є вправа «Значуща людина». Дітям пропонувалося вибрати з поміж своїх знайомих людину, яка є для них найбільш важливою, або, можливо, з нею якісь особливі стосунки, пригадати як ця людина виглядає і намалювати її портрет. Потім пропонувалося подумати, що ця людина може розказати про себе, про свої почуття, вподобання. Діти мали уявити себе тією людиною і від її імені це розказати. Після цього вони повинні подумати, що б хотіли сказати цій людині та уявити, ніби вони звертаються до неї, проговорити це. Дана вправа дає можливість підвищити самооцінку, потренуватися приймати іншу точку зору, яка, можливо, відрізняється від їх



власної. Особливо корисною дана вправа є для дітей із заниженою самооцінкою, які відчувають труднощі у спілкуванні з іншими.

### **Заняття 9. Моє найближче оточення – моя сім'я**

*Мета заняття:* сприяти підвищенню цінності сім'ї у розумінні дитини, усвідомлення себе сином / дочкою, братом / сестрою, онучкою чи онуком, вироблення рис, необхідних для успішного виконання своїх сімейних ролей.

Основною вправою даного заняття є «Малюнок сім'ї». Дана вправа мала важливе діагностичне значення, адже не лише дозволяла учасникам виразити свої почуття на папері, а й яскраво продемонструвала для ведучого тип взаємостосунків у їх сім'ї, що дуже важливо для подальшої роботи. Окрім того, молодшим школярам пропонувалося обговорити питання, що необхідно робити, щоб бути хорошим сином (дочкою), на що були отримані дуже різноманітні відповіді, в залежності від сімейної ситуації, але було й дуже багато подібних висловів: бути чемними, слухняними, гарно вчитися, допомагати батькам, не ображати молодших братиків чи сестричок тощо.

Вправа «Якби я був чарівником, що я б змінив на краще у своїй сім'ї...» сприяла розвитку вміння планувати, визначати проблему та шляхи її корекції. Акцент тут робився на тих змінах, які більш-менш під силу самій дитині.

На закінчення пропонувалася притча «Золота куля», спрямована на формування позитивного ставлення до своєї сім'ї, усвідомлення важливості сімейної любові та підтримки для кожного.

### **Заняття 10. Я – учень**

*Мета заняття:* допомогти дітям усвідомити позицію учня; розширити уявлення дітей про роль школи у їх особистісному становленні.

Вправа «Асоціація» носила діагностичний характер – допомогла ведучому зорієнтуватися у тому, як діти ставляться до школи. Він називав слова на шкільну тематику, а учні мали відповідати першим, що спало їм на думку. Акцентувалася увага на тому, що, під час навчання в школі основним обов'язком дітей є вчитися і гідно виконувати роль учня. Запитання для обговорення:

- Для чого потрібно ходити до школи?
- Що вам подобається у вашій школі?
- Що не подобається?

Важливим етапом роботи на цьому занятті було оформлення плакату «Школа радості», де дітям пропонувалася схематичне зображення школи. У кожному цеглину на цьому зображенні вони повинні були вписати ті характеристики, які, хотіли б бачити, у своїй школі. Кожна пропозиція дитини обговорювалася і аналізувалася: що було б з цього добре, а що, можливо, й ні. Усвідомлення необхідності вироблення в собі рис хорошого учня допомогла вправа на завершення «Заверши фразу», яка передбачала, що діти по черзі звертаються один до одного із закінченням речення «Для того, щоб бути хорошим учнем, я бажаю тобі...».

### **Заняття 11. Люди, з якими я товаришую. Я – товариш**

*Мета заняття:* усвідомлення важливості дружніх стосунків, вироблення якостей, властивих справжньому другові, важливості цінного ставлення до дружби, розуміння дружби як важливої життєвої цінності.

Під час цього заняття дітям пропонувалося подумати, які якості притаманні їм як друзям. Також діти повинні були продовжити речення:

Для своїх друзів я ладен \_\_\_\_\_

Я допомагаю своїм друзям коли \_\_\_\_\_

Коли мій друг хворіє, я \_\_\_\_\_

Також дітям пропонується послухати казку «Як світлячок шукав собі друга» з подальшим її обговоренням:

- Навіщо світлячок шукав собі друга?
- Як ви думаєте, чи знайшов собі світлячок друга?
- Чому світлячку не вдалося знайти друга?
- Хто міг стати другом для світлячка?
- Що потрібно було зробити світлячку, щоб мати друга?

Обговорення казки дало можливість визначити, що дружба передбачає не лише спільне проведення часу в грі та розвагах, а й підтримку, допомогу у

вирішенні проблем. Діти мали змогу проаналізувати свою поведінку як друзів, а також охарактеризувати людину, яку б вони хотіли бачити своїм другом.

### **Заняття 12. Спілкуватися – це гарно**

*Мета заняття:* сприяти усвідомленню дітьми важливої ролі спілкування у житті людини, тренувати навички конструктивного та невербального спілкування, вміння розуміти співрозмовника.

За допомогою вправи «Ей, я до вас звертаюся» дітям демонструється, як важливо проявляти ввічливість і уважно слухати, коли говорять інші. Дітям пропонується розіграти ситуацію, коли один з них хоче щось розповісти іншим, а вони його не слухають. А також те ж саме, але коли всі проявляють зацікавленість і слухають мовчки. Обговорення вправи дозволило активізувати необхідність поводитися ввічливо не лише у спілкуванні з друзями, а й на уроках та з батьками. Також на цьому занятті розглядалася тема ввічливості у спілкуванні, зокрема «магічна» сила слів «будь ласка», «дякую», «дозвольте». Вправа «За склом» сприяла тренуванню навичок невербального спілкування.

## **Блок 3. Мої внутрішні ресурси**

### **Заняття 13. Мої слабкі та сильні сторони**

*Мета заняття:* сприяти подальшому пізнанню своєї особистості, своїх можливостей, здібностей, слабких і сильних сторін; навчитися акцентувати увагу на хорошому в собі; підвищення своєї значущості у власних очах. Вправа «Комісійний магазин» сприяє формуванню навичок самоаналізу, саморозуміння і самокритики, глибшого пізнання один одного. Учасникам пропонувалося написати на окремих листочках свої позитивні та негативні риси і уявити, що вони прийшли в комісійний магазин, де замість товару є різні людські якості. Тут вони мають можливість позбутися тих рис характеру, які їм не подобаються, заважають і придбати ті, які їм необхідні. Вправа важлива тим, що діти повинні глибоко аналізувати себе, продумувати, що їм допомагає, а що часто шкодить.

Для групи четвертокласників проводилася подібна вправа, але дещо ускладнена. Їм також пропонувалося скласти список позитивних і негативних

рис. Потім потрібно було подумати і всі негативні риси перевести у позитивні, тобто знайти те хороше, до чого вони можуть привести. Таким чином учасники, які знайшли у собі багато негативного, мали можливість подумати, як ці якості можна використати правильно.

#### **Заняття 14. Мої успіхи й досягнення**

*Мета заняття:* сприяти підвищенню відчуття власної самоцінності, підвищення самооцінки та віри у власні сили; формування мотивації на досягнення успіхів.

На даному занятті діти вчилися визначати свої успіхи, досягнення, хвалити себе. Адже почуття невпевненості, неповноцінності часто формується з дитинства під впливом зауваження дорослих, що виставляти на показ свої досягнення не гарно, що має хтось похвалити, а не сам себе. Тому під час цієї вправи молодших школярів об'єднували у пари. Вони по черзі розповідали один одному про те, чим гордяться (риса зовнішності, характеру, вчинки, здобутки і досягнення). Слухач за кожну думку мав казати: «Ой, молодець, раз», потім – «два» і так далі. В такий спосіб створювався ефект змагання. Дана вправа формувала гордість, впевненість у собі, віру в свої сили.

Оскільки для молодших школярів провідною діяльністю є учіння і успіхи та невдачі в учбовій діяльності впливають на становище дитини в класному колективі, визначають великою мірою його ставлення до себе, самооцінку, а в подальшому і життєві домагання, важливою вправою цього заняття була «Оціни свої можливості». Вправа проводилася у два етапи.

Перший етап. Діти ставали у шеренгу, а ведучий називав ознаки успішного учня (до десяти позицій). Наприклад: охайно пишу, добре розв'язую задачі, знаю багато віршів, красиво малюю, швидко читаю, вільно розмовляю англійською, працюю з комп'ютером, знаю всю таблицю множення...

Той з учнів, хто дійсно вмів це робити, робив крок уперед.

Другий етап. Дітям пропонувалося продовжити речення:

Зараз я вчуся, щоб у майбутньому \_\_\_\_\_

Я стану успішним, тому що буду \_\_\_\_\_

Я старанний учень, тому що намагаюся \_\_\_\_\_

Дана вправа сприяла формуванню впевненості у своїх силах, мотивації учіння, формулювання перспектив на майбутнє.

### **Заняття 15, 16, 17. Моя самооцінка**

*Мета заняття:* сприяти формуванню в учнів адекватно високої самооцінки, позитивного ставлення до себе.

На цю тему ми виділили три заняття, оскільки вважаємо її однією з найважливіших у нашій розвивальній програмі, оскільки самооцінка і рівень домагань дуже тісно пов'язані. Всі вправи, які проводилися на трьох заняттях, спрямовані на формування позитивного ставлення до себе, налагодження взаємостосунків між дітьми, глибше пізнання себе, своїх позитивних сторін. Так, вправа «Я такий як я є» передбачає малювання учасниками себе так, щоб ніхто не бачив. Потім обговорення зображеного, аналіз малюнків. Така робота сприяє формуванню об'єктивної самооцінки, оскільки при обговоренні ніхто не знає, чий малюнок зображений і вільно висловлюють свої думки. Вправа «Я реальне, я ідеальне» також передбачає формування адекватної самооцінки. Діти повинні описати себе такими як вони є зараз насправді, і такими, якими вони б хотіли бути. Обговорення передбачає аналіз розбіжностей у описах і можливих способів їх уподібнити.

Вправа «Копилка хороших вчинків» також спрямована на підвищення самооцінки та самоповаги дітей. Учасникам пропонувалося пригадати ті хороші вчинки, які вони зробили протягом тижня, вибрати з них три найважливіших для себе і потім перед усіма похвалити себе за ці три вчинки.

Вправа «Концентричні кола» дозволила сконцентруватися на позитивних сторонах своєї особистості й розповісти про них іншим. Ця вправа розвиває самосвідомість дитини і дає можливість порівняти себе з іншими. Суть полягала в тому, що учні ставали у два кола, внутрішнє і зовнішнє, обернувшись обличчями одні до одних. Задавалася тема для розмови. Двоє учасників, які стояли навпроти один одного, спілкувалися на цю тему. Потім ті діти, як стояли у внутрішньому колі, переходили на одного учасника за

годинниковою стрілкою. Таким чином вони опинялися навпроти іншої дитини, і вже повинні були говорити з нею на задану ведучим тему (Що я вмію гарно робити? Що цікавого я вмію придумати? Дуже важлива для мене мета? Що в мені цінують інші? Мої улюблені справи? Найкращі канікули в моєму житті? Чим я горджуся у своєму житті?). Обговорення і аналіз даної вправи дозволили визначити, на які теми молодшим школярам легше спілкуватися, а що викликає труднощі та неприємні відчуття.

Вправа «Речі, які говорять» також передбачала опис дітьми себе в цікавій ігровій формі. Їм пропонувалося уявити собі, що певний предмет вміє розмовляти і подумати, що він міг би розказати про дитину. Тоді вони вибирали три таких предмети і записували те, що ці предмети могли розповісти про них. Подібна вправа «Хто я» передбачала опис дітьми себе у формі загадки, не називаючи імені. Інші учасники повинні вгадати, про кого йде мова. Дана вправа розвивала навички самоаналізу, самопізнання та адекватної самооцінки.

### **Заняття 18. Я поважаю себе й інших**

*Мета заняття:* обговорення понять «повага» і «самоповага»; формування навичок поваги інших і відчуття власної самоповаги.

Вправа «Ти – Ви» виступала власне навчальною і тренувальною. Вона передбачала розуміння дітьми необхідності звертання до незнайомих і старших людей на «Ви». Вправа проводилася як слухання розповіді з подальшим обговоренням. Виконання вправи «Малювання одним олівцем» демонструвало вміння виявляти повагу одне до одного. Ведучий об'єднав дітей у пари (хто з ким сидить за партою). На кожній парті лежав один олівець та один аркуш паперу формату А-3. Пари повинні були намалювати спільний малюнок. Малювати треба одночасно одним олівцем. Розмовляти одне з одним не можна. Не можна завчасно домовитись про те, що буде намальовано. Потрібно було намагатися зрозуміти одне одного без слів. Для цього час від часу діти поглядали на свого сусіда, щоб побачити, як він себе поводить, зрозуміти, що він хоче намалювати. Для малювання відводилося три хвилини. По закінченні гри діти показували усім свої малюнки.

