

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧОРНОМОРСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПЕТРА МОГИЛИ

На правах рукопису

ШИЛОВА НІНА ІГОРІВНА

УДК159.923-053.6:338.48-52

**РОЗВИТОК ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА
У ПРОЦЕСІ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник

Васильєв Ярослав Васильович

доктор психологічних наук, професор

Миколаїв – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА У ПРОЦЕСІ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
1.1. Спрямованість особистості як соціально-психологічне явище	11
1.2. Проблема цільової спрямованості особистості.....	22
1.3. Психологічні особливості спрямованості особистості підлітка.....	36
1.4. Туристична діяльність як психологічний чинник розвитку цільової спрямованості особистості підлітка.....	47
Висновки до розділу I.....	55
РОЗДІЛ II. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОБЛИВОСТЕЙ ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ	
2.1. Методичне забезпечення вивчення цільової спрямованості особистості підлітків та її розвиток.....	57
2.2. Індивідуально-психологічні особливості позицій та сфер цільової спрямованості підлітків	76
2.3. Якісні та кількісні характеристики рівнів цільової спрямованості підлітків	87
Висновки до розділу II.....	101
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В ПРОЦЕСІ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
3.1. Теоретичне обґрунтування програми розвитку цільової спрямованості особистості підлітка в умовах туризму.....	103
3.2. Змістовні та процесуальні аспекти програми розвитку цільової спрямованості особистості підлітків в процесі туристичної діяльності.....	111

3.3. Результати психологічної корекції цільової спрямованості підлітків	119
Висновки до розділу III.....	163
ВИСНОВКИ	166
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	171
ДОДАТКИ.....	190

ВСТУП

Актуальність дослідження визначається соціальною значущістю проблеми розвитку цільової спрямованості особистості підлітка, оскільки від її вирішення залежить якість життя зростаючої людини, її внутрішні зміни та саморозвиток. Цільова спрямованість відображається в особливостях взаємодії підлітків із навколишнім світом. Актуальність дослідження полягає також і у тому, що теоретичне визначення цільової спрямованості може стати у нагоді при розробці загальної теорії особистості, яка являє собою багатовимірну систему. Одним з таких вимірів є діяльнісний, який містить потребово-мотиваційні, інформаційно-пізнавальні, цілеутворювальні компоненти.

Стосовно окресленої проблематики можна виокремити наступні напрями досліджень, які стосуються особистості в цілому (В. В. Рибалка, О. П. Саннікова, Е. Фромм, К. Юнг та ін.), спрямованості особистості (О. М. Леонт'єв, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн та ін.), взаємозв'язку цілей і мотивації діяльності (Б. Ф. Ломов, Є. М. Нікіреєв, В. А. Семиченко та ін.), процесів цілеутворення (О. Ф. Коган, О. К. Тихомиров та ін.) та перспективі майбутнього часу (К. О. Абульханова-Славська, К. К. Платонов). Цільова спрямованість розглядається системно у контексті мотиваційної сфери особистості (В. С. Вуколов, О. П. Гашук, С. Д. Максименко та ін.), виконання творчих завдань (В. Є. Клочко, В. О. Моляко та ін.), самоактуалізації духовності (Г. О. Балл, В. О. Моляко, Т. М. Титаренко та ін.), вольової організації (В. А. Іванніков, С. Д. Максименко та ін.), саморегуляції (О. Я. Чебикін), пізнавальної діяльності (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Тализіна). Психологічні аспекти структури цільової спрямованості особистості розглядаються у працях Я. В. Васильєва.

Проблема цільової спрямованості особистості підлітків досліджувалась в контексті розвитку особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Анан'єв, І. Д. Бех, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, І. С. Булах, В. О. Татенко, Д. Й. Фельдштейн). Існує певна низка робіт, присвячених питанням розвитку

особистості підлітків шляхом використання творчого потенціалу (К. О. Абульханова-Славська, В. О. Моляко та ін.), тренінгових занять (І. С. Булах) спортивного туризму (П. І. Істомін, О. Н. Камакін, Л. Ф. Нікішина та ін.). Водночас специфіка використання туристичної діяльності як засобу розвитку цільової спрямованості особистості підлітків не була предметом спеціальних досліджень. Для повноти зображення проблеми слід додати позашкільну діяльність у формі проведення туристичних занять (О. П. Гащук, М. Ю. Костиця та ін.), які дозволяють формувати вольові якості (Ю. М. Кизиченко, Н. О. Тимофєєва та ін.), активізувати пізнавальну діяльність, формування колективізму (Л. О. Вяткін, О. П. Гащук, Е. Е. Лінчевський), сприяють саморозвитку і самопізнанню (І. В. Зорін, Є. П. Ільїн, А. Т. Перкова).

Таким чином, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення в психології зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Розвиток цільової спрямованості особистості підлітка у процесі туристичної діяльності».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з тематикою науково-дослідної роботи кафедри психології «Цільова спрямованість особистості у різних сферах її діяльності» (номер держреєстрації 0116U008737), що входить до тематичного плану Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Тему дисертації затверджено Вченою радою Чорноморського державного університету імені Петра Могили (протокол № 6 від 29 лютого 2016 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 29 березня 2016 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично вивчити цільову спрямованість особистості підлітків, особливості її розвитку в процесі туристичної діяльності.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати та узагальнити теоретико-методологічні підходи до вивчення феномену цільової спрямованості особистості та обґрунтувати

особливості її прояву в підлітковому віці; визначити структуру означеного феномену, експлікувати і описати покомпонентний склад ознак.

2. Розробити програму емпіричного дослідження, обрати відповідну меті систему дослідницьких процедур, спрямованих на вивчення рівнів розвитку цільової спрямованості особистості підлітків.

3. Емпірично виявити особливості розвитку компонентів цільової спрямованості особистості підлітків.

4. Створити програму розвитку цільової спрямованості особистості підлітка засобами спортивного туризму та дослідити зміни, що відбулися в рівнях показників означеного феномену в процесі апробації корекційної програми.

Об'єкт дослідження – цільова спрямованість особистості підлітків.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку цільової спрямованості підлітків в процесі туристичної діяльності.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні про те, що прискорення розвитку цільової спрямованості особистості у підлітків можливо шляхом активізації її складових в умовах туристичної діяльності. Взаємодія у групі під час змагань та подорожей сприяє розвитку колективізму та комфортного мікроклімату, що впливає на емоційну сферу підлітків. Застосування карток орієнтовної основи дії на тренуваннях викликає пізнавальну активність, зростання мотивації до навчання, а також розвиток раціональної та альтруїстичної позицій цільової спрямованості особистості підлітків. Ситуації випробування під час тренувань та змагань, складні ділянки маршруту та несприятливі погодні умови в поході спричиняють корекцію конативного компоненту. Система змінних посад, туристичні правила та цінності сприяють розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: гуманістичний підхід (Г. О. Балл, С. Д. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс) діяльнісний (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, М. І. Томчук), ситуаційний (К. Левін), системно-структурний підхід до

розуміння особистості (С. Д. Максименко, К. К. Платонов, В. В. Рибалка, О. П. Саннікова, А. А. Фурман); теоретичні положення про спрямованість особистості (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Б. С. Братусь, О. М. Леонт'єв, В. С. Мерлін, С. Л. Рубінштейн), цільову спрямованість (М. О. Берштейн, Я. В. Васильєв, Л. К. Велитченко, Г. І. Везенкова, В. С. Ключко, О. Ф. Коган, В. О. Моляко, Н. Ф. Наумова); основні положення про особливості психічного розвитку підлітка (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, Л. І. Божович, І. С. Булах, В. О. Татенко, А. В. Фурман), психологічні аспекти цільової спрямованості підлітків (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, М. Д. Левітов, Н. І. Рейнвальд, Т. М. Титаренко, Д. Й. Фельдштейн); теорія поетапного формування розумових дій та понять П. Я. Гальперіна.

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань обрано такі методи дослідження: *теоретичні* (теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень), *емпіричні* (спостереження, методи опитування, тестування, констатувальний та формувальний експеримент), *методи обробки даних* (узагальнення та систематизація якісних і кількісних даних емпіричного дослідження); *методи математичної статистики* (кореляційний аналіз К. Пірсона, оцінка розбіжності експериментальних даних за допомогою t-критерій Стюдента).

Психодіагностичний комплекс методик склали: «Дослідження цільової спрямованості особистості» Я. В. Васильєва, «Тест-опитувальник для підлітків» (14 PF) Р. Кеттелла, «Прислів'я» С. М. Петрової, «Мета – засіб – результат» А. А. Карманова, «Дослідження вольової організації особистості» М. С. Гуткіна, «Вивчення мотивації навчання підлітків» М. І. Лук'янової.

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалась на базі Миколаївської ЗОШ № 48, Миколаївської гімназії № 2, Юридичного ліцею та Миколаївського обласного центру туризму

краєзнавства та екскурсій учнівської молоді. Вибірку дослідження склали 353 особи віком від 12 до 13 років

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження:

- *вперше* комплексно досліджено феномен цільової спрямованості підлітка як виявлення розвитку особистісного потенціалу у даному віці; експліковані структурні компоненти цільової спрямованості особистості підлітка (емоційний, когнітивний, конативний, ціннісний), показники та рівні (високий, середній, низький); теоретично обґрунтовані та емпірично виявлені позиції цільової спрямованості особистості підлітків (еґоцентрична, раціональна, альтруїстична); встановлено прямий кореляційний зв'язок позицій цільової спрямованості особистості (еґоцентрична, раціональна, альтруїстична) та рівнів розвитку (низький, середній, високий) компонентів цільової спрямованості (емоційний, когнітивний, конативний, ціннісний); створено модель розвитку цільової спрямованості особистості підлітка, обґрунтовано та експериментально апробовано систему роботи з підвищення її рівня шляхом активізації структурних компонентів та розвитку особистісних якостей (гуманність, альтруїзм, оптимізм, авантюризм, самостійність, організованість, наполегливість) підлітків в умовах туристичної діяльності;

- *розширено і доповнено* положення про особливості розвитку цільової спрямованості особистості та сфери її впливу на розвиток навчальних навичок, вміння будувати кроки по досягненню поставлених цілей;

- *набула подальшого розвитку* система знань з проблематики спрямованості особистості та засобів її розвитку.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що апробований комплекс методик з визначення компонентів цільової спрямованості особистості підлітка, розроблена і експериментально перевірена програма з підвищення рівнів цільової спрямованості особистості підлітків та запропоновані практичні розробки занять можуть бути використані у позашкільній роботі з учнями, батьками, вчителями, шкільними психологами

для забезпечення розвитку і збереження цільової спрямованості особистості підлітків.

Результати дисертаційної роботи впроваджено у роботу психологічної служби Миколаївського обласного центру туризму краєзнавства та екскурсій учнівської молоді (довідка № 257 від 02.11.2016 р.), Миколаївської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 48 (довідка № 365 від 11.09.2016 р.), Миколаївської гімназії № 2 (довідка № 237 від 07.09.2016 р.), Юридичного ліцею (довідка № 270 від 08.09.2016 р.), Миколаївського муніципального колегіуму ім. В. Д. Чайки (довідка № 214 від 08.09.2016 р.).

Особистий внесок автора у роботі, написаній у співавторстві. Автором узагальнено стан проблеми, систематизовано теоретичні дані, що пояснюють альтруїстичну позицію цільової спрямованості підлітків; самостійно зібрано емпіричні дані, проведено математично-статистичну обробку, інтерпретацію та обговорення отриманих результатів.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати роботи доповідались та обговорювались на Міжнародних науково-практичних конференціях: «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (до 200-річчя з дня народження С.-А. К'єкегора) (Київ, 2013 р.), «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (до 150-річчя від дня народження Макса Вебера) (Польща, Краків, 2014 р.), «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (до 100-річчя від дня народження Ролана Барта), (Київ, 2015 р.), «Ольвійський форум – 2016: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі» (Миколаїв, 2016 р.), «Актуальні питання та проблеми розвитку соціальних наук» (Польща, Кельце, 2016 р.), «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (Одеса, 2016 р.), «Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики» (Харків, 2016 р.), на Всеукраїнській науковій конференції «Могилянські читання – 2015: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти» (Миколаїв, 2015); на засіданнях кафедри психології

Чорноморського державного університету імені Петра Могили (2014 – 2016 рр.), засіданнях педагогічної ради Миколаївського обласного центру туризму краєзнавства та екскурсій учнівської молоді (2013-2016 рр.).

Публікації. Основний зміст і результати роботи відображено у 12 публікаціях, з них: 7 статей опубліковано у фахових наукових виданнях України, 2 статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях, 3 статті у збірниках матеріалів конференцій та інших виданнях.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 224 сторінки, основний зміст викладено на 160 сторінках. Робота містить 30 таблиць, 10 рисунків, 4 додатки. Список використаних джерел складає 203 праці українських та зарубіжних авторів.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА У ПРОЦЕСІ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У першому розділі представлено аналіз основних наукових концепцій і теорій зарубіжних та вітчизняних представників різних психологічних шкіл стосовно проблеми спрямованості особистості, проаналізовано її характеристики та основні складові. Визначено особливості розвитку цільової спрямованості в підлітковому віці. Розглянуто психологічні особливості туризму як чинника розвитку особистості підлітків.

1.1. Спрямованість особистості як соціально-психологічне явище

Проблема спрямованості особистості була відображена в працях багатьох зарубіжних і вітчизняних психологів. Представники зарубіжних шкіл розглядали спрямованість в контексті теорії мотивації особистості. Теорія прийняття рішень (пояснює поведінку людини на раціональній основі) та теорія автомата (пояснює поведінку тварини на ірраціональній основі) були першими, власне мотиваційними теоріями спрямованості особистості.

У другій половині XIX століття на розвиток багатьох природничих наук вплинула еволюційна теорія Ч. Дарвіна [53], у якій продемонстровано зв'язок між поведінкою, мотивацією, потребами і інстинктами як людини, так і тварини. З цього часу почалося вивчення інстинктів у людини та розумних форм поведінки тварин. До мотиваційних чинників було віднесено такі органічні потреби як інстинкти, які раніше приписували лише тваринам.

Представники класичного біхевіоризму [116, 143, 158, 162, 165] дали поштовх розвитку ідеї фізіологічних мотивів. Вони вважали, що в основі поведінки лежить зв'язок стимул-реакція. Але вподальшому зазначалось, що зовнішня стимуляція не є обов'язковою для дій організму. Необіхевіористи

ввели поняття спонукальної сили та потреби. Мотивуючий характер потреби надавав американський дослідник К. Халл [180], оскільки саме вона передує дії людини і супроводжує її. Він виділяв первинні і вторинні потреби, а також вважав їх вродженими. На основі результатів досліджень поведінки тварин К. Халл [180] дещо розширив положення біхевіористів і додав у ланцюг ще один компонент – «організм». Тому поведінка людини набула такого вигляду: стимул – організм – реакція. В організмі тварини відбуваються невидимі процеси, які мають зв'язок стимул-реакція [180].

Психоаналітична теорія спрямовувала свій погляд безпосередньо на поведінку людини. Сама ж людина являє собою складну багаторівневу систему, яка знаходиться під дією енергетичної сили. З. Фрейд [171] стверджував, що спонукальною силою вчинків людини є єдина енергія. Він знайшов відображення загального принципу збереження енергії у нейрофізіологічному стані збудження. Психоаналітична теорія наголошує на тому, що енергія збудження формує мотивацію людини і викликається життєвою потребою.

З. Фрейд [171] в основі психічних процесів людини (відчуття, сприйняття, мислення, пам'яті і уяви) бачить інстинкти, які впливають на поведінку як прямим, так і опосередкованим шляхом. Він зазначає, що інстинкти є спонукальною силою будь-якої активності і поділяються на дві групи: життя і смерті [171]. Інстинкти, які відносяться до групи ерос включають в себе всі сили, які служать забезпеченням життєдіяльності людини і сприяють розмноженню виду. Окреме місце З. Фрейд відводить лібідо, які виконують спонукальну роль у розвитку особистості [171]. Іншу групу становлять інстинкти смерті (танатос), вони є основою всіх проявів агресії, самогубств і вбивств. З. Фрейд [171] вважав, що інстинкти танатос підкоряються принципу справедливості. Для тлумачення природи людської поведінки він вводить наступні терміни: катексис (спрямованість людини на досягнення певної мети) та антикатексис (перешкода, що заважає задоволенню інстинкту). Саме на цих двох поняттях ґрунтується психоаналітична теорія мотивації.

Неофрейдисти [5, 138, 172, 182, 198, 199] переробили ці положення і доповнили їх соціокультурною детермінованістю.

У своєму підході до проблеми спрямованості особистості Альфред Адлер ввів поняття «комплексу меншовартості» [5]. З цього приводу він зазначає, що основним мотивом людських дій виступає потреба в досягненні переваги, самоствердженні як компенсації комплексу меншовартості. Ця велика потреба піднятися, йти від недосконалості до досконалості і від нездатності до розвитку здатності сміливо зустрічати лицем до лиця життєві проблеми, розвинена у всіх людей [5]. Автор наголошував на тому, що прагнення до переваги є вродженим, тому його необхідно виховувати і розвивати. Найкращім віком для початку розвитку даної якості визначається п'ятирічний вік дитини. В залежності від ступеня вираженості соціального інтересу і ступеня активності людини, А. Адлер розрізняв чотири основні типи установок, які являють стиль життя особистості: керуючий; той, що отримує; уникає і соціально корисний тип [5].

Вагомо розширює розуміння спрямованості особистості гештальтпсихологія [84, 169]. Її представник американський вчений Леон Фестінгер у своїй теорії «когнітивного дисонансу» [169] наголошує на взаємовідносинах між змістом когнітивних елементів і мотиваційними ефектами. Ці відносини породжують тенденцією до узгодженості, якщо між двома елементами виникає суперечність. Л. Фестінгер, головним чином, розглядав три види таких відносин: іррелевантні – обидва елементи не пов'язані одне з одним, консонантні – один елемент впливає з іншого, диссонантні – з одного елемента впливає щось протилежне іншому елементу [169].

Гуманістична школа психології [28, 105, 132, 170] продовжує вивчення проблеми спрямованості особистості. Класифікація людських потреб, (ієрархічна) послідовність, яких вказує на порядок появи у процесі онтогенезу і розвитку в цілому мотиваційної сфери. Ця концепція базується на істинно людському самотворенні. А. Маслоу [104] розглядав, головним чином, наступні

потреби: фізіологічні (органічні), безпека, приналежність і любов, повага, пізнавальність, естетичні та самоактуалізація.

Напротивагу А. Маслоу [105] були створені теорії потреб А. Аткинсона [11], Х. Хекхаузен [181]. Вони заперечували можливість створення єдиної універсальної теорії мотивації для пояснення поведінки тварин і людини і не визнавали задоволення потреби, цілеспрямованої активності поведінки людини, як основну мотиваційну ознаку. Джерелом мотивації людини постає її психіка. Дана концепція визначає провідну роль свідомого в поведінці, несвідоме вона залишає на другому плані.

Отже, в основу багатьох західних моделей спрямованості особистості покладено ідею всебічної самореалізації людини, розкриття її духовного і творчого потенціалу, тяжіння до гуманістичної складової буття. Важливий момент полягає в наданні пріоритету активності особистості, здатної зробити життєвий вибір. Всі вищезазначені концепції утворюють дві течії дослідження проблеми спрямованості особистості: теорія соціальних потреб і гуманістична теорія.

На теренах радянського простору вперше поняття спрямованість введене психологом С. Л. Рубінштейном [134], який пов'язує її з реальними і конкретними предметами, які дозволяють зняти напруження від незадоволеної потреби. Спрямованість на певний предмет породжується залежністю людини від своїх потреб та інтересів, які вона відчуває або усвідомлює. У випадку, коли людина не має того, в чому вона проявила зацікавленість, виникає напруга. Ця напруга є болісною для людини і занепокоює її. Звідси виникає бажання звільнитися від цієї напруги. Саме тоді перед людиною постає ціль, на яку вона спрямована [135]. Предметний зміст визначається невід'ємною складовою спрямованості, адже у людини завжди існує спрямованість на щось, на якийсь конкретний предмет, звідки виникає напруга. Ці два ключових визначення спрямованості як орієнтації у просторі на певний предмет і напруга, яка виявляється в динамічних тенденціях, мають спільне коріння.

