

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

**ВПЛИВ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI  
ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ  
ПІДЛІТКІВ НА ЇХ ШКІЛЬНУ АДАПТАЦІЮ**

**Кваліфікаційна робота**

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконав: студент 07-431 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійної програми «Психологія»

Вероніка МОГІШ

Керівник: д.психол.н., професор Віталія ШЕБАНОВА

Рецензент: к. психол. наук, доцент Іван КРУПНИК

Херсон – 2021

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	3
<b>РОЗДІЛ 1. Школа як провідний інститут соціалізації підлітків</b>	5
1.1. Шкільне середовище як чинник психологічного аналізу шкільної дезадаптації	5
1.2. Психологічна сутність ціннісно-мотиваційної структури підростаючої особистості та її вплив на тип шкільної адаптації	12
<b>РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження сформованості ціннісно-мотиваційної структури та соціальної адаптації у підлітків</b>	23
2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження	23
2.2. Аналіз результатів дослідження ціннісно-мотиваційної сфери підлітків та типу адаптаційного процесу	24
<b>ВИСНОВКИ</b>	43
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	44
<b>ДОДАТКИ</b>	47
Додаток А. «Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету»	48
Додаток Б Опис визначення змісту загальнолюдських цінностей	49
Додаток В Методика «Вивчення найбільш значущих мотивів навчальної діяльності»	50
Додаток Г Методика «Виявлення усвідомлюваності різних компонентів мотиву» (А.В.Єрмолін, Є.П.Ільїн)	52
Додаток Д «Анкета інтересів»	54
Додаток Е Методика «Визначення особистісної адаптованості до зовнішнього і внутрішнього світу» (А.В.Фурман)	56
Додаток Ж Характеристика ціннісно-мотиваційної сфери підлітків з різним типом адаптаційного процесу	57

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Проблема адаптації особистості до мінливого соціального середовища повсякчас є предметом пильної уваги науковців. Безумовно, те, що Україна вже тривалий час знаходиться у періоді різних трансформацій та криз, детермінує виникнення цілої низки негативних явищ, що ускладнює соціальну адаптацію особистості та викликає різні відхилення, зокрема, соціальну дезадаптацію. Особистість трансформаційного періоду – це особа, яка у значному ступені втратила орієнтири щодо принципів побудови взаєностосунків з іншими людьми, групами, суспільством загалом. Означені негативні тенденції найбільш виразно виявляються у підлітковому віці. Саме тому питання дослідження чинників соціальної адаптації є нагальним та актуальним.

Науковці, які займаються дослідженням соціально-дезадаптованої поведінки підлітків та її різних форм серед яких: аддиктивна, асоціальна, деструктивна, кримінальна тощо (В.І. Абраменко, М.Т. Дригус, А.Г.Ковальов, О.Є. Лічко, В. В. Луненко, М.Г. Магарадзе, А.В. Фурман та ін.) вважають шкільну дезадаптацію найменш небезпечним явищем. Однак, шкільна дезадаптація у підлітковому віці має свої специфічні прояви та чинники і потребує подальшого дослідження.

У низці досліджень шкільної дезадаптації (Н.В. Вострокнутов, Л.В.Дзюбко, Т. І. Доцевич, В.Є.Каган, Н. Ю. Максимова, А.В.Петровський, Г.М. Федоришин та ін.), відзначається, що шкільна дезадаптація детермінується несформованістю ціннісно-мотиваційної сфери у школярів, а також невідповідністю між завданнями освітнього процесу школи та основними показниками діяльності учнів, що зумовлено порушеннями у взаємозв'язках механізму зовнішньої регуляції та саморегуляції. Окрім того на це впливає внутрішній дискомфорт та нестабільність психічних процесів, спектру негативних емоцій (страху, депресії, фрустрації тощо).

Отже, збільшення кількості учнів схильних до дезадаптації, зумовило вибір теми «Вплив рівня сформованості ціннісно-мотиваційної структури особистості підлітків на їх шкільну адаптацію».

**Мета дослідження** полягала у вивченні співвідношення рівнів сформованості ціннісно-мотиваційної структури особистості підлітків і особливостей адаптованості учнів в умовах навчально-виховного процесу.

У відповідності до мети нами сформульовано наступні **завдання дослідження**:

1. Теоретичний аналіз наукових джерел з питань виникнення та розвитку шкільної дезадаптації у підлітковому віці та з'ясування впливу ціннісно-мотиваційної структури особистості на шкільну адаптацію;
2. Емпірично дослідити залежність між рівнем сформованості ціннісно-мотиваційної структури та соціальною адаптацією підлітків.

**Об'єкт дослідження** – шкільна адаптація та дезадаптація учнів підліткового віку.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості адаптованості школярів підліткового віку в залежності від рівня сформованості їх ціннісно-мотиваційної сфери.

**Методи дослідження**: - теоретичні: аналіз та узагальнення даних наукових джерел; - емпіричні: діагностичні методи; - методи статистичної обробки даних.

**Практична значущість дослідження** полягає у тому, що результати дослідження можуть бути використані у психодіагностичній, психопрофілактичній та психокорекційній діяльності практичних психологів загальноосвітньої школи, а також вчителями у педагогічній діяльності.

**Структура роботи.** Робота складається із вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний зміст роботи викладено на 43 сторінках та містить 7 таблиць та 8 рисунків. Список використаної літератури нараховує 44 джерела сучасних українських та зарубіжних науковців.

## РОЗДІЛ 1

### ШКОЛА ЯК ПРОВІДНИЙ ІНСТИТУТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

#### 1.2. Шкільне середовище як чинник психологічного аналізу шкільної дезадаптації

Низка дослідників (В.І. Абраменко, Л.М. Вольнова, Н.В. Вострокнутов, Л.В. Дзюбко, З.К.Зайцева, А.Г. Коваленко та ін.) вважає, що шкільне середовище здійснює непрямий десоціалізуючий вплив на особистість, що формується, незважаючи на те, що в ньому відсутні безпосередні зразки антисуспільної поведінки (тобто такої, що суперечить нормам моралі і права) [1; 8; 9; 11; 17; 20]. Кримінологічні дослідження свідчать, що від чверті до третьої частини злочинів підлітки здійснюють у навчальний час (за В.В. Луненко) [27].

На думку М.Г. Маградзе, Л. І. Марисової, Г.М. Федоришин та ін. соціально-психологічними детермінантами непрямой десоціалізації школи є: недоліки в організації навчально-виховної роботи; помилки, пов'язані з неправильним педагогічним підходом до учнів; складна навчальна програма [28; 32; 42].

Зокрема, Н.Ф. Маслова пов'язує виникнення шкільної дезадаптації з авторитарним стилем керівництва навчальним процесом: «... вчитель працює не з класом, а з окремим учнем, керуючись загальними стереотипами та шаблонами; оцінка особистості учня визначається функціонально-діловим підходом і базується на настрої вчителя» [33, с. 52].

На прикладі підліткового періоду можна показати порушення процесу інтеграції особистості, що розвивається та формується в умовах неприйняття дорослими, у даному випадку вчителями, психофізіологічних процесів та змін, що відбуваються у житті підлітка і можуть бути підґрунтям виникнення шкільної дезадаптації (див.табл.1.1).

Таблиця 1.1

Аналіз психологічних детермінантів шкільної дезадаптації підлітків  
в умовах навчально-виховного процесу

Автори	Зовнішні причини шкільної дезадаптації	Індивідуальні вікові особливості, які не враховуються педагогами
П.П.Блонський, Д.В.Колесов, Н.Б.Сельверова	Переважання вербальних методів виховання	Інтенсивний фізичний розвиток
Т.В.Говорун, Д.Н.Ісаєв, В.Є.Каган, А.Н.Проколієнко	Не враховуються статеві особливості школярів у навчальній та виховній роботі	Статеве дозрівання, інтерес до осіб протилежної статі, загострене сприйняття своєї зовнішності
М.І.Боришевський, С.Д.Максименко, П.М.Якобсон, Л.І.Рувінський	Різкий перехід від схвалювання дорослими дійсності до її критики	розвиток моральної свідомості, осмислення моральних цінностей
Л.І.Божович, Є.П.Ільїн	Відсутність педагогічного керівництва самовихованням учнів	Розвиток самосвідомості, формування стійкої самооцінки
Л.С.Вигодський, Т.В.Драгунова, В.А.Крутецький	Педагогічна опіка, погано розвинене шкільне самоуправління	Почуття дорослості, загострене почуття власної гідності
Б.Г.Ананьєв, Л.М.Зюбіна, А.П.Краковський, Є.І.Личко	Обмеження сфери діяльності, відсутність індивідуального підходу до виховання	активність, прагнення дій
Н.Ю.Максимова, С.Ф.Устименко, А.П.Краковський	формальний підхід до організації суспільно-корисної праці	думка однолітків стає важливішою за думку дорослих
І.С.Кон, А.В.Петровський, Д.І.Фельдштейн	авторитарне обмеження дорослими кола спілкування підлітків	Зацікавленість внутрішнім світом іншої людини та своїм

Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Піскун звертають увагу, що внаслідок інтенсивного фізичного розвитку у підлітків формується потреба в руховій активності, яка проявляється в непосидючості, шумливості (особливо у 5-6 класах) [30]. Однак, сприймаючи означену вікову особливість за

свідоме порушення дисципліни, часто педагоги намагаються авторитарними методами примусити учнів спокійно сидіти на уроках та позакласних заняттях. Це викликає опір в учнів, який набуває стійкого, емоційно яскравого характеру і проявляється в шкільній дезадаптації [29].

Також науковці (Л.С. Виготський, М.М. Заброцький, О.Є. Лічко та ін.) зазначають, що внаслідок психофізіологічних змін та початком статевого дозрівання у підлітків підвищується зацікавленість до представників іншої статі [7; 16; 25]. З'являються дружні та закохані пари (І.С.Кон) [22]. Відсутність врахування цих особливостей у навчальній і виховній роботі призводить до низької культури міжособистісних відносин, статевих відхилень. Викликаючи засудження, невдоволеність дорослих, вони стають причиною виникнення шкільної дезадаптації.

Л.І. Божович, М.М. Заброцький, С. М. Зімовець, А. Г. Коваленко, М.Г. Маградзе та ін. відмічають, що підлітки часто бурхливо реагують на несправедливі, як їм здається, зауваження дорослих [4; 16; 18; 20; 28]. Це проявляється у нестриманості, гарячкватості або байдужості, сповільнених реакціях, дезорганізовує поведінку школяра. Окрім того, О.А. Демчук зазначає, що афективні стани: «можуть вплинути на формування характеру підлітків. Повторюючись, вони сприяють закріпленню таких негативних рис: грубості, заздрощі, байдужості, брехливості, замкнутості тощо» [12, с. 77]. Саме тому Т.І. Доцевич, І.В. Дубровіна, В.П.Москалець, М. Г. Стельмахович та ін. наголошують на тому, що дорослим необхідно враховувати зазначений чинник виникнення шкільної дезадаптації і проявляти більше терпіння, стриманості і такту [13; 15; 35; 40].

На думку науковців (В.І. Абраменко, Т.В. Драгунова, М.Ю. Кондратенко, Н.Ю. Максимова, С.В. Толстоухова, С.В. Походенко та ін.) інтенсивне становлення моральної свідомості, осмислення моральних цінностей яскраво виявляється у критиці підлітками моральних норм та правил [1; 14; 23; 31; 36]. Намагаючись зрозуміти, переосмислити їх, учні вимагають доказів правильності тих чи інших суджень. Ця особливість

підліткового віку вимагає від педагогів цілеспрямованої співпраці з учнями з метою навчити їх умінню знаходити в явищах позитивне і негативне, передбачати подальший розвиток і коректно ставитись до цих явищ, об'єктивно оцінювати дійсність. Це сприятиме моральному розвитку підростаючої особистості, набуттю нею позитивного соціального досвіду.

В іншому випадку, як зауважують І.Б.Котова та Є.М. Шиянов, спостерігається розрив між свідомістю і поведінкою, між словом і ділом: невміння оцінити людину в цілому, що викликає прямолінійність, категоричність, перенос окремого випадку на повну характеристику особистості; неправильне розуміння моральних і вольових якостей, відсутність уміння відрізнити позитивне від негативного, що породжує удаваний героїзм; невміння в конкретних вчинках побачити риси особистості, співвіднести їх із загальною характеристикою, виділити головне, суттєве; переважання емоційної оцінки над раціональною [24, с. 12]. Все це впливає на сприйняття учнями життєвих ситуацій і зумовлює до шкільної дезадаптації [24].

Т.В. Драгунова, З.Г. Зайцева, А. Г. Коваленко, М.Г. Маградзе зазначають, що формування самосвідомості відбувається на основі аналізу і осмислення підлітком своєї поведінки [14; 17; 20; 28]. Зокрема, Т.В. Драгунова відмічає, що оцінювання підлітками власних можливостей відбувається у порівнянні з оточуючими. Проте пізнання інших випереджає пізнання себе. Тому до інших підлітки висувають вищі вимоги. Це яскраво проявляється у конфліктних ситуаціях і спричинює появу шкільної дезадаптації [14, с. 13-17].

В цьому віці формується стійка самооцінка. Причому виникає потреба зберегти її у всіх життєвих ситуаціях. Навіть справедлива оцінка, але подана в різкій формі, часто викликає образу, негативні емоції у підлітка. В.Є. Каган відмічає: «Якщо учень стикається з фактором неуспіху, це вимагає від нього заниження рівня домагань, а отже, й заниження самооцінки. В цьому випадку розходження рівня домагань і реальних можливостей породжує гострі



афективні переживання» [19, с. 92]. Як правило, підліток шукає причину своїх невдач перш за все в оточуючих, що також загострює відносини з іншими людьми.

Почуття власної дорослості з'являється у підлітків у зв'язку з виникненням нової життєвої ситуації. Перехід в середні класи пов'язаний з необхідністю засвоювати предмети серйознішого змісту, опановувати новими способами засвоєння знань, розвивати теоретичне абстрактне мислення. Важливу роль відіграє і те, що від одного вчителя, який добре знав дітей і висував до них відповідні вимоги, підлітки переходять до ряду вчителів. Окрім того, послаблюється систематичний контроль з боку батьків, і учень змушений сам організовувати свою діяльність, часто дезадаптивного спрямування.

Т.І. Доцевич, М.М. Заброцький, В.Є. Каган, Г.В.Ложкін та ін. зазначають, що деякі особливості поведінки підлітків, можуть заважати дорослим змінити своє ставлення до них, що відповідно, може провокувати шкільну дезадаптацію [13; 16; 19; 26]. Науковці до таких особливостей відносять: претензії на самостійність перевищують реальні можливості; вимоги поваги до своєї особистості поєднуються з грубістю до старших; наслідування дорослих форм поведінки стосується перш за все зовнішнього вигляду [13; 16; 19; 26]. М.М. Заброцький зауважує, що ці реакції на невмілі, непедагогічні дії дорослих, в основному, є недоліками виховання, що яскраво проявляється в підлітковому віці [16].

Вказані причини шкільної дезадаптації усуваються в міру вирішення суперечностей між моральною свідомістю і поведінкою, самосвідомістю і потребою у самовихованні, перебудови дорослими відносин з підлітками.