Вправа «Самоповага» проводилася у формі керованої фантазії і дала можливість дітям відчувати себе гідними і цінними.

#### **Блок 4. Я – творець свого життя**

##### **Заняття 19. Долаємо труднощі разом**

*Мета заняття:* підвищити впевненість дітей у собі, у своїх можливостях щодо подолання певних життєвих труднощів, відчуття підтримки і взаємодопомоги, розвиток самоконтролю і саморегуляції.

Вправа «Вище-нижче» спрямована на те, щоб навчити дітей вирішувати проблеми шляхом переговорів, розвиток почуття справедливості. Дітям пропонувалося об'єднатися в пари і сісти один навпроти одного. Між ними ставилося одне печиво і давалася установка, що вони можуть отримати печиво лише в тому випадку, якщо їх партнер добровільно його віддасть. Під час цієї вправи спостерігалися різні способи поведінки учасників. Більшість з них розламували його навпіл. Проте були й такі пари, в яких одна дитина віддавала ціле печиво своєму партнеру, а той, самотійно його з'їдав. Коли всі пари вирішили проблему, їм давалося ще одне печиво і ще раз перед ними було поставлено те ж завдання. Цього разу вже майже всі ділили печиво навпіл, і лише частина з тих, хто при першій спробі отримав ціле печиво, вирішили цього разу віддати його своєму партнеру. Обговорення передбачало сам спосіб вирішення проблеми, відчуття та думки, які при цьому виникали. Вправа «Вимога» спрямована на розвиток вміння коректно вийти із складної ситуації, розвиток навичок конструктивного спілкування. Дітям пропонувалися різні життєві ситуації, сімейні проблеми, і потрібно було знайти спосіб вирішення їх. Також важливим етапом даного заняття був аналіз учасниками своєї особистості, рис свого характеру, які допомагають їм долати труднощі.

##### **Заняття 20. Впевненим бути легко**

*Мета заняття:* розвиток навичок впевненої поведінки, усвідомлення необхідності проявляти сміливість та впевненість для досягнення поставленої мети. Вправа «Я – Алла Пугачова» спрямована на формування навичок впевненої поведінки у спілкуванні з іншими, особливо з великою кількістю

дітей і людей. Учасникам пропонувалося вибрати якогось відомого героя (актора, політика, героя кіно), якого знають усі. Потім перед усією групою зіграти роль цього героя, відображаючи його манеру поводитися, особливості спілкування тощо. Інші учасники намагалися відгадати, кого зображує виступаючий. При обговоренні особлива увага зверталася на почуття, які виникали при виконанні ролі відомої і впевненої людини.

Вправа «Зайчики і слоники» також спрямована на формування відчуття впевненості, духу впевненої людини, яка все може собі дозволити, нікого не боїться. Вправа передбачала зміну позиції невпевненої, боязкої на впевнену, сміливу. Діти по черзі грали роль «зайчиків» і «слонів». При обговоренні акцентувалася увага на відчуттях, які виникали при виконанні обох ролей. Вправа «Без зайвої скромності» спрямована на формування віри у свої сили дітей у тих ситуаціях, які їм даються важко. Учасникам пропонувалося пригадати те, що їм не виходить, над чим потрібно ще попрацювати. Вибрати з цього три найважливіші речі й уявити, ніби у них це є, що їм це вдається робити.

### **Заняття 21. Вміння планувати**

*Мета заняття:* навчити дітей ставити перед собою цілі й визначати шляхи їх досягнення.; розрізнити близькі та далекі цілі.

Вправа «Планування майбутнього» передбачає відпрацювання навичок планування конкретної мети майбутнього. Під час виконання даної вправи діти повинні були актуалізувати всі знання про себе, свої сильні і слабкі сторони, свої бажання і прагнення. Відповідно до вказівок ведучого, діти поетапно визначали план, необхідні для його реалізації ресурси, знання, вміння, навички, власні зусилля, які потрібно докласти, час, необхідний для цього. Також аналізували, що у них вже є, що вони вміють і знають, а що ще потрібно здобути, чого навчитися. Розмежовували черговість виконання певних завдань для досягнення мети. Визначали, які труднощі можуть виникнути і як їх подолати. Таким чином, виконання даної вправи сприяло формуванню навичок планування, постановки мети та її досягнення, розвитку рівня домагань та



самооцінки учасників, слугувало підготовкою їх до самостійного дорослого життя.

Вправа «Потрапити в коло» носила більше ігровий характер, проте передбачала від дітей вміння прораховувати свої дії, планувати свою поведінку у найближчий момент для того, щоб досягнути мету – потрапити в коло. Вправа спрямована більше на подолання невпевненості, формування сміливості, готовності продумувати свої дії та планувати для досягнення мети.

### **Заняття 22. Я ціную свій час. Я вмію розпоряджатися своїм часом**

*Мета заняття:* розвивати у дітей відчуття часу; формувати відповідальне ставлення до власного часу.

Вправа «Хвилина» передбачає формування у дитини відчуття часу. Дітям пропонувалося закрити очі і відкрити їх тоді, коли, на їх думку, пройде хвилина. Так робилося декілька разів, після чого проводилося обговорення і аналізувалося, співвідношення різних одиниць вимірювання часу: секунди, хвилини, години тощо. За допомогою казки «Про загублений час», її аналізу діти підвищили усвідомлення цінності часу, важливості його використання з користю, не марнувати час на даремно.

### **Заняття 23. Моє майбутнє**

*Мета заняття:* формування позитивного ставлення до свого життя, аналіз свого життя: минулого, теперішнього і планування майбутнього.

Вправа передбачає поєднання керованої фантазії з малюванням, що становить захопливу роботу протягом майже цілого заняття, обговорення, аналіз, обмін враженнями.

### **Заняття 24. Я – успішна людина**

*Мета заняття:* формування установки на позитивне майбутнє, позитивне ставлення до себе, до своєї особистості, акцентуація уваги на хорошому.

Вправа «Включення позитивної мотивації» полягає в аналізі дітьми свого життя. Вони визначають, що робить їх життя щасливим, успішним, радісним, що стимулює до позитивних вчинків, активності, досягнення хороших

результатів у навчанні та позашкільних видах діяльності. Акцентувалася увага на тому, що все те хороше, що є в житті дітей, необхідно підтримувати, розвивати опиратися на нього у складні моменти.

Вправа «Самоаналіз» дозволила ще раз проаналізувати сильні та слабкі, позитивні й негативні риси особистості учня. Вони повинні були визначити, що їм допомагає, а що заважає бути успішними. Використання цієї вправи на останньому занятті дало можливість тренеру і дітям побачити, які зміни відбулися з їх самооцінкою, самоставленням до кінця розвивальної програми. Порівняти, як вони характеризували себе на перших заняттях і що думали про себе, і як на останньому. Більшість молодших школярів називали переважно сильні сторони своєї особистості, а риси, які заважають, вони відзначали як такі, які їх ще більше стимулюють до роботи. Загалом, майже у всіх дітей на кінець участі у розвивальній програмі був сформований позитивний образ успішної особистості.

Враховуючи те, що молодші школярі перебувають у тісній взаємодії з дорослими, в першу чергу з батьками та вчителями, нами передбачено залучення цієї категорії досліджуваних до участі у тренінгах, виступи на батьківських зборах та педагогічних радах, а також проведення консультацій, як індивідуальних, так і групових. Важливо, щоб всі суб'єкти впливу на дитину носили однакове інформаційне і смислове забарвлення, щоб ставлення і стиль спілкування, вимоги до дитини були узгодженими і становили певну єдність та цілісність. Основною метою роботи з батьками була оптимізація усвідомлення своєї ролі батька чи матері, підвищення відповідальності за свою дитину, а також їх педагогічної грамотності, ознайомлення з особливостями вікового та індивідуального розвитку дітей.

Для батьків проведено батьківські збори, на яких актуалізовано проблему особистісного розвитку їх дітей, питання формування у них адекватної самооцінки та рівня домагань. Вони мали змогу отримати інформацію про особливості особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку,

обговорити питання, які їх цікавили. Окрім того, для батьків, діти яких увійшли до експериментальної групи, проведено два тренінгових заняття, з метою підвищення їх батьківської компетентності. Тренінг носив просвітницький характер. У соціально-психологічній літературі просвітницький тренінг трактується як форма активного навчання, що реалізується з допомогою різноманітних методів, прийомів та способів, спрямованих на створення умов для активності учасників у саморозвитку.

Інформація подавалася на основі моделі Д. Колба, що використовується спеціально для навчання дорослих і передбачає якісне та швидке засвоєння нової інформації та досвіду, що забезпечує міцне його закріплення у поведінці (див. додаток). Це реалізувалося за допомогою спеціально організованого алгоритму, схеми подачі інформації, включення їх у різні види діяльності. Під час тренінгу батьки не були пасивними реципієнтами, а виступали в ролі активних суб'єктів, залучалися до різних форм роботи, обговорення, рольових ігор тощо.

Для батьків проведено тренінгові заняття на такі теми: «Стилі батьківської поведінки та розвиток дитини» і «Як спілкуватися з дитиною продуктивно». На першому тренінговому занятті розглядалися основні стилі поведінки батьків (агресивний, пасивний, толерантний / асертивний), їх ставлення до дитини. За допомогою рольової гри «Стилі батьківської поведінки» учасники мали можливість чіткіше усвідомити і побачити збоку, яким чином кожен з цих стилів впливає на дитину, визначити найоптимальніший з них, а також проаналізувати особливості своєї поведінки в сім'ї. Під час другого заняття розглядалися такі питання як спілкування в сім'ї, особлива увага приділялася аналізу основних методів виховання, таких як заохочення та покарання, а також відпрацьовувався алгоритм емпатичної реакції як найоптимальнішої для безконфліктного спілкування.

Розглянемо детальніше зміст тренінгових занять, які проводилися з батьками.

## **Заняття 1. Стилї батьківської поведінки та розвиток дитини**

*Мета заняття:* підвищити рівень знань батьків про особливості розвитку дитини; ознайомити батьків з основними стилями виховання дитини, допомогти визначити власний стиль; проаналізувати позитиви і недоліки кожного стилю, особливості його впливу на розвиток особистості дитини.

### **Знайомство. Вправа «Дерево»**

*Мета:* познайомити учасників, сприяти згуртованості групи та налаштування на роботу.

На великому плакаті зображена схема дерева з гілками без листків. Кожному з учасників тренер роздав контури листя, вирізані з кольорового паперу, на яких вони повинні були написати ім'я своєї дитини та усно підготувати відповідь на наступні запитання:

- Що мені не подобається робити як матері (батьку)?
- Що мені подобається робити як матері (батьку)?

Під час презентації тренер прикріплював листя з іменами дитини на дерево. Проводилося обговорення. Ведучий наголошував на тому, що батьки можуть мати певні проблеми та сумніви щодо методів виховання і саме участь у тренінгу сприятиме підвищенню їх батьківської компетентності.

**Робота в групі»** визначення понять «батьківство», «усвідомлене батьківство», «батьківська компетентність».

### **Інформаційне повідомлення «Стилї батьківської поведінки і розвиток дитини»**

*Мета:* ознайомити учасників з однією із класифікацій батьківської поведінки та проаналізувати наслідки впливу кожного з стилів на становлення особистості дитини.

### **Рольова гра «Стилї батьківської поведінки»**

*Мета:* сприяти подальшому усвідомленню впливу різних стилів батьківства на дітей, допомогти визначити свій власний домінуючий стиль батьківства, розглянути залежність особливостей розвитку особистості дитини

від стилю батьківської поведінки, закріпити знання про стилі батьківської поведінки.

Тренер об'єднав учасників у чотири групи. Кожній групі був запропонований один з стилів батьківської поведінки (агресивний, пасивний, емпатійний та стиль, побудований на почутті провини – маніпулятивний). Необхідно було продемонструвати (змоделювати) сімейну ситуацію відповідно до заданого стилю батьківської поведінки. Після кожної презентації інші учасники відгадували стиль та проводилося обговорення з гравцями кожної з ролей (батьків, дітей, інших учасників) їх почуттів, думок, бажань тощо.

### **Підведення підсумків «СМС».**

Тренер пропонував написати СМС своїй дитині. Батьки повинні були подумати і написати коротке повідомлення своїй дитині, в якому сказати, що їм найбільше хотілося в даний момент.

## **Заняття 2. Як спілкуватися з дитиною продуктивно**

*Мета заняття:* ознайомити учасників з особливостями ефективного спілкування, алгоритмом емпатичного реагування; сприяти розумінню особливостей використання основних методів виховання: покарання і заохочення.

### **Привітання: «Найкраща риса»**

Батьки повинні були назвати своє ім'я і рису свого характеру, яка починається з тієї ж букви, що й ім'я і, яка, як вони вважають, допомагає їм бути хорошими батьками.

### **Інформаційне повідомлення «Алгоритм емпатичної реакції»**

*Мета:* представити батькам алгоритм емпатичного реагування, який варто використовувати при спілкуванні з дітьми, особливо у проблемних ситуаціях.