Спрямованість на певний предмет, з точки зору С. Л. Рубінштейна [135], стимулює звернення до мотивації як упредметненої потреби. Базовим підґрунтям для спрямованості виступають мотиви діяльності особистості. Дослідник підкреслює той факт, що при психологічному вивченні людини головну роль відіграє її життєва позиція. С. Л. Рубінштейн виділяє три види спрямованості особистості: на себе, на інших людей, на діяльність [135]. Він відзначав немаловажливу роль потреби й мотивації як основних чинників, які спонукають спрямованість людини. В процесі визначення предмету, на який спрямовуються тенденції, вони усвідомлюються і трансформуються у свідомі мотиви діяльності, що викликає рушійні сили, які, в свою чергу, викликають діяльність, спрямовану на задоволення потреби або інтересу. Із цим пов'язуються намічені, але загальмовані рухові моменти, які підсилюють динамічний, спрямований характер тенденцій. Напруження, яке при цьому виникає, автор пов'язує з динамічною тенденцією, у якій він бачить ядро спрямованості особистості [135].

У тлумаченні спрямованості особистості С. Л. Рубінштейн [136] розглядав таку категорію як потяг і відзначав її особливу тенденцію, оскільки вона може виникати як зсередини організму, так і викликатися суспільно значущими цілями й завданнями. В концепції відзначається взаємозв'язок внутрішнього й зовнішнього у спрямованості людини. Згідно його теорії діяльності, спрямованість особистості охоплює наступні компоненти: потяг, бажання, прагнення, схильність, інтерес, ідеал, світогляд, переконання [136]. Отже, усвідомлені потреби є основою мотивації людини, що спонукає її до діяльності, вони складають спрямованість особистості. Ці компоненти С. Л. Рубінштейн визначає як мотиви діяльності людини [136].

Окреме місце у проблемі спрямованості людини Сергій Леонідович відводить поняттю установки. Даний термін він пов'язує із ставленням людини до цілей та готовності до певних дій. Установку особистості автор визначає як зайняту позицію, відповідно до якої людина відноситься до поставлених цілей або задач, а також готова до діяльності, спрямованої на їх здійснення [136].

Таким чином, спрямованість особистості, за С. Л. Рубінштейном [135], виявляється в різноманітних, постійно змінюваних тенденціях, які слугують джерелом діяльності людини. У процесі цієї діяльності мотиви, з яких вона виходить, змінюються, перебудовуються і наповнюються новим змістом. Цими теоретичними положеннями було закладено основи наукового дослідження спрямованості як однієї з провідних категорій психології особистості в концепціях О. М. Леонтьєва [92], Б. Г. Ананьєва [9], В. С. Мерліна [106], Л. І. Божович [22], К. К. Платонова [123], Б. Ф. Ломова [96].

О. М. Леонтьєв [92] розглядав проблему спрямованості особистості через предметну діяльність і, відповідно, мотиви. Такий підхід до розуміння спрямованості особистості дозволяє об'єктивувати процес її вивчення. Для розуміння складу та ієрархії мотивів в структурі спрямованості має важливе значення поділ мотивів на змістоутворювальні і мотиви-стимули. Перші мотиви мають для особистості так званий особистісний сенс, а мотиви-стимули виконують тільки спонукальні функції [92].

У своїй теорії спрямованості особистості О. М. Леонтьєв [92] виділяє два провідні поняття – значення (усвідомлюване об'єктивне значення) і особистісний сенс (значення для суб'єкта). Відповідно до цього мотиви поділяються на усвідомлені та неусвідомлені. Провідну роль у формуванні спрямованості особистості він відводить саме усвідомленим мотивам, які утворюються відповідно до потреб людини [92].

Б. Г. Ананьєв [9] дещо розширює зміст спрямованості особистості і вводить її в систему особистісних властивостей. Він зазначає, що змістоутворювальні мотиви за ієрархією займають більш високе місце, навіть якщо вони не мають прямої афективності. Змістоутворювальні мотиви мають для людини так званий особистісний зміст, а мотиви-стимули виконують лише спонукальні функції. Б. Г. Ананьєв визначає спрямованість як основу розвитку особистості, яка містить ціннісні орієнтири, життєву позицію, мотивацію поведінки, систему відносин, взаємозв'язок змісту і значення, динаміку установки, особистісну позицію [9].

В. С. Мерлін [106] розглядає спрямованість як ядро особистості, яке характеризує її сутність, систему відносин, диспозицій, або установок, що визначають її спрямованість, активну життєву позицію, і при цьому систему соціально детерміновану. Він наголошує на соціальній детермінації спрямованості особистості, включає інші структурні компоненти: установки, диспозиції, відносини та ін, так як і Б. Г. Ананьєв [9]. Виходячи із запропонованої ним концепції інтегральної індивідуальності, автор даної концепції вважав, що засвоєння індивідуального стилю операцій призводить до змін у характері зв'язку між мотивами та властивостями нервової системи. Це, в свою чергу, утворює спрямованість особистості [106].

В. С. Мерлін [106] розглядає установку в контексті зв'язку мотивів і відносин людини. Підкреслюючи соціальну сутність спрямованості особистості, він відзначає вплив індивідуального стилю діяльності, який проявляється у властивостях нервової системи, на спрямованість і мотиви в одній конкретній діяльності, тим самим підкреслював її соціальну сутність. Його дослідження показали наявність міжрівневих відносин зі спрямованістю особистості, що свідчить про системно-структурні зв'язки.

Спрямованість особистості, за Л. І. Божович [22], є її узагальненою характеристикою. Вона визначала дане поняття через орієнтованість думок, почуттів, бажань, вчинків, що є наслідком домінування головних, переважальних, провідних мотивів, які підкоряють собі всі інші мотиви. Автор відзначає, що наявність стійко домінуючих мотивів поведінки й діяльності дитини створює спрямованість її особистості [22]. Основу спрямованості становить переважальна система мотивів, складові якої мають певну ієрархію. Провідні мотиви підкоряють собі усі інші і формують мотивоційну сферу особистості. Особливості людини (інтереси, прагнення, переживання, риси характеру) зумовлюються її спрямованістю. На думку дослідниці, спрямованість особистості визначає не тільки основні якості людини, але й будову кожної з них [22].

К. К. Платонов [123] у своїй концепції динамічної функціональної структури особистості виділив чотири підструктури, першою з яких він визначив спрямованість особистості. Було виділено сім її складових: потяги, бажання, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання. Така структура вказує на соціальну зумовленість спрямованості особистості даної концепції, адже вона формується шляхом виховання. Автор наголошує на необхідності розрізняти рівень, широту, інтенсивність, стійкість і дієвість спрямованості особистості [123].

Б. Ф. Ломов визначає спрямованість провідною властивістю особистості, її структурологічну основу [96]. У широкому аспекті спрямованість оцінюється як відношення того, що особистість отримує і бере від суспільства, до того, що вона йому дає, і як сприяє його розвитку. В концепції Бориса Федоровича, як і в попередніх, простежується соціальна зумовленість спрямованості особистості. Спонукальним фактором постає мотив, який виникає у особистості та штовхає її до дії. Б. Ф. Ломов вказує на зв'язок між мотиваційною сферою та потребами людини. Він стверджує, що потреби визначають поведінку людини і мають тісний зв'язок з мотиваційною сферою, адже мотив є трансформацією в суб'єктивний образ потреби людини [116].

Б. Ф. Ломов проводить теоретико-методологічний аналіз проблеми спрямованості і додає до її структури обдарованість, а також вольові, емоційні й інтелектуальні особливості. Таким чином, від п'яти динамічних тенденцій спрямованості у С. Л. Рубінштейна (потреби, інтереси, ідеали, мотиви, установки) [136], кількість їх у Б. Ф. Ломова [97] збільшується до тринадцяти.

Проведений аналіз основних підходів у дослідженні спрямованості особистості радянськими дослідниками показав, що методологічною основою всіх розглянутих підходів була теорія діяльності, запропонована С. Л. Рубінштейном [136]. Основна позиція цих поглядів пов'язана зі способом особистості реалізувати власний потенціал.

Значний внесок у дослідження спрямованості особистості зробили російські та вітчизняні вчені Б. С. Братусь [26], С. Д. Максименко [102],

Є. М. Нікіреєв [113], В. А. Семиченко [142], О. П. Саннікова [139], М. І. Томчук [159], В. В. Рибалка [130], А. А. Фурман [175].

Відомий український дослідник С. Д. Максименко [102] розглядає спрямованість особистості як систему домінуючих цілей і мотивів діяльності, які визначають її самоцінність і суспільну значущість. Дослідник визначає особистість на основі ґрунтовного узагальнення численних теоретичних поглядів на це поняття класиків вітчизняної та зарубіжної психології, передусім таких, як А. Адлер [5], Б. Г. Ананьев [7], М. О. Бернштейн [18], Л. І. Божович [23], Л. С. Виготський [42], П. Я. Гальперін [47], Г. С. Костюк [82], О. М. Леонтьєв [92], А. Маслоу [202], Г. Олпорт [116], Ж. Піаже [122], К. К. Платонов [124], К. Роджерс [132], С. Л. Рубінштейн [134], З. Фройд [171], В. Штерн [193], та ін. Вирішення проблеми спрямованості С. Д. Максименко бачить у визначенні структурно-психологічних закономірностей побудови особистості, яка характеризується психологічною цілісністю [102].

В структуру спрямованості особистості дослідник включає вісім елементів: потреби, мотиви, переконання, ідеали, інтереси, звички, світогляд, настанови. Сергій Дмитрович пов'язує спрямованість із самоусвідомленням людини, тим самим розглядає її як структуру організації внутрішнього світу. Спрямованість разом зі світоглядом регулює поведінку і дії людини. Самоусвідомлення особистості є найважливішим фактором у формуванні спрямованості. Воно визначається як усвідомлення людиною себе самої у своєму ставленні до зовнішнього світу та інших людей і має багато різних форм свого прояву. Однією з форм самоусвідомлення є пізнавальна функція людини її психічної діяльності, вона виявляється в самостереженні, самооцінці, самоаналізі [102].

С. Д. Максименко має свій погляд на передумови, закономірності і механізми виникнення і становлення особистості як цілісності. Він зазначає, що сучасні теорії розвитку особистості не є повними через те, що в них відсутній важливий компонент розвитку – саморозвиток [102]. Автор даної концепції

окреслює витoki, рушійні сили саморозвитку цілісної особистості. Провідною рушійною силою розвитку особистості виступає потреба, яка визначає спрямованість особистості і забезпечує її розвиток як саморозвиток.

Б. С. Братусь [26] розглядає проблему спрямованості особистості у контексті ставлення її до себе та інших людей. Він виділяє чотири рівні спрямованості: перший рівень – егоцентричний, який характеризується переважним прагненням людини задовольняти виключно власні потреби; другий рівень – групоцентричний, визначається тяжінням до ідентифікації себе з певною групою, в цьому випадку ставлення до інших людей залежить від того, чи входять вони в її групу чи ні; третій рівень – гуманістичний, характеризується спрямованістю людини на діяльність, яка стане у нагоді іншим людям, суспільству в цілому; четвертий рівень – духовний, або есхатологічний, обумовлений розвитком духовного світу людини, його зв'язком з богом.

Проблему співвідношення мотиву й мети розглядає український психолог В. А. Семиченко [142]. Спонукачем активності (мотивом-метою) виступає не сам предмет у його матеріальному вигляді, а потенційна здатність даного предмета бути засобом задоволення певної потреби, тобто його значення для суб'єкта [142]. У структурі особистості автор виокремлює чотири принципи: активності, екстра-інтровертированості, усвідомлюваності та об'єкту або змісту діяльності. У своїй роботі В. А. Семиченко [142] наводить велику кількість оригінальних експериментальних і тестових методик, опитувальників, які дозволяють визначити різні сторони, компоненти, фактори та інші показники різних видів спрямованості особистості.

Аналогічна робота присвячена проблемі спрямованості особистості, в якій надаються теоретичні положення і методи її дослідження, розроблена Є. М. Нікіреєвим [113]. Він пропонує вивчати спрямованість особистості через віднесення того чи іншого мотиву до якоїсь групи (колективістичних, особистісних, особисто-престижних мотивів), які входять в цілісну систему.

У зв'язку з цим важливе значення має думка С. Д. Максименко [102] про ті два положення, в яких спрямованість особистості орієнтована не тільки на зовнішні об'єкти, а й на внутрішній світ. Перше положення вказує на спрямованість структурування світу за власними законами. Друге – на зростання і прагнення до розвитку. Таке розуміння проблеми спрямованості особистості відкриває нові перспективи в її дослідженні, особливо в експериментальних умовах [102].

Проблема спрямованості особистості розглядалась О. П. Санніковою [139] у контексті багатовимірної моделі структури особистості. Згідно цієї моделі особистість є макросистемою, яка складається з різнорівневих підсистем, що мають специфічні характеристики. Дослідниця виділяє наступні рівні: формально-динамічний; змістовно-особистісний; соціально- імперативний [139]. Спрямованість вона відносить до другого рівня структури особистості. Другий рівень містить наступні особистісні властивості (поняття особистості у вузькому значенні слова): систему цінностей, спрямованість, потребо-мотиваційну сферу тощо. Як зазначає О. П. Саннікова, складові особистості, які не входять до другого рівня (змістовно-особистісного), виявляються або на третьому рівні (соціальні норми, уявлення про культуру, знання тощо) або на першому, який Ольга Павлівна називає рівнем нереалізованих природніх можливостей. У першому випадку відбувається порушення в гармонії особистості, у другому – неможливість реалізації власних сподівань та здібностей щодо бажаної, але не обраної професії [139].

А. А. Фурман [175] розглядає поняття спрямованості особистості через самовизначення людини. Загалом сапрямованість визначається ним як утворення, що орієнтує життєву активність, реальну поведінку в конкретних ситуаціях повсякдення [175]. Професійна спрямованість є особливою формою самовизначення людини, інтегральним психодуховним явищем, яке характеризує персонологічну готовність до вибору майбутньої професії, що найповніше відповідає особистісним рисам людини [175]. А. А. Фурман, як і

його попередники, визначає два аспекти спрямованості: особистісний, діяльнісний.

Теоретичний аналіз проблеми спрямованості показав, що продовження дослідження цієї області психології особистості є перспективним, адже спрямованість являє собою вищу ланку її структурної організації. Розробка проблеми спрямованості ведеться в широкому діапазоні: від загальнопсихологічного контексту до соціального, а її оформлення розглядають від розрізнених властивостей і утворень, до складних інтегральних систем і структур. Фактично за всю історію вивчення спрямованості, після введення в науку її визначення С. Л. Рубінштейном [135], просування в сторону вивчення психологічних механізмів даного явища не відбулося.

Таким чином, вивчення різних підходів дозволило скласти уявлення про проблему спрямованості особистості в психології і зробити наступні висновки: спрямованість виступає як центральна ланка багатовимірної системи особистості; вона встановлює життєві орієнтири людини і проявляється в її діях, які перетворюють навколишній світ у суспільно корисну діяльність; дане поняття є багатозмістовнішим, ніж мотив, адже у своїй структурі воно містить світогляд, мотиви, цілі, інтереси, схильності, здібності (обдарованість), переконання, установки, ідеали; спрямованість спонукається однією сильною емоційно-змістовною домінантою, яка задає вектор-шлях для особистості і є провідною потребою в житті людини.

1.2. Проблема цільової спрямованості особистості

Спрямованість особистості нерозривно пов'язана з цілями, заради яких вона діє, її мотивами і суб'єктивним ставленням до різних сторін дійсності. Цільова спрямованість особистості – це якісна ознака спрямованості як такої. Дане поняття має свою структуру, і розглядається в контексті двох вимірів: психологічно-індивідуального (спрямованість, самосвідомість, характер, психофізіологічні якості), діяльнісного (потребово-мотиваційні, інформаційно-

пізнавальні, цілеутворювальні компоненти). Змістовна структура цільової спрямованості особистості перекликається з багатовимірною концепцією особистості О. П. Саннікової (формально-динамічний, змістовно-особистісний, соціально- імперативний рівні) [140] та психологічною структурою особистості В. В. Рибалка [131], який виділяє три виміри: соціально-психолого-індивідуальний (вертикальний), діяльнісний (горизонтальний) та генетичний (віковий) вимір.

Змістовні складові цільової спрямованості розглядає А. А. Фурман [173] у багатосферній структурі аксіосфери як предмета психологічного пізнання особистості. Він виділяє чотири компоненти (підсфери): потребо-мотиваційний, діяльнісно-оперативний, ціннісно-смісловий, ціннісно-орієнтаційний.

Потребово-мотиваційні компоненти діяльнісного виміру цільової спрямованості особистості виконують роль вектор-шляху у розвитку даного явища. Анатолій Анатолійович визначає їх як складну систему взаємозалежних компонентів, які знаходяться в ієрархічній супідрядності і складають потреби, інтерси, потяги, цілі, установки, ідеали [173].

Теорія мотивації А. Маслоу [203] охоплює зміст потреб, їх ієрархічне положення відносно одне одної, показує їх зв'язок з мотиваційною сферою людини, спонукання її таким чином до діяльності. А. Маслоу [203] визначає провідну роль мотивації у цілеспрямованості дії, адже саме вона є основою для організації стійкої діяльності, спрямованої на досягнення певної мети. Автор стверджує, що є нормальні умови життя в цивілізованому світі, ці умови дуже тісно пов'язані з базовими потребами, які і являють собою самі цілі. Такі базові потреби він згрупував у так звану піраміду.

А. Маслоу провів аналіз проблеми співвідношення мотивації та цілей. Щодо цього він зазначає, що задоволення потреб людини настільки є значимим для неї, що окрім цілей вона вже нічого не бачить. Задоволення цих потреб складає кінцеву мету будь-якої діяльності особистості. Тому, для виявлення мотивації слід звертати увагу на першоджерело діяльності людини – її бажання та потреби [104]. Автор відзначає соціальну обумовленість проблеми, адже

шляхи, які обираються для досягнення мети, визначаються культурними особливостями людини.

Існує ще одна складова співвідношення мотивів і цілей – їх збіг, точніше, трансформація дії в діяльність (механізм зсуву мотиву на ціль, другий варіант – механізм перетворення цілі в мотив), інакше – усвідомлення мотивів, їх піднесення, що характерно для зрілих особистостей. На цю проблему вказував у ХІХ ст. В. Вундт у своїй роботі «Механізм гетерогонії цілей» [39]. Він зазначав, що різномірність приходить ззовні, а механізм, що приводить до усвідомлення мотив, містить у собі відображення минулих подій.

Цілеутворювальні складові діяльнісного виміру розглядались у дослідженнях О. К. Тихомирова [156], М. О. Бернштейна [17], С. Л. Рубінштейна [136], О. М. Леонтьєва [93], Б. Ф. Ломова [97], В. А. Семиченко [142].

О. К. Тихомиров [156] продовжував розглядати проблему цілеутворення з позиції взаємозв'язку цілей та мотивів. Згідно з його концепції, образ майбутнього результату не може стати метою сам по собі. Це можливо лише за умови його зв'язку з мотивом діяльності людини. При цьому, залежно від мотивів, мета має різний особистісний зміст. Дослідник допускає різне ставлення однієї і тієї ж мети до різних мотивів. У разі їх різної спрямованості, має місце цілеутворення в конфліктній ситуації. На основі потреб людини виникають цілі, які О. К. Тихомиров [156] класифікував наступним чином: гностичні, комунікативні, пов'язані із задоволенням природних потреб і т. д. Початком формування цілей він вважає саме факт зустрічі самих мотивів та установок із перешкодами. О. К. Тихомиров відзначає складні взаємовідносини між метою та установками, адже вони заміщаються цілями, визначають вибірковість по відношенню до можливих цілей і можуть стати результатом перебудови певної мети [156].

Проблема цілеутворювальних компонентів розглядалась у підходах вчених-фізіологів. І. П. Павлов в 1916 році зробив повідомлення на тему «Рефлекс мети» [119], в якому відводиться особливе місце рефлексу мети, як

основній формі життєвої енергії людини. Уся життєдіяльність людини складається з прагнення досягти поставлених цілей. Якщо у людини зникає мета, життя перестає прив'язувати її до себе.