Серед інших учнів підлітки виділяються своєю активністю, прагненням брати безпосередню участь у житті школи і класу. Таким чином вони задовольняють потребу в самовираженні, у виявленні своїх здібностей. Підлітки пробують себе в різних сферах знань і діяльності, поступово проявляючи схильність до якоїсь з них [16]. Але шлях до самопізнання не

легкий і довгий. Нестійкість інтересів, характерна для зазначеного періоду, викликає тривогу в дорослих: почав ходити у спортивну секцію – залишив, вирішив займатися радіотехнікою, а через деякий час захопився фотографією. Хоча це в деякій мірі є необхідним для виявлення здібностей підростаючої особистості. Звуження сфери діяльності підлітків стає перешкодою для розкриття їхньої індивідуальності та відповідно, зумовлює незадоволення потреби у саморепрезентації. Саме тому ті учні, що не досягли успіху у навчанні, спорті, суспільно-корисній праці, творчій діяльності, – намагаються досягти успіху в інших, часто ексцентричних видах діяльності. Так, бажання привернути до себе увагу може проявлятися у тому, що вони: носять чудернацький, «крикливий» одяг, прикраси, роблять неординарні зачіски, нав'язують іншим свої погляди і смаки, навіть якщо їхня поведінка не є соціально небезпечною. Не знаходячи застосування в організованій педагогами діяльності, потреба у самовираженні, як правило, проявляється у шкільній дезадаптації.

Для підліткового етапу характерне прагнення особистості отримати визнання в однолітків. З цією метою підлітки намагаються досягти успіхів у навчанні, спорті, техніці, мистецтві тощо. При неможливості задоволення цієї потреби соціально прийнятним шляхом, підлітки починають шукати інші способи звернути на себе увагу. Зазвичай, це способи негативного характеру, спрямовані на демонстрацію своєї незалежності, сміливості, фізичної сили, тобто тих якостей, які користуються популярністю серед підлітків. До чинників негативних проявів потреби у саморепрезентації відносять: помилкове, перебільшене уявлення щодо своєї позиції у класі; гіпертрофовану потребу у визнанні серед однолітків; потребу у визнанні, авторитеті, лідерстві; асинхронність психофізіологічного розвитку; зростання вимог колективу до всіх своїх членів. Відповідно, ті недоліки, які у молодших школярів не викликали особливих ускладнень у відносинах, наразі обурюють підлітків, провокуючи шкільну дезадаптацію.

У житті підлітків важливе місце посідає сфера спілкування з однолітками. Кожен з них мріє про відданого товариша. Найбільше цінуються вірність у дружбі, товариська взаємодопомога. Ці якості є орієнтиром і для самої підростаючої особистості. Відносини з друзями стають важливішими за відносини з сім'єю і школою. Якщо батьки і вчителі забороняють учням спілкуватися з «ненадійним», на їхню думку, однолітком, то останні вступають у конфлікт з дорослими, зустрічаються з друзями таємно. Авторитарне обмеження спілкування підлітків неминуче викликає в них шкільну дезадаптацію.

Узагальнюючи дані наукових досліджень (Л. Ф. Бурлачук, В. І. Шебанова, Л. М. Вольнова, Н. В. Вострокнутов, Л. В. Дзюбко, Г. М. Федоришин та ін.), можемо відзначати, що розглядаючи шкільну дезадаптацію як прояв десоціалізації необхідно зважати на такі соціально-психологічні детермінанти:

1. особистісні, що зумовлені індивідуально-психологічними особливостями учня, рівнем його розвитку, у тому числі недостатнім розвитком інтелектуальних здібностей, неспроможності соціально-прийнятним чином компенсувати непристосованість до соціального середовища;
2. сімейні дисфункції – часто є джерелом виникнення психогенних відхилень у поведінці та особистісних рисах підлітків. До негативних чинників сімейного середовища відносять: низький рівень освіти батьків, їх педагогічну некомпетентність та неспроможність; емоційно-конфліктні стосунки у родинному середовищі, прояви різних видів насилля у родині як батьків щодо один одного, так і до дітей; асоціальні антисуспільні погляди та орієнтації батьків, аморальний спосіб життя батьків.
3. Недоліки та невикористані резерви внутрішкільного виховання підлітків: ставлення учнів до навчання, низька громадська активність, неблагополучне становище в колективі класу, школи [5; 8; 9; 11; 42].

Вибір конкретної форми поведінки, реалізація потреб визначається складною взаємодією всіх детермінантів та неповторною індивідуальністю

самої людини, її баченням світу, природних задатків та здібностей. Причому між окремими детермінантами існує не тільки визначена функціональна залежність, але й діалектичний зв'язок. Негативні чинники сімейного виховання та шкільного середовища, поєднуючись, детермінують появу нового комплексного утворення, яке функціонує за своїми внутрішніми законами і зумовлює негативний вплив на процес соціалізації дітей та підлітків.

## **1.2. Психологічна сутність ціннісно-мотиваційної структури підростаючої особистості та її вплив на тип шкільної адаптації**

О. Г. Асмолов, Г.О. Балл, Л.С. Виготський, Л. І. Марисова, О.П. Саннікова, О. В. Кузнецова, А.В. Фурман та ін. відмічають, що у процесі соціальної адаптації на підростаючу особистість впливають різноманітні соціальні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні, психологічні чинники, що детермінують формування свідомості й поведінки підлітка [2; 3; 7; 32; 39; 43].

На думку М.М. Заброцького, провідним компонентом адаптації особистості в умовах навчальної діяльності є соціальні потреби, опредмечені у формі мотивів [24]. На думку науковця система домінуючих потреб і мотивів визначає соціальну спрямованість особистості, її ціннісно-нормативне ставлення до дійсності. Потреба переживається, усвідомлюється і шукає предмет свого задоволення. Опредмечена, вона стає мотивом і реалізується через соціальні здібності – такі індивідуально-психологічні особливості особистості, які забезпечують успішність навчально-пізнавальної і соціально-нормативної діяльності, саморегуляції особистості у всіх сферах її життя [24].

С.М. Зімовець до основних соціальних здібностей відносяться спроможність реалізувати мотив, здатність до самовиховання, до прояву моральних почуттів (чесності, обов'язку, совісті, відповідальності та ін.) і до активної протидії дезадаптивним явищам [18]. Систематично реалізовуючись

через соціальні здібності, потреби і мотиви закріплюються в таких рисах свідомості і поведінки особистості, які вирізняються гуманною спрямованістю і засновані на добровільному виборі типу адаптивної поведінки (С.М Зімовець) [18].

На думку низки науковців (В.М. Галузяк, М. Ю. Кондратенко, Г.В. Мещанова, С.Л. Рубінштейн та ін.) єдність соціальних потреб і мотивів, соціальних здібностей, моральних і вольових якостей характеру закономірно визначає саморегуляцію особистістю своєї поведінки і діяльності, її ціннісно-нормативний стан [10; 23; 34; 37]. Зокрема, С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А. В. Толстоухов зазначають, що динамічний бік ціннісно-нормативної моделі особистості складає процес її взаємодії і відносин з дійсністю [29]. Автори підкреслюють, що усі компоненти ціннісно-нормативної моделі особистості взаємопов'язані і необхідні для її соціальної адаптації, функціонування і розвитку. Несформованість або втрата хоч одного з них приводить до розриву цілісності особистості [29].

На взаємозв'язок, зокрема між характером і поведінкою, вказував С.Л.Рубінштейн, який зазначав: «... кожний дієвий мотив поведінки, який набуває стійкості, – це в потенції майбутня риса характеру в її генезисі, і риса характеру – це згусток мотивів, який раз за разом, реалізуючись у вчинках людини, осідаючи в ній, переходить в особистісну якість» [37, с. 142]. Саме через мотив і у мотиві відкривається шлях для дійсно дієвого характеру [37].

На думку Л.І.Божовіч зміни, що відбуваються в організмі та психіці підлітка, суттєво змінюють його ціннісно-мотиваційну структуру, зокрема, сферу його інтересів [4]. Авторка зауважує, що усвідомлюваний інтерес виступає як мотив, намір, свідомо поставлена мета, що спрямовує дії людини [4]. Посилаючись на дослідження В.Петерса, Ш.Бюллер, Л.С.Виготський виокремлює дві фази розвитку інтересів у підлітковому віці: фазу появи нових захоплень, які створюють органічну основу для нової системи інтересів, і фазу визрівання цієї нової системи інтересів, що надбудовується над новими захопленнями [7]. У цей період відбувається згортання і

відмирання попередньої системи інтересів (звідси їхній негативний, протестуючий характер), визрівання і поява перших органічних потягів, пов'язаних із статевим дозріванням. Саме поєднання цих моментів, зауважує Л.С.Виготський, пояснює загальне зниження, а інколи й повну відсутність інтересів у підлітків [7]. Їм притаманні в цей час песимізм, розпад колективних зв'язків, розрив відносин з однолітками, у тому числі й дружніх, прагнення до усамітнення, різкі зміни ставлення до інших людей, нехтування правилами суспільної поведінки.

Друга фаза – фаза інтересів – спочатку характеризується їхньою різноманітністю. Потім поступово, шляхом диференціації, виробляється і закріплюється основне ядро інтересів [7]. Романтичні прагнення поступають реалістичному і прагматичному вибору одного найбільш стійкого інтересу, пов'язаного з основною життєвою лінією підлітка, що визначає спрямованість його особистості.

М.Ю. Кондратенко у своєму дослідженні звертає увагу, що у деяких зарубіжних дослідженнях (R.Benedikt, I. Coleman та ін.) вказується на суттєві статеві відмінності у протіканні цих фаз [23, с. 458]. Зокрема, те, що негативний період у хлопців настає пізніше, що пов'язано з більш пізніми строками статевого дозріванням. Однак негативізм виражений більш сильніше, бурхливіше, а саме період прояву негативізму триває довше, ніж у дівчат [23, с. 458].

В.І. Абраменко, Л.М. Вольнова, С.М. Зімовець, І.С. Кон та ін. зауважують, що наявність постійних особистісних інтересів значно полегшує протікання кризи у підлітковому віці [1; 8; 18; 22]. На відміну від епізодичних (ситуативних) інтересів, особистісні характеризуються своєю «ненаситністю»: чим більше вони задовольняються, тим стійкішими і напруженішими стають. Такими є, наприклад, пізнавальні інтереси, етичні потреби тощо. Їхня реалізація пов'язана з активним пошуком (або створенням) предмету їхнього задоволення. Це штовхає підлітків на постановку нових цілей, які часто виходять за межі даної ситуації чи

сьогоднішнього дня. Значення цього факту важко переоцінити. Психологічні дослідження (Л. М. Вольнової, Т.І. Доцевич, М. Ю. Кондратенко та ін.) свідчать про важливу роль для формування стійкої особистості і її саморегуляції, орієнтації суб'єкта на віддалені цілі [8; 13; 23].

На вирішальне значення перспективної мети для психологічної структури і поведінки суб'єкта звернув увагу ще С.Л. Рубінштейн [37]. У своєму вченні про особистість він зазначав, що цілі, наміри, які ставить перед собою людина, є своєрідними потребами – «квазіпотребами», які не відрізняються силою та іншими динамічними показниками від істинних потреб. І чим ширшим є «життєвий простір» індивіда, тим більшого значення набувають віддалені цілі. Ціннісні орієнтації суб'єкта на майбутні цілі підпорядковують собі проміжні і цим визначають поведінку, емоційний і моральний стан суб'єкта.

Таким чином, присутність у ціннісно-мотиваційній сфері підлітків стійких інтересів робить їх цілеспрямованими, більш зібраними і організованими, що позначається на їхній вольовій сфері. Недаремно Л.С.Виготський, заперечуючи прийнятому в традиційній психології погляду, зауважував, що підлітка характеризує не слабкість волі, а слабкість мети [7]. Отже, важливим структурним блоком моделі шляхів подолання шкільної дезадаптації є вплив інтересів та захоплень на формування соціальних установок, поведінки та діяльності підлітків.

О.А. Демчук підкреслює, що часто виникнення стійкого інтересу до одного предмету відбувається на фоні загального зниження мотивації до пізнання [12, с. 77]. На думку автора означені змінення зумовлюють порушення дисципліни, пропуски уроків, неякісну підготовку до уроків або взагалі, – невиконання домашніх завдань. Окрім того, автор зауважує, що у означений період відбувається зміна мотивації відвідування школи: не тому, що хочеться, а тому, що потрібно. Це зумовлює формалізм до засвоєння знань, що проявляється у тому, що уроки готують не для того, щоб знати та використовувати ці знання у подальшому, а для того, щоб отримати оцінки,

пристрасті до штампів у мові і думках, байдужості до суті того, що вони вивчають [12, с. 79]. Ще однією причиною такого ставлення до навчальної діяльності є слабо розвинене розуміння необхідності навчання для майбутньої професійної діяльності. Вищезазначене вимагає постійного підкріплення мотиву навчання дорослими у вигляді заохочення, покарання, оцінок. Таким чином, ще одним блоком моделі є зовнішня стимуляція навчальної діяльності підлітків.

Головним мотивом поведінки і діяльності підлітків є прагнення знайти своє місце серед товаришів, завоювати авторитет в колективі однолітків. Найпоширенішою причиною порушень поведінки є невмілі спроби реалізувати цю потребу, а інколи довести свою невинуватість.

Не знайшовши своє місце серед однолітків, учні намагаються досягти відмінних результатів у навчанні. Фетишизація оцінок свідчить про ту значущість, якої набуває для підлітка позиція гарного учня: вона визначає його соціальний статус у класі. Саме у шкільному середовищі оцінка відіграє найбільш важливу роль у житті школяра. Так, у молодшому шкільному віці оцінка свідчить про визнання вчителем зусиль учня, а в юнацькому віці – є показником знань. Отже, позиція учня в класі, а також ті групові процеси, в яких підростаюча особистість бере безпосередню участь, виступають ще однією структурною одиницею моделі.

Водночас моральні установки підлітка не опираються на істинні моральні переконання, тому вони легко змінюються при переході в інший колектив, де існують інші традиції, вимоги. Наприклад, недисциплінований учень, потрапляючи в дисциплінований клас, виправляє свою поведінку, підпорядковується вимогам колективу.

Наступний блок моделі подолання шкільної дезадаптації представляють усвідомлювані та стійкі мотиви (мотиви «другого порядку») навчальної та комунікативної діяльності учнів. Вони стають домінуючими у структурі його мотиваційної сфери і таким чином підпорядковують собі інші потреби і прагнення: знешкоджують постійні конфлікти різноспрямованих



мотиваційних тенденцій, характерних для кризи перехідного віку, роблять підлітка внутрішньо більш гармонійним.

Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Піскун виокремлюють наступні контент-категорії (чинники) мотивації навчання:

1. Навчання заради навчання, без отримання задоволення від діяльності або без інтересу до окремих предметів.
2. Навчання заради соціальної ідентифікації.
3. Навчання заради успіху або через страх невдач.
4. Навчання під тиском, примусове навчання.
5. Навчання, засноване на загально визнаних нормах та моральних зобов'язаннях.
6. Навчання для досягнення мети у повсякденному житті.
7. Навчання, засноване на соціальних цілях, вимогах і цінностях [30].

Л.І.Марисова у своєму дослідженні виокремлює ієрархічну структуру комунікативних потреб (мотиваційно-потребна основа спілкування) [32]. Зокрема, дослідницею виокремлені дев'ять груп комунікативних потреб: в іншій людині і у взаємовідносинах з нею; у приналежності до соціальної спільноти; у співпереживанні та співчутті; у турботі, допомозі й підтримці з боку інших; у наданні допомоги, підтримки іншим; у встановленні ділових зв'язків для виконання спільної діяльності та співробітництва; в обміні досвідом; в оцінці з боку інших, у повазі, авторитеті; у виробленні спільного з іншими людьми розуміння і пояснення об'єктивного світу і всього, що в ньому відбувається [32].

Багатограннішою і важливішою за оцінки оточуючих стає самооцінка підлітків. За даними Н.В. Вострокнутова, найбільше учнів, зорієнтованих на самооцінку, припадає на шостий клас [9]. Від стійкості самооцінки значною мірою залежить ефективність самовдосконалення, самовиховання особистості, що виступає провідною потребою у підлітковому віці. Нестійка самооцінка сприяє стихійності, суперечливості досягнень у будь-якій сфері діяльності: сьогодні випадково досяг успіху, а завтра таким же чином зазнав

невдач. Це перешкоджає планомірному і систематичному самовихованню на основі довготривалої установки і призводить до постійного виправлення своїх вчинків, результатів, тобто ситуативної поведінки на основі короточасних мотивів. Тому наступною складовою прогностичної моделі є підтримка стійкої мотиваційної установки, яка повинна здійснюватися шляхом регуляції рівня самооцінки учня.