### **Рольова гра «Емпатична реакція батьків»**

*Мета:* сприяти формуванню у учасників навичок емпатичної реакції.

Учасники об'єдналися у чотири групи. Кожна група отримала конкретну ситуацію. Завдання: програти ситуацію, застосовуючи алгоритм емпатичної

реакції. Після підготовки учасники програли ситуації по черзі. Проведено обговорення в загальному колі, що дозволило виявити труднощі та проблеми, відчуття та думки учасників, обговорити суперечливі питання.

### **Вправа «Покарання: мета та наслідки»**

*Мета:* показати вплив та шкоду покарання на формування особистості дитини.

Вправа проводилася в декілька етапів:

1. Учасники були залучені до обговорення наступних питань: Чи караєте ви своїх дітей? Вам це подобається? Чому? У яких ситуаціях покарання необхідне? У групі прозвучали різні думки, були й такі, що вважали покарання одним із найбільш оптимальних методів виховання.
2. Мозковий штурм, за допомогою якого було виявлено і записано причини, за яких покарання необхідне. Після чого учасників було об'єднано у чотири групи. Вони повинні були розіграти сімейну ситуацію, у якій би був присутній один з видів покарання (фізичне, моральне, ізоляція, покарання працею). Після того, як кожна групка розіграла свою ситуацію, проводилося обговорення, в результаті якого підходили до висновку, що покарання є неефективним методом виховання і не виправдовує своєї мети.

### **Мозковий штурм «Коли ми хвалимо своїх дітей»**

*Мета:* сприяти усвідомленню батьками необхідності хвалити своїх дітей, визначити ситуації, коли діти потребують нашої похвали.

Тренер просив батьків по черзі показати, як вони хвалять своїх дітей. Усі варіанти записувалися на аркуші паперу. Потім проводилося обговорення за наступними питаннями:

- Які думки у Вас виникли під час виконання цієї вправи?
- Чи замислювалися Ви над тим, чи потрібна похвала дітям?
- Як часто Ви хвалите дітей?
- Які почуття переживаєте Ви, коли хвалять Вас?
- Чи впливає похвала на досягнення успіхів у вихованні дітей?

### **Закінчення «Лист дитині»**

*Мета:* сприяти формуванню у батьків вміння хвалити своїх дітей.

Батькам було запропоновано протягом 5 хвилин написати листа дитині, у якому вони повинні похвалити дитину за певну її поведінку, вчинок тощо.

З батьками проводилися індивідуальні консультації на теми, які їх цікавили, а це переважно: негативні емоційні прояви у дітей, питання покарання, проявів агресії у дітей, налагодження спілкування тощо. Частина консультацій відбувалася за ініціативою батьків, а частина – за нашою.

Враховуючи те, що у молодшому шкільному віці вчитель є авторитетом для дітей, своєю поведінкою чинить на них більший вплив, ніж батьки, окремим напрямом формувального експерименту була робота з вчителями. Від поведінки вчителя, його ставлення до дітей великою мірою залежить розвиток особистості кожного учня, його самооцінки, самоствалення, рівня домагань. Перший вчитель часто задає вектор подальших життєвих пріоритетів дитини: ставлення до навчання, прояв активності (пасивності), бажання добиватися успіху чи задовольнятися незначними здобутками. Тому основним завданням у роботі з педагогами було підвищення якості їх спілкування й оптимізація стилю взаємодії з дітьми, переорієнтація на дотримання особистісно-орієнтованого гуманістичного підходу.

У процесі реалізації програми для вчителів було проведено два виступи на педагогічній раді на теми: «Роль вчителя у становленні особистості дитини молодшого шкільного віку» та «Способи психологічного розвантаження». Також організовано два тренінгових заняття на теми: «Я вчитель» та «Особливості педагогічного спілкування». Робота з вчителями базувалася на тих самих умовах, що й з батьками: просвітницький характер та подача матеріалу на основі моделі Д. Колба.

В роботі з педагогами ми намагалися сформувати у них ставлення до дітей, яке б базувалося на особистісно-зорієнтованій педагогічній парадигмі, що передбачає повагу до кожного учня, взаємну довіру, прояв уважного ставлення

до кожної особистості, чуйність, доброзичливість тощо. Дотримання названих принципів у роботі з молодшими школярами є особливо важливим, враховуючи особливості їх вікового розвитку, сприяє налагодженню ефективної взаємодії з ними і створює умови для гармонійного повноцінного розвитку кожної дитини. Проте необхідно, щоб вчитель проявляв таке ставлення щиро і постійно, у спілкуванні з усіма учнями і педагогами, щоб це було стратегією його життя, тому що молодші школярі дуже чутливі й проникливі, вони відразу помічають найменшу «нотку» лукавості, брехні. Для дотримання особистісно-зорієнтованої моделі спілкування вчитель повинен володіти перцептивними вміннями, навичками активного слухання й хорошим розвитком емпатії. Розглянемо детальніше зміст тренінгових занять з вчителями.

### **Заняття 1. Я вчитель**

*Мета заняття:* аналіз вчителями сильних і слабких сторін себе як професіоналів.

#### **Привітання. «Самопрезентація»**

*Мета:* сприяти згуртованості групи та налаштування на роботу, зняти психологічне напруження.

Вчителям було запропоновано по черзі назвати своє ім'я та три речі, які вони роблять найкраще. Така форма роботи допомогла зменшити емоційне напруження на опасіння, які панували перед початком тренінгу, учасники жваво обговорювали спільні вподобання, що сприяло підвищенню подальшої ефективності групової роботи.

#### **Робота в колі «Без маски»**

*Мета:* сприяти розвитку навичок самоаналізу учасників, переосмисленню себе, своїх ставлень, цінностей, бажань, виявлення сильних і слабких сторін кожного учасника.

Учасникам було роздано наперед приготовлені карточки, на яких написано початок речень, які вони повинні були продовжити. Кожен вчитель отримав одну карточку. Після того, як всі відповіли, карточки передавалися по колу за годинниковою стрілкою до того часу, доки всі вчителі не завершили



кожне твердження. Твердження, які пропонувалися: «Особливо мені подобається, коли діти...», «Думаю, що найголовніше для дітей...», «Мені буває соромно, коли я...», «Думаю, що найважливіше для мене як для вчителя...», «Мені особливо приємно коли...», «Мені хотілось би змінити в собі...», «Іноді я не можу зрозуміти дітей, тому що...»

**Мозковий штурм: «Вчитель – це...»**

*Мета:* визначити розуміння учасниками значення слова «вчитель» і змісту, який вони вкладають в представника цієї професії.

**Робота в групах: «Портрет ідеального вчителя»**

*Мета:* проаналізувати погляди учасників на ідеального вчителя, сприяти порівнянню своїх поглядів і поглядів дітей на ідеального вчителя.

Тренер об'єднав учасників у дві групи. Обидві групи повинні були зобразити портрет ідеального вчителя, який би включав його зовнішність, риси характеру, ставлення до дітей, стиль поведінки, професійні якості тощо. Проте, одна група повинна зобразити те, як вони бачать ідеального вчителя очима педагогів, інша – дітей. На роботу їм відводилося 5 хвилин. Після того кожна група презентувала своє напрацювання. В кінці обговорення зводилося до порівняння портретів, визначення спільного та відмінного.

**Вправа на завершення: «Побажання»**

Учасники по черзі висловлювали побажання сусіду, який сидить від них зліва.

**Заняття 2. Особливості педагогічного спілкування**

*Мета заняття:* актуалізація важливості поважливого ставлення до дітей, відпрацювання навичок ефективного спілкування.

**Вправа на привітання. «Комплімент собі»**

Учасники називали своє ім'я та робили комплімент собі.

**Вправа «Дитина»**

*Мета:* сприяти формуванню в учасників емоційно-позитивного ставлення до дітей.

Кожен з учасників протягом 5 хвилин повинен був написати якомога більше визначень слова «дитина». Після цього проводилося обговорення, коли всі по черзі зачитували свої напрацювання, які коротко фіксувалися на загальному аркуші паперу. При цьому увага акцентувалася на позитивних визначеннях.

### **Робота в групах «Спілкування з дітьми: проблеми, причини»**

*Мета:* визначити ставлення вчителів до спілкування з дітьми, обговорити основні проблеми та причини їх виникнення, допомогти замислитися над способами їх уникнення.

Учасників було об'єднано у дві групи. Обидві працювати над одним завданням і повинні були дати відповідь на наступні питання, записавши їх на аркушах паперу: які проблеми виникають у спілкуванні вчителів та дітей? В чому причини? Як можна їх вирішити? Проте одна група висвітлювала відповіді зі сторони вчителів, а інша – дітей. Після чого проведено презентацію та подальше обговорення. Проаналізовано причини відмінності у поглядах.

### **Вправа «Положення у спілкуванні»**

*Мета:* підвести до усвідомлення важливості рівності позицій учасників, відсутності між ними бар'єрів, перебування очей на одному рівні для встановлення контакту.

Учасникам було запропоновано об'єднатися у пари за власним бажанням і зайняти зручне положення в кімнаті. Перед роботою дано інструкцію: «Вам дається шість хвилин для бесіди на тему: «Мій перший урок у ролі вчителя». За моєю вказівкою в ході бесіди ми будемо змінювати положення, не припиняючи розмови. Зараз давайте повернемося один до одного спиною і розпочнемо бесіду». Учасники півтори хвилини говорили, сидячи спиною один до одного, по півтори хвилини – один сидячи, інший стоячи, і навпаки, обличчям один до одного), півтори хвилини – сидячи на рівні обличчям один до одного. Після цього проводилося обговорення того, яке положення було найбільш комфортним для спілкування, а в якому було найбільш важко розмовляти.

### **Вправа: «Уважний і неуважний слухач»**

*Мета:* розвивати навички активного і пасивного слухання, аналізувати себе як слухача.

Вправа чимось подібна до попередньої. Учасникам пропонувалося об'єднатися в нові пари. Тема для розмови їм пропонувалася наступна: «Мій найкращий відпочинок». Вони розділили між собою ролі. На першому етапі один з них виступав в ролі слухача, інший – розповідача, який протягом трьох хвилин повинен розказувати про свій найкращий відпочинок, а слухач, за командою ведучого, протягом першої хвилини зовсім ніби й не слухав свого партнера, часто відволікався. За сигналом ведучого протягом наступної хвилини ніби й слухав, але не проявляв особливої зацікавленості темою розповіді, останні три хвилини – активно проявляв цікавість: «так-так», «та невже?», «що?» тощо. Потім партнери мінялися ролями. Після того проводилося обговорення, як себе почували слухачі і розповідачі у різних випадках.

### **Вправа «Проникливість»**

*Мета:* розвивати вміння відчувати, розуміти стан іншої людини

Учасники ставали в коло, один з них кидав м'яч, той, хто зловив, зображував позу, яка відображала його внутрішній стан, а всі інші, відтворювали його позу і намагалися зрозуміти, що він відчуває та пробували вгадати.

### **Вправа на завершення: «Я хороший вчитель, бо я...»**

*Мета:* підведення підсумків, позитивне завершення тренінгу.

Учасники по черзі завершували речення «Я хороший вчитель, бо я...»

Важливим завданням, яке ми ставили перед собою і виконання якого забезпечить позитивний особистісний розвиток молодших школярів, є дотримання такого ставлення педагогів до них, яке б сприяло розвитку їх самоповаги. Кожен вчитель повинен пам'ятати, що його власна поведінка у тій чи іншій мірі може підвищити чи знизити самооцінку дитини. Вчитель повинен бути прикладом для учнів. Даремно їм розказувати, що кожен з них є цінністю, а в той же час

своєю поведінкою принижувати їх гідність. Для підвищення самооцінки і самоповаги дітей, їх визнання можна використовувати наступні засоби: хороші оцінки; усне чи письмове схвалення, а також моральну підтримку (наприклад, публічне визнання позитивних змін у поведінці, письмове схвалення домашньої роботи в зошиті тощо); особиста критика віч-на-віч замість моралізування перед всім класом; визнання кожної дитини як особистості; вираження довіри (певні доручення); погляд, посмішка, кивок, маленьким діткам важливо покласти руку на спину; терпляче вислухати учня; виразити свою симпатію; потурбуватися про те, що у дитини з'явилися конкретні успіхи; бути відкритим до інтересів і потреб дітей, надавати їм можливість виражати свої побажання, проводити класні дискусії, розмовляти з дітьми і після того, як прозвучить дзвінок з уроку; у розмовах підкреслювати позитивні сторони дітей; серйозно приймати їх проблеми, брати до уваги висловлені ними ідеї; давати їм можливість проявити свої особливості, щось продемонструвати; показувати власну слабкість; разом жартувати.