Відомий радянський фізіолог П. К. Анохін [10] вивчав проблему цілей і пов'язував їх з роботою акцептора дії в розробленій ним теорії функціональної системи. Рефлекс мети дослідник визначав, передусім, як механізм формування збуджень, що випереджають перебіг і розвиток явищ самої дійсності, саме тому кожен етап подальших цілеспрямованих дій за допомогою зворотної аферентації може контролюватися і виправлятися відповідно до початкової мети.

М. О. Бернштейн [17] розглядав мету в контексті задач. Щоб сформулювати задачу, необхідно створити образ того, що треба досягнути. Автор пов'язує досягнення мети з ситуаційними процесами і розмежовує їх у часі. Мету він розглядає як модель потрібного майбутнього [17] і зазначає, що мозок повинен конструювати ситуацію майбутнього, яку його біологічні потреби вимагають реалізувати. Цей процес повинен відбуватися подібно тому, як мозок формує відзеркалення реального зовнішнього світу. Такий усвідомлений образ майбутнього може стати підставою для формулювання завдання.

Важливого значення вибору цілей надавав відомий педагог А. С. Макаренко [101]. Антон Семенович виходив з положення про те, що захопити і об'єднати людей може перспектива. Спонукальним чинником до діяльності своїх вихованців автор даної концепції називав так звану «завтрашню радість» [101]. Поставлена мета, яка пройшла стадію усвідомлення і сприйняття стає активною силою у подоланні труднощів і перешкод. А. С. Макаренко [101] розрізняв три види перспектив: близьку, середню і далеку. У своїй практичній педагогічній діяльності він показав, як врахування перспективних цілей може організувати діяльність колоністів і при цьому вирішувати складні виховні завдання.

Р. Акофф і Ф. Емері [6] вивчали цілеспрямовані системи, розглядали людину, з позицій структурно-функціонального підходу. Автори цієї концепції дійшли висновку, що мета – це бажаний результат, який доступний в майбутньому, її не можна досягти за короткий проміжок часу.

Теорія діяльності, що розроблена С. Л. Рубінштейном [134] і О. М. Леонтьєвим [92] розкриває не тільки структуру і зміст психологічної діяльності та її зв'язок із потребами людини, вона пояснює, яким чином певна діяльність пов'язана з цілями, які ставить перед собою особистість.

С. Л. Рубінштейн [134] в якості структури діяльності особистості побудував наступний ланцюг: рух – дія – діяльність. Пов'язуючи цілі і діяльність особистості, Сергій Леонідович наголошував на свідомості та цілеспрямованості людської діяльності. Саме у діяльності особистість реалізує свої цілі. С. Л. Рубінштейн також пов'язує діяльність людини з цілями та мотивами. У своїй теорії діяльності він зазначає, що кожна дія складається з мети й мотиву, які знаходяться у взаємодії одне з одним. Проте автор заперечує збіг мотиву і мети як складових дії, пояснюючи це тим, що мета – це образ бажаного результату, на який спрямована дія людини, а мотив – це те, що спонукає досягати дану мету і викликає дію. За цією теорією дія складається з декількох приватних дій, або операцій.

Підхід О. М. Леонтьєва [92] подібний до структури діяльності С. Л. Рубінштейна [135], але має певні відмінності. У своїй структурі діяльності особистості Олексій Миколайович виділяє два ланцюги: діяльність – дія – операція і мотив – мета – умова. До складу мотивів діяльності людини, які виділив С. Л. Рубінштейн, він додає життєві цілі.

О. М. Леонтьєвим вводиться поняття «мотив-мета» [93], який є провідним елементом основи особистості. Отже, згідно його теорії, існують мотиви-стимули (мотиви, які спонукають, часом гостро емоційні, але позбавлені змістоутворюючих функцій) і мотиви-цілі (спонукають діяльність, але при цьому додають їй особистісний зміст) [93].

Первинним та характерним для діяльності особистості, на його думку, є розбіжність мотивів і цілей. Проте, їх збіг є вторинним явищем, яке означає, що мета не вимагає зовнішньої спонукальної сили і є самостійною одиницею, або відбулося усвідомлення мотивів і перетворення їх в мотиви-цілі. У своєму усвідомленні, особистість відокремлює мотиви від цілей. Адже цілі О. М. Леонтьєв визначає свідомими, а мотиви – переважно несвідомими. Таким чином порушується питання виникнення мотивів. Основа цієї концепції складається в тому, що через деякий час впливу рушійного мотиву на мету, вона набуває власної спонукальної сили і стає мотивом [93].

У теоретичному плані значний внесок у вирішенні питань цілей і мотивації вніс Б. Ф. Ломов [98]. Він стверджує, що джерелом будь-якої діяльності є наявність у неї певних мотивів, тому свою діяльність людина спрямовує на досягнення поставленої мети. Напрямок руху в даному процесі виступає поняття мотив-мета, яке є центральною ланкою в структурі діяльності особистості і організовує всю систему психічних процесів і станів людини, які включаються в цю діяльність. Зміни у перцептивних, мнемічних, інтелектуальних та інших психічних процесах, а також їх взаємовідносинах у структурі розвитку діяльності особистості переважно залежать від основної складової – мотиву-мети [98]. Подібний процес спостерігається у змінах працездатності та емоційних станах. Б. Ф. Ломов [98] виокремлює життєві цілі та цілі конкретної діяльності, першоосновою з яких є саме життєві цілі.

До складу компонентів діяльнісного виміру цільової спрямованості слід віднести психологічну готовність особистості до діяльності. Методологічні засади формування якої було досліджено М. І. Томчуком [159]. Михайло Іванович розглядає психологічну готовність особистості до діяльності як складну індивідуальну особливість, яка містить чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційна, когнітивна, операційно-процесуальна, емоційно-вольова готовність. Ситуаційна готовність до діяльності характеризується системою психічних станів особистості і проявляється в екстремальних умовах, вона залежить від типу нервової системи людини, індивідуально-типологічних

особливостей. В дослідженнях М. І. Томчука [159] перевага надається особистісному підходу до розуміння сутності психологічної готовності особистості до діяльності, саме тому дане поняття визначається як стійке утворення особистості, що охоплює компоненти, які дають змогу людині здійснювати діяльність.

Для подальшого повного визначення специфіки концепту цільова спрямованість особистості слід розглянути її змістовний формат, як основу для обґрунтування даної проблеми. Мовиться про такий поняттєвий ряд: цілеутворення – цілепокладання – цілеспрямованість – цільова спрямованість.

При дослідженні проблеми цілеутворення в психології було виокремлено декілька підходів. Найпершою була концепція О. К. Тихомирова [157], в центрі якої ставилося питання дослідження процесів цілеутворення. Згідно цього підходу у процесі життєдіяльності людини формується образ необхідного результату дій, який усвідомлюється і приймається за основу для практичних і фізичних дій. Дослідник виділяє дев'ять механізмів цілеутворення: в результаті усвідомлення та зв'язку з мотивом результату дії він стає метою; на етапі підготовки практичної дії відбувається перебудова неусвідомлених передбачень, коли вони стають метою; у випадку недосягнення наміченого результату цілі змінюються; через зв'язування мети з метою виникає засвоєння поставленої мети; з декількох цілей для людини характерно виділення однієї домінуючої; трансформація мотиву в мотив-мету; постановка проміжних цілей для часткового задоволення власних потреб та організації цілісної діяльності по досягненню кінцевої мети; перехід від попередніх до остаточних цілей; структурування цілей в ієрархічну послідовність.

О. Ф. Коган [78] розбив ці механізми цілеутворення на дві групи: до першої відносяться механізми формування життєвоважливих цілей, до другої – планування досягнення проміжного результату.

О. К. Тихомиров [157] поділяє цілі на внутрішні (ті, які ставляться самою особистістю) і зовнішні (ті, які визначаються ззовні). У даному підході є припущення про наявність у людини автогенеруючої розумової діяльності, яка

проявляється при вирішенні інтелектуальних завдань [157]. З цього приводу у О. Ф. Когана [78] інша думка, він непогоджується зі своїм попередником і висуває сумніви щодо правдивості зазначеної гіпотези, адже сам механізм утворення цілей повністю не розкрито. Проте автор визнає застосування даного аспекту при складанні методології експериментального дослідження, коли суб'єкт вивчається в процесі його участі в інтелектуальних завданнях різної складності. О. Ф. Коган [78] продовжує свою думку тим, що проведені експерименти з даного підходу мають досить обмежений характер. Дослідник визначає ряд обставин, які цьому сприяють: розглядаються лише розумові завдання алгоритмічного типу; основна увага приділяється лише алгоритму вирішення інтелектуальних завдань, який зумовлений уявленням кінцевої мети; умови завдань не мають невідомого компонента, який уникає варіанту здійснення акту психологічного вибору; особливості зовнішніх і внутрішніх умов ситуації не розглядаються у достатній мірі [78].

Таким чином, методологічна концепція О. К. Тихомирова [157] не може вирішувати завдання експериментального дослідження, яке полягає у визначенні конкретної мети, а також визначення механізмів цілеутворення.

Процес цілеутворення при вирішенні творчих завдань розглядає В. Є. Клочко [74]. Творчими визначаються такі завдання, у яких людиною визначається кінцева мета, але її кінцева позиція невідома. В. Є. Клочко наводить приклад гри у шахи, коли основна мета – виграти партію, але яка розстановка фігур буде кінцевою залишається невідомим [74]. Звідси констатується той факт, що при вирішенні творчих завдань індивідуальна характеристика суб'єкта визначається виключно від системи підцілей.

Н. Ф. Наумова розглядає цілі у контексті цілепокладання і формулює загальні принципи вибору цілей особистістю. Автор даного підходу характеризує цілі як варіативні, їх вибір повинен бути парадоксальним (за основу треба брати логічну несумісність крайніх позицій вибору), вони відзначаються своєю невизначеністю (в момент вибору, хоча б один з елементів визначення мети невизначений), вільним структуруванням та інтерпретацією

вибору, при цьому особистість характеризується стійкістю (прийняття в процесі вибору вольового рішення, викликаного принциповою неоптимізованістю вибору) [109].

С. Д. Максименко називає цілепокладання центральним змістовним компонентом у структурі діяльності, а процес визначення цілі — основним механізмом цілепокладання. При здійсненні аналізу мотивів діяльності, зазначається наступне – постановка суб'єктом завдання, яке ґрунтується на основі попередніх засвоєних знань, стимулює до постановки нових цілей і завдань завдяки механізмам цілепокладання, які містять регуляторну основу побудови нових дій [102]. Автор пов'язує розвиток особистості, з одного боку, з ситуаціями, а з іншого, з цілепокладанням. Він зазначає, що розуміння минулих подій та майбутнього розвитку неможливе без соціальної ситуації або розуміння її як однієї з факторів. Жодна людина не може існувати без планування своїх досягнень, обмірковування майбутніх життєвих ситуацій і подій з оточуючими людьми. Отже, метою прогнозування С. Д. Максименко визначає цілепокладання [102].

Т. М. Титаренко розглядає цілеутворення, як одну з форм прогнозування власного майбутнього людини, яке відображає потреби особистості, її найважливіші інтереси. Цілі можуть бути розумними і нерозумними, масштабними і ситуативними, гнучкими і жорсткими, далекими та близькими. Постановка цілей повинна здійснюватися з урахуванням реальних можливостей їх досягнення, оскільки невдачі у цій сфері призводять до зростання тривожності та появи стресів у людини [152].

В. О. Моляко [108] визначає поняття цілепокладання через термін стратегія. Вона визначається як масштабна, що застосовується до великих проміжків часу, велика кількість дій. Оскільки у психології розглядають стратегію життя, стратегію поведінки і стратегію діяльності, то стратегії вирішення задач будуть знаходитися у прямій залежності до стратегії життя та поведінки, хоча вони багато у чому визначають вищі по рангу стратегії і в кінцевому результаті складають основу інтелектуальної поведінки особистості,

тому що поведінку можна розглядати як ланцюг вирішення творчих, мало творчих і нетворчих, стандартних завдань [108].

Поняття цілеспрямованості у вітчизняній літературі в основному розглядається як вольова риса. Загалом цілеспрямованість визначається як свідомість найважливіших життєвих цілей, їх чітке і повне уявлення, віра в ці цілі, уміння вникнути у їхню сутність. О. П. Гащук та В. С. Вуколов визначають цілеспрямованість особистості спортсмена, як властивість, яка характеризується передбаченням у свідомості продукту своєї діяльності, на яку вона спрямована [50]. При такому розумінні цілеспрямованість є не вольовою, а мотиваційною властивістю особистості, її спрямованістю. З іншої позиції, а саме, як вольова властивість особистості, поняття цілеспрямованості дається О. Т. Перковою [120], цілеспрямованою людиною автор визначає людину, яка має чітку й певну ціль, прагне до її досягненн.

З погляду Є. П. Ільїна [66], цілеспрямованість – це свідомо спрямованість особистості на досягнення поставленої цілі, яка може бути віддаленою за часом. Характеризуючи спрямованість до чого-небудь, автор уточнює, що більшість людей загалом має на увазі постановку віддаленої мети, хоча часові ознаки не вказуються. Однак для пояснення цілеспрямованості, як вольової ознаки, вони оперують поняттями, пов'язаними саме із тривалістю досягнення цілі. А. С. Макаренко з цього приводу стверджував, що людина, яка визначає свою поведінку найближчою перспективою, є найслабшою [101].

М. Д. Левітов [89] за часом реалізації цілей виділяв два види цілеспрямованості: близьку та перспективну. Перший вид пов'язаний із цілями, досягнення яких не вимагає значного проміжку часу, другий – постановка цілей, які реалізуються поступово і виводять до однієї найважливішої мети. Подібного підходу у визначенні цілеспрямованості дотримується й В. О. Іванніков. Він визначає її, як уміння особистості ставити перед собою найближчі й віддалені цілі, а також підкоряти їм свою поведінку [64].

При аналізі проблеми цілеспрямованості, М. Д. Левітов [89] відзначає, що саме вольове зусилля (цілеспрямованість) допомагає долати перешкоди

особистого характеру (втома, пересичення, розчарування при невдачі й т.п.) на шляху до поставленої мети. Тому цілеспрямованою він визначає людину, яка проявляє терплячість, завзятість і наполегливість.

В. О. Іванніков виділяє головну рису цілеспрямованої людини – вміння підкоряти свою поведінку для досягнення поставленої життєвої цілі [64]. Для цілеспрямованої людини характерні наступні ознаки: наявність однієї провідної мети; готовність і здатність віддати всі ресурси власного організму для її досягнення; поступове, неухильне її здійснення. Із цієї провідної життєвоважливої мети виходять окремі цілі й завдання, які направляють діяльність людини, все зайве при цьому відкидається [64]. З цієї концепції можна виділити головне, що цілеспрямована особистість ставить перед собою конкретну перспективну ціль, вона зосереджена на вирішенні близьких і віддалених завдань на шляху до цієї мети, мобілізує вольові зусилля до подолання перешкод.

В. О. Іванніков [64] виділяє три основні якості, що характеризують цілеспрямованість: терплячість, завзятість і наполегливість. Він дає характеристику кожній з них, відтак терплячість характеризується як одноразовий, але тривалий за часом, опір негативним явищам, які мають фізіологічний та соціальний характер і заважають досягнути поставлену мету в конкретний проміжок часу [64]. Терплячість проявляється у ситуаціях, коли людина використовує внутрішні резерви власного організму (біологічні, психологічні) для переживання перешкод на шляху до мети.

Проблема цілеспрямованості розглядалась українською дослідницею О. В. Скрипченко в контексті вольового акту, в якому вона виділяє чотири фази: 1) виникнення спонукання та попередня постановка мети; 2) стадія обмірковування та боротьба мотивів; 3) прийняття рішення; 4) виконання [39].

К. О. Абульханова-Славська [4] зазначає, що вміння ставити цілі, а саме підкоряти свою поведінку та організувати життя для досягнення поставленої мети – вищий рівень розвитку особистості. У даній концепції відводиться велика роль майбутньому часу у реалізації цілей людини, проблема цільової

спрямованості розглядається в контексті особистісної перспективи. Особистісна перспектива визначається не тільки, як здатність людини бачити себе та свої дії у майбутньому, але і відчуття готовності до нього в теперішній час, вона виступає в ролі установки на майбутнє і визначає ступінь готовності до подолання труднощів на шляху до майбутнього, незважаючи на невизначеність та інші складні обставини для особистості [4].

На зв'язок цілей з майбутнім часом також вказував К. К. Платонов, який відзначав особливість особистісного рівня психологічної організації людини, адже це є способом оволодіння майбутнім. Аналогічної точки зору дотримувався і В. Франкл [170], який стверджував, що людина не може існувати без постановки конкретної мети в майбутньому, вона втрачає сенс свого життя. Зазвичай все, що є у неї в теперішньому часі формується виходячи з майбутньої перспективи.

Першим дослідником, який спеціально розглянув питання саме цільової спрямованості особистості є Я. В. Васильєв [29]. Ярослав Васильович вперше визначив структуру та окреслив предметне поле цільової спрямованості особистості. Автор даної концепції зазначає, що одиницею психічної діяльності є ситуація, в результаті такого підходу був виявлений просторово-часовий континуум, завдяки якому до структури діяльності був введений недостатній компонент. Цей компонент залишився непоміченим як провідними засновниками теорії діяльності, так і їх наступниками. Цей компонент – предмет потреби. Саме цей предмет став виступати як об'єкт цільової спрямованості особистості, який об'єднує предметний зміст і динамічну напругу по його досягненню. Я.В. Васильєвим була розроблена оригінальна «Методика дослідження цільової спрямованості особистості» [29], яка дозволила визначити рівневу структуру психічної діяльності, а також визначити пріоритет ситуацій майбутнього по відношенню до ситуацій теперішнього та минулого часу. Ярославом Васильовичем були виявлені риси особистості, що відповідають за постановку близьких, середніх та дальніх цілей. Віддаленість

цілей, за Я. В. Васильєвим [29], викликане з позиції особистості: егоцентричну, раціональну та альтруїстичну.

Дане положення про позиції особистості слід доповнити четвертою складовою – раціогуманістичною, яка визначається Г. О. Баллом [14], як ідея сучасного гуманізму. У світоглядному плані раціогуманізм визнає інтелектуальну культуру одним із найважливіших здобутків людства, а в аспекті людинознавства вимагає максимального використання цих знань у його гармонійній взаємодії з іншими складовими культури, насамперед для розширення знань про людину та їх гуманістично зорієнтованого практичного застосування [14]. Раціогуманістична позиція містить дальні цілі, передбачає саморефлексію і є найвищим проявом саморозвитку особистості. В експериментальному дослідженні четверта позиція (раціогуманістична) за Г. О. Баллом [14] не піддавалась корекції через її несформованість у підлітковому віці, проте вона увійшла до змісту психологічного конструкту цільової спрямованості особистості для складання повного уявлення про будову визначеного явища. За визначенням І. Д. Бех [19], особистісна рефлексія виступає новоутворенням підліткового віку. Процес саморефлексії він відносить до четвертого (найвищого) типу особистісної рефлексії, який розвивається вже у юнацькому віці і притаманний зрілій особистості. Тому розвиток раціогуманістичної позиції слід розглядати саме з юнцтва, адже у представників підліткового віку вона не розвинена.

Цільова спрямованість визначається насамперед постановкою ясної цілі; при цьому мається на увазі не тільки усвідомлення того, чого варто досягти, але й уміння передбачати способи досягнення мети. Іншою особливістю є вміння людини підкоряти всі свої вчинки, дії й помисли обраній меті. Третьою особливістю є неухильне, стійке прагнення досягати поставлених цілей. Це прагнення проявляється в умінні тривалий час зберігати мету й організувати свою поведінку для її здійснення [21].