Наявність системи переконань, засвоєння норм і правил поведінки, а також системи цінностей, яка притаманна для соціального середовища свідчить не тільки про відповідність розвитку особистості підлітка віковим особливостям, а й про формування у них внутрішньої регуляції - суттєвого фактору мотивації і організації власної поведінки. Проте внутрішня регуляція ще недостатньо організована і нестійка, тому вимагає постійного зовнішнього контролю з боку батьків і вчителів. Ще одним блоком моделі шляхів подолання шкільної дезадаптації є зовнішня регуляція досвіду саморегуляції у підлітків.

В.М. Галузяк зазначає, що здатність до саморегуляції поведінки передбачає взаємозв'язок зовнішніх впливів і усвідомлюваного впливу підростаючої особистості на саму себе [10]. Автор підкреслює, що до зовнішніх детермінантів належать моральні норми, вимоги найближчого оточення індивіда, до внутрішніх – цілі, ціннісні орієнтації, мотиви, інтереси, потреби, установки та ін. [10].

Вчені (О.Г. Асмолов, Г.О. Балл, Л.Ф. Бурлачук, В.І. Шебанова, А.Г. Коваленко, М.В. Савчин та ін.) наголошують на діалектичній взаємодії зовнішнього і внутрішнього, що полягає у основі механізму саморегуляції поведінки [2; 3; 5; 20; 38]. Зовнішні причини забезпечують спрямованість психічних процесів і поведінки людей, тобто беруть участь у формуванні ідеалів, переконань, обов'язків, совісті. Зокрема, М.В. Савчин підкреслює роль внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неоднозначного підпорядкування зовнішнім впливам [38].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях з саморегуляцією пов'язують моральний розвиток особистості (Г.О. Балл, І.В. Ващенко, Л.М. Вольнова, С.Д.Максименко, Н.Ю. Максимова, С.В. Толстоухова та ін.) і розглядають зазначене явище як процес вироблення у підростаючої особистості внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки, що дає можливість вибірково сприймати зовнішні впливи, керувати своїми діями і вчинками, формувати активну життєву позицію [3; 6; 8; 29; 31]. При чому, рівень морального розвитку визначається саме ступенем саморегуляції поведінки. Таким чином, вибіркоче ставлення до зовнішніх впливів, механізми саморегуляції підлітком поведінки є наступним блоком прогностичної моделі.

У процесі подолання шкільної дезадаптації саморегуляцію можна розглядати як усвідомлюваний вплив особистості, що формується відносно себе, що проявляється у гальмуванні одних і стимулюванні інших власних потреб, бажань, дій задля досягнення поставленої мети. Саморегуляція базується на нормах, визнаних у суспільстві або малих групах спілкування. А це означає, що зовнішня регуляція також включена в неї, хоч і діє опосередковано, через систему ціннісних орієнтацій, потреб, звичок, цілей, мотивів. У свою чергу, моральні норми можуть стати орієнтиром у виборі тільки при умові їх засвоєння, інтеоризації. Як зауважує Л.І. Марисова: «... якщо вони впливатимуть на поведінку людини через самосвідомість і самооцінку, мотиваційну систему, розуміння і установки, стануть власне особистісними засобами регуляції поведінки» [32, с. 18].

Зовнішні регулюючі системи, під якими Г.М.Федоришин розуміє моральні норми, вимоги вчителів, батьків, колективу, групи, а також особливості протікання шкільної дезадаптації, впливають на суб'єктивний фактор, що включає в себе три компоненти: інтелектуально-мотиваційний, емоційно-чуттєвий, морально-вольовий [42, с. 89]. На думку автора сама назва компонентів говорить про замученість до цього процесу переконань, почуттів та волі, які опосередковують шкільну дезадаптацію через оцінку

того, що потрапляє до сфери свідомості та його співвіднесення з актуальними потребами. При цьому використовується моральний досвід і приводяться в рух елементи підсвідомості: емоції, інтуїція. Весь процес оформлюється у внутрішнє ставлення особистості до об'єктів навколишнього середовища і самої себе [42, с. 88-96].

В результаті впливу на інтелектуально-мотиваційний чинник, зовнішня регуляція торкається переконань, які визначають моральний вибір особистістю типу поведінки. З допомогою переконань учень свідомо гальмує одні і стимулює інші мотиви поведінки. Боротьба мотивів може відбуватися дуже тяжко, на довший час виводити особистість з рівноваги, викликати стреси, якщо мотиви рівносильні за значимістю, але протилежні за моральним значенням. «Внутрішній розлад» може усуватися пошуком додаткового мотиву, який допоміг би прийняти рішення. Наприклад, передбачення успіху, бажання уникнути негативних наслідків, прискорити закінчення неприємної роботи тощо [42, с. 88-96].

Продовжуючи ці ідеї А.В. Фурман зазначає, що дія мотивів, особливо додаткових, завжди пов'язана з почуттями і емоціями, які можна розглядати як результат впливу на емоційно-чуттєвий чинник [43]. На його думку, поведінка, підкріплена тільки раціональними уявленнями учнів про норми та цінності, не може бути стійкою. Автор зауважує, : «Моральні цінності засвоюються переживаннями, а не логічним розумінням» [43, с. 58]. Саме через «апарат емоцій, моральні вимоги і норми суспільства трансформуються в моральні установки суб'єкта».

Почуття виконують і сигнальну функцію про відповідність поведінки, дій вимогам суспільства. Якщо з якихось причин особистість чинить наперекір своїм переконанням, то в неї виникає відчуття незадоволеності, стан внутрішнього дискомфорту. З метою подолання незначних проявів шкільної дезадаптації цього було б достатньо для формування дієвого мотиву і активності, спрямованої на утвердження моральних позицій. Так, багато школярів намагаються якомога швидше зробити уроки, заради чого

відкладають улюблені справи. Проте потім вони вільні і займаються чим хочуть. Відчуття тривоги або докори сумління визначають їхній вибір.

Як ми вже зазначали, підлітковий етап знаменує перехід до нової ситуації розвитку, пов'язаної з реалізацією провідних потреб підлітка (в рухові активності, у самовизначенні, самостійності, самоствердженні, у спілкуванні з однолітками тощо). Регулюючий вплив норм та вимог оточуючих може послаблюватися дією сильних подразників, значних емоційних переживань. Моральні переконання і почуття, що раніше гальмували негативні реакції, мотиви і вчинки учня перестають виконувати роль регулятора поведінки. А почуття можуть дезорганізувати його, викликати негативні реакції, дратівливість, тривожність, розгубленість, безпорадність, впертість, страх тощо.

Зняття емоційної напруги, яке б дозволило зважити всі обставини нової соціальної ситуації, прийняти рішення і реалізувати його, долаючи перешкоди і труднощі, здійснюється завдяки вольовій активності підлітка. Вона є результатом впливу зовнішньої регуляції на морально-вольовий фактор особистості. Ставлення до ситуації і її учасників народжує ціль, яка, в свою чергу, формує мотиви поведінки і стимулює вольову активність.

В.І. Шебанова відмічає, що вольове зусилля проявляється при сприйнятті особистістю нової соціальної ситуації, коли вона змушена проявляти витримку, терпіння. В подальшому воля виступає як «своєрідний інструмент» реалізації моральних переконань при тих життєвих ситуаціях, які ставлять особистість перед необхідністю морального вибору [44, с. 533].

Моральні почуття і переконання впливають на відношення особистості до ситуації, на формування мети, опосередковано взаємодіють з вольовими зусиллями. Окрім того, моральні переконання допомагають учню зберегти своє «Я», відстоювати свої погляди. Моральні почуття створюють певне відношення до ситуації, полегшують її вольову регуляцію, виступають зв'язуючою ланкою особистості з середовищем, з реакцією оточуючих.

Взаємодія переконань, почуттів і волі, в результаті якої особистість приймає певне рішення і дотримується його, є сутністю механізму саморегуляції. Її зв'язок із зовнішньою регуляцією неоднозначний. Їх діалектична взаємодія передбачає не тільки єдність, узгодженість, але й протиставлення. Це означає, що учень може протидіяти вимогам оточуючих, нормам, прийнятим у колективі чи групі, захищати власні установки і цінності.

Таким чином, можна припустити, що важливим компонентом моделі, вагомою умовою подолання шкільної дезадаптації, ефективності зовнішньої регуляції поведінки і свідомості дезадаптованих підлітків є тісна взаємодія з механізмами саморегуляції, коли вимоги дорослих стають власною вимогою підростаючої особистості до себе. Проте шкільна практика свідчить, що здійснити таку взаємодію вдається не завжди. В результаті чого регуляція з боку вчителів залишається чимось зовнішнім, стороннім для учня. Однією з причин є загальний характер впливу вчителя, його прагнення організувати одним прийомом відразу усіх учнів.

Взаємозв'язок зовнішньої регуляції і саморегуляції виступає як чинник подолання шкільної дезадаптації. Без виходу на внутрішню регуляцію підлітком своєї поведінки неможливе подолання протиріч. Саме тому цілеспрямоване психолого-педагогічне керівництво процесом формування саморегуляції поведінки підлітків має передбачати глибоке розуміння дорослими психологічної сутності ціннісно-мотиваційної структури підростаючої особистості, а також тих соціальних та соціально-психологічних детермінантів, які зумовлюють виникнення шкільної дезадаптації.

Таким чином, ціннісно-нормативна діяльність підлітків може стати ефективним засобом соціальної адаптації в навколишньому середовищі. Цьому має сприяти єдина система вимог до учнів як з боку сім'ї, так з боку школи, подолання суперечностей навчально-виховного процесу; формування цілісної, гармонійної, просоціально спрямованої особистості підлітка; набуття ним досвіду саморегуляції поведінки.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ

#### 2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження

Метою емпіричного дослідження було вивчення залежності між рівнем сформованості ціннісно-мотиваційної структури підлітків та їх соціальною адаптацією в умовах навчально-виховного процесу. Інакше кажучи дослідження було спрямовано на з'ясування особливостей ціннісно-мотиваційної сфери і типу адаптаційного процесу у підлітків.

Дослідження проводилося у загальноосвітніх школах № 33 та № 50 міста Херсон. Всіма формами роботи було охоплено 34 особи експериментального класу і 28 – контрольного (учнів 7-х класів).

Для дослідження ціннісно-мотиваційної сфери підлітків ми застосовували:

- ✓ визначення змісту загальнолюдських цінностей (детальний опис наведено у додатку Б);
- ✓ рангування ціннісних орієнтацій;
- ✓ методику визначення найбільш значущих мотивів навчальної діяльності (див. додаток В).
- ✓ методику виявлення *усвідомлюваності різних компонентів мотиву* (А.В.Єрмоліна та Є.П.Ільїна) (див. додаток Г);
- ✓ опитувальник Лірі (авторів Т.Лірі, Г.Лефорж, Р.Сазек) з метою визначення таких особливостей особистості, як «домінування» та «підлеглість», які впливають на прийняття рішень, що приймаються спираючись на власні переконання чи на думки інших;
- ✓ анкету інтересів, запропоновану С.Уніят та С.Комінко для вивчення переважаючих інтересів та захоплень (див. додаток Д) [41].

Тип адаптаційного процесу вивчався з допомогою оригінальної *експрес-діагностичної методики «Визначення особистісної адаптованості учнів до зовнішнього і внутрішнього світу»* (автор А.В.Фурман) [43]. Вона дає можливість для поглибленого аналізу різних рівнів функціонування трьох типів адаптаційного процесу особистості: адаптивність, неадаптивність, дезадаптивність. Побудована шкала розмежовує такі сутнісні характеристики внутрішнього пристосування, як ставлення до значущих інших макро- та мікросередовища, ставлення до себе, своєї поведінки та внутрішнього Я. Ці характеристики водночас є показниками ефективності психосоціального розвитку особистості й організованого освітнього процесу загалом. Бланк опитувальника і класифікація показників особистісної адаптованості учнів представлені у додатку Е.

Отримані матеріали підлягали якісному та кількісному аналізу, що дало змогу встановити тип адаптаційної поведінки та її відповідність рівню сформованості ціннісно-мотиваційної сфері.

## **2.2. Аналіз результатів дослідження ціннісно-мотиваційної сфери підлітків та типу адаптаційного процесу**

Більшу частину суспільного життя людина пристосовується до умов навколишнього середовища, засвоюючи його норми та цінності. Адже для того, щоб конструктивно діяти і ефективно творити, потрібно перебувати у гармонійних соціальних взаємовідносинах. Саме соціальна адаптація природнім шляхом забезпечує формування культурного досвіду особистості, здобуття і створення знань, умінь, норм, цінностей та переведенню їх у нову за функціями, будовою та змістом мисленнєву діяльність.

У пошуках шляхів і засобів підвищення якості адаптаційного процесу підлітків і їхньої ролі у соціальному становленні та розвитку своєї особистості, ми провели вивчення стану ціннісно-мотиваційної сфери учнівсьомих класів. Відзначивши як негативне явище відсутність на вищих рангових позиціях ціннісних орієнтацій підлітків таких поцінованих якостей,



як «гуманність», «почуття обов'язку», «совість», ми спробували з'ясувати за допомогою опитувань, написання творчих робіт, бесід, кореляції з типом адаптивної поведінки рівня усвідомлюваності учнями змісту зазначених цінностей.

Під час аналізу та оцінювання ставлення учнів до категорії «гуманність» критерієм слугували три узагальнені ознаки суспільних відносин людей: доброта, справедливість, непримиримість до будь-якого зла – зради, лицемірства тощо. Відповідаючи на запитання: «Бути гуманною людиною – це означає бути ... якою?», майже всі назвали її провідну ознаку – доброту. Кожний третій включав у це поняття непримиренне ставлення до байдужості, жорстокості та інших негативних якостей. І тільки один з семи назвав «справедливість» як необхідну ознаку гуманності. У повному структурному обсязі якість «гуманність» представлена у свідомості і орієнтаціях 2 підлітків.

Кількісні результати усвідомлення підлітками гуманності та ступеня їхньої адаптованості, визначеного за методикою В.Фурмана, наведені у таблиці 2.2. Опитано 34 особи експериментального класу і 28 - контрольного.

Між фактами повної відповідності (кореляції) усвідомлення гуманності у повному обсязі чи частковому і типом адаптаційного процесу особистості існує, без сумніву, залежність. Суть її полягає у тому, що чим повніше, на основі ціннісно-нормативних взаємин у класі і включеності у них, підліток усвідомлює зміст і структуру важливих якостей особистості, тим стійкішим стає процес генерації, накопичується і усвідомлюється досвід гуманної поведінки, досягається ефект цілісності у соціальній адаптації особистості.

Наведемо типові висловлювання підлітків: «Бути гуманним – означає любити і поважати людей, боротися за їхнє щастя, бути душевним, чуйним, непримиримим до зла і лицемірства». «Гуманна людина – це така людина, якій життя іншої дорожче за своє. Вона бореться за людей, за їхню свободу, щастя. Для неї біль іншої людини стає власним болем». «Бути гуманною

людиною – це означає бути доброю, справедливою, душевно щедрою, любити людей, ненавидіти зло, жорстокість».

У висловлюваннях підлітків з високим рівнем адаптаційного процесу неодмінно присутня ідея гуманності як діяльної любові до людей, здатності до співпереживання і активної позиції у боротьбі зі злом, байдужістю і всім тим, що заважає людям бути щасливими. Орієнтуючись на словникові тлумачення, ми проаналізували розкриття підлітками інших понять.