Згідно із нашим задумом, реалізація даної програми передбачала не лише оснащення педагогів знаннями, вміннями та навичками, необхідними для переорієнтації їхніх виховних позицій, а, насамперед, поглиблення загального рівня самосвідомості, професійних знань та особистісних якостей фахівців. Такий підхід, з нашої точки зору, дозволяє здійснити перехід від формальних до рефлексивних знань, які є результатом особистісного досвіду суб'єкта, а відтак суттєво змістити акценти з декларації особистісно зорієнтованих освітніх технологій до їх активного впровадження.

Отже, варто зауважити, що розроблена програма формувального експерименту носить комплексний характер, передбачає здійснення впливів на всіх суб'єктів начально-виховного процесу. Адже, для того, щоб досягти поставленої мети, щоб процес становлення і гармонійного розвитку особистості молодшого школяра відбувався легше і ефективніше, необхідно включати його в ситуації, які передбачають єдність ставлення, вимог, критеріїв оцінки. Тому,

окрім безпосереднього розвивальних впливів, нами здійснювалися опосередковані інтервенції через суб'єктів виховного впливу.

Побудова і реалізація програми формувального експерименту здійснювалася на основі врахування основних психологічних принципів та методичних особливостей, що й забезпечило її результативність.

### **3.3. Кількісні та якісні результати формування адекватного рівня домагань як психологічної детермінанти особистісного розвитку молодших школярів експериментальної та контрольної групи**

При плануванні та розробці програми формувального експерименту ми виходили з того, що рівень домагань – це динамічне психологічне утворення, яке піддається впливу. Тому включення молодшого школяра у групові заняття, побудовані з використанням активних методів соціально-психологічного навчання, забезпечить формування адекватного рівня домагань досліджуваних, що сприятиме розвитку їх особистості, зокрема таких психологічних утворень як самооцінка, мотиваційно-потребова сфера, бачення дитиною свого місця у колективі ровесників.

Оцінка ефективності розвивальної програми здійснювалася за допомогою контрольного зрізу, спрямованого на дослідження кількісних і якісних змін, які відбулися в особистісному розвитку молодших школярів, шляхом порівняння показників контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп із показниками констатувального тестування. У контрольному дослідженні взяло участь 64 дитини (24 другокласника та 40 четвертокласників), з яких 32 належали до експериментальної і 32 до контрольної групи.

На контрольному етапі дослідження нами здійснювався аналіз особистості за характеристиками рівня домагань, самооцінки та навчальної мотивації. Дані психологічні утворення виступили об'єктами впливів під час формувальної програми і детермінували особистісний розвиток молодшого

школяра. Дослідження здійснювалося за допомогою того ж діагностичного інструментарію, що використовувався в ході констатувального експерименту.

Порівняння змін, які відбулися з учасниками експериментальної та контрольної групи до та після участі у формульованому експерименті, засвідчує міру ефективності розвивальних впливів (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

**Розвиток рівня домагань, самооцінки та навчальної мотивації  
учнів 2-го та 4-го класу експериментальної і контрольної груп (у %)  
до і після формульованого експерименту**

(n=64)

Рівні домагань	Учні 2-го класу n=24						Учні 4-го класу n=40					
	ЕГ (n=12)			КГ (n=12)			ЕГ (n=20)			КГ (n=20)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
занижений	58,3	25	33,3	50	50	0	45	25	20	40	35	5
адекватний	25	41,7	16,7	33,3	25	8,3	35	50	10	35	35	0
завищений	16,7	33,3	16,6	16,7	25	8,3	20	25	10	25	30	5
<b>Самооцінка</b>												
занижена	50	16,7	33,3	41,7	41,7	0	40	20	20	35	35	0
адекватна	41,7	58,3	16,6	50	50	0	35	50	15	35	40	5
завищена	8,3	25	16,7	8,3	8,3	0	25	30	5	30	25	5
<b>Навчальна мотивація</b>												
дуже низька	8,3	0	8,3	0	0	0	10	0	10	10	15	5
низька	16,7	8,3	8,4	16,7	16,7	0	25	20	5	20	15	5
середня	33,3	41,7	8,4	41,7	33,3	8,4	45	50	5	50	50	0
висока	25	33,3	8,3	33,3	41,7	8,4	20	25	5	20	20	0
дуже висока	16,7	16,7	0	8,3	8,3	0	0	5	5	0	0	0

Підвищення рівня домагань детермінувало кількісні та якісні зміни у показниках самооцінки та навчальної мотивації. Подібні результати виявлено і у четвертокласників. У молодших школярів цієї експериментальної групи також діагностовано зниження кількості дітей із заниженим рівнем домагань (з 45 % до 25 %), а також зростання на 15% із адекватним (з 35 % до 50 %), та на 5 % із завищеним (з 20 % до 25 %) рівнем домагань. Серед учнів контрольної групи також виявлено зменшення кількості дітей із заниженим рівнем домагань (із 40 % до 35 %) та збільшення на 5 % із завищеним. Ці зміни, на нашу думку, не є суттєвими, що підтверджувалося і спостереженнями за дітьми впродовж роботи у групі. Так, на початку занять більшість дітей виражали невпевненість у своїх силах, неготовність виконувати завдання, не проявляли ініціативи, завжди розпочинати вправу чи обговорення запитань пропонували комусь іншому, більше говорили про мрії, бажання, але при цьому не висловлювали віри в можливість того, що вони самі це зможуть зробити чи досягнути, відповідальність за своє життя покладали на батьків, то вже на останніх заняттях ми бачили іншу картину. Переважна більшість учасників розвивальної програми проявляли впевненість, чітко могли сформулювати, чого вони хочуть зараз, а чого у подальшій перспективі, знали, що їм потрібно для цього зробити. Також змістовно відрізнялися і самі бажання та мрії. На початку занять вони носили більш ідеалізований, фантазійний характер, тоді як під час останніх зустрічей діти висловлювали конкретні, реальні задуми, їх мету та могли визначити, що вони з цього будуть мати.

Кількісні показники аналізу ефективності програми формувального експерименту показали, що серед досліджуваних другого класу, які брали участь у розвивальній програмі, зменшилося число тих, які продемонстрували занижену самооцінку (із 50 % до 16,7 %), а із завищеною – зросло з 8,3 % до 25 %. Відсоток дітей із адекватною самооцінкою підвищився із 41,7 % до 58,3 %, тоді як серед досліджуваних контрольної групи не виявлено змін у кількісному значенні.

Результати, отримані на досліджуваних четвертого класу, є подібними до тих, які були отримані на серед другокласників. Учні експериментальної групи із заниженою самооцінкою в контрольному зрізі виявлено на 20% менше, ніж на констатувальному. Досліджуваних з адекватною самооцінкою збільшилося на 15 %, а із дещо завищеною – на 5 %. Тоді як серед представників контрольної групи у відсотковому співвідношенні зміни не були значущими.

Варто зазначити, що спостереження за молодшими школярами експериментальної групи засвідчили якісні зміни у їх самооцінці в сторону її адекватності та підвищення. Так, на перших заняттях, коли потрібно було навіть поверхово описати себе, сказати, чим вони пишаються, що вміють робити найкраще тощо, дітям це давалося важко, вони ніяковіли, казали «не знаю», «нічого», або «все вмію». Проте з кожним заняттям завдяки виконанню завдань на пізнання себе, різних сторін своєї особистості учні експериментальної групи демонстрували більш диференційоване розрізнення різних аспектів своєї особистості, глибше розуміння себе, позитивне ставлення до себе, розрізнення своїх сильних і слабких сторін, того, що вони вміють робити добре, а чому ще треба повчитися. Двом хлопчикам важко вдавалося виконання вправ програми, вони не показували хороших успіхів у навчанні, ставлення однокласників до них було не найкращим – з ними переважно не спілкувалися, іноді навіть зневажливо ставилися інші діти, інколи – й вчителі. Робота з цими дітьми потребувала особливого підходу й чималих зусиль, оскільки вони самі вже вважали себе невдахами, гіршими за інших. На перших заняттях вони відмовлялися висловлюватися, а якщо й говорили, то дуже коротко та невпевнено. Проте поступово, завдяки залученню їх до роботи, а також формуванню сприятливих групових цінностей, розвитку групи, ці діти почали проявляти більшу активність, шукати позитивні сторони своєї особистості, долали страх контактів з іншими. Такі позитивні зрушення у ставленні до себе, у поведінці загалом слугували для нас показником ефективності виховних впливів, закладеним програмою формування адекватного рівня домагань.



В учнів обох вікових експериментальних груп після формувального експерименту виявлено зміни в сторону підвищення рівня навчальної мотивації. Так, за результатами діагностики до експерименту, другокласників з дуже низькою навчальною мотивацією, які демонстрували надзвичайно негативне ставлення до школи було виявлено 8,3 %, а з низькою (несформоване ставлення до себе як до школяра, але позитивне ставлення до школи) – 16,7 %. Після закінчення занять за програмою розвитку адекватного рівня домагань учнів, які б демонстрували дуже низьку мотивацію не було виявлено зовсім, а кількість школярів з низькою – зменшилося до 8,4 %. Зросла кількість дітей другого класу експериментальної групи із середнім та високим рівнем навчальної мотивації (із 33,3 % до 41,7 % та із 25 % до 33,3 % відповідно). У дітей контрольної групи при аналізі даних дослідження до та після експерименту лише на 8,4 % зменшилася кількість досліджуваних із середнім рівнем навчальної мотивації, та зросла – із високим.

Подібна тенденція спостерігалася і за результатами дослідження учнів четвертого класу. Так, з 10 % молодших школярів експериментальної групи, які виявили дуже низький рівень навчальної мотивації, надзвичайно негативне ставлення до школи до експерименту, після участі у програмі психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань таких не було виявлено жодного. На 5 % зменшилася кількість дітей із низькою мотивацією (з 25 % до 20 %). На 5 % підвищилося четвертокласників із середнім та високим рівнем, а також виявлено 5 % із дуже високою навчальною мотивацією (до формувального експерименту таких дітей не було).

Результати контрольної групи учнів четвертого класу підтвердили тенденцію, виявлену у другокласників і не засвідчили позитивних змін щодо підвищення рівня навчальної мотивації, тоді як у досліджуваних обох експериментальних груп (учнів 2-го та 4-го класів) діагностовано підвищення рівня навчальної мотивації, що характеризується зміною ставлення до школи – від цікавості тільки до позанавчальних занять мотивацією до різних предметів, появою пізнавальних інтересів.

Дані, одержані в результаті формувального експерименту були піддані статистичній обробці за допомогою програми SPSS Statistics 18 (таблиця 3.3). Оцінка достовірності відмінностей у проявах рівня домагань, самооцінки та навчальної мотивації підтвердила ефективність програми формувального експерименту.

Таблиця 3.3

### Критерій парних вибірок

		Парні різниці			Парні різниці		t	ст.св.	Значущість (2-стороння)
		Середн є	Станд. відхи- лення	Станд. похибка серед- нього	95% інтервал довіри різниці середніх				
					Нижня межа	Верхня межа			
Пара 1	РД_до - РД_після	-0,406	0,712	0,126	-0,663	-0,150	-3,227	31	0,003
Пара 2	СО_до - СО_після	-0,406	0,946	0,167	-0,747	-0,065	-2,430	31	0,021
Пара 3	НМ_до - НМ_після	-0,375	0,554	0,098	-0,575	-0,175	-3,832	31	0,001

Окрім того, систематичні спостереження за дітьми в процесі групової роботи дозволили виявити зміни у мотиваційно-потребовій сфері досліджуваних. Участь у програмі формування рівня домагань сприяла розвитку вміння розрізняти свої емоції, правильно їх називати, адекватно виражати та керувати ними, розпізнавати емоційний стан інших людей, адекватно реагувати на нього. Діти навчилися надавати допомогу та емоційну підтримку один одному, проявляти взаємоповагу, що на початкових заняттях спостерігалось рідко. Вони почали розрізняти свої реальні бажання та потреби від мрій і забаганок, що є досить важливим і свідчить про позитивні зміни в особистісному розвитку дітей.

Також спостерігалось підвищення рівня самопізнання та само розуміння молодших школярів експериментальних груп. Якщо на перших заняттях їм було важко описати навіть свою зовнішність, колір волосся тощо, то впродовж занять спостерігалася тенденція до глибшого та кращого пізнання себе: своєї зовнішності, внутрішнього світу, звичок, вподобань, вмінь, навичок. Діти навчилися оцінювати, що вони дійсно вміють робити добре, а над чим їм ще

потрібно працювати; чим вони можуть гордитися, а чого треба соромитися і намагатися це виправити. Вони стали більш впевненими, самостійними, цілеспрямованими, готовими покластися на свої сили, а в разі необхідності, прийняти допомогу інших. Ці молодші школярі проявляли вміння ставити перед собою мету і визначати те, що їм потрібно зробити для її досягнення. При тому, вони навчилися аналізувати, що вони вже мають чи вміють, а що їм ще необхідно для того, щоб досягнути мети. Звичайно, мета та завдання, яку діти ставили перед собою, у більшості випадків була близькою, на перший погляд легкодосяжною, проте для кожного з них вона мала важливе особисте значення і становила певну цінність.