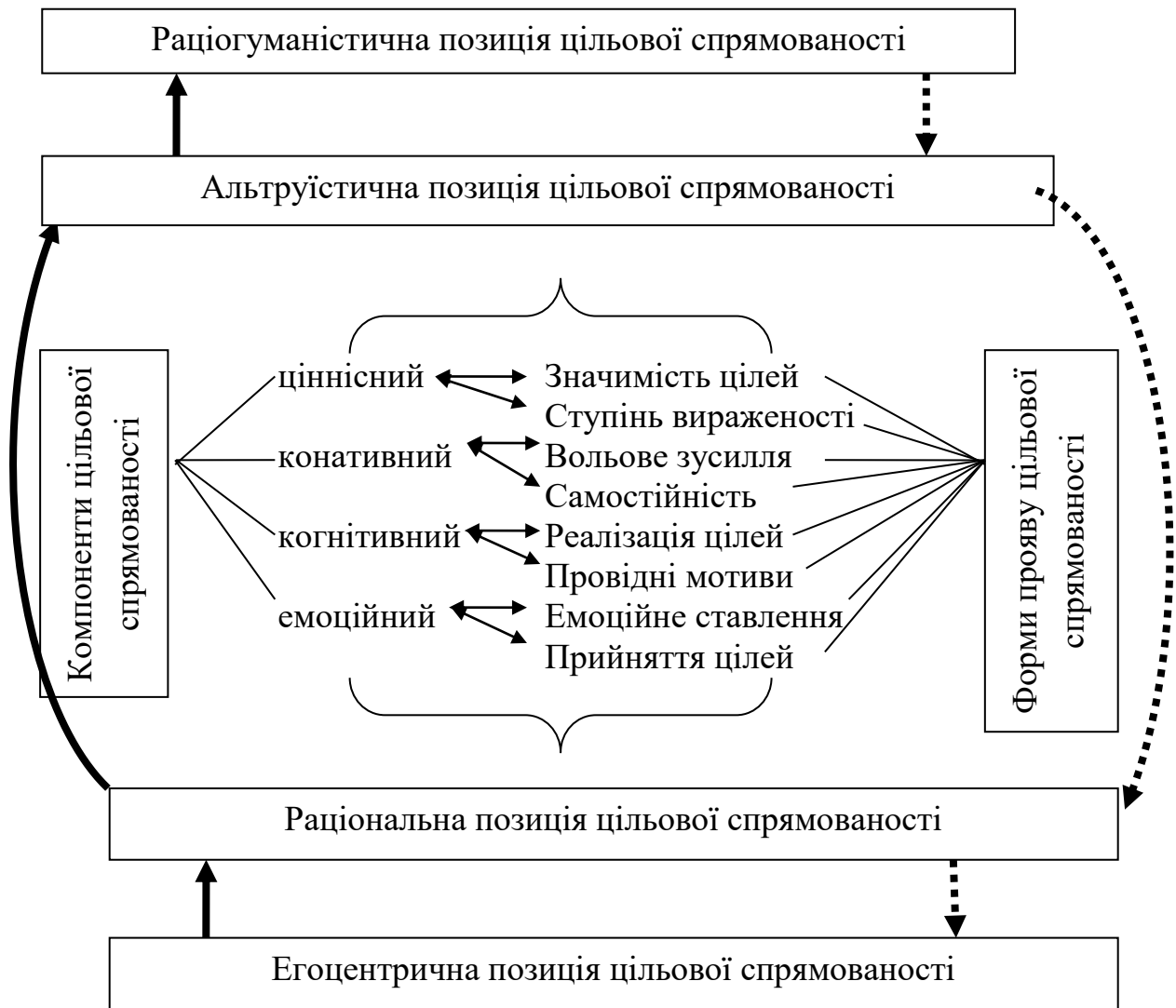


Рис. 1.1. Психологічний конструкт цільової спрямованості особистості

Аналіз вітчизняної й зарубіжної літератури дав змогу скласти теоретичну модель психологічного конструкту цільової спрямованості особистості (рис. 1.1), яка містить основні компоненти та форми прояву, у силу яких вона займає важливе місце у житті людини.

Таким чином, узагальнення досліджень з проблеми цільової спрямованості особистості представників різних концепцій дозволяє нам визначити її основний термінологічний апарат, який утворює підґрунтя для розуміння поняття цільова спрямованість:

Цілеутворення – самостійна постановка цілей суб'єктом, їх прийняття та утримання протягом тривалого часу.

Цілепокладання – центральна фаза управління власною діяльністю, яка передбачає постановку генеральної мети та сукупності цілей, відповідно до стратегічних установок, інтересів та життєвих завдань людини.

Цілеспрямованість – вольова риса особистості, яка характеризує діяльність людини, спрямовану на досягнення результату, і виражається через вектор-шлях цілі.

Цільова спрямованість – якісна характеристика спрямованості особистості при визначенні життєвоважливих цілей, яка визначається готовністю людини до досягнення бажаного результату.

1.3. Психологічні особливості спрямованості підлітків

Підлітковий вік є важливим періодом у розвитку особистості, адже саме на цьому етапі починається вступ до самостійного дорослого життя, коли перед підлітками постає багато серйозних питань, які потребують відповідального вирішення. Саме ця вікова група характеризується наявністю прагнення зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити себе як повноцінного члена суспільства, визначитися у житті, прийняти себе, оцінити можливості поряд з розумінням свого місця і призначення в житті. На цьому етапі відбувається дуже швидкий розвиток не тільки у фізичному плані, але й в психологічному. Значних змін зазнає процес розвитку особистості. Головною особливістю підлітка є особистісна нестабільність.

Особливості розвитку особистості у підлітковому віці досліджувались представниками класичних та сучасних теорій (І. Д. Бех [20], Ш. Бюллер [28], Л. С. Виготський [41], М. Кле [73], Ф. Райс [128], В. О. Татенко [154], М. І. Томчук [160], С. М. Томчук [160], Д. Й. Фельдштейн [167], Е. Шпрангер [192], В. Штерн [193] та ін.).

Навідміну від своїх попередників, які розглядали підлітковий вік з точки зору біологічного підходу, Е. Штерн [193] розглядав його як один з етапів розвитку особистості. Автор даного підходу вводить в структуру особистості

підлітка життєві цінності, які формують спрямованість особистості. Е. Штерн стверджував, що на розвиток особистості підлітка впливають цінності, які є провідними у житті даної людини, які визначають її життя і розрізняє шість типів особистості в залежності від того, які цінності для неї характерні: теоретичний, естетичний, економічний, соціальний, політичний, релігійний [193].

Наукові пошуки, пов'язані з процесом розвитку спрямованості особистості даного вікового періоду, вивчають питання формування особистісних якостей підлітків (Б. Г. Ананьєв [8], К. О. Абульханова-Славська [2], Л. І. Божович [22], Д. Й. Фельдштейн [166] та ін.). Особлива увага сучасних психологів приділяється вивченню реального стану і психологічних особливостей спрямованості особистості зростаючої людини, яка повністю сприймає поведінку дорослих і пропускає її через призму власного бачення світу.

Д. Й. Фельдштейн [166] розглядає проблему сенситивності підлітків до постійно зростаючого кола нових соціальних впливів періодами спрямованості їх активності на вироблення самооцінки, на самоствердження і демонстрацію своєї індивідуальності. Разом з тим дослідник зазначає, що в позиції «Я в суспільстві» зростаюча людина продовжує залишатися суб'єктом, що визначає та оцінює масштаб і значущість впливів, які на неї діють [166].

Свої дослідження Д. Й. Фельдштейн [168] зосереджує на проблемі структури підліткового віку і обґрунтовує положення про його багатостадійність, поліфазність, про наявність на кожному ступені розвитку мікроперіодів. Проте у доповіді за 2013 рік дослідник зазначає, що вікові рамки особистісних криз дітей молодшого шкільного віку та підлітків зсунулися, що вимагає нової періодизації психічного розвитку. Автор вважає, що особистість підлітка отримує розвиток в системі його діяльності, яка характеризується своєю масштабністю, багатоплановістю, соціальною обумовленістю і схвалюваністю суспільством. Вона регулюється все більш актуалізованою

потребою зростаючої людини оцінити себе в системі Я і моя корисність для суспільства. Ця оцінка опосередкована оцінкою дорослого суспільства[167].

Сенситивність підлітків до соціальних цінностей, а також полегшення їх засвоєння зумовлюється прагненням зайняти суспільнозначущу позицію, досягти визнання в світі дорослих. Прагнення підлітків до включення в різні групи однолітків пояснюється Д. Й. Фельдштейном [168] потребою опанувати соціальною ситуацією дорослого, довести соціальному оточенню свою значимість і показати свої можливості. Проте останнім часом, як зазначає Давид Йосифович, у підлітків знизилася активність, бажання негайно діяти, при цьому відбулося зростання емоційного дискомфорту. Також відмічається зв'язок внутрішнього плану дій і зниження рівня підліткової допитливості.

Д. Й. Фельдштейн [168] робить аналіз провідних мотивів підлітків 50-70-х і 90-х років. Порівняння двох вибірок виявило значну відмінність. Дослідження цієї проблеми показало, що для підлітків 50-70-х років характерно переважання мотивів суспільної користі, ідентифікація себе зі своєю групою і, як наслідок, оцінка інтересів колективу вище за власні. Думка колективу була дуже важливою для особистості, тому найвище місце у системі цінностей посідала колективна праця. Сучасні підлітки мають протилежну думку і найвище оцінюють індивідуальну працю.

Проблему спрямованості сучасних підлітків розглядали у своїх дослідженнях М. І. Томчук і С. М. Томчук [160]. Вони зосереджували увагу на деструктивному впливі інформаційних засобів на емоційно-почуттєву сферу даної вікової категорії, і як, наслідок, виникнення негативних змін у спрямованості особистості. Насьогодні, безпосереднє спілкування з ровесниками перейшло у спілкування в соціальних мережах, що формує у підлітків потребу, звичку до перебування в сфері ілюзій, певну дереалізацію, вихід з реальної дійсності. Тривале спілкування з компютером розвиває у багатьох з них відповідну залежність, призводить до завчасної автономізації особистості, конфлікту зі старшими, зниження успішності та сповільнення темпу потенційно можливого у даному віці високого рівня психічного розвитку

особистості [160]. У зв'язку з цим у підлітків відбувається закріплення егоцентричної позиції, відмічається сталість у саморозвитку через падіння ціннісного компоненту цільової спрямованості.

М. І. Томчук і С. М. Томчук [160] зазначають, що прагнення до дорослості схиляє підлітків до пошуку ідеалу справжньої дорослої людини, при цьому на другий план у них відходять моральні особистісні якості їх ідеалу. А тому, маючи вільний доступ до телепередач, Інтернету, соціальних мереж, та враховуючи їх незначний життєвий досвід життєдіяльності, підлітки й знаходять для себе не завжди адекватні у моральному плані взірці для наслідування [160].

Д. Й. Фельдштейн [166] підкреслює важливість впливу установок підлітків на моральний розвиток. Внаслідок чого зростає самокритичність, незадоволення собою, збільшується прагнення до особистісного зростання. Підвищення самооцінки та розвиток власної індивідуальності за рахунок інших людей, відсутність бажання допомогти і навіть зробити шкоду Д. Й. Фельдштейн [166] називає егоцентрично-індивідуалістською установкою. Вона сприяє зниженню морального розвитку в суспільстві. Автор зазначає, що не слід відносити до даної установки турботу про власний розвиток, який поєднано з гуманістичними намірами особистості, адже така позиція входить до структури її суспільної спрямованості. Але не всі сучасні емпіричні дослідження погоджуються з тим, що види спрямованості підлітків мають тричленну структуру.

Д. Й. Фельдштейн [168] розробив типологію спрямованості особистості підлітків, яка доповнює уявлення попередників щодо провідних мотивів означеної вікової категорії.

До першого типу відносяться підлітки з позитивним ставленням до себе та до соціального оточення. Він містить два підтипи. Один характеризується поєднанням гуманістичної спрямованості особистості з альтруїстичною позицією. Для підлітків цього підтипу характерно переважання суспільних інтересів над власними. В радянські часи такий тип особистості вважався

взірцевим. Проте Д. Й. Фельдштейн визначає недолік колективістської спрямованості в тому, що відбувається знецінення особистості перед самим собою, падіння самооцінки, що призводить до негативного ставлення до себе, розвитку депресивних станів[168].

Другий підтип, який Д. Й. Фельдштейн [168] назвав гуманістична спрямованість містить індивідуалістичну позицію. Основним в житті підлітків є визнання суспільством їх переваг та значущості. Характеристика даного підтипу передбачає домінування егоїстичної спрямованості, що проявляється у піднесенні власного Я над суспільством, власних інтересів над суспільними, позитивного ставлення до себе і негативного до свого соціального оточення. Об'єднання цих двох підтипів формує спрямованість у підлітків з різким негативним ставленням до суспільства і стриманим ставленням до самого себе.

Другий тип включає підлітків із депресивною спрямованістю. Для них характерна занижена самооцінка і стриманість по відношенню до суспільства [168].

До третього типу відносяться підлітки з суїцидальною спрямованістю, вони пасивно ставляться до себе та до суспільства, коло їх цілей значно звужується або зовсім зникає. Д. Й. Фельдштейн [168] визначає наявність вищезазначених типів на різних етапах підліткового віку і взаємозв'язку їх виникнення.

К. О. Абульханова-Славська вбачала важливу роль у розвитку особистості підлітка не тільки у зовнішньому впливі, але і у власній діяльності. При цьому вона виділила основні особливості, які впливають на розвиток: увага, воля, спрямованість, здібності, темперамент, характер [1]. Спрямованість особистості підлітка розглядається в контексті взаємозв'язку з мотивами діяльності, які спричиняють способи задоволення потреб людини. Спрямованість особистості визначається мотивацією, яка являє собою стійку систему мотивів підлітків [1].

К. О. Абульханова-Славська [2] характеризує розвиток спрямованості у підлітковому віці як наслідок взаємозв'язку провідних мотивів діяльності, яку

здійснюють підлітки, і значення якої ними усвідомлене. Важливими у розвитку є взаємовідносини у групі, що формуються шляхом виникнення групової структури. В молодшому підлітковому віці спрямованість виникає переважно як результат стилю внутрішньогрупових відносин. Провідні мотиви діяльності у молодших підлітків, зазвичай, ще не склалися, тому їх поведінка характеризується ситуативністю, наявністю зовнішніх впливів і емоційних спалахів [2].

К. О. Абульханова-Славська вводить в структуру формування спрямованості підлітків поняття діяльність. Вона освоюється молодшим підлітком під час виконання поставлених суспільством перед ним норм поведінки та традицій у спілкуванні та іншій взаємодії людей. Згодом відбувається осмислення мотивів дій і взаємовідносин у групі. У старшому підлітковому віці діяльність зводиться до розуміння і засвоєння її сенсу. Зміни у поведінці старшого підлітка відбуваються, в основному, як наслідок прийняття ним певної мотиваційної структури діяльності [3]. Отже, мотивація діяльності старшого підлітка є першочерговою по відношенню до його поведінки.

Н. І. Рейнвальд [129] займалась вивченням типів спрямованості особистості в підлітковому віці. Вона має свою системну психологічну концепцію особистості, яка об'єднує основні риси людини у суспільному житті та її розумові здібності. Головною причиною активності особистості визначається її спрямованість. Поряд з поняттям мотиву вона виділяє поняття потреби [129].

Конструктивним вираженням спрямованості особистості є її світогляд і сенс життя, які, в свою чергу, формують ціннісні орієнтації. Основою особистості як члена суспільства є тип її спрямованості. Н. І. Рейнвальд [129] визначала його як провідну мотивацію, яка формує спосіб життя людини, основні важливі цілі і спосіб самореалізації. Спрямованість виступає системоутворювальним фактором особистості.

Н. І Рейнвальд виділила типи спрямованості особистості підлітка: тип творця, тип споживача (включає два підтипи: споживач-трудівник, споживач-дармоїд), тип руйнівника [129].

Істотним недоліком ряду типологій є те, що в них різні рівні і форми прояву відхилень у поведінці не співвідносяться з нормою, тобто з проявами свідомості і поведінки учнів, які не викликають труднощів у педагогів. В цьому відношенні представляє інтерес робота Н. І. Рейнвальд [129]. Відповідно до її типології, благополучні і неблагополучні підлітки можуть диференціюватися за критеріями:

- 1) творець (проявляє творчу активність і позитивне ставлення до навчання, суспільно корисної діяльності);
- 2) споживач (бачить основний сенс свого життя в максимально можливому споживанні матеріальних і в меншій мірі духовних благ);
- 3) руйнівник (джерелом самоствердження для нього є порушення існуючих правил, норм, прагнення до знищення матеріальних і духовних цінностей) [129].

Радянські дослідники Л. І. Божович [23] і М. С. Неймарк [111] розробили класифікацію за видами спрямованості особистості: з колективістською спрямованістю; з діловою спрямованістю; з особистою спрямованістю; зі змішаною спрямованістю (або без явної спрямованості) [111].

Л. С. Виготський [42] і Л. І. Божович [22] досліджували проблему спрямованості підлітків у контексті особистісних інтересів. Л. С. Виготський докладно описав інтереси підлітків і визначив їх провідне місце у психологічному розвитку особистості даного вікового періоду [42]. Лев Семенович зазначав, що всі психологічні функції особистості на певному етапі розвитку, особливо в підлітковому віці, діють відповідно до певних законів, і ні в якому разі не хаотично та безсистемно. Вони спонукаються інтересами, прагненнями та потягами особистості. Л. С. Виготський [42] охарактеризував підлітковий вік як такий, коли відбувається відмирання старих інтересів і появу на їх місці нових, які і складають основу розвитку.

Л. С. Виготський налічував чотири основні групи провідних інтересів підлітків, які отримали назву домінанти: егоцентрична домінанта (інтерес підлітка, спрямований на самого себе); домінанта далі (інтереси, пов'язані з вирішенням масштабних, віддалених завдань, які є важливішими за найближчі справи); домінанта зусилля (тяжіння підлітка до опору, подолання, до вольових напружень, які іноді виявляються в упертості, хуліганстві, боротьбі проти виховного авторитету, протесті і інших негативних проявах); домінанта романтики (прагнення підлітка до невідомого, ризикованого, до пригод, до героїзму) [42]. За змістом, представлені Л. С. Виготським [42], групи інтересів підлітків збігаються з рівневою структурою інших радянських дослідників цієї галузі, які поділяють цілі особистості на далекі, середні і близькі (К. О. Абульханова-Славська [3], Л. І. Божович [22], М. С. Неймарк [111]).

Л. І. Божович [24] відзначала появу нових, більш дальніх і широких інтересів у підлітків, які відповідають бажанню зайняти більш високу позицію у дорослому житті, а також прагненню до самостійності та незалежності від батьків. Однак у перехідному віці можливостей посісти дану позицію ще не вистачає, тому виникає вікова криза, яка визначається як розбіжність між наявними можливостями підлітків та бажаними. Хоча майбутнє уявляється підлітками дуже розмито та нечітко, вони все одно прагнуть до нього і роблять все можливе, щоб пришвидшити цей процес. Л. І. Божович [22] характеризує підлітковий вік з точки зору перебудови відносин дитини з самою собою та суспільством, коли ламаються всі старі процеси і формуються нові, в основі яких лежить самоствердження та самовизначення у житті. З такої позиції підліток починає свій вступ у доросле життя.

У підлітковому віці відбуваються перебудови в самих різних сферах психіки. Л. І. Божович [22] погоджується із своїми попередниками в тому, що кардинальної зміни зазнає і мотивація. На перший план постають мотиви, які пов'язані із майбутнім. Уся мотиваційна структура відзначається своєю ієрархічністю. Мотиви у даної вікової категорії діють не хаотично, а виникають в результаті свідомо поставленої мети і свідомо прийнятого вибору шляху по її

досягненню. Головне новоутворення підліткового віку знаходить саме у формуванні мотиваційної сфери.

Проблему спрямованості підлітків Л. І. Божович розкриває через напруженість, яка виникає у зв'язку з появою нових інтересів: «Особистісні інтереси на відміну від епізодичних (ситуативних) характеризуються своєю ненаситністю: чим більше вони задовольняються, тим більш стійкими і напруженими стають. Такими є, наприклад, пізнавальні інтереси, естетичні потреби та ін. Задоволення таких інтересів пов'язано з активним пошуком (або творенням) предмета їх задоволення. Це штовхає підлітків до постановки все нових і нових цілей, що часто виходять за межі сьогоденного дня» [22, с. 29].

Цілеспрямованим підлітка робить наявність у нього конкретних особистісних інтересів, що розвиває у нього зібраність та організованість. Він набуває волевих рис характеру і його життєва позиція значно стверджується. Л. С. Виготський [42] підкреслював переважання важливості цілей над волею і стверджував, що підлітка характеризує «не слабкість волі, а слабкість цілей» [42].