Таблиця 2.2

Співвідношення усвідомлення підлітками поняття  
«гуманність» і типу адаптаційного процесу

№	Якість особистості	Висвітлено				Тип адаптаційного процесу							
		у повному обсязі		в окремих ознаках		Адаптивний		неадап- тивний		дезадап- тивний			
		К-сть учнів експ. класу	К-сть учнів контр класу	К-сть учнів експ. класу	К-сть учнів контр класу	К-сть учнів експ. класу	К-сть учнів контр класу	К-сть учнів експ. класу	К-сть учнів контр класу	К-сть учнів Експ. Клас у	К-сть учнів контр класу		
1 2	Гуманність Її ознаки: Доброга Справедливість Непримиримість до зла	2	1			2	1						
				32	24	13	7	13	11	6	6		
				11	9	6	5	4	4	1			
				9	3	6	2		1				

Зміст дефініції «моральний обов'язок» висвітлюється підлітками односторонньо, як зовнішнє зобов'язання, а не як внутрішня необхідність і потреба. «Що таке обов'язок? Це моральна відповідальність людини перед суспільством, своїм народом, готовність зробити все заради його добробуту». «Це відповідальність перед людьми за свої вчинки. І навіть якщо ти не хочеш чогось робити, але це корисно для людей, ти зобов'язаний це виконати». «Це відповідальність за виконану роботу, навіть якщо вона тобі не до душі». «Від кожної людини вимагається, щоб вона у будь-яку мить була готова виконати свій обов'язок перед державою, не очікуючи вказівок, а з власної волі». В експериментальному класі дали правильні або близькі до них відповіді 13 підлітків, у контрольному - 10.

Аналізуючи судження підлітків про моральний обов'язок, можна зробити висновок, що значною частиною учнів ця категорія усвідомлюється односторонньо як зобов'язання, висунуте громадськістю, колективом класу, товаришами. Обов'язок не проявляється як об'єктивна необхідність, прийнята особистістю внутрішньо.

Часто повторюваний у школі мотив обов'язковості, з його повчальними формами відкладається у свідомості підлітків обернено як поняття малоприємне, не пов'язане з внутрішнім бажанням і прагненням особистості. У цьому зв'язку головним завданням педагогів і батьків є розкрити учням факти виконання обов'язку як реалізацію найбільш благородного і високого в людині, навести приклади самовідданості, жертвовності.

Одним з найбільш складних і водночас значущих у структурі моралі і особистості є поняття «честь». Особливістю суджень підлітків є те, що вони більше говорять про велике значення цієї якості, аніж розкривають її зміст. Досить чітко і послідовно школярі пов'язують це поняття з вимогами суспільства і прагненням особистості зберегти у собі благородні риси характеру, репутацію, престиж, статус. Ця надзвичайно важлива якість, яка відображає значення людини у даному суспільстві, оцінку ним цього значення, розкривається недостатньо. «Честь – це вміння не принизити себе у будь-якій ситуації». «Честь – це гордість, благородство, самоповага, усвідомлення своєї сили, відчуття власної гідності». «Честь – це здібність зберігати у собі хороші якості і визнавати власні помилки». «Честь – це людська гідність».

Усвідомлення честі як якості особистості для підлітків є досить проблематичним. Глумачення цього поняття у цілій низці відповідей далекі від реального змісту. Проте думки учнів спрямовані на те, щоб правильно усвідомити важливість цієї якості. Причиною таких різнобічних суджень про честь є відсутність цілеспрямованої роботи з формування усвідомлюваного ставлення до цієї якості.

Відповіді на запитання: «Як Ви уявляєте щастя і щасливу людину?» відрізняються підвищеною емоційністю і щирістю. «Щастя – це коли ти відчуваєш, що потрібний людям». «Щастя – це коли у тебе багато друзів і ти можеш щось для них зробити». «Щаслива людина – та, у якої все є і їй більше нічого не потрібно; вона відчуває себе добре і в неї багато друзів». «Щастя – відчувати себе корисним людям». «Щасливою людиною називають того, у кого є дім, мама, друзі, мета життя».

Судження підлітків про щастя відрізняються змістовністю, відображають індивідуальність учнів і пройняті гарячою зацікавленістю предметом. Різноманітність думок, образність висловлювань, правильність розуміння, схвильований характер роздумів більшості підлітків підтверджують висновок про те, що у роботі над вихованням моральної свідомості, почуттів і волі потрібно опиратися на відоме положення про провідну роль системи потреб і мотивів у структурі особистості. Водночас дозволяють зрозуміти і оцінити стан моральної свідомості школяра в цілому, зміни її спрямованості.

Вивчення уявлень підлітків про бажане, щасливе життя – прекрасний засіб цілісної діагностики адаптації особистості. Прагнення підлітків бути потрібним людям, бажання залишити після себе добрий слід на землі, випробувати свої можливості задля добробуту своєї країни, з одного боку, і прагнення обрати собі хорошу, вигідну професію, з другого, досить переконливо свідчать про рівень адаптованості особистості, її спрямованість. Звідси напрошуються відповідні висновки для побудови морального виховання підростаючого покоління.

Існує думка, що етична категорія «мета і сенс життя» не доступна підліткам і ставити такі проблеми перед ними передчасно. А ось що пишуть самі підлітки, відповідаючи на запитання «Для чого живуть люди? У чому полягає мета і сенс життя?»:

«Життя цінується не за продовжуваність, а за зміст»; «Людина живе для того, щоб зробити життя інших кращим»; «Сенс життя – у праці»; «Мета –

бути корисним людству, працювати. Сенс – прожити чесно; щоб згадували про тебе тільки хороше»; «Мета і сенс життя у тому, щоб приносити людям радість, щастя, щоб творити, а не руйнувати».

Приносити людям користь, любити і прикрашати землю, залишити на ній добрий слід, боротися проти зла, досягнути у своєму житті певної мети, ошчасливити оточуючих людей, створити нове, прагнути і вміти бути потрібним і корисним людям – ці думки пронизують висловлювання більшості підлітків. Складна етична проблема навіть у семикласників виступає як предмет роздумів.

I, наприкінці, ставлення до самого себе, відчуття відповідальності за свою поведінку перед іншими людьми, самооцінка і самоконтроль особистістю своїх вчинків з погляду норм поведінки і принципів ми з'ясували за допомогою запитання: «Часто говорять: роби так, як тобі підказує совість. Совість – що це таке?».

Багато відповідей відрізняються афористичністю, глибиною розкриття змісту цієї якості особистості. Безперечним є те, що учні проявляють інтерес до проблеми, у пошуках її вирішення звертаються до етичної літератури: «Совість – це внутрішня оцінка, внутрішнє усвідомлення своїх вчинків, почуття відповідальності за свою поведінку». «Совість – внутрішнє усвідомлення добра і зла, розуміння поганого і хорошого, зневага будь-яких проявів брехні, жорстокості». «Совість – це внутрішній голос, який застерігає тебе від поганого вчинку і підказує, як тобі вчинити у тій чи іншій ситуації».

В основному правильних відповідей отримано 21 в експериментальному класі і 18 – у контрольному, правильних, але не повних – відповідно 5 і 7, суперечливих, сплутаних – 3 і 2, помилкових – 2 (в експериментальному класі), відповіли «не знаю» – 3 і 1 особи. Статистичні дані підтверджують те, що усвідомлення поняття «совість» у багатьох підлітків недостатнє. Учні з високим рівнем адаптаційного процесу пишуть про докори сумління як найнеприємніше зі всіх почуттів, які вимагають самооцінки здійснюваних вчинків, розуміння своєї ролі, громадського обов'язку, усвідомлення почуття

відповідальності за свою поведінку перед людьми і перед собою, внутрішнього суддю. В одній третій відповідей поняття «совість» усвідомлюється підлітками або в якомусь одному його компоненті, або в частковому його прояві. У жодній відповіді не прозвучала думка про соціальну зумовленість його змісту. Немає жодної відповіді, в якій суть цього поняття була б висвітлена повністю, зі всіма структурними компонентами. Совість розуміється переважно як внутрішнє покарання за ухилення від обов'язків, яке особистість виносить собі. Тільки у 4,8% прозвучала думка про високі переживання особистістю «чистої совісті».

Аналіз відповідей підлітків про гуманність, громадський обов'язок, совість у співвідношенні з типом адаптаційного процесу дає підстави зробити наступні висновки:

- 1) самостійно роздумуючи про моральні взаємини між людьми, особистістю і суспільством, відношення особистості до праці і до самої себе, проявляючи до неї інтерес, підліток переконує цим, що він готовий до більш глибокого сприйняття і засвоєння цінностей та норм суспільства;
- 2) в усвідомленні підлітками етичних принципів і категорій «гуманність», «обов'язок», «совість», та ін. прослідковується ціла низка суттєвих прорахунків навчально-виховного процесу, які гальмують становлення ціннісно-нормативної структури особистості, формування внутрішнього механізму самоконтролю і саморегуляції діяльності й поведінки;
- 3) засвоєння учнями понять «гуманність», «обов'язок», «совість» та інших категорій особистості дозволить активізувати процес адаптації, усвідомлення своєї поведінки і її регуляції, набуття досвіду саморегуляції, розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості.

Відомо, що цінності і норми суспільства здійснюють свій регулюючий вплив на поведінку при умові, якщо вони входять до структури ціннісних орієнтацій і мотивів поведінки, якщо вони внутрішньо осмислені, пережиті і прийняті особистістю.

За допомогою розробленої нами анкети «Вивчення усвідомлюваних мотивів навчальної діяльності й поведінки підлітків» ми діагностували стан мотиваційної сфери учнів 7-х класів (34 респондентів експериментального класу і 28 - контрольного). Отримані результати зведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

## Структура мотивів навчальної діяльності підлітків

Мотиви	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	К-сть балів,%	Ранг	К-сть балів,%	Ранг
Моральні	13,22	1	15,34	2
Комунікативні	12,86	2	15,85	1
Соціальні	12,74	3	14,86	4
Самоствердження	12,49	4	15,14	3
Пізнавальні	12,16	5	14,25	5
Утилітарні	11,29	6	10,88	7
Уникнення невдач	8,95	7	12,86	6

Як видно з даних таблиці 2.3, що перших рангових позиціях знаходяться моральні та комунікативні мотиви (ранги 1 та 2), потім на рангових позиціях 3,4 знаходяться мотиви соціальні та самоствердження. Звертає увагу той факт, що пізнавальні мотиви, як у експериментальному, так і у контрольному класі знаходяться на 5-й ранговій позиції, що свідчить, що пізнавальні інтереси (які є безпосередніми стимуляторами навчальної діяльності) у досліджуваних підлітків на низькому рівні.

При цьому у досліджуваних підлітків з адаптивним типом поведінки експериментального класу моральні та пізнавальні мотиви знаходяться на більш високих позиціях та є достатньо схожими за процентним співвідношенням. У досліджуваних підлітків з неадаптивною поведінкою різниця моральних та пізнавальних мотивів більш суттєва (ранги 2 та 5). Як видно з рис. 2.1 досліджуваних підлітків з дезадаптивною поведінкою різниця між означеними мотивами виражена ще більше ранги 2 та 6. При цьому розподіл даних рис. 2.2. свідчить про відсутність значних відмінностей структурі мотивів навчальної діяльності у досліджуваних контрольного класу з різним типом адаптаційного процесу.

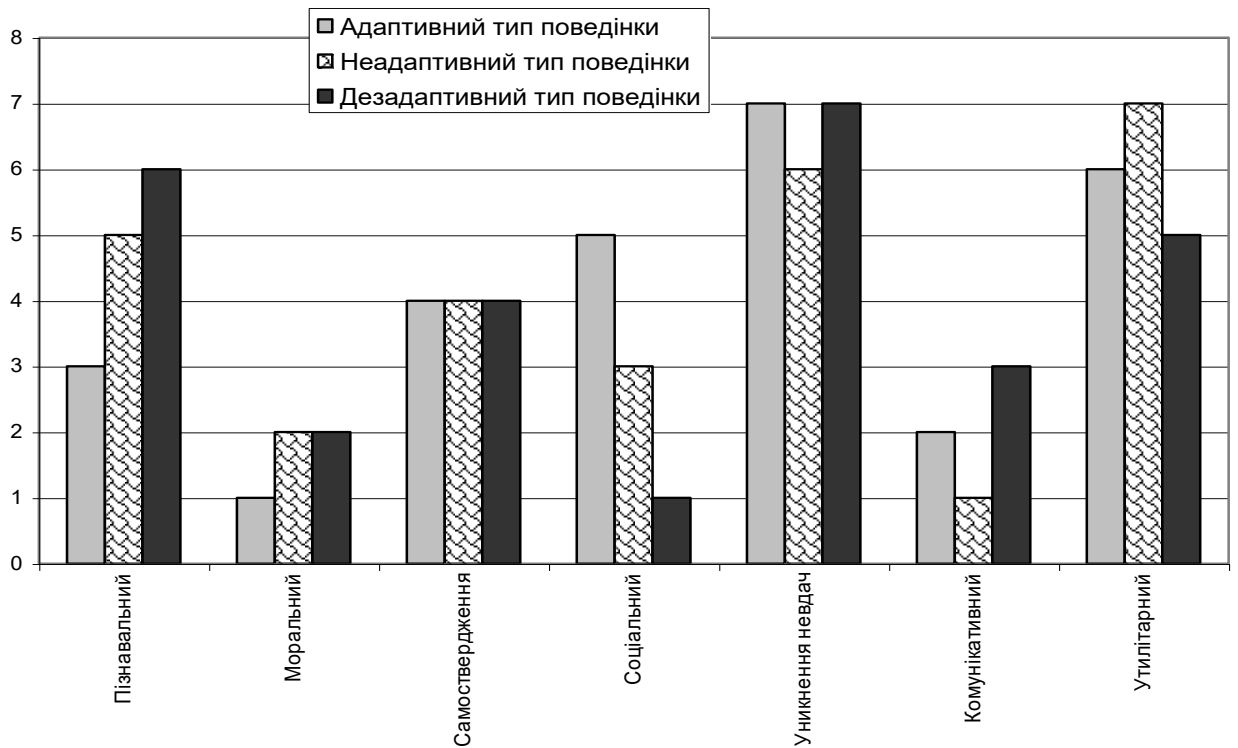


Рис.2.1. Визначення провідних мотивів навчальної діяльності підлітків залежно від типу їхньої поведінки (експериментальний клас).