Отже, як засвідчили результати дослідження, впровадження програми психолого-педагогічного супроводу розвитку рівня домагань детермінувало зрушення у особистісній сфері молодших школярів.

Окремою групою, через яку ми опосередковано впливали на дітей, створюючи таким чином певне розвивальне середовище, були батьки. Вони проявили більший інтерес до отриманої інформації, хоча їм було важче знайти час для відвідування тренінгових занять. Проте всі учасники, які були на першому занятті, прийшли на друге. Вони активно включалися в роботу, ставили багато запитань, хотіли отримати готовий алгоритм по роботі з дитиною, який би був універсальним у кожній ситуації. Багато батьків залишалися після заняття, просили індивідуальної консультації. Про рівень і якість використання отриманих знань під час тренінгів ми говорити не можемо, оскільки спеціально не робили такої оцінки, так як це не було нашою метою. Проте можемо зазначити, що інформація була корисною, емоційно значущою і можемо припустити, що знайшла застосування у спілкуванні з дітьми. Це підтвердили ті батьки, які приходили на консультації.

Як уже зазначалося, паралельно із реалізацією програми психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань з дітьми здійснювалася просвітницька робота з учителями молодших класів та вихователями груп продовженого дня. З цією категорією учасників робота йшла

дещо важче, оскільки спостерігалось, що більшість учасників часто закривалися, намагалися видати бажане за дійсне, показати себе з кращої сторони. На відміну від батьківської групи, тут ми мали можливість простежити результат участі у тренінгу, принаймні на тих уроках і в тих ситуаціях, де ми були присутні. Варто зазначити, що у більшості вчителів переважав формальний стиль спілкування з дітьми, хоча декілька педагогів працювали на засадах особистісно-зорієнтованого підходу. У більшості випадків вчителям важливо, щоб діти були слухняні, на уроках – тихо, а шкільна програма – виконана. Особливо нас вразив контингент вчителів, які працюють з дітьми на групі продовженого дня. Неодноразово ми фіксували випадки, коли вчителька записувала розв'язок домашнього завдання на дошці, а всі діти чомно переписували. Спостерігалось, що у вчителів були певні сталі сформовані ставлення до дітей, до їх знань та особистості загалом. На пропозицію до дитини подумати і назвати те, що їй вдається робити найкраще педагог прокоментувала на весь клас: «Та він нічого не може!». Проте це поодинокі випадки. Більшість вчителів, намагалися застосовувати запропоновані знання. Звичайно, часу і кількості занять для очікування значних змін надто мало. Це може бути темами окремих досліджень.

Отже, здійснене нами емпіричне дослідження підтверджує теоретичне положення багатьох провідних вчених-психологів (Л. Божович, Л. Відінська, К. Левін, М. Неймарк) про взаємовплив на формування особистості рівня домагань, самооцінки, мотивації, статусу дитини у колективі ровесників, а значить і детермінацію особистісного розвитку молодшого школяра його рівнем домагань. Загалом, можна констатувати, що розроблена нами програма психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань є програмою особистісного розвитку молодших школярів.

### Висновки за розділом 3

Порівняльний аналіз результатів формувального експерименту, отриманих на досліджуваних експериментальної та контрольної групи, є переконливим підтвердженням *продуктивності* розробленої та апробованої програми психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань молодших школярів як психологічної детермінанти їх особистісного розвитку.

За результатами формувального експерименту було виявлено позитивні зрушення в обох вікових групах досліджуваних, які проявлялися у вмінні дітей розрізняти свої емоції та адекватно їх виражати; розпізнавати емоційні стани інших людей та адекватно на них реагувати; надавати емоційну підтримку своїм однокласникам та іншим людям; проявляти взаємоповагу; відрізняти свої дійсно необхідні бажання від забаганок. Діти проявили вміння розрізняти що вони вміють робити добре, а чому ще потрібно вчитися; чим вони можуть гордитися, а над чим ще потрібно працювати. Діти навчилися краще встановлювати причинно-наслідкові зв'язки життєвих подій, усвідомлювати обумовленість свого майбутнього власними діями та вчинками, планувати та визначати шляхи досягнення запланованого. Досліджувані стали більш впевненими, самостійними, готовими покластися на свої сили.

Молодші школярі проявили вміння ставити перед собою мету і визначати шляхи її досягнення, враховуючи наявні та необхідні ресурси, час, затрати тощо. З'явилися позитивні зміни у стосунках з ровесниками та дорослими. Досліджувані експериментальної групи стали більш цілеспрямованими, розкутими, почали конструктивно реагувати на зауваження та критику, проявляти поважливе ставлення до інших, особливо дорослих.

Аналіз даних повторної діагностики в обох вікових контрольних групах засвідчив досить незначні зміни по кожному із компонентів рівня домагань у порівнянні із даними, отриманими на досліджуваних експериментальних груп.

Отже, здійснене нами емпіричне дослідження підтверджує теоретичне положення багатьох провідних вчених-психологів про взаємовплив на формування особистості рівня домагань, самооцінки, мотивації, статусу дитини у колективі ровесників, а значить і детермінацію особистісного розвитку молодшого школяра його рівнем домагань. Загалом можна констатувати, що розроблена нами програма психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань є програмою особистісного розвитку молодших школярів.

Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Чопик (Боднар) С.В. Розвиток рівня домагань як передумова становлення особистості молодшого школяра / С. В. Чопик // 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.15. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С. 760–770.
2. Чопик (Боднар) С.В. / Особливості побудови програми формування адекватного рівня домагань молодших школярів / С. В. Чопик // Психологічні проблем сучасності: Тези ІХ науково-практичної конференції студентів та молодих вчених. – Т.2. – Львів, 2012. – С. 86–88.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та експериментальне дослідження проблеми рівня домагань як психологічної детермінанти особистісного розвитку молодшого школяра. Визначено особливості становлення у молодших школярів загального рівня домагань та домагань до завдань навчального та нелевчального змісту. Досліджено взаємозв'язок рівня домагань молодших школярів із самооцінкою, навчальною мотивацією, баченням дитиною свого статусу у колективі ровесників. Розроблено та апробовано програму психолого-педагогічного супроводу формування адекватного рівня домагань молодших школярів, яка водночас є програмою їх особистісного розвитку.

1. Аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми рівня домагань засвідчив, що вперше наукова увага до нього була звернена у психологічній школі К. Левіна, де було введено сам термін «рівень домагань» і сформульовано основні наукові закони його формування. Рівень домагань вивчався у зв'язку із ситуацією успіхів та невдач особистості. У зарубіжній психології рівень домагань особистості переважно пов'язується із особливостями її мотиваційної сфери. Для вітчизняної психології найактуальнішою виступає проблема взаємозв'язку рівня домагань та самооцінки особистості. Теоретичний аналіз дозволив трактувати *рівень домагань як особистісне утворення, яке відображає прагнення людини виконати завдання такого рівня складності на який вона вважає себе здатною і досягти таких результатів, які будуть її влаштовувати.*

2. Основними *критеріями* рівня домагань є: здатність ставити мету, адекватну своїм можливостям; вміння враховувати попередні результати діяльності при постановці нових завдань; вміння виставляти пріоритети при плануванні діяльності; здатність йти на «розумний ризик» (готовність докладати максимально можливих зусиль для реалізації запланованого). Теоретичними дослідженнями встановлено, що рівень домагань молодшого школяра визначається успіхами й невдачами у навчальній діяльності та його

статусом у класному колективі. Діти, які показують високі результати у навчальній діяльності, мають хороші стосунки з однолітками демонструють адекватно високий рівень домагань, у них успіхи у навчанні та уявлення про себе взаємопов'язані. Значний вплив на розвиток особистості молодшого школяра загалом і рівень його домагань зокрема має особистість вчителя, його ставлення до учнів. Підтримка, допомога, віра в сили дитини з боку вчителя сприяє її особистісному розвитку, підвищує впевненість, стимулює бажання працювати і отримувати позитивні результати. Байдужість, зневіра, приниження виступають механізмом, що формує пасивну, безініціативну особистість молодшого школяра, мотивовану на уникнення невдач. Аналогічний вплив має і ставлення батьків, стиль сімейного виховання, психологічна атмосфера у родині.

3. Емпіричним дослідженням встановлено відсутність суттєвих відмінностей у характеристиках рівня домагань досліджуваних 2-х та 4-х класів. Більшість дітей обох вікових груп демонструють адекватний та дещо занижений рівень домагань. Другокласники висувають дещо вищі вимоги до себе при виконанні завдань навчального змісту, ніж учні 4-х класів. Вони ставлять перед собою завдання, які відповідають їх реальним можливостям, а часто й перевищують їх, що свідчить про бажання добиватися успіху у провідній діяльності. Четвертокласники майже однаковою мірою демонструють адекватний та завищений рівень домагань до завдань ненавчального змісту, що є свідченням наближення підліткового віку, коли навчальна мотивація, бажання отримати хороші оцінки та схвалення вчителя поступаються місцем позашкільним інтересам, мотиву спілкування з ровесниками тощо. В учнів другого класу спостерігається переважання завищеної самооцінки, вони ще не вміють критично оцінювати себе, ставлення до себе у них формується під впливом ставлення до них інших, особливо батьків та вчителів. В учнів четвертого класу спостерігається рівномірний розподіл всіх рівнів самооцінки (занижена, адекватна, завищена), вони вже мають власні критерії оцінки себе, більшості з них має місце співпадання рівня домагань та самооцінки, що є



важливим показником їх особистісного розвитку. У досліджуваних обох вікових груп переважає мотивація досягнення успіху.

4. У другокласників рівень домагань найтісніше корелює з навчальною мотивацією та рівнем домагань до завдань навчального змісту, а у четвертокласників – з навчальною мотивацією та рівнем домагань до завдань ненавчального змісту. Статистично значущим в обох вікових групах є зв'язок рівня домагань із самооцінкою, мотивацією досягнення, баченням дитиною свого місця у колективі ровесників, що дозволяє говорити про взаємодетермінацію рівня домагань та особистісного розвитку молодших школярів. Кореляційний аналіз отриманих результатів дослідження переконливо довів існування тісного зв'язку між рівнем домагань молодших школярів і такими провідними утвореннями особистості як її мотиваційна сфера, самооцінка, потреби та бачення свого статусу у колективі ровесників. Це дає підставу стверджувати, що в процесі формування адекватного рівня домагань молодших школярів водночас здійснюється позитивний вплив і на інші утворення особистості, якими є названі вище.

Аналіз гендерно-вікових особливостей рівня домагань та інших досліджуваних психологічних властивостей засвідчив наявність таких відмінностей в учнів-другокласників. У хлопчиків переважає занижений, а у дівчаток – адекватний загальний рівень домагань. Для другокласників обох статей властивий адекватний рівень домагань до завдань навчального та ненавчального змісту, завищена самооцінка та висока навчальна мотивація. Четвертокласники-хлопчики мають нижчий рівень домагань (як загальний, так і до завдань навчального та ненавчального змісту), ніж дівчатка. У дітей обох статей є розуміння необхідності власних зусиль для досягнення бажаного результату, що свідчить про розвиток їх самосвідомості. У дівчаток більш вираженою є мотивація досягнення успіху, а у хлопчиків – мотивація уникнення невдач.

5. Теоретичною основою для розробки програми психолого-педагогічного супроводу розвитку адекватного рівня домагань молодшого школяра

служували: загальні принципи особистісно-орієнтованого підходу до розвитку особистості дитини цього віку; положення про можливості якісних змін певних сторін особистості за короткий час засобами активного соціально-психологічного навчання. Програма враховувала усі зазначені вимоги і включала наступні тематичні блоки: *блок «Я»* (пізнання дітьми себе, свого зовнішнього та внутрішнього світу, розвиток навичок самопізнання та самоаналізу, формування позитивного ставлення до себе); *блок «Я серед інших»* (сприяння розвитку у дитини ставлення до себе як суб'єкта спілкування, повноцінної і діяльної особистості, усвідомлення себе у різних соціальних ролях); *блок «Мої внутрішні ресурси»* (подальший розвиток самоаналізу, самопізнання, позитивного ставлення до себе, гармонізацію самооцінки дітей, їх самоповаги); *блок «Я – творець свого життя»* (усвідомлення дітьми своєї ролі у творенні власного майбутнього, розвиток навичок планування, вироблення навичок впевненої поведінки і віри у власний успіх тепер та в майбутньому).