Ненасиченість інтересів підлітків породжує такі якості особистості як цілеспрямованість та волеві риси, але значний вплив має мотиваційна сфера. Саме вона вимагає чіткої організації поведінки для реалізації поставлених завдань, швидкість якої залежить від домінування одного мотиву над іншим. Отже, мотиви другого порядку з часом набувають риси головних і перебудовують увесь життєвий шлях підлітка, його внутрішній світ. Вони стають домінуючими в ієрархічній структурі його мотиваційної сфери і підпорядковують собі всі інші його потреби і прагнення.

Особливості розвитку психіки та особистості підлітка в контексті проблеми спрямованості досліджувались сучасними українськими психологами (І. Д. Бех [20], І. С. Булах [27], Т. В. Рубцов [137], В. О. Татенко [150] та ін.).

Т. В. Рубцов [137] розглядає спрямованість особистості підлітка в контексті її моральних поглядів. Автор підкреслює, що зрілість моральної самосвідомості особистості залежить від характеру і спрямованості її

моральних поглядів, переконань, ідеалів і світогляду в цілому. На основі сукупності моральних знань і почуттів у свідомості людини формується моральний досвід: від елементарних культурно-гігієнічних до високорозвинених норм соціального порядку, а саме: почуття обов'язку та моральної відповідальності.

І. Д. Бех [20] має своє бачення з приводу розвитку спрямованості підлітків, яке має сіпльні положення з концепцією провідних інтересів підлітків Л. С. Виготського [42]. Іван Дмитрович стверджує, що спрямованість особистості підлітка найбільше корелює із системою його інтересів, що проявляються в його поведінці і діяльності. Цю систему інтересів (домінант) утворюють:

- егодомінанта, яка полягає в тому, що особистість підлітка виявляється одним із центральних гнізд інтересів, вихідним моментом його найближчого особистісного майбутнього;

- домінанта далі, тобто установка на широкі, великі масштаби, які для підлітка є суб'єктивно прийнятніші, ніж найближчі (сьогоднішні). За високої інтенсифікації цієї домінанти підліток вступає у конфліктні відносини з тими, хто його оточує, проявляє незадоволеність своїм буттям, шукає чогось поза ним, відмовляється від поточного життя. Судження, що ці дві домінанти інтересів повністю склалися у підлітковому віці, неправильне;

- потяг до опору, подолання, вольової напруженості, які інколи проявляються в упертості, хуліганстві, боротьбі проти виховного авторитету, протесті й інших проявах негативізму. Домінанта зусилля безпосередньо зближується з домінантою романтики, яка виражається в особливо сильних потягах до незвіданого, ризикованого, пригод. Ці домінанти подвійні, проявляються на критичному і на стабільному етапах підліткового віку [20].

На думку І. С. Булах [27], основним завданням шкільного психолога в роботі з підлітками стосовно розвитку спрямованості особистості є використання комплексу психокорекційних методів, що сприяють розвитку і адаптації до сучасного навколишнього середовища їх моральної

самосвідомості. Основним методом у роботі практичного психолога вона визначає психологічне консультування. Головним завданням цього процесу І. С. Булах [27] ставить надання психологічної допомоги підліткам, що переживають особистісні труднощі у особистісному зростанні, досягненні цілей, задоволенні потреб у визнанні та прийнятті рішень. Самореалізація підлітків має тісний зв'язок з розвитком їх моральної самосвідомості: засвоєнням моральних понять і почуттів, посиленням відповідальності за себе й за інших, підвищенням рівня моральної саморегуляції [27].

Ірина Сергіївна [27] виділяє дві форми психологічного консультування: індивідуальне та групове. Групові методи консультування є досить новим видом робіт прикладної психології, і виявляється це, зокрема у тому, що вони не мають усталеної назви. Автор наводить різні види формулювань для їх позначення: лабораторний тренінг, активна соціально-психологічна підготовка, активне соціальне навчання, соціально-психологічний тренінг (СПТ) та ін [27].

Психологічне консультування підлітків І. С. Булах [27] визначає одним із складних процесів, його організація і проведення має свою специфіку. Автор підкреслює, що основи віково-психологічного консультування ще не одержали необхідної і детальної розробки, а деякі аспекти психологічного консультування, що зорієнтовані на вирішення проблеми дорослих людей, не можуть бути застосовані у період підлітковості, оскільки не враховують специфіку розвитку дітей та підлітків відповідно з їх віковими можливостями [27].

Психологічне консультування припускає аналіз розвитку підлітка не тільки у віковому аспекті, але й у плані його індивідуальних психологічних особливостей. Ірина Сергіївна виділяє умови контакту з підлітком: добровільність, конфіденційність і відповідальність [27]. Підліток повинен бути впевненим, що психолог не використає проти нього все те, що повідомлялося на прийомі, і, що зміст бесід з ним не стане відомим ні вчителям, ні батькам, ні однокласникам. Щоб процес консультування проходив успішно, психологу важливо взаємодіяти з підлітком з позиції прийняття останнього, причому

незалежно від того, що він говорив і як діяв, тобто, які б провини не зробив. Психологу важливо не лише бути в позиції прийняття до підлітка, який потребує допомоги, але й виявляти зацікавлене ставлення до нього, будуючи таку дистанцію, що не припускає фамільярності, зарозумілості і демонстрації переваг [27]. У процесі консультування підлітки часто розраховують на пряму пораду. Проте І. С. Булах [27] наголошує на спонуканні підлітків самостійно шукати оптимальне рішення своїх проблем. Складність процесу консультування підростаючого покоління дослідниця визначає у тому, що, психологу важливо обережними висловлюваннями допомагати визначатися підліткам, самостійно актуалізуючи власні соціальні позиції. Одним з найважливіших психологічних завдань практичного психолога вона визначає формування у підлітка готовності до розгорнутої орієнтації в загальнолюдських цінностях. Саме такі орієнтації допомагають підростаючій особистості здійснювати правильні вибори у різних життєвих ситуаціях [27].

Отже, можна зробити висновок, що поява цільової спрямованості характерна вже для молодшого шкільного віку, якщо розглядати аспект ставлення до себе та до оточення. Однак наявність системи власних норм (переконання, ідеали, принципи), а саме стійкої власної позиції, притаманне вже підлітковому віку. Саме під час цього періоду розвитку з'являються умови, що сприяють утворенню цільової спрямованості як досить стійкої характеристики особистості. Означений феномен виступає певним новоутворенням підліткового віку, а його рівень сформованості може визначатися як показник соціального розвитку зростаючої людини.

1.4. Туристична діяльність як психологічний чинник розвитку цільової спрямованості особистості підлітка

Розвиток спрямованості підлітків через навчальний процес пропонує ряд дослідників (Л. А. Вяткін [45], В. І. Ганопольський [49], Н. В. Зимівець [57], І. В. Зорін [60], П. І. Істомін [68] та ін.), адже саме через навчальний процес

підліток отримує основи знань, умінь і навичок відповідального ставлення та мотивації до навчання. Заняття туризмом, як один із видів позашкільної роботи, який не носить директивного характеру (навчання у школі), засновується на добровільному власному виборі відвідування, а тому не вимагає залучення додаткової мотивації ззовні. Туристична діяльність містить власну потужну мотиваційну структуру, елементи якої проявляються під час занять [69]. Вона дає підліткам основні уявлення і практичний досвід багатьох важливих складових моральної сфери особистості підлітків: старанності, дисциплінованості, самостійності, ініціативи, відповідального ставлення до справи, до свого соціального оточення, до себе [69].

Форми організації туристичної діяльності, такі як походи та змагання, не лише сприяють розвитку практичних навичок підлітків з подолання природних перешкод, орієнтування на місцевості та самообслуговування, а також формують особистість у фізичному плані (загартовують організм, зміцнюють здоров'я, розвивають витривалість, силу та інші фізичні якості), що є невід'ємною складовою розвитку цільової спрямованості, адже особистість, яка сильна морально та фізично, може ставити перед собою чіткі цілі, будувати шляхи їх досягнення та долати перешкоди на шляху реалізації [24].

У науковій літературі існує декілька трактувань поняття спортивного туризму (туристичної діяльності), які в центрі уваги ставлять різні показники: розвиток якостей, спортивні досягнення, рекреаційні можливості і т.д. Найбільш близьким до нашого дослідження, щодо розвитку цільової спрямованості особистості, було визначення Л. Ф. Нікішина [115]. Туристична діяльність, за ним, являє собою систему конкретних видів занять, норм поведінки, що виробилися в процесі мандрівок, походів, експедицій. Автор зазначає, що при заняттях туризмом виникає становлення морально цілісної особистості, відбувається збагатшення її в різних галузях суспільних відносин: культури, навчання, праці, відпочинку. Це, в свою чергу, сприяє розширенню простору колективного спілкування, поглибленню відносин взаємної співпраці

та взаємодопомоги [115]. Ці фактори, за даними Д. Й. Фельдштейна [167], є основоположними у розвитку позитивного типу спрямованості підлітків.

П. І. Істомін [68] визначає провідну функцію туризму, як позашкільної форми роботи з учнями в сучасних умовах. Вона полягає в розвитку всебічної й гармонійно розвиненої особистості. П. І. Істомін [68] наголошує на взаємозалежності усіх компонентів розвитку. Цей зв'язок зумовлюється багатостадійністю туристичної діяльності – загальною спрямованістю кожного із завдань, які доповнюють одне одного і забезпечують розвиток людини морально стійкої, інтелектуально розвиненої, фізично сильної й загартованої [68].

Заняття зі спортивного туризму передбачають розвиток усіх чотирьох компонентів цільової спрямованості особистості: емоційної стійкості, ціннісних орієнтацій (ціннісний компонент), активності у досягненні поставленої цілі (вольові риси) та розумових здібностей.

Розвиток ціннісних орієнтацій особистості засобами туризму має на меті людей, що ставлять суспільні інтереси вище особистих, що вміють, переборювати труднощі й перешкоди, ділити радості й прикраси колективу. Л. І. Божович [23] визначає такий тип спрямованості колективістським. Особливо проявляється роль високого рівня розвитку колективістського типу спрямованості в походах різної складності, де взаємодопомога і єдність групи сприяють успішному проходженню маршруту, безпроблемному подоланню природних перешкод і психологічно комфортній обстановці під час подорожі.

О. Н. Камакін [69] стверджує, що в туристських походах, навіть невеликих по довжині й тривалості, формуються почуття колективізму, шановливе ставлення до природи, розширюється кругозір учасників. Загальна мета в поході об'єднує людей різного віку, що є необхідним саме для проблеми спілкування дорослих людей та підлітків. Подолання важких ділянок на шляху зміцнює впевненість у власних можливостях, розвиває позитивне ставлення до оточуючих та життя.

Активність у досягненні поставленої цілі визначається у розвитку вмінь і навичок самообслуговування й суспільно корисної діяльності. Зміст діяльності, як провідний показник спрямованості особистості підлітків, визначає розвиток необхідних якостей для її виконання. Підлітки, які беруть участь у походах, повинні вміти забезпечувати самостійну життєдіяльність на весь час маршруту, що сприяє прояву їх дорослості: орієнтуватися на місцевості й долати перешкоди, організовувати постановку табору, самостійно готувати їжу, ремонтувати несправне спорядження, одяг, робити фотознімки та опис маршруту для складання звіту [21]. Такі форми організації власної діяльності допомагають засвоїти елементарні прийоми побутової праці, з якою підлітки стикаються кожного дня дома, але не завжди мають можливість самостійно виконувати через втручання батьків, що, в свою чергу, прискорює процес розвитку основних властивостей цільової спрямованості: свідомої дисципліни, наявності мотивації до діяльності, організованості, узгодженості спільних дій у роботі. Ю. Кизиченко [71] вказує на цінність автономності під час занять туризмом, адже потреби задовольняються не за допомогою діяльності батьків і родичів дитини, а працею самих підлітків. Дослідниця зазначає, що у більшості підлітків не сформовані знання, вміння та навички праці по самообслуговуванню – приготуванню їжі, раціональному відпочинку після важкої праці, правильної організації ночівлі тощо, хоча більшість з них вважають, що вони все знають і вміють. Це свідчить про те, що підлітки схильні до переоцінювання своїх можливостей у відомій, на їх думку, сфері діяльності [80].

П. Степанов [144] піднімає питання спрямованості у праці та, як наслідок, розвиток колективізму під час походів. Автор стверджує, що збільшення уваги до результату праці кожного, яка здійснюється для покращення життєвого стану групи, приводить до того, що розвиток у підлітків суспільної спрямованої праці відбувається як усвідомлення ними потреб, спільних для всіх членів колективу. В результаті це приводить до розвитку у них особистих суспільно

значущих потреб – потреба у взаємодії, взаємодопомозі, взаємозахисті, потреба в ствердженні себе в колективі як повноправного члену тощо.

Під час тренувань та походів розвиваються вольові якості: сміливість і рішучість, терплячість, наполегливість, ініціативність, дисциплінованість. Всебічне вдосконалення цих якостей являє собою основний зміст роботи з туристичною групою. Дані якості визначають у комплексі найважливішу властивість цільової спрямованості – жагу до перемоги на змаганнях або до проходження запланованого туристського маршруту, що поєднує в собі здатність до граничної мобілізації й зосередження в екстремальних умовах для досягнення поставленої мети, упевненість і загальну психічну стабільність, швидке прийняття рішень [94]. У єдності із цією властивістю розвиваються й такі риси характеру, як дисциплінованість, відповідальність, цілеспрямованість. Усі ці риси є невід’ємною складовою цілісної особистості [94].

Розвиток цільової спрямованості підлітків дозволяє структуровано й планомірно готуватися до досягнення високих спортивних результатів у туризмі, створювати атмосферу радості й упевненості у своїх можливостях на маршруті, відчувати підтримку товаришів. Формування свідомої дисципліни у туристів має свою специфіку, оскільки заняття туризмом носять добровільний характер. П. І. Істомін зазначає, що походи відбуваються, як правило, тільки під час відпустки або канікул, в основному за свої кошти. Керують підготовкою до походу, тренуваннями в багатьох випадках спортсмени, туристський і життєвий досвід яких незначно перевершує досвід учасників. Особливо важливе розуміння того, що дисципліна – це насамперед підпорядкування інтересам колективу, боротьба із власними бажаннями, що вступають у протиріччя з нормами поведінки в суспільстві [68].

П. І. Істомін [68] зазначає, що якісне виконання такого роду роботи не можливе без організованості, емоційного піднесення від спілкування з природою. Останнє, в свою чергу, є основою естетичного розвитку: формує у підлітків відчуття прекрасного, любов до природи. Спостереження за місцевістю рідного краю, її особливістю під час походів збагачують емоційну

сферу особистості, здійснюють позитивний вплив на почуття, зменшують рівень страху та тривожності, розвивають міркування, уяву. Створюється терапевтичний ефект на психіку підлітків.

Розвиток розумових здібностей у підлітків за визначенням Л. Ф. Нікішина [115] здійснюється за допомогою систематичних, міцно засвоєних знань з організації та проведення різних форм туристичної діяльності: отримання вмінь та навичок використовувати знання не лише теоретично, але й на практиці; розвиток когнітивних здібностей (уваги, пам'яті, мислення, мови, творчої уяви), а також таких якостей особистості, як допитливість, наполегливість, цілеспрямованість; розвиток почуття задоволення від інтелектуальної діяльності.

Фізичні здібності підлітків є невід'ємною складовою цільової спрямованості особистості, адже вони розвиваються з метою сприяння гармонійного розвитку форм і функцій організму, укріплення здоров'я і творчого довголіття людини. Аналізуючи можливості різних форм туристичної діяльності у фізичному вихованні, треба зазначити, що найбільший ефект у розвитку фізичних якостей мають спортивні походи з різних видів туризму [21]. У процесі походів, на думку Н. Тимофєєвої [151], удосконалюються такі якості, як сила, спритність, гнучкість і головне – витривалість.

Розвиток особистісних якостей в туризмі реалізується комплексно, в природних умовах. Ця природність даного процесу в туризмі зумовлена декількома чинниками: фізичними властивостями особистості (пересування з рюкзаком і подолання природних перешкод), естетичним розвитком (спостереження за природою), трудова активність (організація табору і приготування їжі, виконання роботи відповідно до задоволення власних потреб та колективу), моральні якості (відносини з учасниками групи, надання допомоги, дисципліна, відповідальність).

Значний потенціал у здійсненні розвитку спрямованості особистості підлітка має система змінних посад. Вона являє собою систему самоврядування, що діє під час підготовки й проведення турпоходу. Практика

введення системи змінних посад поширена серед багатьох туристських груп, оскільки значно полегшує їх роботу на маршруті і є гарною формою розвитку особистісних навичок та моральної сфери підлітків. Всі учасники походу по черзі займають ті або інші посади протягом доби – зміна посад відбувається після виходу групи з місця ночівлі. У науковій літературі подається чотири види такої посад: штурман, хронометрист, чергові та командир. А. П. Суханов визначає основні обов'язки кожної посади:

1) Завдання двох штурманів – за допомогою компаса й карти провести групу по наміченому на цю добу маршруту. Вони йдуть поперед групи на відстані 20 – 25 метрів, вибирають найбільш зручну для всіх дорогу, а по необхідності – роблять її розвідку. Саме ця посада дає можливість відчутти підліткам свою цінність у суспільстві, побачити довіру або недовіру свого соціального оточення.

2) Завдання хронометриста – у спеціальному блокноті фіксувати основні ділянки шляху, час і швидкість їх проходження, відстані між ними, подолання перешкоди й ступінь її складності. При виконанні цих обов'язків у підлітків відбувається розвиток пунктуальності, оперативності, уміння працювати в несприятливих умовах. Результати роботи хронометриста необхідні для складання звіту про похід у маршрутно – кваліфікаційній комісії.

3) Посада чергових не має певних особливостей, але підлітки здобувають елементарні навички самообслуговуючої праці. Об'єкт турботи чергових – багаття, дрова, посуд, сніданок, обід і вечеря. На місцях привалів і ночівель, після виходу групи, чергові повинні навести порядок. Тому підлітки проявляють працьовитість, старанність, відповідальність.

4) Командир – людина, яка відповідає за інших учасників пеед керівником групи (дорослим), він організує нормальне функціонування туристської групи. А тому тільки він має право втручатися в роботу інших і вимагати якості її результатів. Його об'єкт – дівчата й молодші хлопці. Командир розподіляє вантаж по рюкзаках і вибирає такий темп руху, щоб група

змогла йти рівно. Від нього залежить вибір режиму руху, часу привалів, місця ночівлі, а також організація вечірнього аналізу минулого дня [146].

У наукових джерелах зустрічалися додаткові посади, які мають місце під час проведення походу: завгосп зі спорядження, завгосп з продовольства, ремонтний майстер і т.п.

Виконання обов'язків обраної посади являє собою програвання певної ролі. Подібний творчий підхід до вирішення завдань сприяє розвитку особистості. К. О. Абульханова-Славська розглядає розвиток особистості підлітка шляхом реалізації його творчого потенціалу. Під час пошуку шляхів вирішення проблеми і певних роздумів, підлітки вчаться аналізувати і вдаються до самостійного висловлювання власної думки, що характеризує їх творчий потенціал [1].

Таким чином, у розвитку складових цільової спрямованості особистості підлітка під час туристичної діяльності дослідники відзначають таку форму роботи, як проведення походів. Під час організації такої діяльності визначається колективістський тип спрямованості особистості, що, на думку науковців, є позитивним типом. Для проведення подорожей встановлюються правила та цінності групи, які сприяють розвитку ціннісної орієнтації підлітків, вони задіяні в систему змінних посад, що спонукає розвиток окремих вольових якостей цільової спрямованості особистості. Система змінних посад – це не придумана для підлітків гра в самоврядування, а реально необхідна форма організації діяльності, де кожен має свою ділянку роботи, за яку він несе відповідальність перед всією групою й, у першу чергу, перед керівником. Це сприяє розвитку відчуття своєї унікальності, цінності для суспільства та таких компонентів цільової спрямованості особистості як емоційний, конативний, ціннісний.