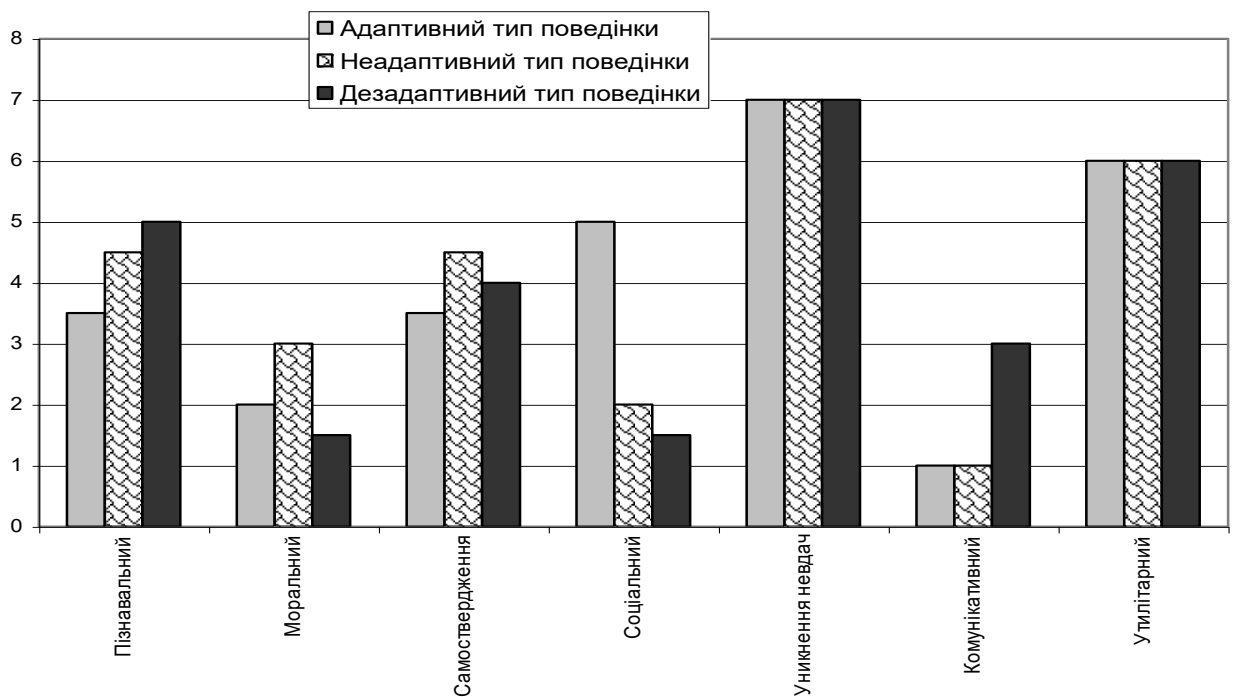


Рис. 2.2. Визначення провідних мотивів навчальної діяльності підлітків залежно від типу їхньої поведінки (контрольний клас).



Вивчення ціннісних орієнтацій адаптованих і дезадаптованих учнів експериментальних класів виявило деякі відмінності у їхній соціальній спрямованості (див.табл. 2.4).

Як видно з даних таблиці неадаптовані учні надають більшого значення цінностям суспільним та моральним (ранги 3 та 5,5 порівняно з рангами 7 та 10,5 експериментального класу та рангами 4 й 5,3 порівняно з рангами 10 і 9 контрольного класу). У групі дезадаптованих підлітків більш значущим опинилося визнання з боку оточуючих (ранг 2,2 порівняно з рангом 8,5 у адаптованих підлітків та рангом 8 у групі неадаптованих експериментального класу та ранг 3,5 порівняно з рангом 6,3 у адаптованих і рангом 5,3 у неадаптованих досліджуваних контрольного класу. Виявлені відмінності частково пояснюється тим, що ізольованість значної частини дезадаптованих підлітків робить неможливим задоволення цієї потреби.

Таблиця 2.4

## Система ціннісних орієнтацій учнів і тип адаптаційного процесу

Ціннісні орієнтації	Тип адаптаційного процесу											
	Адаптивний				неадаптивний				дезадаптивний			
	Експер.клас		Контр.клас		Експер.клас		Контр.клас		Експер.клас		Контр.клас	
	К-сть балів, %	Ранг	К-сть балів, %	Ранг	К-сть балів, %	Ранг	К-сть балів, %	Ранг	К-сть балів, %	Ранг	К-сть балів, %	Ранг
Альтруїстичні	5,79	3,3	9,48	3,5	5,65	4	6,05	2,5	5,69	2,2	5,39	5
Суспільні	5,7	7	8,82	10	5,69	3	5,88	4	5,59	7	4,9	9
Моральні	5,56	10,5	9,04	9	5,61	5,5	5,76	5,3	5,19	9,5	5,19	7,5
Визнання з боку оточуючих	5,61	8,5	4,86	6,3	5,49	8	5,76	5,3	5,69	2,2	5,49	3,5
Саморозвиток	5,75	6	4,86	6,3	5,53	7	5,63	8,5	5,09	11	4,61	10
Матеріальні	5,34	15	8,45	13	4,63	15	0,59	14	4,9	12,5	4,51	11
Дозвілля	5,43	14	8,68	14,5	4,74	14	5,38	12,5	4,8	14,3	4,31	12,5
Навчання	5,79	3,3	9,48	3,5	5,61	5,5	5,76	5,3	5,69	2,2	5,29	6
Навчально-професійна діяльність	5,61	8,5	4,86	6,3	5,29	12	5,46	11	5,39	8	5,19	7,5
Статус	4,16	17	8,01	17	3,76	17	4,83	17	3,92	17	3,53	17
Сімейно-побутові	5,84	1,5	9,56	2	5,76	1	6,09	1	5,88	1	5,88	1,5
Інтимне спілкування	5,84	1,5	9,63	1	5,41	9	5,63	8,5	5,69	2,2	5,88	1,5
Відносини з старшими	5,79	3,3	9,19	5	5,72	2	6,05	2,5	5,69	2,2	5,49	3,5
Зовнішня привабливість	5,47	12,5	8,68	14,5	4,59	16	5	15,5	4,9	12,5	4,31	12,5
Самостійність	5,29	16	8,45	16	5,33	11	5,59	10	4,8	14,3	3,92	14
Творчість	5,47	12,5	8,75	11,5	5,09	13	5	15,5	4,8	14,3	3,72	16
Наявність мети і сенсу життя	5,56	10,5	8,75	11,5	5,37	10	5,38	12,5	5,19	9,5	3,82	15

Для всіх досліджуваних на однаковому рівні значущості виявилися такі цінності як: сімейно-побутові, інтимного спілкування, відносини з старшими. На наш погляд це відповідає віковим особливостям підліткового

віку, для яких провідним видом діяльності є комунікативна. Наступною за значущістю є група альтруїстичних цінностей та навчання. Зазначимо, що встановлений прямий кореляційний зв'язок між «навчанням» та «недекларованим моральним контролем» (шкала за методикою Є.П.Ільїна). На нашу думку це свідчить про те, що підлітки з одного боку усвідомлюють важливість та необхідність навчальної діяльності, однак з іншого боку вона не є для них значущою у структурі їх ціннісної системи.

Важливими спонукальними чинниками у навчанні є інтереси та захоплення учнів. Результати опитувань за методикою С.Уніят і С.Комінко вказують на відсутність суттєвих відмінностей у спрямованості інтересів підлітків з різним типом адаптаційного процесу (див. рис. 2.3 і рис. 2.4).

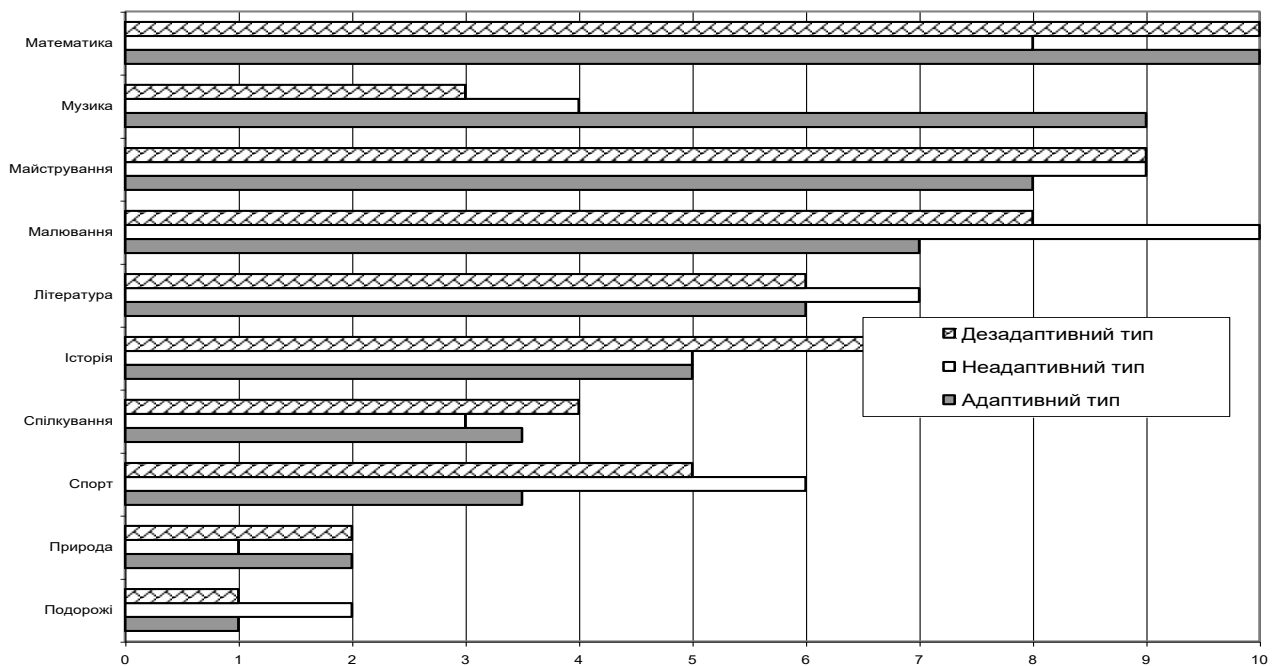


Рис. 2.3. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Анкети інтересів», розробленої С.Уніят і С.Коломінко (експериментальний клас)

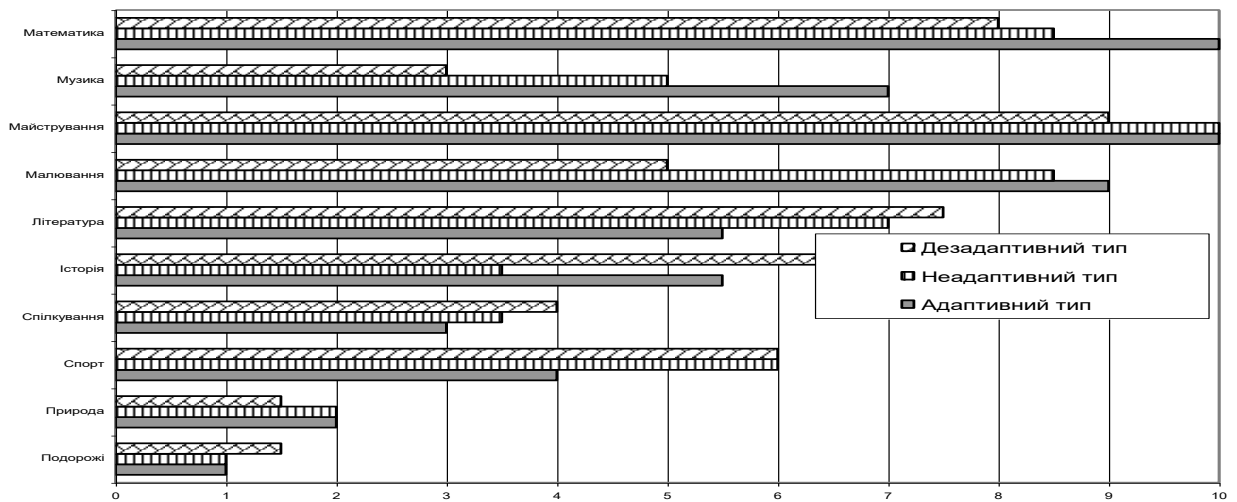


Рис. 2.4. Розподіл відповідей респондентів на запитання «Анкети інтересів», розробленої С.Уніят і С.Коломінко (контрольний клас)

Більша частина учнів захоплюється природою, подорожами (доглядом за рослинами, спостереженням за життям тварин, вивченням природи рідного краю тощо). Наступну позицію в ієрархії інтересів підлітків займає спілкування з однолітками – 3,5 ранг в адаптованих і 4-й у дезадаптованих учнів експериментального класу і відповідно 3 і 4 ранг в учнів контрольного класу. Для підлітків з дезадаптивною самоорганізацією більш значущими видалися захоплення музикою (гра на музичних інструментах, спів, перегляд музичних передач, колекціонування фотографій співаків, музикантів). Ці дані підтвердилися у бесідах з учнями, схильними до дезадаптації, їхніми батьками та вчителями.

Підлітки з адаптивною поведінкою більшого значення надають заняттям спортом (3,5 ранг в учнів експериментального класу і 4 – контрольного класу), особливо ігровим його видам, а саме волейболу, баскетболу, футболу, а також легкій атлетиці, плаванню. У решти дітей спрямованість до спортивних видів діяльності займає серединні позиції (6-ту в неадаптованих і 5-ту в дезадаптованих учнів експериментального класу і 6-ті рангові місця в неадаптованих і дезадаптованих учнів контрольного класу). Такий стан справ говорить про нижчий рівень розвитку

самовиховання у цих учнів порівняно з їх більш благополучними однолітками. Оскільки метою самовиховання у підлітковому віці є фізичне і вольове самовдосконалення, а завданням – розвиток фізичних і вольових якостей особистостей, які окрім навчальної, проявляють себе і у спортивній діяльності [14, 20].

Наступні рангові позиції у структурі інтересів підлітків займають історія, література і мистецтво. Результати вивчення переважаючих інтересів учнів зазначеного віку корелюють з результатами методики «виявлення усвідомлюваності різних компонентів мотиву», розробленої А.В.Єрмоліним та Є.П.Ільїним, зокрема за шкалами «інтереси», «потреби», «потяги», «потребна смислова мета», що свідчить про їхню надійність і достовірність.

Дослідження структури мотиву підлітків експериментальних класів виявило переважання серед інших компонентів складових блоку «внутрішнього фільтру», тобто саморегуляції. Поряд з цим значна частина відповідей учнів не стосується структури мотиву, що свідчить про переважання орієнтацій підлітків на зовнішні обставини, а не на внутрішні чинники (див.табл. 2.5 і табл. 2.6).

Таблиця 2.5

Виявлення усвідомлюваності компонентів мотиву учнів з різним типом адаптаційного процесу (експериментальний клас)

	Компоненти мотиву	Тип адаптаційного процесу						В цілому	
		Адаптивний		Неадаптивний		Деадаптивний		К-сть балів, %	Ранг
		К-сть балів, %	Ранг	К-сть балів, %	Ранг	К-сть балів, %	Ранг		
	Відповіді, що не торкаються структури мотиву	33,1		33,85		30,77		97,72	
Потребний	Потреби	4,73	1	7,69	1	5,13	2	17,55	1
	Потяги	1,18	3	-	-	1,28	5	2,46	5
	Інтереси	-	-	4,10	2	8,97	1	13,07	2
	Забов'язаність	4,14	2	2,05	3	2,56	3,5	8,75	3
	Мотиваційна установка	0,59	4	1,54	4	2,56	3,5	4,69	4
	Всього	10,64		15,38		20,50		46,52	
внутріш	Декларований моральний контроль	13,02	1	11,28	1	6,41	3	30,71	1
	Недекларований моральний контроль	10,65	2	10,77	2	11,54	1	32,96	2

	Зважання на зовнішні ознаки	1,18	7	0,51	7,5	-	-	1,69	7,5
	Зважання на внутрішні відчуття	9,47	3	7,69	3	10,26	2	27,42	3
	Оцінка психічних станів	2,96	4,5	2,05	6	1,28	5,5	6,29	5,5
	Оцінка можливостей	2,37	6	3,59	4	2,56	4	8,52	4
	Оцінка умов	0,59	8	0,51	7,5	1,28	5,5	2,38	7,5
	Прогнозування наслідків	2,96	4,5	2,56	5	-	-	5,52	5,5
	<b>Всього</b>	<b>43,2</b>		<b>38,96</b>		<b>33,33</b>		<b>115,49</b>	
Цільовий блок	Опредмечені дії	0,59	3	0,51	3	-	-	1,1	3
	Процес задоволення потреб	5,32	2	7,69	1	8,97	1	21,98	1
	Смислова мета	5,92	1	3,59	2	2,56	2	12,07	2
	<b>Всього</b>	<b>11,83</b>		<b>11,79</b>		<b>11,53</b>		<b>35,15</b>	

Таблиця 2.6

Виявлення усвідомлюваності компонентів мотиву в учнів з різним типом адаптаційного процесу (контрольний клас)