Встановлено, що психолого-педагогічний супровід сприяє розвитку адекватного рівня домагань молодших школярів, за умови комплексного впливу на них з боку вчителів та батьків, які мають володіти психолого-педагогічною культурою. Ефективність програми розвитку адекватного рівня домагань молодших школярів підтверджена якісними та кількісними змінами у самооцінці, навчальній мотивації та рівні домагань досліджуваних експериментальних груп обох класів, а також зміною їх особистісних утворень та поведінкових проявів, що виражається у підвищенні їх впевненості, ініціативності, активності, самостійності, вміння висловлюватися, налагоджувати ефективну комунікацію, проявляти повагу до інших. Діти навчилися краще встановлювати причинно-наслідкові зв'язки життєвих подій, усвідомлювати обумовленість свого майбутнього власними діями та вчинками, планувати та визначати шляхи досягнення запланованого. Зафіксовано вміння досліджуваних ставити перед собою мету і визначати шляхи її досягнення, враховуючи наявні та необхідні ресурси, час, затрати тощо. Все вищесказане

дозволяє говорити про те, що формування адекватного рівня домагань молодших школярів є важливою детермінантою їх особистісного розвитку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективою подальших досліджень є глибше вивчення факторів, які зумовлюють низький рівень домагань, а також вплив рівня домагань на життєві досягнення особистості.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: избр. психолог. тр. / К. А. Абульханова. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 224 с. – (Психологи Отечества).
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.
3. Аверин В. А. Психология личности: учеб. пособ. / В. А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
4. Аветисян К. А. Психологические особенности развития самосознания младших школьников / К. А. Аветисян // Психология и школа. – 2008. – № 3. – С. 11–20.
5. Александрова Н. И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «нерешаемая задача» / Н. И. Александрова, Т. И. Шульга // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 130–132.
6. Алексеєва М. Л. Дослідження мотиваційної сфери особистості підлітка / М. Л. Алексеєва, М. Т. Дригус // Вивчення особистості підлітка. – К.: Знання, 1994.– 216 с.
7. Алексеєва М. І. Мотиви навчання учнів / М. І. Алексеєва. – К.: Радянська школа, 1974. – 120 с.
8. Алферов А. Д. Психология развития школьника: [учебное пособие по психологии] / А. Д. Алферов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 384 с.
9. Андрущенко Т. Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте / Т. Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 147–151.
10. Аникеева Н. П. Потребность в самоутверждении и ее роль в формировании личности младшего школьника / Н. П. Аникеева // Проблемы личности в советской психологии: материалы III Сиб. конференции психологов / ред.: Н. А. Беляева, В. П. Грибанов; Новоси�. гос. пед. ин-т. – Новосибирск: НГПУ. – 1973. – Вып. 81. – С. 34–45.

11. Арестова О. Н. Психологические механизмы структурирующего влияния мотивации на мыслительную деятельность / О. Н. Арестова // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 2006. – №3. – С. 3–19.
12. 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.
13. Архиреева Т. В. Становления критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста / Т. В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 29–37.
14. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
15. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 206 – 221.
16. Бабаян Ю. О. Взаємозв'язок самооцінки з мотивацією досягнення молодших школярів / Ю. О. Бабаян// Психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – Вип. 3 (6). – С. 161–167.
17. 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.
18. Батурин Н. А. Влияние успеха и неудачи на функциональное состояние человека / Н. А. Батурин // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 131–137.
19. Бернс Р. Что такое Я-концепция / Р. Бернс // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 333–392.
20. Блага К. Я – твой ученик, Ты – мой учитель / Карл Блага, Михаэл Шебек. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.

21. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.
22. Божович Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л. И. Божович // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука. – 1981. – С. 257–284.
23. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 23–35.
24. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 47–56.
25. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23–34.
26. Божович Л. И. Случаи неправильного взаимоотношения ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности / Л. И. Божович, Л. С. Славина // Вопросы психологии. – 1976. – № 1. – С. 130–139.
27. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
28. Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
29. Боришевський М. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості / Мирослав Боришевський // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4 – С. 128–135.
30. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / М. Й. Боришевський. – К.: Радянська школа, 1980. – 144 с. – (Бібліотека вчителя початкових класів).
31. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1996. – № 3 (12). – С. 26–33.

32. Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний: учебное пособие / Л. В. Бороздина / [за ред. Г.С.Ливанова]. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1985. – 104 с.
33. Бороздина Л. Притязания и самооценка / Л. Бороздина, Л. Видинска // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 1996. – №3. – С. 21–29.
34. Бороздина Л. В. Показатели интеллекта и невербальной креативности при соответствии уровней самооценки и притязаний / Л. В. Бороздина, С. Р. Кубанцева // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 2006. – № 3. – С. 30–
35. 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.
36. Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога: [учебно-методическое пособие] / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2002. – 224 с.
37. Вітюк О. Ю. Міжособистісна атракція як основа рівня самооцінки особистості / О. Ю. Вітюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 8. – С. 55–60.
38. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребенка / Л. С. Выготский // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 160–165.
39. Гаврилычева Г. Воспитание самостоятельности / Г. Гаврилычева // Воспитание школьников. – 2008. – № 6. – С. 33–38. – (Классному руководителю).
40. Галкина Т. В. Особенности оценки и самооценки в ситуации прогнозирования достигаемых результатов / Т. В. Галкина // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 131–137.
41. 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.
42. Гербачевский В. К. Мотивация и уровень притязаний личности / В. К. Гербачевский // Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов / ред. кол.: А. А. Бодалев (отв.ред), М. Д. Дворещина, И. М. Палей [и др.] . – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – С. 188–195.
43. Гиппенрейтер Ю. Г. О природе человеческой воли / Ю. Г. Гиппенрейтер // Психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 25–24.
44. Гордеева Т. О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности, или мотивация обучения: пять условий успеха / Т. О. Гордеева // Психология в вузе. – 2005. – № 4. – С. 3–27.
45. Гордєєва Ж. В. Розвиток регулятивної функції самооцінки у дітей дошкільного і молодшого віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ж. В. Гордєєва. – К., 2007. – 18 с.
46. Горностай П. Жизненные притязания личности: драматургическая модель / П. Горностай // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський [та ін.] – К.: Міленіум, 2004. – Вип. 8 (11). – С. 31–40.
47. Городняк І. Сучасні типи особистостей щодо досягнення успіху / І. Городняк // Соціальна психологія. – 2008. – № 6. – С. 43–48.
48. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – [2-е изд.]. – Л.: Изд-во Ленинградского университета. – 1988. – 560 с.
49. Гринько О. О. Формування адекватності самооцінки в процесі навчання і міжособистісного спілкування молодших школярів як засіб активізації їх пізнавальної діяльності / О. О. Гринько // Гуманізація навчально-виховного процесу: науково-методичний збірник / [за заг. ред.



- Г. І. Менського, В. І. Скрипченка]. – Слов'янськ: ІЗМН – СДП, 1998.– Вип. 3.– С. 85–88.
50. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 22–33.
51. Джемс У. Личность / У. Джемс // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 60–70.
52. Дригус М. Т. Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Мария Трохимовна Дригус. – К., 1979. – 156 с.
53. Дубровина И. В. О единстве обучения и воспитания младших школьников / И. В. Дубровина // Вопросы психологии. – 1978. – № 6. – С. 129–133.
54. 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.
55. Ермолаева М. В. Психология развития: метод. пособ. для студ. заочн. и дистанц. форм обучения / М. В. Ермолаева. – [2-е изд.]. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 376 с. – (Библиотека психолога).
56. Жук Г. А. Психолого-педагогические основы обучения, воспитания и здоровья / Г. А. Жук, В. И. Кожокар, И. Б. Слюсар; отв. ред. Н. И. Букун. – Кишинев: ШТИИИИЦА, 1989. – 120 с.
57. Задесенець М. П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості / М. П. Задесенець – К.: Вища школа, 1978. – 263 с.
58. Зайцев С. В. Ситуация выбора как средство диагностики учебной мотивации и самооценки у младших школьников / С. В. Зайцев // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 55–63.

59. Занюк С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг / С. Занюк – К.: Эльга-Н, Ника-Центр. – 2001. – 352 с. – (Новейшая психология)
60. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологи. – 1989. – № 1 – С. 5–14.
61. Захарова А. В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С.90–99.
62. Захарова А. В. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 2. – М.: Педагогика. – С. 81–85.
63. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 156 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. – Т. 27, № 4. – С.15–25.
65. Зинько Е. В. Особенности устойчивой и неустойчивой самооценки / Е. В. Зинько // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – М., 2005. – № 3. – С. 35–49.
66. Иванова В. В. Притязания на признание. Социальное признание [Электронный ресурс] / В. В. Иванова // Общие вопросы самосознания личности / В. В. Иванова. – [М.], [2000]. – Режим доступа: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/ivanv01/txt07.htm> (11.06.2011).
67. Ильин В. А. Археология детства: Психологические механизмы семейной жизни / В. А. Ильин. – М.: Класс, 2002. – 208 с.
68. Иванчук М. Г. Интегрований підхід у навчанні і вихованні молодших школярів / М. Г. Иванчук // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С.1–4.

69. Именадзе И. В. Ситуативное развитие мотивации и установка / И. В. Именадзе // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 91–97.
70. Исаев Е.И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 52–60.
71. Казакина М. Г. Самооценка личности школьника и педагогические условия ее формирования: учеб. пособие к спецкурсу / М. Г. Казакина. – Л.: Изд-во Ленинград. гос. пед. ун-та, 1981. – 68 с.
72. Капустин А. Н. Исследование уровня притязаний в условиях психологического стресса в связи со свойствами нервной системы и темперамента: автореф. дис. ...канд. психол. наук. / А. Н. Капустин, М., 1980. – 24 с.
73. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики / З. С. Карпенко. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.
74. Катаскова Я. Лонгитюдное исследование формирования личностных характеристик у детей / Я. Катаскова // Вопросы психологии – 1987. – № 1 – С.51–56.
75. Кіреєва У. Психологічний аналіз Я-концепції у контексті самосвідомості / Уляна Кіреєва // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1 – С. 120–129.
76. Кокоренко В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В. Л. Кокоренко. – СПб.: Речь, 2005. – 101 с.
77. Колесник Л. Л. Особистісні домагання як фактор формування життєвих цілей / Л. Л. Колесник // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 3. – С. 68–71.
78. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: [книга для учителя] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с. – (Психологическая наука – школе).
79. Кон И. С «Я» в своем представлении / И. С. Кон // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 97–106.
80. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон – М.: Политиздат, 1978. – 307 с.

81. Кон И. С. От самооценки – к «образу Я» / И. С. Кон // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 57–74.
82. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.
83. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 38–48.
84. Коробко С. Л. Работа психолога с младшими школьниками: методичний посібник / С. Л. Коробко, О. І. Коробко – [2-ге видання]. – К.: Літера ЛТД, 2008. – 416 с.
85. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
86. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло – К.: Вища школа, 1971. – 195 с.
87. Краснощекова Н. В. Диагностика и развития личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения / Н. В. Краснощекова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 299 с. – (Школа развития).
88. Кривокулінська В. М. Мотивація досягнення як сучасна психологічна проблема / В. М. Кривокулінська // Психологія: зб. наук. праць. Вип. 3 (6). – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 1999. – С. 50–55.
89. Крысько В. Словарь-справочник по социальной психологии / В. Крысько. – СПб.: Питер. – 2008. – 416 с.
90. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М.: Сфера, Юрайт-М, 2001. – 464 с.
91. Лабінська С. М. Мотивація досягнень та рівень домагань підлітків при вивченні іноземної мови / С. М. Лабінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія, 12. Психологічні науки: [збірник наукових

- праць]. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2005. – № 9 (33). – С. 148–153.
92. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / К. Левин; под общ. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Пятяевой. – М.: Смысл, 2001. – 572с.
93. Левин К. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, Р. Сирс // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 86–93.
94. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев – М.: Изд-во политич. лит-ры, 1977. – 302 с.
95. Леонтьев А. Н. Мотивы, эмоции и личность / А. Н. Леонтьев // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 71–79.
96. Леонтьев А. Н. Формирование личности / А. Н. Леонтьев // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С.150–159.
97. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: Социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – М., 1996. – № 4. – С.42–43.
98. Лєпіхова Л. А. Значення соціально-психологічної компетентності в реалізації життєвих домагань / Л. А. Лєпіхова // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – К.: Педагогічна думка, 2004. – № 3 – С. 77–85.
99. Липкина А. И. Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения / А. И. Липкина // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С.11–21.
100. Липкина А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
101. 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.
102. Ложкин Г. В. Психология уверенности личности / Г. В. Ложкин, О. В. Носкова, И. В. Толкунова // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2008. – № 8. – С. 54–59.
103. Ложкин Г. В. Психология уверенности личности / Г. В. Ложкин, О. В. Носкова, И. В. Толкунова // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2008. – № 8. – С. 54–59.
104. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника: пособие для учителя / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
105. Маралов В. Г. Развития самосознания и проблема формирования социально активной личности / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – М.: МГПИ. им. В. И. Ленина, 1987. – 90 с.
106. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / В. Г. Маралов. – [2-е изд., стер.]. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
107. Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 47–59.
108. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: [пособие для учителя] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
109. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская – СПб.: Речь. – 2002. – 150 с.
110. Мартинюк І. А. Тренінгова програма розвитку професійних якостей психолога, визначальних для роботи в початковій школі / І. А. Мартинюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 11. – С. 56–59.
111. Мартинюк І. А. Тренінгова програма розвитку професійних якостей психолога, визначальних для роботи в початковій школі / І. А. Мартинюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 12. – С. 18–33.