Висновки до першого розділу

1. Вивчення спрямованості особистості ґрунтується на діяльнісному та особистісному підходах при аналізі та узагальненні теоретичних поглядів на сутність, роль та особливості її розвитку і збереження. Спрямованість особистості це інтегральна, системоутворювальна, узагальнювальна характеристика особистості людини. Вона виражає спрямованість людини до життєвих цілей і проявляється в активності, що розуміється як здатність людини до суспільно корисного перетворення навколишнього світу через діяльність. У складові спрямованості покладено мотиви, цілі, інтереси, схильності, здібності, переконання, установки, ідеали, світогляд.

2. Цільова спрямованість особистості являє собою певну ієрархію цілей людини, яка має мотиваційне наповнення, що відображає особистісну позицію, яка спрямована на досягнення перспективних цілей, переважно у ситуаціях майбутнього часу. Орієнтація на майбутній час у цільовій спрямованості особистості закладена за визначенням мети – як образу або моделі потрібного майбутнього. Виявлено три види позицій цільової спрямованості особистості: егоцентрична, раціональна та альтруїстична.

3. Спрямованість у підлітковому віці пов'язана з проблемами інтересів. Цільова спрямованість особистості підлітків виступає своєрідним новоутворенням підліткового віку, а її показники можуть використовуватися як показники соціального розвитку зростаючої людини. Представлені концепції розвитку спрямованості підлітків висвітлюють проблему лише з позицій моральної, розумової, трудової спрямованості, особистісного зростання. Питання розвитку цільової спрямованості, як невідомої складової цілісної особистості розглядалися дотично.

4. Враховуючи вищезазначені недоліки, проблему цільової спрямованості підлітків слід досліджувати через зв'язок цілей з мотиваційно-потребовою сферою і зовнішнім середовищем. Основною формою зовнішнього середовища ми обрали туристичну діяльність підлітків. Така діяльність створює умови для

вивчення цільової спрямованості підлітків експериментальним шляхом під впливом норм та цінностей, виділених під час походів, спортивних змагань та тренувань.

Зміст першого розділу дисертаційного дослідження представлено у наступних публікаціях автора:

1. Шилова Н. І. Формування особистості складновиховуваних підлітків в процесі засвоєння ролей у туристичній діяльності / Н. І. Шилова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – К.: Гнозис, 2013. – Дод. 2 до Вип. 31. – С. 384–390.

2. Шилова Н. І. Вплив конкретизації цілей на підлітків у процесі оволодіння туристичною діяльністю / Н. І. Шилова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Миколаїв: Іліон, 2015. – Т.VII.– Випуск 38. – С. 543–556.

3. Шилова Н. І. Проблема цільової спрямованості особистості / Н. І. Шилова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – К.: Гнозис, 2016. – Дод. 2 до Вип. 36. – Вип. 13. – С. 77-82.

Матеріали конференцій:

4. Шилова Н. І. Феномен цільової спрямованості у підлітковому віці / Н. І. Шилова // InternationalScientific-Practical Conference Actualquestions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings (June 28-30,2016)/ Kielce: Holy Cross University, 2016. – P. 173–176.

РОЗДІЛ II

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

У другому розділі сформульовано основні завдання констатувального експерименту, визначено методи та методики констатувальної частини дослідження, виявлено особливості розвитку структурних компонентів цільової спрямованості в особистості підлітка, визначено критерії, що детермінують її розвиток, обґрунтовано позиції цільової спрямованості.

2.1. Методичне забезпечення вивчення цільової спрямованості особистості та її розвитку

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження дає підстави розглядати цільову спрямованість особистості підлітка як певну ієрархію цілей людини, яка має мотиваційну структуру, що відображає особистісну позицію, спрямована на досягнення перспективних цілей, переважно у ситуаціях майбутнього часу. При цьому цільова спрямованість особистості підлітків виступає певним новоутворенням підліткового віку, а її складові (мотиви, цілі, інтереси, схильності, здібності, переконання, установки, ідеали, світогляд) є змістовними складовими психологічного розвитку зростаючої людини.

Концепція нашого дослідження спиралася на психологічні основи моделі визначення цільової спрямованості особистості Я. В. Васильєва [29], яка містить сім сфер спрямованості особистості: особистісна, сімейна, дружня, інтимна, навчальна, суспільна, самодіяльна. Ці сфери утворюють три позиції спрямованості особистості: егоцентричну, раціональну, альтруїстичну.

Цільову спрямованість особистості підлітка розглянуто як феномен зі складною структурою, що містить чотири основні компоненти: емоційний, когнітивний, конативний, ціннісний.

Враховуючи особливості цільової спрямованості особистості підлітка, за основу було взято структурний підхід до її вивчення. Дослідження структури, змісту та особливостей розвитку цільової спрямованості особистості у представників даного вікового періоду здійснювалося за такими характеристиками:

1) цілісність, незведення будь-якої системи до суми частин, що її утворюють, і невиведення із будь-якої складової частини системи її властивостей як цілого;

2) структурованість – зв'язки та відношення складових елементів системи утворюють певну структуру, що визначає поведінку системи в цілому;

3) взаємозв'язок системи з довкіллям, що може мати «відкритий» (тобто такий, що змінює систему і довкілля) характер;

4) ієрархічність – кожний компонент системи може розглядатися як система, до якої входить інша система, тобто кожний компонент системи одночасно може бути елементом (підсистемою) даної системи і при цьому містити в собі іншу систему;

5) множинність опису – кожна система, виступаючи складним об'єктом, у принципі не може зводитися тільки до якоїсь однієї картини, що передбачає співіснування множини різних її відображень, необхідних для опису системи.

Дане експериментальне дослідження складалося з двох частин: констатувального експерименту і проведення психологічної корекції. Констатувальний експеримент передбачав такі завдання:

1. Емпірично виявити сфери та позиції цільової спрямованості особистості підлітків.

2. Визначити кількісні та якісні характеристики рівнів розвитку компонентів цільової спрямованості особистості підлітків.

Виходячи зі структури цільової спрямованості особистості підлітка, для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань ми визначили наступні етапи експериментального дослідження цільової спрямованості особистості підлітка:

1) визначити компоненти (емоційний, когнітивний, конативний, ціннісний), критерії та показники цільової спрямованості особистості підлітка, підбрати необхідний методологічний інструментарій;

2) дослідити розподіл цілей підлітків відповідно до семи сфер спрямованості та трьох позицій особистості для подальшого зіставлення їх з рівнями компонентів цільової спрямованості особистості підлітка по лінії ціль-особистість;

3) проаналізувати критерії емоційного компонента, який пов'язаний з бажаннями підлітків, прийняттям або неприйняттям цілей, емоційним збудженням та якісною характеристикою емоцій;

4) визначити особливості когнітивного компонента, який пов'язаний із навчальною діяльністю підлітків. Критеріями компонента є рівень навчальних досягнень, розвиток пізнавального інтересу, бажання ходити до школи з метою оволодіння новими знаннями, відсутність проблем і страхів у стосунках з учителями, однокласниками. Вказані характеристики сприяють розвитку навчальних умінь і навичок, які дозволяють успішно засвоювати навчальну програму, що розвиває почуття компетентності, підвищує впевненість у власних силах, стимулює пізнавальний інтерес і бажання вчитися;

5) дослідити конативний компонент цільової спрямованості підлітків, що втілюється в наявності (відсутності) самостійності, організованості та наполегливості. Високий рівень даних критеріїв дозволяє підлітку адаптуватися до нових життєвих обставин, конструктивно діяти в складній ситуації, долати стрес та впевнено просуватися в напрямку до поставленої мети.

6) проаналізувати складові ціннісного компонента, який пов'язаний зі ставленням до себе, що виражається в адекватній самооцінці, впевненості у власних силах, знижує рівень тривожності і страхів, створює позитивне емоційне поле життєдіяльності; розглянути ставлення підлітка до оточуючих, реалізація чого знижує ймовірність застосування деструктивних форм поведінки у сфері міжособистісного спілкування, слугує засобом поліпшення адаптації до нових умов навчання і виховання; діагностувати ставлення

підлітків до життя. Отже, ціннісна складова цільової спрямованості особистості орієнтує підлітка на розуміння власних потреб і проблем інших, допомагає долати спрямованість на задоволення виключно особистих, матеріальних бажань і спрямовувати себе на дальні цілі, сприяє дотриманню підлітком правил поведінки у школі, комфортному самопочуттю, формуванню моральних якостей, намаганню допомогти оточуючим, проявити співчуття, а також є основою для розвитку саморефлексії;

7) провести корекційну роботу з розвитку цільової спрямованості підлітків у процесі туристичної діяльності;

8) на основі проведеної роботи визначити динаміку розвитку цільової спрямованості підлітків за означеними критеріями, сферами та позиціями особистості;

9) показати зв'язок позицій особистості з рівнями розвитку компонентів цільової спрямованості підлітків за допомогою кореляційного аналізу.

Під час проведення експериментального дослідження було використано наступні емпіричні методи: цілеспрямоване спостереження, тестування, аналіз продуктів діяльності, бесіди з вчителями та шкільним психологом, ведення щодинників, констатувальний експеримент та корекційна робота.

Цілеспрямоване спостереження здійснювалось з метою фіксації особливостей поведінки та емоційного стану підлітків в різних умовах, побачити, як вони реагують на невдачі та які дії передбачають для подолання проблеми.

Метод аналізу продуктів діяльності полягав у тому, що підліткам під час тренувань та походів давалися завдання, які вони повинні були виконати за певний час. Потім проводився аналіз якості та успішності виконання завдання шляхом оцінки керівника гуртка. Зіставлення роботи, виконаної підлітком у різний час, на різних етапах експерименту, дало змогу побачити динаміку у корекції вмінь та навичок, які необхідні для розвитку цільової спрямованості особистості.

Бесіда з вчителем та шкільним психологом дала можливість оцінити розвиток успішності підлітків з основних предметів у школі, а також їх поведінку на перервах, взаємовідносини з товаришами, ставлення до дорослих. Питання бесіди представлено у додатку А

Ведення щоденникових записів підлітками передбачало опис своїх емоційних вражень від проведених змагань та походів, наявність сильних та слабких моментів у поведінці під час різних ситуацій.

У дослідженні брали участь 80 учнів 7 класів Миколаївської ЗОШ №48, 115 учнів Миколаївської гімназії №2, 108 учнів Юридичного ліцею, 50 учнів восьмих класів Миколаївського обласного центру туризму краєзнавства та екскурсій учнівської молоді. Загальну вибірку становили 353 школярі – 194 жіночої та 159 чоловічої статі.

Складність процесу вивчення цільової спрямованості особистості підлітка, вікові та індивідуальні особливості учнів зумовили необхідність використання взаємодоповнювальних методик. Відповідно до теми, мети та напрямів експериментального дослідження були підібрані взаємодоповнювальні методики: методика дослідження цільової спрямованості особистості Я. В. Васильєва [29]; тест-опитувальник Кеттела для підлітків [103]; методика Прислів'я С. М. Петрової [121]; методика Мета – засіб – результат А. А. Карманова [103]; методика дослідження вольової організації особистості (М. С. Гуткін) [52]; методика вивчення мотивації навчання підлітків М. І. Лук'янової [100].

Дотримання вказаного підходу та врахування вікових характеристик підлітків дає можливість за відповідними методиками виявити особливості цільової спрямованості досліджуваної категорії людей.

На першому етапі експерименту, за результатами теоретичного аналізу, було розроблено структуру дослідження цільової спрямованості особистості підлітків (табл. 2.1), вона складається з чотирьох компонентів: емоційний, когнітивний, конативний, ціннісний.

Кожен компонент, в свою чергу, містить наступні критерії: емоційний – емоційне ставлення до людей, прийняття цілей; когнітивний – середня успішність учнів за основними предметами, мотивація до навчання; конативний – рівень самостійності, рівень організованості, рівень наполегливості; ціннісний – ставлення до себе, ставлення до оточуючих, ставлення до життя.

Таблиця 2.1

Показники, критерії та методики дослідження цільової спрямованості особистості підлітка

Компоненти цільової спрямованості особистості	Критерії	Показники цільової спрямованості особистості підлітка	Методики дослідження
Емоційний	Емоційне ставлення до людей	Прийняття моральних норм, групова залежність	Тест-опитувальник Кеттела для підлітків.
	Прийняття цілей	Емоційна стійкість, внутрішня напруга, самоконтроль	Тест-опитувальник Кеттела для підлітків.
Когнітивний	Середня успішність	Шкільна успішність на середньому та високому рівнях	Аналіз продуктів діяльності, спостереження, бесіда з вчителем, практичним психологом
	Мотивація до навчання	Наявність навчальної мотивації, усвідомлення себе як учня	Методика вивчення мотивації навчання підлітків М. І. Лук'янової
Конативний	Самостійність	Задоволення власних потреб власними силами	Методика Мета – засіб – результат А.А. Карманова, Методика дослідження вольової організації особистості (М. С.Гуткін)

Компоненти цільової спрямованості особистості	Конативний	Організованість	Вчасне виконання поставлених цілей	Методика Мета – засіб – результат» А.А. Карманова, Методика дослідження вольової організації особистості (М. С.Гуткін)
		Наполегливість	Здатність долати зовнішні і внутрішні перешкоди шляхом досягнення поставленої мети	Методика Мета – засіб – результат А.А. Карманова, Методика дослідження вольової організації особистості (М. С.Гуткін)
	Ціннісний	Ставлення до себе	Прийняття власних недоліків, самоусвідомлення, самооцінка	Методика Прислів'я С.М. Петрової,
		Ставлення до оточуючих	Гуманність, усвідомлення інтересів, потреб інших, бажання допомогти	Методика Прислів'я С. М. Петрової,
		Ставлення до життя	Оптимізм, авантюризм, самовизначення в житті	Методика Прислів'я С. М. Петрової,

Відповідно до окреслених критеріїв було виділено наступні показники цільової спрямованості особистості підлітків: емоційне ставлення до людей – прийняття моральних норм, групова залежність; прийняття цілей – емоційна стійкість, внутрішня напруга, самоконтроль; середня успішність учнів за основними предметами – шкільна успішність на середньому та високому рівнях; мотивація до навчання – наявність навчальної мотивації, усвідомлення себе як учня; ставлення до себе – прийняття власних недоліків,

самоусвідомлення, самооцінка; ставлення до оточуючих – гуманність, усвідомлення інтересів, потреб інших, бажання допомогти; ставлення до життя – оптимізм, авантюризм, самовизначення в житті; самостійність – задоволення власних потреб власними силами; організованість – вчасне виконання поставлених цілей; наполегливість – здатність долати зовнішні і внутрішні перешкоди шляхом досягнення поставленої мети.

Психодіагностичний інструментарій даного дослідження добирався з урахуванням можливості використання його, як під час контрольних зрізів, так і в ході формувального експерименту. Відбір методик здійснювався відповідно до поставлених завдань дисертаційної роботи. Кожна з методик підібрана згідно з віковими особливостями підліткового віку та критеріями валідності й надійності.

На другому етапі експерименту було проведено зріз за допомогою методики дослідження цільової спрямованості особистості Я. В. Васильєва [29]. Вона була використана з метою виявлення головних цілей, які ставили перед собою підлітки, визначення рівневої структури цих цілей, а також виділення трьох позицій: егоцентричної, раціональної та альтруїстичної. Кількість цілей обмежувалась до двадцяти і потрібно було встигнути визначитися з основними життєвими цілями за десять хвилин. Отримані цілі відображали спонтанну психічну діяльність суб'єктів, адже ніяких інструкцій, окрім завершення двадцяти речень, не давалось. Тому підлітки могли завершувати їх у будь-якій послідовності. Єдина умова, що обмежувала респондентів – брак часу. Саме обмеженість у часі та спонтанність сприяли отриманню достовірних цілей, які на момент проведення дослідження мали значимість. При дефіциті часу досліджувані підлітки у меншому ступені замислюються над змістом речень, які завершують, що стимулює їх активність. Також методика дозволяла побачити віддаленість мети. Це давало можливість дати характеристику суб'єкту: наскільки він готовий йти до своєї мети, що він здатен зробити для її реалізації. Цей фактор показує, що дальні цілі є найбільш високі в гуманістичному та морально-етичному плані [29].

Методика дослідження цільової спрямованості особистості є проєктивною, тому аналізу підлягав зміст завершених речень. Таким чином, досліджувані підлітки знаходяться в ситуації, з якої можуть вільно і спонтанно включати у майбутнє цілі різного складу. Після цього кожна мета підлягала аналізу самими підлітками для отримання додаткових даних.

Після того, як були отримані результати дослідження, анкети збиралися, і далі проводилася статистична обробка результатів. Нас цікавила кількість цілей у кожній з семи сфер і їх віддаленість, а також співвідношення обох стовпчиків у кожного з досліджуваних. Потім проводився лінгвістичний і психологічний аналіз цілей. У результаті такого аналізу визначалися рівні цільової спрямованості особистості і їх тип. При лінгвістичному аналізі були виділені рівні цілей за ступенем віддаленості від ситуації теперішнього часу, а також по узагальненості: близькі, середні та дальні. Визначалося, які потреби в них задовольнялися, через ті предмети, на які були направлені цілі. Залежно від того, в яких умовах пропонувалося досягнення цих цілей, уточнювалася мотивація кожної з них.

Після розрахунків кількості цілей в кожній із сфер, можна визначити провідні для особистості сфери. В наслідок чого визначаються позиції особистості, за рахунок кількості цілей кожної позиції. Далі розраховуються провідні позиції особистості по вихідному списку і списку значущості, окремо кожна.

Всього в списку таких середніх арифметичних має бути три – за кількістю позицій. Кожна позиція відрізняється певною життєвою складовою. Перший, нижчий, рівень відповідає егоцентричній позиції. На цьому рівні цілі ситуативні, спрямовані на задоволення біологічних і матеріальних потреб. Більш високий, другий рівень відповідає раціональній позиції. Цілі близькі по віддаленості і спрямовані, в основному, на досягнення цілей навчальної сфери і престижно-прагматичної мотивації. Третій рівень особистості відповідає стадії альтруїстичної позиції. На цьому рівні цілі середні, вони відносяться до загальнолюдських цінностей і духовних потреб.

Чим меншим є середнє арифметичне позиції, тим вона вище знаходиться. Це означає, що позиції можуть розташовуватися на першому, другому або третьому місці в кожному списку. Визначення типу особистості починається з вихідного списку, тобто з несвідомої його побудови, коли досліджувані підлітки ще не підозрювали, що вони будуть робити далі. Особлива увага приділяється альтруїстичній позиції особистості. Ця позиція відображає стан піднесених потреб. Якщо альтруїстична позиція знаходиться на першому місці в несвідомо побудованому списку, то це означає, що вже при неусвідомленій його побудові особистість на перше місце висуває загальнолюдські цінності. Якщо вона знаходиться не на першому місці, то треба визначити, що знаходиться на першому місці і на якому – альтруїстична позиція. Якщо на першому місці стоять інші позиції, то провідними можуть бути егоцентрична або раціональна. Однак, ми вважаємо, що більш важливим показником типу особистості є зіставлення результатів, отриманих при несвідомій побудові списку, зі свідомим, тобто зі списком, в якому виражена ступінь значущості цілей. Тому наступний етап аналізу – як розташувалися ті ж три рівні, але вже після свідомого їх оцінювання за значенням для особистості.

Повторюється та сама процедура розрахунку середнього арифметичного кожного рівня, але вже для другого списку. Знову відправною точкою стає місцеположення альтруїстичної позиції. Якщо вона залишається на першому місці, як це було при несвідомій побудові, то даний тип особистості відноситься до альтруїстичного. І несвідомо, і свідомо особистість висуває на перші місця загальнолюдські або високі цілі. Такий тип особистості найбільш прийнятний, як показали спостереження, і в спілкуванні, і в досягненні поставлених цілей [29].

Другий тип – раціональний, коли альтруїстична позиція при несвідомій постановці знаходиться не на першому місці, але при усвідомленні піднімається на перше місце. Відбувається усвідомлена корекція результатів несвідомої діяльності. У тому випадку, коли альтруїстичні позиції не були на першому місці і потім також були підняті вгору, вказує на впевненість

особистості, тому вона не хоче змінювати своє ставлення до цілей. Тому даному типу особистості була дана назва – впертого [29].