	Компоненти мотиву	Тип адаптаційного процесу						В цілому	
		Адаптивний		Неадаптивний		Дезадаптивний		К-сть балів, %	Ранг
		К-сть балів, %	Ранг	К-сть балів, %	Ранг	К-сть балів, %	Ранг		
	Відповіді, що не торкаються структури мотиву	33,1		33,85		30,77		87,47	
Потребний блок	Потреби	3,85	2,5	7,14	1	7,69	1	18,68	1
	Потяги	3,85	2,5	0,55	5	1,28	5	5,68	4,5
	Інтереси	0,96	5	3,85	3	5,13	2	9,94	3
	Забов'язаність	6,73	1	4,39	2	3,85	3	14,97	2
	Мотиваційна установка	1,92	4	1,09	4	2,56	4	5,57	4,5
	<b>Всього</b>	<b>17,31</b>		<b>45,52</b>		<b>20,51</b>		<b>83,34</b>	
Блок внутрішнього фідбачу	Декларований моральний контроль	16,35	1	9,74	1	6,41	2	32,5	1
	Недекларований моральний контроль	11,54	2,3	7,18	2	8,97	1	27,69	2
	Зважання на зовнішні ознаки	0,96	8	0,55	8	1,28	7	2,79	8
	Зважання на внутрішні відчуття	11,54	2,3	4,39	4	5,13	3	21,06	3
	Оцінка психічних станів	6,73	5	2,56	6	2,56	5,5	11,85	6
	Оцінка можливостей	3,85	6	4,61	3	2,56	5,5	11,02	5
	Оцінка умов	1,92	7	1,02	7	3,85	4	6,79	7
	Прогнозування наслідків	11,54	2,3	3,08	5	-	-	14,62	4
	<b>Всього</b>	<b>64,43</b>		<b>33,13</b>		<b>30,76</b>		<b>128,32</b>	
Цільовий блок	Опредмечені дії	1,92	3	0,51	3	1,28	3	4	3
	Процес задоволення потреб	6,73	2	4,61	2	7,69	1	22	2
	Смислова мета	7,69	1	5,13	1	6,41	2	23	1
	<b>Всього</b>	<b>16,34</b>		<b>10,25</b>		<b>15,38</b>		<b>49</b>	

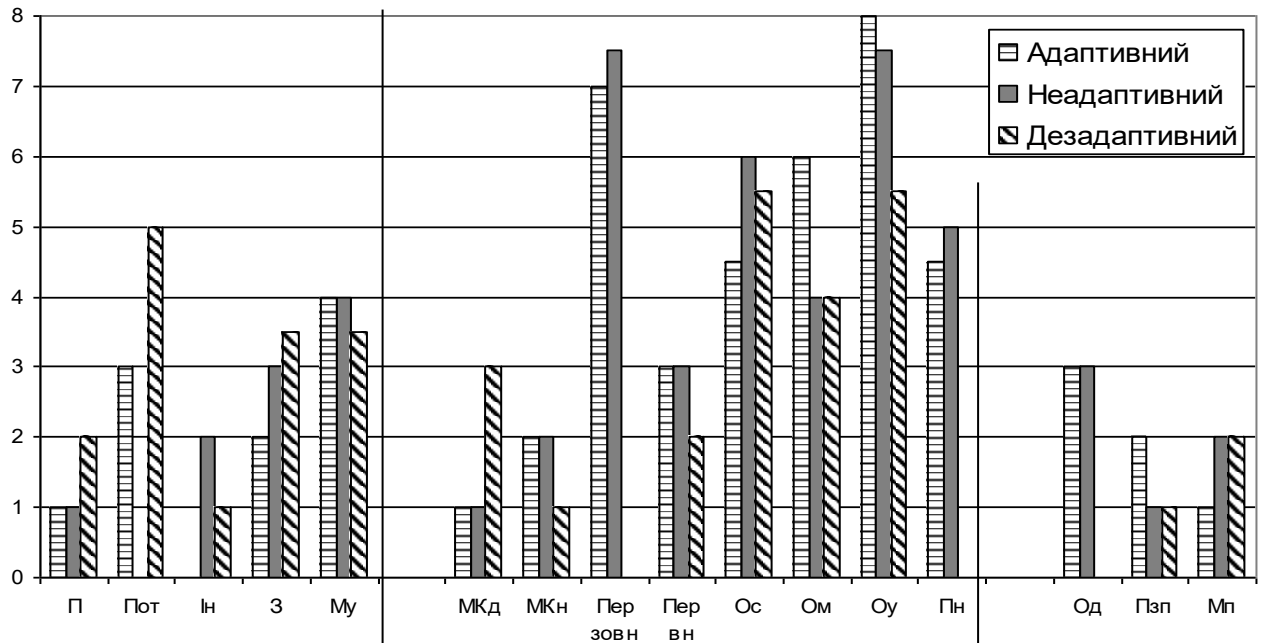


Рис. 2.5. Виявлення усвідомлюваності різних компонентів мотиву (експериментальний клас)

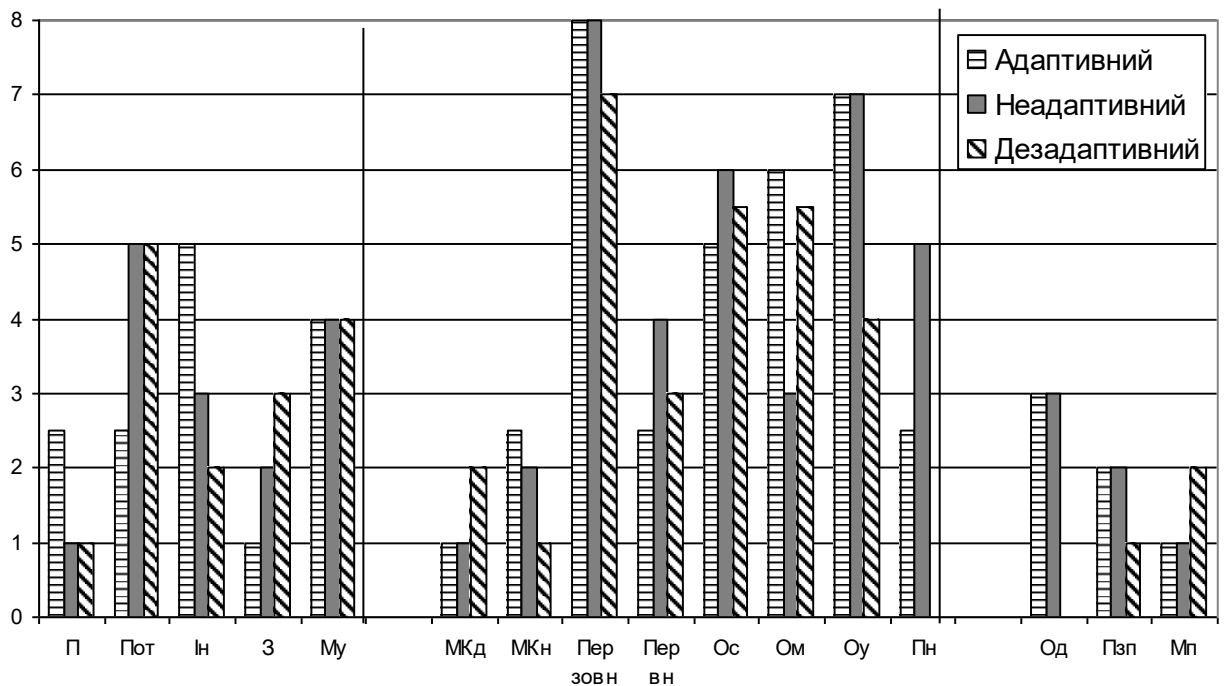


Рис. 2.6. Виявлення усвідомлюваності різних компонентів мотиву (контрольний клас)

Відповіді адаптованих учнів вказують на те, що вони у своїй поведінці керуються декларованим моральним контролем. Тоді як у структурі мотиву дезадаптованих підлітків більше зустрічаються складові недеklarованого

контролю, що свідчить про їхню підвищену чутливість, емпатійність (див.рис. 2.5 та рис. 2.6).

Про високий рівень саморегуляції адаптованих учнів свідчить присутність у їхній мотиваційній сфері умінь когнітивної групи досвіду саморегуляції, а саме передбачення наслідків своєї поведінки (4,5 ранг у адаптованих, 5-й у неадапованих підлітків експериментального класу і відповідно 2,3 і 5 ранг в учнів контрольної групи). У мотивації учнів з дезадаптивним типом поведінки це уміння відсутнє. На вищому рівні усвідомлення в адаптованих учнів знаходиться уміння об'єктивно оцінювати свої емоційні стани (4,5 ранг в учнів експериментального класу і 5 ранг - контрольного). У неадапованих школярів це уміння займає 6 ранг (в обох класах), а у дезадапованих – 5,5 ранг (в обох класах). У випадку прийняття рішення учні всіх категорій керуються швидше внутрішніми міркуваннями, схильностями, аніж зовнішніми обставинами. Зазначене знаходить своє підтвердження у високих показниках вияву тенденції підлітків до лідерства.

Серед складових «потребного» блоку велике значення у відповідях респондентів надається потребам (соціальним і біологічним), інтересам, зобов'язанням. Причому моральна зобов'язаність здійснити той чи інший вчинок у адаптованих учнів перебуває на вищому рівні усвідомлення (2 ранг в експериментальній групі і 1 ранг у контрольній), ніж в неадапованих (відповідно 3 і 2 ранг) і дезадапованих (3,5 і 3 позиції) однолітків. Мотиваційна установка («я обіцяв», «це мій обов'язок») недостатньо переживається і розуміється усіма учнями. Характерним є також те, що адаптовані підлітки у своїх вчинках керуються потребою (сміисловою) метою – «отримати хорошу оцінку», «довести собі, що можу», «заслужити похвалу». Тоді як їхні неблагополучні однолітки – уявленнями, образами процесу задоволення потреб (попити, поїсти, відпочити, отримати задоволення).

Цілісне бачення ціннісно-мотиваційної сфери підлітків ми отримали через визначення соціальних орієнтацій учнів з різним типом адаптаційного

процесу. Вивчення проводилося з допомогою опитувальника міжособистісних взаємин Т.Лірі. Його результати дають підстави стверджувати про високий рівень вияву тенденції до лідерства в учнів з адаптивною і дезадаптивною самоорганізацією (див.рис. 2.7 і 2.8). В одних випадках вона проявляється у прагненні знайти своє місце серед однолітків (11,76% дезадаптованих учнів експериментального класу виявилися ізольованими), у бажанні бути авторитетом для своїх друзів. У бесідах з підлітками ми з'ясували, що декого з них приваблюють атрибути влади, прагнення нав'язувати свою волю іншим. В учнів контрольного класу дана шкала набуває високих показників тільки в адаптованих школярів. У підлітків з дезадаптивною самоорганізацією вона має помірний рівень вияву, що пояснюється більшою згуртованістю класного колективу, більш благополучним становищем дезадаптованих учнів серед однолітків.

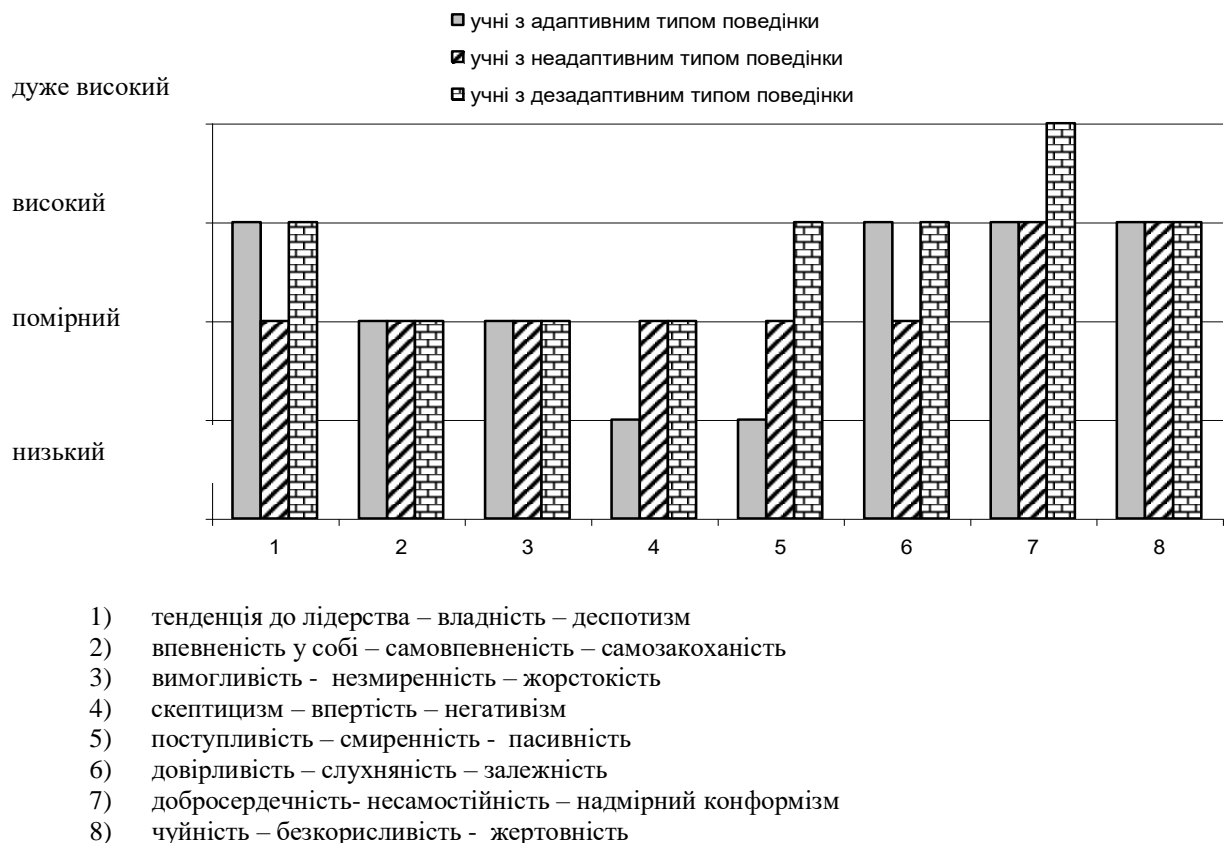


Рис. 2.7. Визначення соціальних орієнтацій особистості залежно від типу адаптаційного процесу.



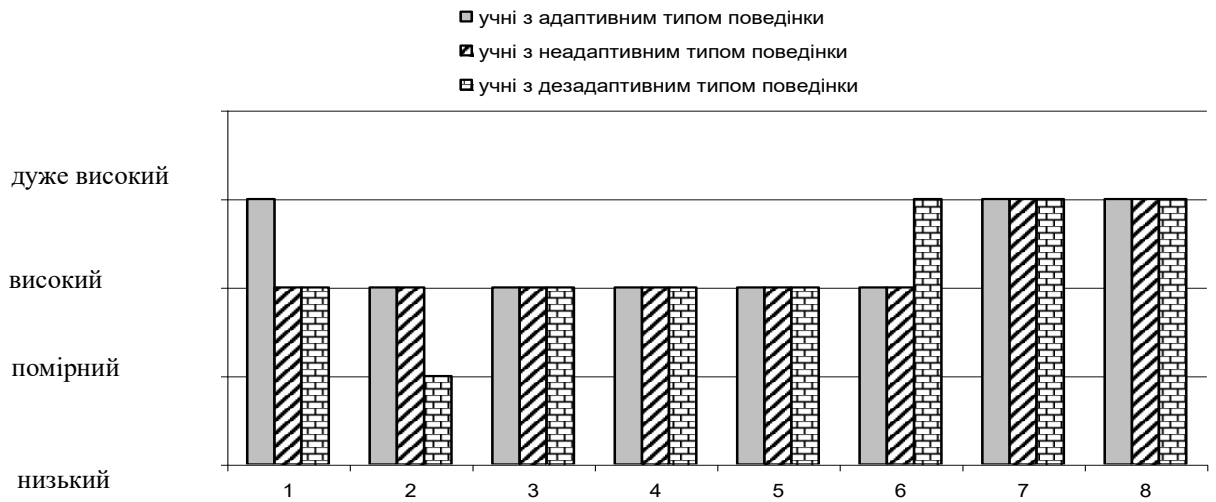


Рис. 2.8. Визначення соціальних орієнтацій особистості залежно від типу адаптаційного процесу.