112. Матюхина М. В. Мотивация учения младшего школьника / М. В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144с.
113. Матюхина М. В. Особенности мотивации учения младших школьников / М. В. Матюхина // Вопросы психологи. – 1985. – № 1. – С. 43–49.
114. Меднікова Г. І. Взаємозв'язок самооцінки і рівня домагань як предмет психологічних досліджень / Г. І. Меднікова // Вісник Харківського державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди: Психологія. – Харків, 2001. – Вип. 6. – С. 57–61.
115. Меднікова Г. І. Особливості рівня домагань на різних етапах його розвитку / Г. І. Меднікова // Вісник Харківського державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди: Психологія. – Харків, 2001. – Вип. 5. – С. 125–130.
116. Меднікова Г. І. Структура самооцінки та рівня домагань особистості і її урахування у виховному процесі / Г. І. Меднікова // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 19, Ч. 2. – С. 66–70.
117. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека: учеб. пособ. для спецкурса / В. С. Мерлин. – Пермь: Пермский гос. пед. ин-т, 1971. – 120 с.
118. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин; под ред. Е. К. Климова. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.
119. Морозова Н. Л. Диагностика и развитие самовосприятия детей младшего школьного возраста / Н. Л. Морозова // Начальная школа, 2007. – № 11. – С. 63–68.
120. Моросанова В. И. Саморегуляция и самосознание субъекта / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова // Психологический журнал, 2008. – № 1. – С. 14–22.
121. Москвичева Л. В. Я-концепция младшего школьника / Л. В. Москвичева // Начальная школа, 2004. – № 2. – С. 93–96.
122. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

123. Мухина В. С. Детская психология: учеб. для студ. пед. ин-в / В. С. Мухина; под ред. Л.А. Венгера. – [2-е изд, перероб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
124. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – М.: Институт практической психологи; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
125. Нежнова Т. А. Динамика “внутренней позиции” при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Т. А. Нежнова // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – М., 1988.– № 1. – С. 50–61.
126. Неймарк М. С. Некоторые проблемы личности школьника / М. С. Неймарк. – М., 1975 – 64 с.
127. Немов Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 2 : Психология образования / Роберт Семенович Немов. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 608 с.
128. Никишина В. Б. Психодиагностика в системе социальной работы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Б. Никишина, Т. Д. Василенко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
129. Носова Е. С. Влияние самооценки на развитие мотивации достижения успеха [Электронный ресурс] / Е. С. Носова. – Режим доступа: [http://www.belovo.ru/conferens/conferens\\_01/doklad\\_ped/nosova.html](http://www.belovo.ru/conferens/conferens_01/doklad_ped/nosova.html).
130. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – 3-е изд., стер. – М.: Тривола, 1998. – 352 с.
131. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: учеб. пособие для студ. высш. спец. учеб. заведений / Р. В. Овчарова. – М.: ТЦ "Сфера", 2000. – 448 с.
132. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера. – 2002. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/487>



133. Олексюк В. Р. Особливості усвідомлення молодшими школярами власного життєвого шляху: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Олексюк Вікторія Романівна; Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 233 с.
134. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студ. высших спец. учеб. заведений / А. А. Осипова. – М.: ТЦ "Сфера", 2001. – 512 с.
135. Основи батьківської компетентності: навч. посіб. / упор.: Т. Г. Веретенко, І. Д. Зверева, Н. Ю. Шевченко; за заг. ред. І. Д. Зверєвої – К.: Наук. світ, 2006 – 156 с.
136. Пенькова О. І. Стосунки у сім'ї та особливості соціалізації старшокласників / О. І. Пенькова // Психологія. збірник наукових праць. – К., 1998. – Вип.1. – С. 80–83.
137. Пенькова О. І. Духовні цінності школярів як регулятор сімейної взаємодії [Електронний ресурс] // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2004. – т. 8, ч. 4. – Режим доступу: [http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Pzpp/2011\\_13\\_4/260-267.pdf](http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/Pzpp/2011_13_4/260-267.pdf)
138. Пеньковська Н. М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Пеньковська Наталія Михайлівна; Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка – Тернопіль, 2003. – 160 с.
139. Пеньковська Н. М. Групова психокорекція у роботі з молодшими школярами (психологічний супровід особистісного становлення молодших школярів): метод. посіб. для студ. вищ. навч. пед. закл. / Н. М. Пеньковська. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 116 с.
140. Петровский А. В. Личность в психологии с позиций системного подхода / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 57– 66.
141. Петровский А. В. Психология о каждом из нас / В. А. Петровский. – М.: Издательство российского открытого ун-та, 1992. – 332 с.

142. Петровский В. А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории / В. А. Петровский // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С. 13–30.
143. Петровский В. А. Уровень трудности задачи: метаимплективная модель мотивации выбора / В. А. Петровский // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 6–23. – (Методологические и теоретические проблемы психологии).
144. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
145. Подоляк Л. Г. Розвиток самосвідомості і самооцінки у молодших школярів / Л. Г. Подоляк // Особливості психічного розвитку учнів підготовчих і 1–3 класів загальноосвітньої школи: збірник наукових праць. – К.: КДП ім. О. М. Горького, 1984. – С. 91–97.
146. Полякова Т. В. Пізнай себе: система ігор, спрямованих на формування адекватної самооцінки у дітей молодшого шкільного віку / Т. В. Полякова // Розкажіть онуку. – 2010. – № 10. – С. 63–66.
147. Попович О. Самооцінка та її роль у розвитку особистості: корекційно-розвивальна програма для учнів / О. Попович // Психолог. Шкільний світ. – К. – 2010. – № 4. – С. 22–29.
148. Приходько Ю. О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі / Ю. О. Приходько. – К.: Радянська школа, 1987. – 126 с.
149. Приходько Ю. Психологічна служба дошкільного навчального закладу / Ю. Приходько // Дошкільне виховання. – К., 2004. – № 7. – С. 6–18.
150. Приходько Ю. Цінності та ціннісні орієнтації керівних кадрів освіти / Ю. Приходько // Освіта і управління. – К., 2003. – № 4. – С. 78–85.
151. Приходько Ю. О. Генезис провідних ставлень дитини до шкільного віку як основи її особистісного розвитку: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Юлія Олексіївна Приходько; Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 428 с.

152. Прихожан А. М. Об аффекте неадекватности у учащихся 3-го и 5-го классов / А. М. Прихожан, Т. И. Юферева // Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии / под общ. ред. В. Н. Пушкина. – М. – 1975. – С. 82–106.
153. Просандеева Л. Проблема розвитку самоцінності дитини / Л. Просандеева // Соціальна психологія: укр. наук. журнал. – К., 2008. – № 1. – С. 179–185.
154. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / под ред. В. В. Давыдова; НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
155. Психология детства: учебник / под ред. А. А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 368 с. – (серия «Мэтры психологии»).
156. Психология развития: учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко, К. Н. Поливанова [и др.]; под ред. Т. Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
157. Психологічна енциклопедія / авт-упор. О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
158. Психологія молодшого шкільного віку: навч.-метод. посібник / за ред. О. П. Никоненко. – Ніжин, 2000. – 31 с.
159. Психотерапевтическая энциклопедия / общ. ред. Д. Б. Карвасарский. – СПб.: Питер, 1999. – 752 с. – (серия «Мастера психологии»).
160. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352с. – (Классики и современники психологии).
161. Резанова Н. В. Взаимосвязь уровня притязаний и структуры личностных стремлений / Н. В. Резанова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 3. – С. 53–55.
162. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогрес, 1979. – 392 с.

163. Развитие нравственных убеждений школьников / под. ред. М. И. Боришевского. – К.: Рад. шк., 1986. – 182 с.
164. Романцева М. П. Роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников / М. П. Романцева, Г. А. Цукерман, Н. Э. Фокина // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 109–114.
165. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 705 с.
166. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.
167. Савонько Е. И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста / Е. И. Савонько // Вопросы психологии. – 1969. – № 2. – С. 107–116.
168. Савченко К. В. Розвиток вольових якостей молодших школярів як умова їх навчальної успішності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Савченко Катерина Віталіївна; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К, 2007. – 20 с.
169. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академ-видав, 2006. – 360 с.
170. Самоукина Н. В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н. В. Самоукина. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2003. – 244 с.
171. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: учебное пособие / Е. Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
172. Сапожникова Л. С. Самооцінка, домагання та діагностика деяких їх особливостей / Л. С. Сапожникова // Психологія.– К., 1993. – Вип. 40. – С. 73–82.
173. Семенова Л.Э. Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста / Л. Э. Семенова // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 23–31.

174. Семенова Ю. С. Родительский тренинг в школе: актуальность, подготовка, реализация / Ю. С. Семенова // Діти–Батьки–Сім'я. – К.: Науковий світ, 2005. – Вип. 3. – С. 32–36.
175. 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.
176. Сидоров К. Р. Особенности родительской семьи у старшеклассников с разным сочетанием самооценки и уровня притязаний / К. Р. Сидоров // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 6. – С. 98–102.
177. Сидоров К. Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников / К. Р. Сидоров // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 149–157.
178. Сидоров К. Р. Самооценка в психологии / К. Р. Сидоров // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 224–234.
179. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 800 с.
180. Слуцкий В. М. Влияние оценки взрослого на формирование отношения к себе у детей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. / В. М. Слуцкий. – М., 1986. – 22 с.
181. Слуцкий В. М. Психологические методы коррекции личности ребенка / В. М. Слуцкий // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 141–145.
182. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1983. – 286 с.
183. Терлецька Л. Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу: монографія / Лариса Гарріївна Терлецька. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2003. – 150 с.
184. Терлецька Р. Шкільна психодіагностика / Р. Терлецька – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 120с. – (бібліотека «Шкільного світу»).

185. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тимошенко Вікторія Миколаївна; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К, 2001. – 21 с.
186. Тимошенко В.М. Психолого-педагогічні умови формування мотивації досягнення / В. М. Тимошенко // Проблема личности в современной науке: результаты и перспективы исследований. Тезисы докладов Третьей Всеукраинской научной конференции молодых ученых. – К.: Київський Університет ім. Т. Г. Шевченка, 2000. – С. 118–119.
187. Тищенко С. И. Динамика уровня притязаний дошкольников в реальных и воображаемых игровых ситуациях / С. И. Тищенко, Л. И. Уманец // Новые исследования в психологии / Академия пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980. – № 2 (23). – С. 43–47.
188. Толстых Н. Н. Психология воспитания воли у младших школьников / Н. Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 146–150.
189. Туріщева Л. В. Настільна книга шкільного психолога: [навч.-метод. посібн. для вч.] / Л. В. Туріщева – Харків: Основа; Тріада+, 2008. – 256 с.
190. Узнадзе Д. Н. Мотивация – период, предшествующий волевому акту / Д. Н. Узнадзе // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 80–84.
191. Федоров В.Д. Психодіагностика особистості в системі диференціації: [науково-методичний збірник: в 6 бр. ч. 2.: Вивчення смислової, мотиваційної сфери особистості / В. Д. Федоров. – Хмельницький: РВВ, 1993. – 64 с
192. 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.

193. Фридман Л. М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей / Л. М. Фридман. – М.: изд-во Института Психотерапии, 2003. – 480 с.
194. Хаутамяки А. Основные условия развития личности ребенка / А. Хаутамяки // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С. 176–183.
195. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
196. Цукерман Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 39–46.
197. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П. Р. Чамата – К., 1965. – 48 с.
198. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
199. Чеснокова И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности / И. И. Чеснокова // Проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1982. – С. 121–126.
200. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Харків: Прапор, 2007. – 640 с.
201. Шапіро Л. О. Формування самоконтролю у молодших школярів в процесі навчання / Л. О. Шапіро // Психологія: [республ. наук-метод. збірник]. – К.: Радянська школа. – 1987. – Вип. 31 – С. 40–49.
202. Якобсон С. Г. Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников / С. Г. Якобсон, Г. И. Морева // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 55–61.
203. Якобсон С. Г. Становление ранних форм самосознания детей / С. Г. Якобсон, Л. Р. Адилова // Вопросы психологии. – М., 2009. – № 1. – С. 12–22.