Останній – третій тип особистості. У досліджуваних даного типу особистості при несвідомій постановці альтруїстичні цілі були вгорі на першому місці. Після усвідомлення значущості цілей вони опустили їх вниз. Такі варіанти постановки рідкісні, але інколи зустрічаються. Такий тип постановки цілей є парадоксальним, бо індивідам все зрозуміло, коли їх не обтяжує відповідальність за прийняті рішення, але як тільки вони починають замислюватися над ситуацією, то нормальна орієнтація порушується [29].

На початку були відібрані речення, які мають однакову предметну віднесеність, і розділено їх на групи згідно семи сфер цільової спрямованості. Якщо у формулюваннях цілей проявлялася турбота про себе, вони були виділені в самостійну сферу спрямованості – особисту. Особистісна сфера цільової спрямованості містить у собі цілі, які стосуються піклування про себе, орієнтацію на своє Я. Другу сферу склали цілі, пов'язані з відносинами з протилежною статтю і вони відносяться до інтимної сфери. Цілі, які стосувалися батьківської сім'ї увійшли в сімейну сферу. Четверту сферу склали цілі, спрямовані на встановлення і підтримання дружніх відносин, і тому вона була названа – дружньою. У п'яту сферу увійшли цілі, які відносяться до навчальної діяльності, чому вона і була названа – навчальною. Шоста сфера була названа – суспільною, так як в неї увійшли групи цілей, що відносяться до громадської активності, не пов'язаної з навчальною діяльністю або дозвіллям. В останню, сьому сферу увійшли цілі, які стосуються проведенню дозвілля, захоплення, хобі і названа вона була – самодіяльною, в широкому сенсі слова. Таким чином, в цільовому компоненті спрямованості особистості було виділено сім сфер, які охоплюють все поле цілей: особиста, інтимна, сімейна, дружня, навчальна, суспільна та самодіяльна.

На третьому етапі експериментального дослідження для виявлення ціннісного компоненту було проведено спостереження за поведінковими реакціями досліджуваних на уроках та в позаурочний час. Особлива увага

приділялася наявності позитивного ставлення до оточуючих. Проводилися бесіди з учителями, практичними психологами стосовно особливостей емоційного контакту учнів, вивчались особові справи дітей.

З метою виявлення рівнів емоційного розвитку особистості підлітків було взято тест-опитувальник Кеттелла для підлітків [103]. Анкета методики представлено у додатку Б. Підлітковий варіант багатофакторної методики Р. Б. Кеттелла [103] призначений для діагностики середньо і старшокласників у віці від 12 до 16-18 років. Підліткова 14 факторна методика містить 142 питання з трьома варіантами відповідей для вибору найбільш підходящого. Час проходження тесту-опитувальника Кеттелла для підлітків в середньому 30-40 хвилин.

В ході діагностики підраховується кількість збігів відповідей з ключем. За кожний збіг нараховується 2 бали. Виняток становить фактор В, де за кожний збіг відповіді з ключем дається 1 бал, а також за відповідь «в» нараховується 1 бал. Отримана сума балів порівнюється з нормативними даними по таблиці і щодо цих даних результат інтерпретується як низька або висока оцінка.

Інтерпретація результатів методики Кеттелла для підлітків включає характеристику 14 факторів. Фактор А (шизотемія-афектомія) Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що даний підліток стриманий, відокремлений, критичний, холодний, схильний до ригідності, скептицизму, відчуженості. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що підліток звернений назовні. Він легкий в спілкуванні, доброзичливий, емоційно багатий.

Фактор С (ступінь емоційної стійкості) Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що даний підліток чутливий, емоційно менш стійкий. Легко засмучується. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що підліток емоційно стійкий, зрілий тип.

Фактор D (флегматичність-збудливість). Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що даний підліток стриманий, інертний, обережний, благодущний, стоїчний, неквапливий. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що підліток збудливий, нетерплячий, вимогливий, надактивний,

нестриманий, привертає увагу, позує, схильний до ревнощів, самовпевнений, егоцентричний, легко відволікається і проявляє багато нервових симптомів.

Фактор E (пасивність-домінантність). Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що даний підліток поступливий, нав'язливий в поведінці, залежить від інших. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що підліток по відношенню до інших виступає як керівник.

Фактор F (легковажність-обережність) Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що даний підліток тверезий, обережний, мовчазний, неквапливий. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що такі підлітки безладні, імпульсивні, живі, веселі, сповнені ентузіазму, активні, балакучі.

Фактор G (ступінь прийняття моральних норм). Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що для даного підлітка характерна нестійкість в досягненні мети, поверхневність. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що підлітки свідомі, наполегливі, на них можна покластися, поважні в поведінці, вимогливі до себе, обов'язкові, наполегливі, керуються почуттям боргу, відповідальні, сповнені планів, не легкі в спілкуванні, педантичні.

Фактор H (боязкість, сором'язливість – сміливість, авантюризм). Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що дані підлітки сором'язливі, стримані, полохливі, ухильні, тримаються в тіні, виявляють підсвідоме відчуття провини, власної неповноцінності. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що підлітки аварійні, соціально сміливі, не загальмовані, дуже живі і безпосередні у емоційних реакціях, можуть недбало ставитися до деталей, не реагують на сигнали небезпеки, пробивні.

Фактор I (реалізм – сенситивність). Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що дані підлітки практичні, самовдоволені, сприяють згуртуванню інтеграції групи, реалістичні, мужні, незалежні, виявляють скептицизм до культурних, соціальних аспектів життя. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що для підлітків характерна висока емоційна чутливість.

Фактор J (неврастенія, фактор Гамлета) Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що дані підлітки заповзятливі, воліють до групові дії, люблять

увагу, енергійні, приймають загальні норми і оцінки, для них важлива сукупність людей. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що підлітки індивідуалісти, внутрішньо стримані, інтроспективні.

Фактор О (самовпевненість – схильність до почуття провини). Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що дані підлітки безтурботні, довірливі, переважає спокійний настрій, незворушні, зріла впевненість в собі і своїх близьких. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що підлітки депресивні, переважає поганий настрій.

Q2 Фактор (ступінь групової залежності). Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що дані підлітки залежні, йдуть на поклик, приєднуються, воліють приймати рішення разом з іншими людьми, люблять процес спілкування, люблять, коли ними захоплюються. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що підлітки незалежні, схильні йти своїм шляхом, приймати власні рішення, діяти самостійно, не рахуються з суспільною думкою, не завжди домінують.

Q3 Фактор (ступінь самоконтролю). Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що дані підлітки мають низький вольовий контроль. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що підлітки мають високий контроль поведінки, поведінка соціально точна, відповідна образу свого Я.

Фактор Q4 (ступінь внутрішньої напруги). Низькі оцінки цього фактору свідчать про те, що дані підлітки схильні до задоволеності. Високі оцінки цього фактору говорять про те, що підлітки надактивні, збудливі, неспокійні, нетерплячі.

На четвертому етапі експериментального дослідження для виявлення особливостей когнітивного компоненту цільової спрямованості особистості підлітка було використано спостереження за учнями під час уроків, вивчення продуктів їх навчальної діяльності, бесіди з учителем, психологом. Особлива увага приділялась активності учнів у навчальній діяльності, запитанням, які вони ставили на уроках і в повсякденному спілкуванні.

З метою вивчення ставлення до навчальної діяльності, особливостей пізнавальних інтересів використовувалась методика вивчення мотивації навчання підлітків М. І. Лук'янової [100]. Текст анкети представлено у додатку Б. Мотиваційна сфера людини досить різноманітна, тому дослідниця виділяє шість змістових блоків: особистісний сенс навчання, сформованість ціле покладання, різні види мотивів, зовнішні або внутрішні мотиви, тенденції на досягнення успіху або уникнення невдачі в навчанні, реалізація мотивів навчання в поведінці. Кожен блок в анкеті представлений трьома питаннями.

Питання 1,2,3, що входять в 1-ий змістовний блок діагностичної методики, відображають такий показник мотивації, як особистісний сенс навчання. Питання 4,5,6 входять у 2-ий змістовний блок методики і характеризують здатність до ціле покладання. 3-ій змістовний блок анкети (7-е, 8-е, 9-е питання) вказує на різні види мотивів.

Кожен варіант відповіді в питаннях наділений певною бальною вагою в залежності від того, який саме мотив проявляється у відповіді. А саме: зовнішній мотив – 0 балів, ігровий мотив – 1 бал, отримання оцінки – 2 бали, позиційний мотив – 3 бали, соціальний мотив – 4 бали, навчальний мотив – 5 балів.

Щоб виключити випадковість виборів і отримати більш об'єктивні результати, учням пропонувалося вибирати два варіанти відповідей. Бали обраних варіантів відповідей сумуються.

I, II, III – показники мотивації за сумою балів виявляють підсумковий її рівень. За оціночною таблицею можна визначити рівні мотивації за окремими показниками (I, II, III) і підсумковий рівень мотивації підлітків.

Виділяються такі підсумкові рівні мотивації школярів:

I – дуже високий рівень мотивації навчання; II – високий рівень мотивації навчання; III – нормальний (середній) рівень мотивації навчання; IV – знижений рівень мотивації навчання; V – низький рівень мотивації навчання.

Рівні мотивації по I блоку показують, наскільки сильним для школяра є особистісний сенс навчання. Рівні мотивації по II блоку свідчать про здатність

до цілепокладання. Аналіз даних по кожному з цих показників дозволить керівникам освітньої установи, вчителям, шкільному психологу зробити висновок про ефективність педагогічної діяльності в аспекті формування особистісного сенсу навчання, здатності до цілепокладання, допоможе зробити корекційні дії. Оскільки III блок анкети виявляє спрямованість мотивації на пізнавальну або соціальну сферу, то в поелементному аналізі, оцінивши характер обраних мотивів, ми отримаємо можливість побачити, які мотиви характерні для підлітків. Для цього необхідно підрахувати частоту виборів всіх видів мотивів по всій вибірці школярів. Після цього визначалося процентне співвідношення між видами мотивів і зроблено висновки про переважаючі мотиви.

IV змістовний блок анкети (питання 10, 11, 12) дозволяє виявити переважання у школяра внутрішньої або зовнішньої мотивації навчання.

Питання 13, 14, 15 входять в V блок методики і характеризують такий показник мотивації, як прагнення підлітка до досягнення успіху в навчанні або уникнення невдачі. Реалізуються всі ці мотиви в поведінці школярів, вони дозволяють визначити питання VI змістовного блоку анкети (№ 16, 17, 18).

Варіанти відповідей, обрані учнями за трьома названими показниками (IV, V, VI), оцінюються за допомогою полярної шкали вимірювання в балах +5; -5. Відповідям, в яких відбивається внутрішня мотивація, прагнення до досягнення успіху в навчанні, реалізація в поведінці, нараховується +5 балів. Якщо відповіді свідчать про зовнішню мотивацію, про прагнення до уникнення невдачі про пасивність поведінки, то вони оцінюються в -5 балів. Полярна шкала вимірювання дозволяє виявити переважання певних тенденцій в IV, V, VI показниках мотивації.

Таким чином, можна з великою часткою вірогідності визначити за допомогою цієї діагностики, скільки в класі (або школі) учнів з високим рівнем розвитку навчальної мотивації, скільки із середнім і низьким. Це показники, які безпосередньо пов'язані з успішністю діяльності освітньої установи, а також допомагає визначити вплив на мотиваційну сферу до навчання даного

дослідження. Якщо при виборі мотивів учнів переважають пізнавальний і соціальний – значить, у педагогів з учнями хороші взаємини, немає конфліктів. Вони можуть захопити підлітків предметом. Це свідчить і про те, що школярі не відчувають перевантаження, що завдання їм доступні, а потім і навчальна діяльність успішна, що і породжує внутрішню мотивацію. Якщо ж переважають тільки зовнішні мотиви, значить, в організації навчального процесу в школі, в методиках викладання, в комунікативній сфері є недоліки.

Аналіз основних показників навчальної мотивації допоможе виявити також школярів з яскраво вираженим прагненням до досягнення успіхів у навчанні і тих, які прагнуть уникати невдач в навчанні, підлітків, що активно реалізують навчальні мотиви в поведінці, і тих, у яких відсутня активність в поведінці по реалізації навчальних мотивів.

На п'ятому етапі експериментального дослідження для виявлення особливостей конативного компоненту було визначено рівень самостійності, організованості, наполегливості, за допомогою методики Мета – засіб – результат А. А. Карманова[103] та методики дослідження вольової організації особистості (М. С. Гуткін) [52] (див. додаток Б).

Методика вольової організації (М. С. Гуткін) [60] була використана як основна. Її мета – визначити рівень готовності особистості досягати поставлених цілей, можливості виробляти поступові кроки для реалізації поставлених завдань.

Підліткам пропонувалося відповісти на питання, в ході якого треба прочитати кожне твердження і в графі відповідей поставити знак «+» напроти обраного варіанту. Варіанти відповідей: «так», «Швидше так, ніж ні», «Швидше ні, ніж так», «ні». Після заповнення опитувальника у ключі відповідей, необхідно перенести результати. У таблиці-ключі знак № означає номер твердження в опитувальнику. У таблиці-ключі треба обвести бал, що стоїть на тому місці, де при заповненні опитувальника поставили знак +. Набрані бали підсумовуються по вертикалі окремо по кожній колонці. Результат фіксується внизу колонки. Якщо підлітки набирали 0-8 балів, то дана

вольова якість потребує розвитку і тренувань, її нерозвиненість заважає в досягненні поставлених цілей; 9-16 балів – дана вольова якість розвинена в достатній мірі; 17-24 балів – вольова якість розвинена в сильній мірі, є одним з визначальних у структурі вольової організації особистості. Слід звернути увагу підлітка на те, що без достатнього розвитку інших факторів постановка якихось особистих цілей, шляхи і способи їх досягнення можуть бути ускладнені.

Ті, хто набрав 17-24 бали по сьомому фактору (Л) (неправда), при відповідях на питання були недостатньо щирі, тому отримані результати не відповідають дійсному стану речей.

Для діагностики вироблення цілей підлітками, зусиль та засобів для реалізації поставлених цілей, а також ступеня реалізації цілей була використана методика Мета – засіб – результат (А. А. Карманов) [103] як допоміжна. Текст методики представлено у додатку Б. Використана методика передбачає, що будь-яку діяльність як систему можна розкласти на три підсистеми. Перша підсистема («Мета») визначає по ходу діяльності мішені, виробляє конкретні цілі та завдання діяльності, контрольні значення процесів. Друга підсистема («Засіб») визначає найбільш ефективні та якісні способи досягнення поставленої мети, контролює реалізацію процесу за контрольними значеннями. Третя підсистема («Результат») аналізує отримані ефекти, робить узагальнення, виробляє значущі судження, які надалі використовує перша підсистема («Мета») для постановки нових цілей і друга підсистема («Засіб») для пошуку алгоритмів розв'язання задачі. Наглядно дану систему представлено на рис. 2.1.

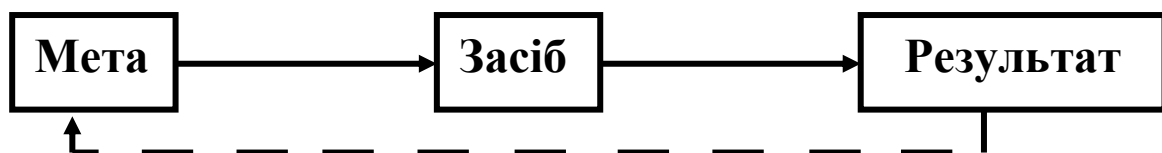


Рис. 2.1. Підсистеми діяльності А. А. Карманова

Даний опитувальник, запропонований А. А. Кармановим, розрахований на дослідження особливостей структури діяльності. В базу його покладений

загальнонауковий базис Мета – Засіб – Результат, який відбиває головні риси будь-якої діяльності. Згідно цієї парадигми всяка діяльність складається з трьох компонент (зазвичай чергуються по чергово):

1) спочатку будь-якої діяльності людина, синтезуючи величезну кількість інформації, виробляє мету діяльності, тобто починає представляти більш-менш ясну картину бажаного майбутнього та кінцевий стан в який вона бажає привести ситуацію і себе;

2) далі в хід вступає засіб, тобто той ресурс, який людина готова витратити на досягнення мети;

3) підсумком будь-якої діяльності є актуалізація результату – того підсумку, якого досягла людина.

Опитувальник містить 32 твердження, що стосуються поведінки та вподобань підлітків. До опитувальника прикладений бланк відповідей. Номер на бланку відповіді відповідає номеру твердження. Підлітки повинні прочитати кожне твердження і вирішити, правильно воно чи ні. Якщо піддослідний вирішив, що дане твердження правильно, йому необхідно поставити плюс на бланку відповідей поряд з номером, відповідним номеру твердження. Якщо твердження по відношенню до досліджуваного помилкове, йому необхідно поставити мінус. Якщо твердження буває правильне або помилкове в різні періоди життя, необхідно вибирати рішення так, як це дійсно в поточний час. Якщо підліток не впевнений абсолютно точно відповісти на будь-яке питання, то він зможе не ставити ніякого символу. Але , якщо людина пропускає 5 і більше тверджень, то підсумок визначається недостовірним. Також підлітки були обмежені у часі. Час проведення дослідження – 15 хв. Саме обмеженість у часі сприяла отриманню достовірних відповідей, які на момент проведення дослідження мали значущість.

З метою виявлення (на шостому етапі дослідження) особливостей ціннісного ставлення до життя, до людей, до самих себе було взято методичку Прислів'я, розроблену С. М. Петровою [121]. Анкету методички представлено у додатку Б.

Методика Прислів'я С. М. Петрової [121] являє собою бланк з 60 прислів'ями. Кожному підлітку необхідно уважно прочитати кожну пару прислів'їв («а» і «б», «в» і «г») і вибрати ту з пари, зі змістом якої він згоден найбільшою мірою. Текст методики містить 30 пар ціннісних суджень про життя, людей, саму людину, зафіксованих у змісті прислів'їв і суперечать один одному за змістом. Підраховується кількість виборів окремо за відповідями «а», «в» та окремо за відповідями «б», «г». Більша кількість виборів за відповідями «а» і «в» свідчить про стійкість бажаних ціннісних відносин підлітків до життя, до людей, до самих себе; за відповідями «б» і «г» – про стійкість небажаних ціннісних відносин до життя, до людей, до самих себе. До 30% відповідей «а» і «в» та від 70% «б» і «г» показують низький рівень морального розвитку; від 30% до 70% кожна з пари – середній рівень морального розвитку; до 30% відповідей «б» і «г» та від 70% «а» і «в» – високий рівень морального розвитку.

Статистичне опрацювання отриманих даних здійснювалося за допомогою статистичного пакету на базі програми SPSS Statistics 17.0. Зазначений комплекс методик попередньо був апробований, при цьому підтвердилася адекватність їх використання відповідно до завдань дисертаційного дослідження.

Таким чином, виділення структурних елементів цільової спрямованості особистості підлітків (емоційний, когнітивний, конативний, ціннісний компоненти) та обраний комплекс інструментарію для їх вимірювання дозволяє перейти до виявлення психологічних особливостей цільової спрямованості особистості підлітка та діагностувати рівні її розвитку.

2.2. Індивідуально-психологічні особливості позицій та сфер цільової спрямованості підлітків

Експериментальне дослідження цільової спрямованості особистості підлітка передбачає діагностику за описаними вище компонентами – емоційним когнітивним, конативним та ціннісним.

У дослідженні брали участь 80 учнів 7 класів Миколаївської ЗОШ №48, 115 учнів Миколаївської гімназії №2, 108 учнів Юридичного ліцею, 50 учнів восьмих класів Миколаївського обласного центру туризму краєзнавства та екскурсій учнівської молоді. Загальну вибірку становили 353 школярі – 194 жіночої та 159 чоловічої статі. Для забезпечення повноти вивчення компонентів цільової спрямованості особистості у підлітковому віці кількісний та якісний аналіз отриманих даних супроводжувався фрагментами феноменологічних методик (висловлюваннями із бесід з учнями, записами у щоденниках).

Для проведення другого етапу експерименту за основу було взято методику дослідження цільової спрямованості особистості Я. В. Васильєва [29]. Вона дозволяє виявити сфери цільової спрямованості, визначити рівневу структуру сфер цільової спрямованості особистості підлітків, а також позиції, які займають підлітки згідно поставлених цілей. Інші методики констатувального експерименту виконували допоміжну роль для уточнення взаємин по лінії «цілі – особистість».