В цілому помірні показники такої якості особистості як домінування, говорять про те, що лідируючу позицію у системі соціальних відносин підлітки віддають найбільш авторитетним особам – дорослим. Значно вищі показники спостерігаються за шкалами «підкорення», особливо у підлітків з дезадаптивною самоорганізацією. Останнім притаманний надмірний конформізм, несамотійність у поєднанні з пасивністю.

Високі показники за шкалою «чуйність – безкорисливість – жертовність» в учнів усіх категорій підтверджують те, що альтруїстичні цінності по праву займають лідируючі позиції в ієрархії ціннісних орієнтацій сучасної молоді.

Спираючись на виявлені внутрішні чинники шкільної дезадаптації підлітків якими є їх індивідуально-психологічні особливості, а також особливості ціннісно-мотиваційні сфери, під час емпіричної роботи було встановлено особливості означених феноменів у досліджуваних з різним типом адаптаційного процесу (див. додаток Ж). Це спонукало нас надати рекомендації педагогам та психологам загальноосвітніх шкіл щодо застосування цих характеристик у проведенні профілактичних та психокорекційних заходів з учнями, схильними до дезадаптації, і спрямувати їхні зусилля на нівелювання тих негативних тенденцій, котрі вносять

дисгармонію у відносини підростаючої особистості з оточуючими або у ставлення до самої себе.

Як свідчать результати дослідження, домінуючим серед них є низький рівень саморегуляції власних вчинків, відсутність кореляції між пізнавальними і моральними мотивами навчальної діяльності, пасивність у саморозвитку.

Отже, робота щодо психологічного забезпечення шляхів подолання шкільної дезадаптації підлітків повинна спрямовуватися на встановлення взаємозв'язку зовнішньої регуляції і саморегуляції, що може бути сформовано на спеціальних психокорекційних заняттях.

## ВИСНОВКИ

1. Розглянуто психологічні особливості виникнення і розвитку шкільної адаптації та дезадаптації у підлітків. Узагальненні детермінанти формування дезадаптивної поведінки. З'ясовано, що основними детермінантами шкільної дезадаптації є: психофізіологічні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні, та особистісні чинники.
2. Визначено, що дезадаптація прослідковується у різних поведінкових відхиленнях при оволодінні особистістю правил, вимог та норм найближчого соціального середовища, зокрема сім'ї та школи. Прояви дезадаптованої поведінки свідчать про порушення у механізмах внутрішньої самоорганізації особистості – її саморегуляції. Узагальнено, що шкільна дезадаптація простежується при невідповідності цілей освітнього процесу школи та результатів діяльності учня.
3. Показано, що основним результатом емпіричного дослідження є виокремлення головних характеристик ціннісно-мотиваційної сфери школярів підліткового віку, що характеризуються різними типами адаптаційного процесу.
4. Встановлено, що переважна частина підлітків адаптивного типу поведінки характеризується високим рівнем саморегуляції. Натомість, для досліджуваних підлітків з дезадаптивного типу властивий середній та низький рівні саморегуляції поведінки. Відповідно, у підлітків неадаптивного типу був виявлений середній рівень саморегуляції.
5. Виявлені особливості зв'язку між рівнем адаптації та саморегуляції ставлять відповідні завдання подальшої корекційної роботи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменко В. І. Психологія кризи підліткового віку : монографія. Дніпро: Діамант, 2018. 356 с.
2. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Владос, 2016. 227 с.
3. Балл Г.О. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. №4. С.25–53.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Владос, 2018. 464 с.
5. Бурлачук Л. Ф., Шебанова В. І. Локус каузальності як фактор трансформації внутрішньої картини життєдіяльності особистості з розладами харчової поведінки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – №1 (46). – С. 53–66.
6. Ващенко І. В. Конфліктологічна компетентність в понятійно-категоріальному дискурсі. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*: зб. наук. пр. Київ. нац. ун-та ім. Тараса Шевченка. К. : Логос, 2011. Т. 3. С. 34–45.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека / Сост. Алексей Леонтьев. М. : Эксмо, 2003. 1136 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
8. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
9. Вострокнутов Н.В. Шкільна дезадаптація: проблеми діагностики та реабілітації : монографія. Харків: Рост, 2019. 312 с.
10. Галузьяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування. К.: Дніпро, 2018. 199с.
11. Дзюбко Л.В. Рання шкільна дезадаптація: обґрунтування гіпотези. *Психологія і педагогіка*. 2009. № 1. С.111-112.
12. Демчук О. А. Вивчення деяких індивідуальних особливостей формування стану «вивченої безпорадності» школярів підліткового віку. *Успішність*

- особистості : потенціал та обмеження* : тези доп. міжнар. наук.-практич. конф. (18 березня 2010р.). К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 76–87.
13. Доцевич Т. І. Корекція порушень комунікативної діяльності дезадаптованих школярів : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 194 с.
14. Драгунова Т.В. Проблема конфліктів у підлітковому віці. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. : Педагогічні науки. 2019. Вип. 131. С. 13 – 25.
15. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. М.: Речь, 2011. 232 с.
16. Заброцький М.М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. К.: МАУП, 2020. 189 с.
17. Зайцева З.Г. Школа та важковиховувані підлітки. К.: Освіта, 2014. 180 с.
18. Зімовець С. М. Запит сучасності: психологічні умови та технології формування адаптивної поведінки : монографія. Дніпро : Видавець Біла, 2019. 306 с.
19. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации. *Вопросы психологии*. 2015. № 4. С.89-95.
20. Коваленко А. Г. Психологічні проблеми соціальної регуляції поведінки підлітків. Харків : Прапор, 2009. 258 с.
21. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка. К.: Либідь, 2017. 390 с.
22. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
23. Кондратенко М. Ю. Типологічні особливості психофізіологічного та соціального розвитку підлітків. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огієнка, Ін-т психології ім. Г.С.Костюка. 2017. Вип. 41. С. 454–463.
24. Котова І. Б., Шиянов Є. М. Особливості сучасної соціалізації підлітків. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки. 2018. Вип. 2.12. С. 5–13.

25. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Питер, 2019. 304 с.
26. Ложкін Г. В. Практична психологія конфлікту: навчальний посібник. К.: МАУП, 2020. 256 с.
27. Луненко В. В. Кримінальна мотивація: феноменологія вікових змінень : монографія. Дніпро: ДУВС, 2016. 206 с.
28. Маградзе М.Г. Девіантна поведінка підлітків: діагностика, корекція, профілактика : монографія. К: Орфей, 2018. 182с.
29. Максименко С. Д., Клименко В. В., Толстоухов А. В. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості К. : Європейський університет, 2010. 152 с.
30. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Життя та здоров'я: навч. посібник. К.: Любисток, 2018. 265 с.
31. Максимова Н. Ю., Толстоухова С. В. Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді. К.: УДЦССМ, 2000. 200 с.
32. Марисова Л. І. Психологічні основи соціальної адаптації особистості підліткового віку : автореф. дис. ... к-та психол. наук : 19.00.05 ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. К., 2011. 22 с.
33. Маслова Н. Ф. Стиль керівництва вчителя як спосіб соціально-психологічного впливу. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : науково-методичний журнал. Львів, 2019. № 5. С.45-53.
34. Мещанова Г. В. Комплексне соціально-педагогічне дослідження особистості в системі експериментального навчання. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С.88-109.
35. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи. Львів, 2015. 148 с.
36. Походенко С.В. Психологічні особливості мотивації лідерства у підлітків. К.: Логос, 2018. 190 с.
37. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2019. 713 с.

38. Савчин М. В. Духовна парадигма в психології. К. : Академвидав, 2013. 252 с.
39. Санникова О. П., Кузнецова О. В. Адаптивність личности : монографія. Одеса: Н. П. Черкасов, 2009. 258 с.
40. Стельмахович М. Г. Система національного виховання в Україні *Науково-методичний вісник*. Івано-Франківськ, РІПО, 2015. № 1. С. 3-7.
41. Уніят С., Комінко С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими. Тернопіль: Підручники і посібники, 2017. 287 с.
42. Федоришин Г.М. Діагностика зовнішніх та внутрішніх чинників шкільної дезадаптації підлітків у реальній практиці. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць. К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2012. Т.3. С.88-96.
43. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2018. 297 с.
44. Шебанова В. І. «Життєстійкість» як фактор трансформації внутрішньої картини життєдіяльності суб'єктів з розладами харчової поведінки *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / Гол.ред. С. Д. Максименко. К., 2014. Том 11. Вип. 13. С. 529–536.

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ  
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Мозіш Вероніка Сергіївна,  
учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна добродесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

**ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
  - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
  - принципів та правил академічної добродесності;
  - нульової толерантності до академічного плагіату;
  - моральних норм та правил етичної поведінки;
  - толерантного ставлення до інших;
  - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
  - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
  - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
  - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
  - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
  - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
  - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
    - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
    - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
    - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
    - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
    - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
    - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
    - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
    - не підроблювати документи;
    - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
      - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
      - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
      - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
      - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
      - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
      - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

**УСВІДОМЛЮЮ**, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної добродесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної добродесності.

6 Березня 2020  
(дата)

[Підпис]  
(підпис)

Вероніка Мозіш  
(ім'я, прізвище)



## Додаток Б

### Опис визначення змісту загальнолюдських цінностей

Основний зміст соціальних цінностей вивчався за допомогою індивідуальних бесід і письмових опитувань. Дітям ставилися запитання: «*Бути гуманною людиною – це означає бути якою?*», «*Що таке моральний обов'язок?*», «*Що ти розумієш під поняттям «честь»?*», «*Часто говорять – роби так, як тобі підказує совість. Совість – що це таке?*», «*Для чого живуть люди? В чому мета і сенс життя?*», «*Як ви уявляєте щастя і щасливу людину?*». Відповіді учнів дозволили з'ясувати, чи розуміють вони зміст цих понять, чи готові до більш глибокого їх осмислення і засвоєння.

Методика, спрямована на виявлення домінуючих ціннісних орієнтацій, розроблена на основі експериментальних досліджень і літературних даних. Нами виокремлені 17 цінностей, на кожна з яких сформульовано по два твердження: *альтруїстичні цінності* – «щоб всі люди були щасливими», «допомагати іншим людям»; *суспільні* – «щоб всі країни жили у мирі», «щоб наша країна процвітала»; *моральні* – «виконувати свій моральний обов'язок», «робити добро»; *визнання оточуючими* – «щоб тебе любили», «щоб тебе поважали»; *саморозвиток* – «розвивати свої здібності», «багато знати і вміти»; *матеріальні* – «бути забезпеченою людиною», «мати все, що тобі захочеться»; *дозвілля* – «весело проводити час», «відпочивати у своє задоволення»; *навчання* – «добре вчитися», «отримати освіту»; *навчально-професійна діяльність* – «мати хорошу професію», «мати цікаву роботу»; *статус* – «бути важливою персоною», «керувати іншими людьми»; *сімейно-побутові* – «мати сім'ю», «мати дітей»; *інтимне спілкування* – «щоб у тебе були друзі», «щоб у тебе була любима людина»; *відносини зі старшими* – «мати хороші стосунки з вчителями», «мати хороші взаємини з батьками»; *зовнішня привабливість* – «бути привабливим для оточуючих», «бути модно одягненим»; *самостійність* – «бути незалежним у житті», «бути самостійною людиною»; *творчість* – «створити у житті щось нове», «бути творчою людиною»; *наявність мети і сенсу життя* – «мати ціль і смисл у житті», «щоб моє життя було осмисленим». Запропонована анкета передбачала оцінку учнями ступеня погоджуваності-непогоджуваності з судженням «Головне в житті – це щоб...» (далі перераховані вище тези) за 5-бальною шкалою.

## Додаток В

## Методика «Вивчення найбільш значущих мотивів навчальної діяльності»

Методика «Вивчення найбільш значущих мотивів навчальної діяльності» проводилася наступним чином. Учням потрібно було відповісти на запитання: «Для чого вчуся саме я?» У відповідь пропонувалося 7 груп мотивів, кожна з яких мала 6 варіантів відповідей і передбачала оцінку їхньої значущості за 5-бальною шкалою. Зміст відповідей наведений у таблиці В1.

Таблиця В.1

## Структура мотивів навчальної діяльності

№	Мотиви	Оцінка у балах за 5-бальною шкалою.
1	2	3
	<b>Пізнавальні:</b> 1. розумію необхідність отримання знань; 2. хочу отримати якомога більше знань; 3. хочу бути більш розвиненим; 4. отримую задоволення від навчання; 5. цікаво вчитися; 6. хочу займатися наукою в майбутньому.	
	<b>Моральні:</b> 1. навчання – мій обов'язок; 2. набувати знання і віддавати їх на користь людям – у цьому щастя; 3. хочу вчитися як слід; 4. знання роблять людину добрішою, справедливішою; 5. освіта допомагає стати справжньою людиною; 6. бути хорошим учнем – висока честь.	
	<b>Мотиви самоствердження:</b> 1. Без навчання неможливо розвинути свої розумові здібності; 2. у школі закладається основа для подальшого розвитку; 3. у школі виховуються здібності, характер; 4. хочу опанувати способи самостійної розумової роботи, потрібної для самоосвіти; 5. вчитися необхідно, інакше жити буде нецікаво; 6. школа розвиває волю.	
	<b>Соціальні:</b> 1. хочу бути корисним людям, Батьківщині; 2. хочу, щоб мене поважали люди; 3. хочу присвятити себе важливій для людей справі; 4. покращити життя і приносити людям користь; 5. марно прожити життя; 6. боротися проти несправедливості і зла;	
	<b>Мотиви уникнення невдач:</b> 1. я, як і мої однолітки, нічого іншого не вмію робити; 2. інакше будуть неприємності у школі; 3. така традиція: дорослі працюють, діти вчать; 4. заставляють батьки, а я від них залежу; 5. не хочу засмучувати батьків, які хочуть, щоб я отримав(ла) середню освіту, а потім вищу; 6. щоб батьки не діставали докорами і не відмовляли в тому, що мені потрібно.	

	<p><b>Комунікативні:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. в школі ми вчимося жити у колективі;</li> <li>2. знання допомагають у вирішенні багатьох проблем, їхньому обговоренні;</li> <li>3. у шкільному колективі життя цікаве і різноманітне;</li> <li>4. ціную товаришів, з якими вчуся;</li> <li>5. у школі ми багато чому вчимося один в одного;</li> <li>6. у шкільні роки зустрічаєш справжніх друзів.</li> </ol>	
	<p><b>Утилітарні:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. не хочу займатися фізичною працею;</li> <li>2. з атестатом зрілості легше влаштуватися на хорошу роботу;</li> <li>3. хороші оцінки і рекомендації вчителів дають пільги при поступленні у вуз;</li> <li>4. міцні знання у майбутньому дадуть можливість знайти престижну і високооплачувану роботу;</li> <li>5. за хороші оцінки батьки дають кишенькові гроші, не сварять;</li> <li>6. статус хорошого учня значно вигідніший: вчителі не присіплюються, друзі ставляться до тебе з повагою.</li> </ol>	

## Додаток Г

**Методика «Виявлення усвідомлюваності різних компонентів мотиву»  
(А.В.Єрмолін, Є.П.Ільїн)**

Аналіз відповідей респондентів дає можливість дізнатись, наскільки повно вони враховують всі обставини (мотиватори) чи орієнтуються тільки на один з них, чи схильні підлітки більше орієнтуватися на зовнішні обставини чи на внутрішні фактори, наскільки повно відображаються у їхній свідомості структура мотиву і наскільки обґрунтовано приймаються ними рішення. Вихідний матеріал методики – бланк, на якому надруковані два варіанти завдань: варіант А – незакінчені речення, варіант Б – питання-сюжети.