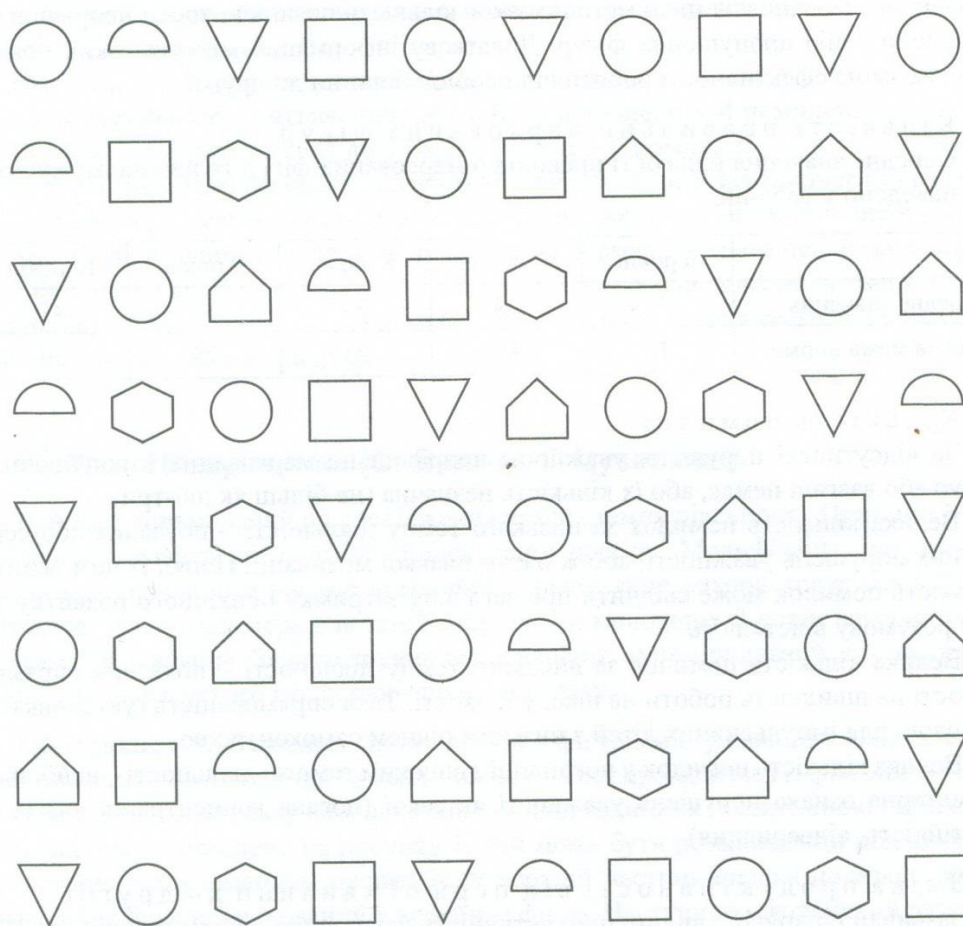
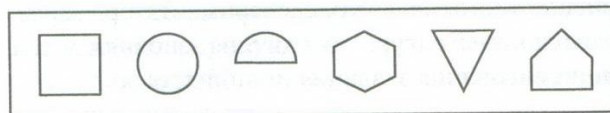
204. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання: [навч. посіб.] / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
205. Atkinson J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior / J.W. Atkinson // Psychological Review. – 1957. – Vol. 64, № 5. – P. 95-104.
206. Bandura A. The Self and mechanisms of agency / A. Bandura // Psychological perspectives on the self. – N.Y.: Erlbaum, 1982. – P. 47-63.
207. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem / S. Coopersmith. – San Francisco : Freeman, 1967. – 187 p.
208. Erikson E. H. Life cycle / E. H. Erikson // International Encyclopedia of the Social Science. – New York : Crowell Colier & Macmillan, – 1968. – Vol. 9. – P. 286-292.
209. 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.
210. Frank J.D. Individual differences in certain aspect of the level of aspiration / J.D. Frank // American Journal of Psychology. – 1935. – Vol. 47, № 3. – P. 119-131.
211. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg / F. Hoppe // Psychologische Forschung. – 1930. – B. 14. – S. 1-62.
212. Jucknat M. Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein / M. Jucknat // Psychologische Forschung. – 1937-1938. – B. 22. – S. 82-101.
213. McClelland D. The Achievement Motive / D. McClelland, J. Atkinson, R.Clark, E.Lowell. – N.Y. – 1953. – 375 p.
214. Mollon P., Parry G. The fragile self: narcissistic disturbance and protective function of depression/ P. Mollon, G. Parry // British Journal of Medical Psychology. – 1984. – Vol. 57., № 5. – P. 52-84.
215. Steiner I. Self-perception and goal-setting behavior / I. Steiner // Journal Person. – 1957. – V. 25. – Pp. 344-355.





## Додаток Б

Стимульний матеріал до методики «Три оцінки» А. Липкіної  
(завдання ненавчального змісту)

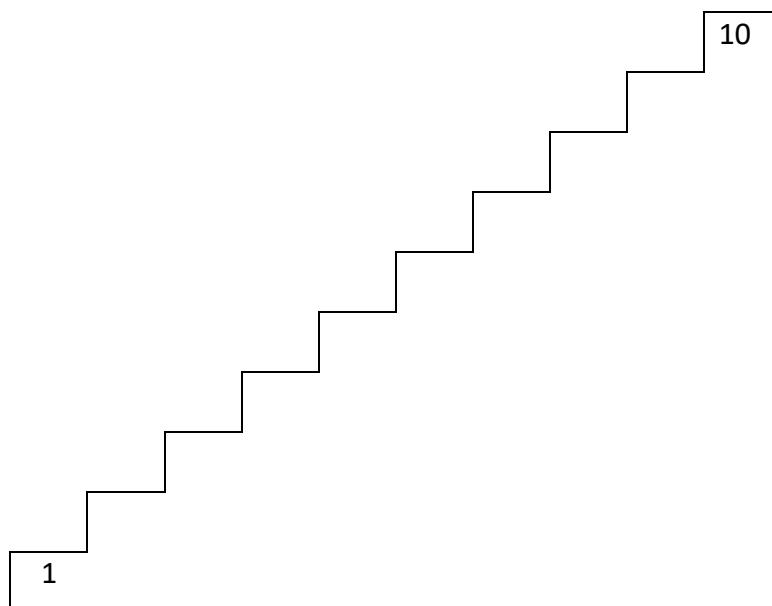


**Додаток В****Стимульний матеріал до методики «Три оцінки» А. Липкіної  
(завдання навчального змісту)**Задача для учнів другого класу

*«На одній грядці посадили 9 рядів капусти по 3 куці у кожному, а на другій – 18 куців. Скільки всього куців капусти посадили на двох грядках?»*

Задача для учнів четвертого класу

*«Восени на лісовій ділянці учні посадили 576 дерев. Третю частину їх становили дуби, беріз було 244, а решта – сосни. Скільки сосен посадили учні?»*

**Додаток Г****Стимульний матеріал до методики «Сходи» С. Рубінштейн****Обробка результатів**

Якщо дитина розмістила себе на:

1–3 сходи – занижена самооцінка;

4–7 сходи – адекватна самооцінка;

8–10 сходи – завищена самооцінка.

## Додаток Д

## Стимульний матеріал до методики «Дерево» Д. Лампена



Вибір позицій № 1, 3, 6, 7 – установка на подолання перешкод  
 № 2, 19, 18, 11, 12—товариськість, відкритість до спілкування, дружня підтримку

№ 4 – стійке положення (бажання добитися успіхів, не долаючи перешкод і труднощів)

№ 5 втомлюваність, загальна слабкість, малий запас сил, сором'язливість

№ 9 мотивація на розваги

№ 13, 21 – відстороненість, замкнутість, тривожність

№ 8 відстороненість від навчального процесу, занурення в себе

№ 10, 15 комфортний стан, нормальна адаптація

№ 14 кризовий стан, падіння в «прірву»

№ 20 установка на лідерство

**Додаток Е****Анкета на визначення навчальної мотивації Н. Лусканової**

1. Тобі подобається у школі?
  - а) так;
  - б) не дуже;
  - в) ні.
  
2. Вранці ти завжди з радістю йдеш до школи чи тобі часто хочеться залишитися вдома?
  - а) йду з радістю;
  - б) буває по-різному;
  - в) частіше хочеться залишитися вдома.
  
3. Якби вчитель сказав, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учням, ти б пішов до школи чи залишився вдома?
  - а) пішов до школи;
  - б) не знаю;
  - в) залишився б вдома.
  
4. Тобі подобається, коли відмінюють які-небудь уроки?
  - а) не подобається;
  - б) буває по-різному;
  - в) подобається.
  
5. Ти хотів би, щоб тобі не задавали ніяких домашніх завдань?
  - а) не хотів би;
  - б) не знаю;
  - в) хотів би.
  
6. Ти хотів би, щоб у школі залишилися тільки перерви?
  - а) ні;
  - б) не знаю;
  - в) хотів би.
  
7. Ти часто розповідаєш про школу своїм батькам і друзям?
  - а) часто;
  - б) рідко;
  - в) не розповідаю.
  
8. Ти хотів би, щоб у тебе був інший, менш суворий учитель?
  - а) мені подобається наш учитель;
  - б) точно не знаю;
  - в) хотів би.
  
9. Ти маєш у класі багато друзів?
  - а) багато;

- б) мало;
  - в) не маю друзів.
10. Тобі подобаються твої однокласники?
- а) подобаються;
  - б) не дуже;
  - в) не подобаються.

### Обробка результатів

За відповідь «а» – 3 бали, «б» – 1 бал, «в» – 0 балів.

*25-30 балів* – сформоване ставлення до себе як до школяра, дуже висока навчальна мотивація;

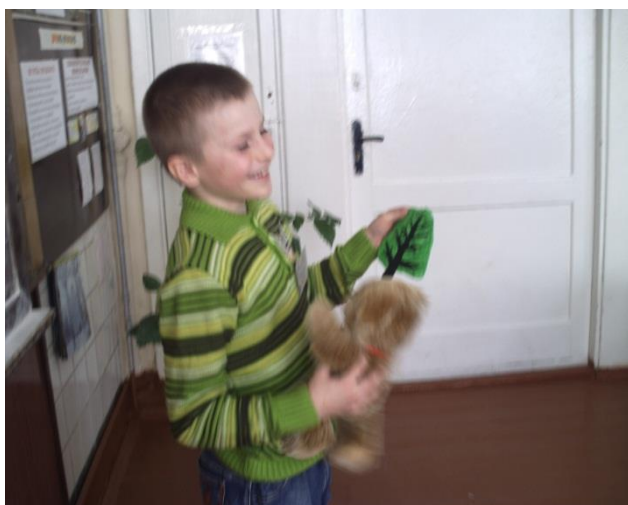
*20-24 бала* – ставлення до себе як до школяра практично не сформоване; висока навчальна мотивація

*15-19 балів* – позитивне ставлення до школи, але школа приваблює більше поза навчальною діяльністю; середній рівень навчальної мотивації

*10-14 балів* – ставлення до себе як до школяра не сформоване, низька навчальна мотивація;

*нижче 10 балів* – негативне ставлення до школи; дуже низька навчальна мотивація.

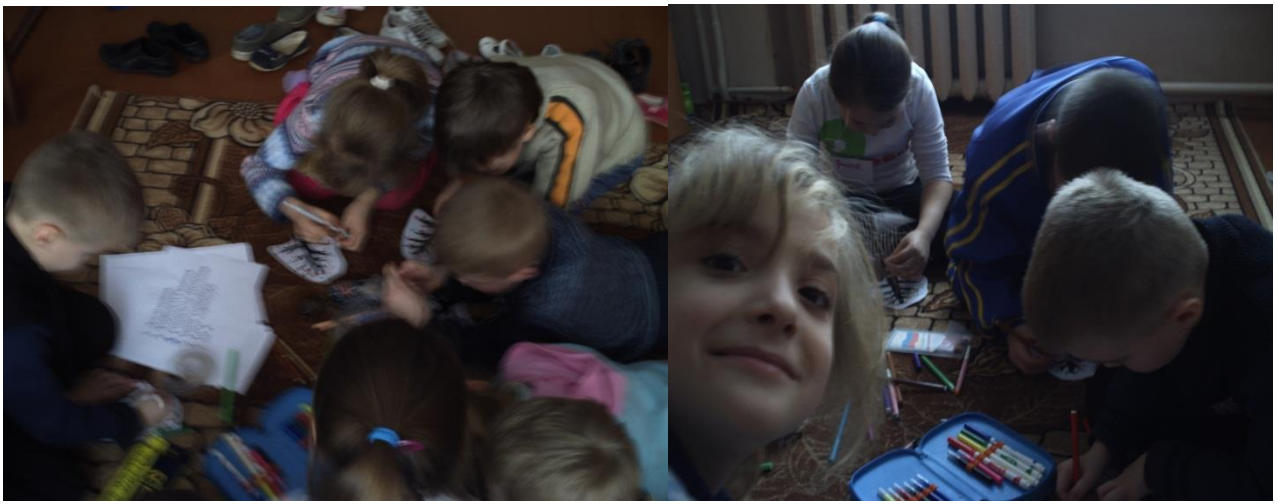
Додаток Ж  
Виконання вправи «Бінго» та «Яблуня»  
досліджуваними 4-го класу





Додаток 3

Елементи роботи групи досліджуваних 2-го класу



## Додаток II

### Модель навчання дорослих за Д. Колбом