## Варіант А

## Інструкція

Візьміть опитувальну картку і підпишіть її, поставте дату, вік, стать. Ваше завдання – поставити номер незакінченого речення, яке буде зачитуватись Вам, і поряд з ним написати його закінчення, уявити себе у наведеній ситуації. Якщо Ви ніколи не були в такій ситуації, то припустіть, як би Ви вчинили у даному випадку.

## Незакінчені речення

1. Хоч я співаю не дуже добре, я погодився співати на шкільному вечорі тому що . . .
2. Хоч я не дружу з Петром, я погодився навідати його вдома, коли він захворів, тому що . . .
3. Хоч я такий собі спортсмен, я брав участь у змаганнях, тому що . . .
4. Хоч на вулиці було холодно, я, не зважаючи на вмовляння батьків, не надів шапки, тому що . . .
5. Не зважаючи на те, що вода в озері була холодною, я погуляв, оскільки . . .
6. Не зважаючи на те, що я хотів спати, я продовжував розв'язувати задачу, тому що . . .
7. Я захотів пити і пішов на кухню, щоб . . .

## Варіант Б

## Інструкція

Вам пропонуються на роздум шість різних життєвих ситуацій. Поставте номер запропонованого питання – сюжету, уявіть себе дійовою особою кожної ситуації і дайте відповіді на запитання (у письмовому вигляді на зворотному боці тієї ж картки).

## Питання-сюжети

1. Ти сидиш на уроці і пишеш. Твій сусід позаду вирішив розважитися, став чимось лоскотати твою шию. Коли Тобі це набридло, Ти взяв книжку і вдарив його по голові. У цей момент обертається вчитель і суворо запитує: «Іванов, чому Ти вдарив Петрова?» Яку Ти даси відповідь?
2. На вулиці слизько. Ти підійшов до старенької бабусі і допоміг дійти їй до магазину. Чому Ти це зробив?
3. Дівчинка показала Тобі язик, а Ти у відповідь прозвав її дурною. Вчителька почула це і зробила Тобі зауваження. Що Ти скажеш вчительці у своє виправдання?
4. Ти сидиш на стадіоні, де відбуваються змагання з бігу. Коли побіг Твій однокласник, Ти став кричати: «Коли, давай!» Для чого Ти кричав?
5. Ти сидиш на концерті. Тобі не сподобалося, як заспівав артист, і Ти почав свистіти. На Тебе з осудом подивилися оточуючі. Що Ти їм відповіси у своє виправдання?
6. Ти не виконав домашнього завдання і, прийшовши до класу, попросив сусідку по парті дати його списати. Вона відповіла: «Самому потрібно було написати». Ти образився і прозвав її, а товариші стали докоряли Тобі. Що Ти скажеш їм у відповідь?

Обробка результатів

1. Відповіді, що не стосуються структури мотиву:  
- посилення на зовнішні обставини (на вулиці було жарко, тепло, холодно; він заважає, відволікає, він перший почав; попросили, заставили, запросили тощо); позначення дії (Я б промовчав, нічого не відповів, вибачився); шифр – Зовн;
2. Відповіді, що відносяться до «потребного блоку»:

- потреби (хотів їсти, пити; хотів показати, перевірити себе); шифр – П;
  - потяг (притягувало, манило, приваблювало); шифр – Пот;
  - інтереси (зацікавило, було цікаво дізнатися, цікаво); шифр – Ін;
  - зобов'язаність, необхідність (потрібно отримати оцінку; повинен це зробити, було необхідно, не міг відмовити); шифр – З;
  - мотиваційна установка (обіцяв, давно хотів, з'явився привід, це мій обов'язок); шифр – Му.
3. Відповіді, що стосуються «внутрішнього фільтру»:
- декларований моральний контроль (неможна відриватися від колективу, не хотів підвести товаришів, переживаю (вболіваю) за свою команду, старість потрібно поважати тощо); шифр – МКд;
  - недеklarований моральний контроль (поставив себе на його місце, йому одному погано, міг впасти, ніхто не хотів цього робити, а комусь потрібно; повинен же хтось це зробити; він мій товариш); шифр – МКн;
  - надання переваги зовнішнім ознакам (негарно на мені дивиться, мені так більше пасує тощо); шифр – Пер зовн;
  - віддання переваги внутрішньому – схильності (нахили) (мені подобається, я люблю це робити тощо); шифр – Пер внутр;
  - оцінка психічних (емоційних) станів (набридло, скучно, страшно, боюсь тощо); шифр – Ос;
  - оцінка своїх можливостей (я загартований, сильний, сміливий; я можу це зробити, я це вмю, мені це не принесе клопотів); шифр – Ом;
  - оцінка умов, потрібних зусиль і витрат енергії (звик, це не важко, мені це не під силу, немає можливостей, засобів тощо); шифр – Оу;
  - прогнозування наслідків (можу отримати двійку, завтра спитають, можу перемогти, це може призвести до . . .); шифр – Пн;
4. Відповіді цільового блоку:
- опремечені дії (налити води, взяти хліб, включити світло, купити продукти, допомогти зробити уроки тощо); шифр – Од;
  - процес задоволення потреб (попити, поїсти, відпочити, отримати задоволення тощо); шифр – Пзп;
  - потреба (сміслова) мета (отримати хорошу оцінку, заслужити похвалу, угамувати спрагу, голод; довести собі, що можу тощо); шифр – Мп.

На основі наведених категорій відповідей отримані дані заносяться у матричну таблицю:

Зовн	П	Пот	Ін	З	Му	МКд	МКн	Пер зовн	Пер внутр	Ос	Ом	Оу	Пн	Од	Пзп	Мп

**Висновки.** Аналізуючи відповіді опитуваного, можна дізнатися, на скільки повно він враховує всі обставини (мотиватори), або ж орієнтується тільки на один з них, схильний він більше орієнтуватися на зовнішні обставини чи на внутрішні фактори, на скільки повно відображається в його свідомості структура мотиву, на скільки обґрунтовано приймаються ним рішення.

### «Анкета інтересів»

*Анкета інтересів», запропонована С.Уніят та С.Комінко [42]. Дозволяє вивчити переважаючі інтереси як прояви сформованості особистості на основі запитань: Чи подобається Вам?*

1. На уроках математики?
2. Гра «Перший мільйон»?
3. Читати художні твори?
4. Збирати гриби, ягоди?
5. Слухати гру на музичних інструментах, спів?
6. Відвідувати виставки і художні галереї?
7. Читати книги, журнали про подорожі?
8. Спостерігати, як будують будинок, прокладають дорогу, ремонтують водопровід?
9. Відвідувати спортивні змагання?
10. Після уроків зустрічатися з товаришами, грати в різні ігри?
11. Брати участь у шкільних олімпіадах з математики?
12. Займатися історією на уроках в школі?
13. Складати вірші?
14. Спостерігати за життям птахів, комах?
15. Учатися співати та грати на музичних інструментах?
16. Малювати олівцями, фарбами?
17. Дивитися телевізійні передачі про подорожі?
18. Розглядати моделі планерів, кораблів, іграшки?
19. Дивитися телевізійні спортивні передачі?
20. Організовувати у школі цікаві справи?
21. Читати книги про видатних математиків?
22. Відвідувати виставки, які розповідають про історію?
23. Розповідати про різні випадки, які сталися з тобою чи іншими людьми?
24. Садити кущі та дерева, доглядати за ними?
25. Вивчати ноти?
26. Збирати квіти і компонувати букети та композиції з квітів?
27. Ходити в турпоходи з метою вивчення рідного краю?
28. Займатися у школі на уроках праці?
29. Читати книги та статті спортивного змісту?
30. Проводити шкільні перерви у спілкуванні з товаришами?
31. Відвідувати виставки комп'ютерної техніки?
32. Читати книги історичної тематики?
33. Розгадувати літературні кросворди?
34. Займатися розведенням акваріумних рибок?
35. Танцювати під музику?
36. Дивитися передачі про картини художників?
37. Слухати розповіді про подорожі?
38. Ходити на виставки дитячої творчості?
39. Займатися у спортивній секції?
40. Проводити канікули в таборі відпочинку?
41. Змагатися з товаришами, хто перший розв'яже задачу чи приклад?
42. Дивитися фільми і телепередачі про далеке минуле?
43. Займатися на уроках мови та літератури?
44. Утримувати вдома тварин і піклуватися про них?
45. Дивитися телевізійні музичні передачі?
46. Читати про життя і творчість художників?

47. Займатися в школі на уроках географії?
48. Проводити вдома дрібний ремонт меблів, посуду, господарських речей?
49. Займатися на уроках фізкультури?
50. Дивитися телевізійні передачі про спілкування і стиль життя (наприклад, «Табу» з Миколою Вереснем)?
51. Розв'язувати складні задачі з математики?
52. Колекціонувати старовинні речі?
53. Писати замітки в газету?
54. Вирощувати рослини на городі?
55. Колекціонувати фотографії композиторів, співаків, музикантів?
56. Милуватися красивими пейзажами?
57. Колекціонувати фотографії та листівки про природу, людей, міста?
58. Знаходити дерев'яні, металічні відрізки, дротини, і зберігати їх про всяк випадок?
59. Збирати фотографії відомих спортсменів?
60. Допомогати товаришам у виконанні домашнього завдання?
61. Допомогати товаришам з математики?
62. Вивчати історію своєї сім'ї та родини?
63. Писати листи знайомим і друзям?
64. Бути у складі товариства охорони природи?
65. Слухати спів птахів?
66. Пілкуватися про те, щоб було красиво у квартирі?
67. Їздити з батьками в інші міста?
68. Читати в газетах і журналах розділи «Умілі руки»?
69. Робити фіззарядку?
70. Ходити в гості до товаришів і запрошувати їх до себе?

Дітям пропонувалося ставити у відповідній клітинці бланка наступні позначки: «++» – дуже подобається, «+» – подобається, «-» – не подобається. При рахуванні балів результати оцінювалися таким чином: за відповідь «+» – 5 балів, за відповідь «++» – 10 балів. Кількість балів підраховується у кожній колонці згідно бланку:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70

Стовпчики, які відповідають інтересам:

- 1 – математиці;
- 2 – історії;
- 3 – лінгвістиці та літературі;
- 4 – природі;
- 5 – музиці;
- 6 – образотворчому мистецтву;
- 7 – подорожам;
- 8 – майструванню;
- 9 – спорту;
- 10 – спілкуванню.

## Додаток Е

**Методика «Визначення особистісної адаптованості до зовнішнього і внутрішнього світу», запропонована А.В.Фурманом**

**1. Інструкція**

Любий друже. Прочитай уважно запитання, що подані зліва, і постав навпроти нього знак «+» залежно від того, яке місце в твоєму житті сьогодні посідають люди, організації, події, заняття. Опитувальник допоможе визначити рівень Твоєї адаптованості до життя, ступінь гармонійності у взаєминах з оточенням.

№ п/п	Спробуй реально поглянути на свої взаємини з навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення до:	Дуже позитивне	Позитивне	Нейтральне, невизначене	Негативне	Вкрай негативне
	<b>Школа</b>					
1.	Товаришів по класу					
2	Вчителів					
3	Класного керівника					
4	Навчальних предметів					
5	Школи та її вимог в цілому					
	<b>Сім'я</b>					
6	Матері					
7	Брата, сестри					
8	Батька					
9	Бабусі, дідуся, родичів					
	<b>Вулиця</b>					
10	Найближчих друзів					
11	Знайомих, товаришів					
12	Батьків твоїх друзів					
13	Сусідів					
	<b>Власне Я</b>					
14	Свої поведінки, своїх вчинків					
15	Внутрішнього Я:					
	<b>Усього балів</b>					

За шкалою ставлень відповідь «дуже позитивне» оцінюється 5 балами, «позитивне» – 4, «нейтральне» і за відсутності самооцінки – 0, «негативне» – -4 і «вкрай негативне» – -5 балами. Процедура підрахування кінцевого результату передбачає підсумування позитивних і негативних оцінок.

**2. Класифікація показників особистісної адаптованості школярів**

Види соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адаптованості	Показники адаптованості
Адаптованість	1. а) максимальний	75
	б) дуже високий	73 – 74
	2. високий	69 – 72
	3. середній	64 – 68
Неадаптованість	4. низький	57 – 63
	5. неочевидний	50 – 56
Деадаптованість	6. очевидний	40 – 49
	7. ситуативний	30 – 39
	8. стійкий очевидний	21 – 29
	9. а) критичний	0 – 20
	б) дуже критичний	-75 – -1



## Характеристика ціннісно-мотиваційної сфери підлітків з різним типом адаптаційного процесу

Тип адаптаційного процесу	Характеристика ціннісно-мотиваційної сфери
1	2
Адаптивний	<p>Високий рівень усвідомлення категорій, що виконують роль внутрішніх регуляторів поведінки (совість, почуття обов'язку, гуманність);</p> <p>Кореляція у структурі навчальної діяльності пізнавальних і моральних мотивів;</p> <p>Значущість альтруїстичних, комунікативних та сімейно-побутових цінностей;</p> <p>Високий рівень розвитку самовиховання;</p> <p>Інтерес до природи, подорожей, спорту, спілкування з однолітками;</p> <p>У структурі мотиву провідну роль відіграють компоненти блоку «внутрішнього фільтру»;</p> <p>Високий рівень прагнення до лідерства у поєднанні з виявами довірливості, альтруїзму.</p>
Неадаптивний	<p>Недостатнє усвідомлення зовнішніх механізмів саморегуляції;</p> <p>Значущість суспільних і моральних цінностей у структурі ціннісних орієнтацій;</p> <p>Відсутність зв'язку між пізнавальними і моральними мотивами навчальної діяльності, що зменшує її роль як зовнішнього чинника засвоєння особистістю норм суспільства;</p> <p>Прагнення до самовиховання проявляється епізодично і потребує зовнішньої стимуляції з боку авторитетних дорослих;</p> <p>Проявляють інтерес до живої природи, подорожей, інтимного спілкування;</p> <p>У структурі мотиву важливу роль відіграють компоненти цільового блоку, на нижчому рівні усвідомлення знаходяться уміння прогнозувати наслідки поведінки, об'єктивно оцінювати психічні стани свої та оточуючих;</p> <p>Помірний вияв рис домінування, однак дещо вищий рівень вияву несамостійності.</p>
Дезадаптивний	<p>Зовнішні механізми саморегуляції не сприймаються особистістю або розуміються частково;</p> <p>Спостерігається різкий розрив між пізнавальними і моральними мотивами навчальної діяльності, більш яскраво виражені мотиви соціального спрямування та уникнення невдач;</p> <p>Низький рівень розвитку самовиховання:</p> <p>в одних випадках підлітки не вбачають у цьому потреби, а в інших – задумуються над виправленням окремих своїх рис особистості чи особливостей поведінки, проте не вдаються до конкретних заходів;</p>

	<p>Яскраво проявляється інтерес до музичного мистецтва, подорожей;</p> <p>У вчинках керуються образами процесу задоволення потреб;</p> <p>На низькому рівні усвідомлення знаходиться оцінка своїх можливостей та емоційних станів;</p> <p>У структурі мотиву відсутнє вміння прогнозувати наслідки своєї поведінки;</p> <p>Високий рівень вияву має така якість особистості як підкорення (високий конформізм у поєднанні з пасивністю).</p>
--	--