Всього було проаналізовано 7060 цілей, які склали сім сфер спрямованості особистості (табл. 2.2). Перед підлітками ставили завдання не тільки розташувати цілі по значимості, але й оцінити час здійснення, реалізацію, залежність від себе, емоційне ставлення та вольове зусилля за десятибальною шкалою.

Результати проведеної методики показують перевагу кількості цілей, пов'язаних з особистими потребами. Особиста сфера цільової спрямованості містить цілі, пов'язані з піклуванням про себе, орієнтовані на своє Я. Вони в своїй більшості егоцентричні, меркантильні і утилітарні. Але до цієї ж сфери відносяться і цілі, спрямовані на підтримку здоров'я та на самовдосконалення. Особистісна сфера становить 23% від загального обсягу цілей, що свідчить про зосередження сучасних підлітків на сьогоднішній день, вони стають егоцентричними.

**Кількісні характеристики сфер цільової спрямованості підлітків
(n=353)**

Сфери спрямованості	Загальна кількість цілей	% до загально обсягу цілей	Вихідний список цілей	Значимість цілей	Час здійснення цілей	Реалізація цілей	Залежність від мене	Емоційне ставлення	Вольове зусилля
Особистісна	1643	23	6,1	7,3	4,8	6,1	6,6	7,1	6,2
Інтимна	435	6	8,2	10,1	5,7	5,1	5,3	5,2	5,0
Сімейна	912	13	9,9	9,2	5,2	4,3	4,6	6,9	5,4
Дружня	1204	17	7,6	8,4	3,6	5,7	5,4	7,3	5,2
Навчальна	856	12	11,2	10,6	4,2	5,2	5,2	5,4	5,9
Суспільна	679	10	12,5	11,3	6,1	4,0	4,8	4,2	3,8
Самодіяльна	1331	19	9,7	9,8	3,5	6,9	6,8	5,3	5,3

На другому місці за кількістю цілей – самодіяльна сфера 19%. Це свідчить про важливість для даного вікового періоду проведення дозвілля, наявності власного хобі. Пошук власного Я та реалізація себе у групі є характерним для підліткового віку.

Третє місце займає дружня сфера 17%. У ній зосереджені цілі, пов'язані зі спілкуванням у групі, друзями та іншими людьми. У підлітковому віці дитина більше часу проводить з друзями, наслідує їх, тому її цілі стають все більше пов'язані саме з дружньою сферою.

Сімейна (13%) та навчальна (12%) сфери не мають високих показників. Цілі сімейної сфери відносяться до батьківської сім'ї, тобто ставлення до батьків, бабусь і дідусів, братів і сестер, рідного дому. Такі дані пояснюються тим, що у підлітковому віці відбувається розрив з батьками, непорозуміння з

вчителями через відмову дорослих сприймати підлітків як самостійну особистість. Прагнення потрапити до світу дорослих та реалізуватися там, як повноцінного члена суспільства, натикається на обурення та непорозуміння, що і спричиняє падіння авторитетів батьків та вчителів, адаптацію підлітків до соціуму через звернення за підтримкою до однолітків та зменшення кількості цілей у цих сферах. Проведений зріз показав, що підлітки воліють скоріше до самоосвіти, відмічається байдужість до шкільних оцінок. Це пояснює розбіжність між інтелектуальними можливостями і успіхами в школі: можливості високі, а успіхи низькі.

Найменші показники мають інтимна (6%) та суспільна (10%) сфери. Такі результати вказують на те, що фантазія підлітка обернена в інтимну сферу, але вона приховується від людей. Тому кількість написаних цілей не співпадає з реальним станом. Цілі інтимної сфери спрямовані на відносини з протилежною статтю. Вони стосуються питань кохання, в тому числі і статевого, створення власної сім'ї, одруження і заміжжя, відтворення покоління. Хвилювання, пов'язанні з висміюванням та нерозумінням власних бажань щодо цієї сфери іншою людиною (особливо дорослим), перевищують потяг до їх озвучення.

Зміст суспільної сфери стосується загальнолюдських цінностей, політичних та ідеологічних поглядів, а практична діяльність не пов'язана з професійною або навчальною діяльністю або пов'язана опосередковано. Падіння культури та морального розвитку у суспільстві зумовлюють той факт, що віддаленим та більш значущим цілям, спрямованим на суспільство, підлітки приділяють найменше уваги. Добробут та благополуччя держави, вищі прояви благородства та честі для них здебільшо неважливі. Це робить актуальним проведення нашого дослідження в контексті розвитку цільової спрямованості підлітків.

Слід відмітити розбіжність результатів між вихідним списком цілей та значущістю. Спочатку підлітки записали цілі в такому порядку, як вони виникали в думках. Після прохання пронумерувати цілі за значущістю – стан речей дещо змінився. Спочатку сфери мали такий порядок: особистісна,

дружня, інтимна, самодіяльна, сімейна, навчальна, суспільна. Після аналізу цілей та роздумів підлітки розташували їх наступним чином: особистісна, дружня, сімейна, самодіяльна, навчальна, інтимна, суспільна. Така ситуація свідчить про вплив соціальних норм та установок на свідомість підлітків. Якщо спочатку вони розташували цілі несвідомо, то їх раціональне мислення змусило підняти суспільно значущі сфери на більш високе місце. Такими сферами були сімейна та навчальна. Інтимна сфера знизилася з третього на шосте місце.

При складанні вказаних двох списків відображається справжній стан цільового компонента спрямованості особистості. Особливо це стосується спонтанного або несвідомого списку цілей. Адже досліджувані не знають, чого від них хочуть і які цілі треба вносити в перший список, а потім ще й усвідомлювати їхню соціальну значущість.

Важливим фактором для розуміння спрямованості особистості є часовий показник віддаленості цілей від ситуації теперішнього часу. Колонка часу здійснення цілей оцінювалася за десятибальною шкалою: чим вищий бал, тим більше часу необхідно для реалізації цілей, чим нижче – менше часу. За даними зрізу найбільше часу підлітки виділяють на реалізацію цілей суспільної сфери – 6,1 балів. Наступним за дальністю є інтимна сфера – 5,7 балів. Сімейна сфера становить 5,2 бали. Як бачимо, усі суспільно значущі сфери, на думку підлітків, вимагають найбільше часу для реалізації. Особистісна сфера оцінена в 4,8 балів, навчальна – 4,2 бали. Цілі, які пов'язані з дружньою та самодіяльною сферою, за даними констатувального експерименту, вимагають найменшого часу для здійснення, оскільки найбільш знайомі їм та вимагають незначних вольових зусиль.

Можливість реалізації цілей підлітками визначалась за десятибальною оцінкою. Чим вище вірогідність досягнення поставленої мети, тим вищий бал. Згідно цього показника найбільша ймовірність досягнення цілей у самодіяльної сфери 6,9 балів. Наступне місце займає особистісна сфера. Її оцінка становить 6,1 бали. Зовсім поряд знаходиться дружня сфера – 5,7 балів. Ці дані мають близький зв'язок із даними часу здійснення. Адже ті сфери, які

вимагали найменшого часу для здійснення, показали найбільші показники вірогідності реалізації. За дружньою сферою йде навчальна (5,2 бали) та інтимна (5,1 бали). Сімейна (4,3 бали) та суспільна (4,0 бали) займають останні позиції. Тут, знову ж таки, простежується зв'язок із часом здійснення цілей. Цілі, які вимагають найбільше часу для реалізації, мають найменшу вірогідність для здійснення.

Наступна колонка залежності цілей від самої особистості. Отримані дані показали, що підлітки дуже низько оцінюють власні сили у досягненні поставленої мети. Вони більше сподіваються на вплив сторонніх факторів, аніж на самих себе. Така ситуація свідчить про високий рівень невпевненості у власних силах. Найвищий показник з десяти балів має самодіяльна сфера – 6,8 балів. Наступною йде особистісна сфера – 6,6 балів. Отож можна побачити, що більш високі сподівання на власні сили, для реалізації поставленої мети, присутні лише у сферах, пов'язаних із власним Я. Інші сфери мають значно нижчі оцінки: дружня – 5,4 бали, інтимна – 5,3 бали, навчальна – 5,2 бали, суспільна – 4,8 бали, сімейна – 4,6 бали. Останню позицію сімейної сфери забезпечує саме несприйняття старшими самостійності дитини та тиск з боку батьків.

Дані, отримані стосовно емоційного ставлення та вольових зусиль підлітків щодо реалізації цілей та прикладання зусиль для запобігання невдач, вказують на неоднозначне ставлення до проблеми. З одного боку, підлітки вказують, що нездійснення цілей певної сфери призведуть до емоційної напруженості, а з іншого – вони не докладатимуть значних зусиль, щоб дані цілі реалізувати. Це пов'язано з тим, що, на нашу думку, у багатьох підлітків спостерігається неадекватна реакція на невдачу. Мета може бути досить реалістична і продумана, всі основні ланки майбутньої роботи визначені, і все-таки це не рятує від невдач, до яких підліток не готовий. Невдачу, навіть незначну, він сприймає як свідчення того, що він зовсім неспроможний досягнути мети. Далі виникає негативне емоційне забарвлення і розпочата

справа не доводиться до кінця, що призводить до пониження оцінки власних вольових зусиль. Такий характер має дружня, особистісна та сімейна сфери.

Значущість сфер, відповідно до бальної оцінки емоційного ставлення, наступна: дружня сфера – 7,3 бали, особистісна – 7,1 бали, сімейна – 6,9 балів, навчальна – 5,4 бали, самодіяльна – 5,3 балів, інтимна – 5,2 бали, суспільна 4,2 бали. Оцінка вольових зусиль, які докладатимуть підлітки для реалізації поставлених завдань, розташувала сфери наступним чином – особистісна – 6,2 бали, навчальна – 5,9 балів, сімейна – 5,4 балів, самодіяльна 5,3 бали, дружня – 5,2 бали, інтимна – 5, 0 балів, суспільна – 3,8 балів. Як бачимо, суспільна сфера знову залишається на останній позиції, що свідчить про не важливість її значення для підлітків.

Нами було узагальнено оцінювання цілей підлітками за всіма сферами спрямованості у вигляді рис.2.2.

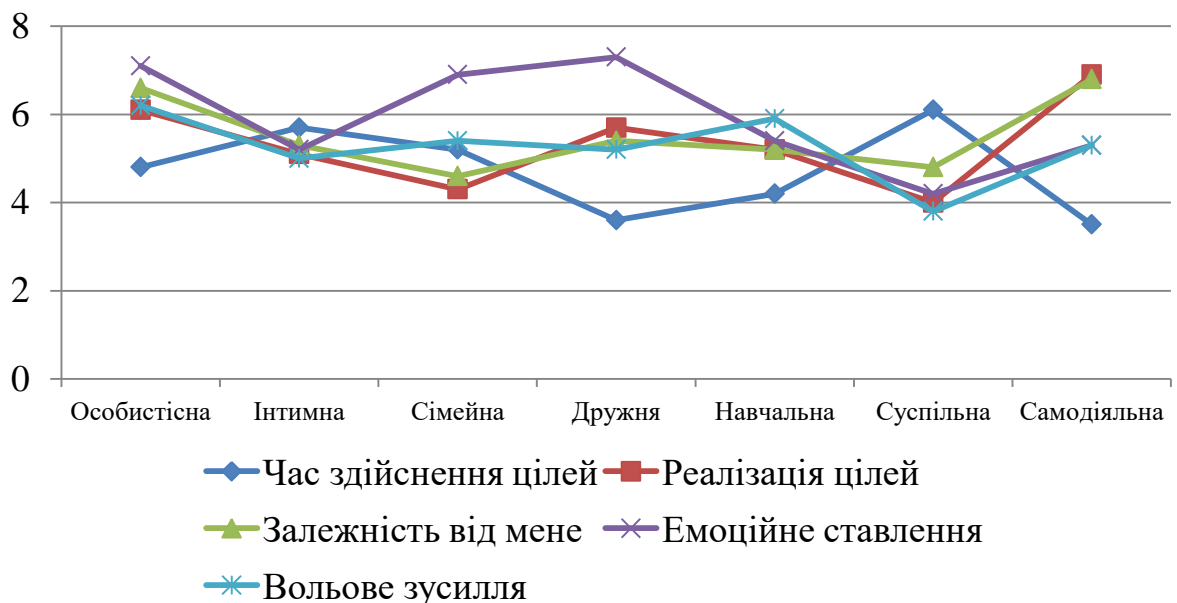


Рис. 2.2. Оцінювання цілей за сферами спрямованості підлітків

Наступним кроком було виявлення рівнів (позиції) цільової спрямованості підлітків. У концепції цільової спрямованості особистості Я. В. Васильєва [29] виділено три позиції особистості, які характеризуються

двома параметрами – предметним освоєнням світу і ставленням до інших людей. Перша позиція особистості спирається на ситуативні цілі, які спрямовані на задоволення біологічних і матеріальних потреб при егоцентричному ставленні до інших. Ця позиція цільової спрямованості особистості названа дослідником егоцентричною.

Близькі цілі спрямованості особистості, які займають раціональну позицію, забезпечують процес освоєння різних видів діяльності. Вони також пов'язані зі становленням престижної та прагматичної мотивації, заснованої на самоствердженні особистості.

Середні цілі спрямованості пов'язані з саморозвитком особистості, з повагою і турботою про інших. Такий рівень відповідає альтруїстичній позиції. Вона може бути розглянута як одна з базальних оперативних схем, що визначають ставлення людини до світу людей і її місце в цьому світі.

Для виявлення характерних особливостей цих рівнів у підлітковому віці ми провели статистичне порівняння за кількісними показниками так само, як це було зроблено при аналізі сфер цільової спрямованості особистості. По кожному з трьох рівнів наводяться кількісні показники загального складу цілей, їх відсоткове відношення, середнє арифметичне по вихідному списку і списку значущості цілей. Решта показників вказують на середнє арифметичне, але обчислюється на основі десятибальної шкали.

Отримані дані показали, що за кількістю цілей переважає егоцентрична позиція, яка становить 49% від загальної вибірки. На другому місці – раціональна позиція (34%), і останньою є альтруїстична позиція – 15%. Такі дані свідчать про небажання підлітків ставити віддалені, більш благородні цілі, замість цього вони обирають близькі, орієнтовані на задоволення власних біологічних потреб. Результати зрізу стосовно позицій особистості підлітків наведені в таблиці 2.3.

Дані таблиці 2.3 змістовно наближені до характеристик сфер спрямованості (див. табл. 2.2). Якщо у вихідному списку цілей на першому місці виступає егоцентрична позиція, на другому – раціональна, а на третьому –

альтруїстична, то після раціональної обробки написаних цілей підлітки розташували їх так, що за значенням на першому місці опинилася раціональна позиція, потім егоцентрична, потім альтруїстична.

Таблиця 2.3

Кількісні характеристики рівнів (позицій) цільової спрямованості особистості підлітків (n=353)

Позиції особистості	Загальна кількість цілей	% до загально обсягу	Вихідний список цілей	Значення цілей	Час здійснення цілей	Реалізація цілей	Залежність цілей від мене	Емоційне ставлення	Вольове зусилля
Альтруїстична	1047	15	12,35	11,75	8,4	3,4	3,9	3,7	4,2
Раціональна	2419	34	8,81	7,23	6,6	5,3	4,7	5,2	5,5
Егоцентрична	3594	49	5,29	7,87	3,1	6,7	5,2	6,1	6,3

Середній час віддаленості цілей у егоцентричної позиції – 3,1 бали, у раціональної – 6, 6 балів, у альтруїстичної – 8,4 бали. Реалізація цілей трьох позицій наступна: егоцентрична – 6,7 балів, раціональна – 5,3 бали, альтруїстична – 3,4 бали. Залежність реалізації цілей від себе підлітки оцінили наступним чином: егоцентрична – 5,2 бали, раціональна – 4,7 бали, альтруїстична – 3,9 бали. Емоційне ставлення до поставлених цілей наступне: егоцентрична – 6,1 балів, раціональна – 5,2 бали, альтруїстична – 3,7 бали. Вольові зусилля, які докладатимуть підлітки для реалізації поставлених цілей: егоцентрична – 6,3 балів, раціональна – 5,5 бали, альтруїстична – 4,2 бали.

З вихідних даних можна простежити тенденцію домінування егоцентричної позиції. Саме цілі, які відносяться до неї, підлітки оцінили найвище. Це говорить про домінування близьких, біологічно-необхідних цілей над віддаленими, більш складними. Також переважання егоцентричної позиції свідчить про невміння підлітків дивитись на світ очима інших, розуміти їх

потреби, звідси виникає інша проблема – замкненість та розвиток егоїзму. Рациональна менша за егоцентричну на 0,64 бали, що дає можливість сподіватись на покращення результатів через деякий час, особливо під впливом сприятливих факторів. Цілі альтруїстичної позиції підлітки оцінили найнижче, різниця з егоцентричною позицією складає 4,12 бали.

Оцінка можливостей реалізації цілей, залежності їх досягнення від самого суб'єкта, емоційне ставлення, а також вольові зусилля, які докладатимуть підлітки для досягнення цілей за названими трьома рівнями (позиціями) зображена на рис. 2.3.

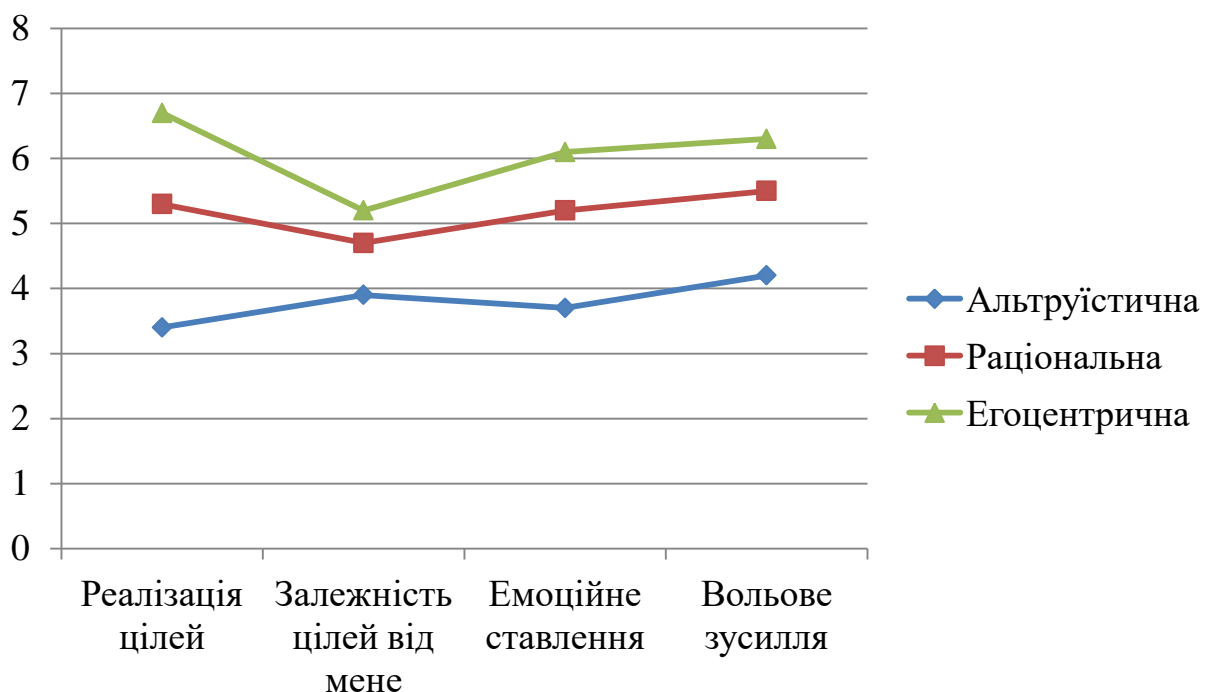


Рис. 2.3. Динаміка оцінювання цілей за позиціями (рівнями) цільової спрямованості підлітків

Значення критерію (t) відносно оцінювання цілей альтруїстичної позиції підлітками та егоцентричної дорівнює 6,5. Критичне значення t-критерію Стьюдента при даному числі ступенів свободи становить 2,45 ($p < 0,05$), що підтверджує те, що характеристики вибірок суттєво відрізняються.

Отримані дані констатувального експерименту підтверджують думку Д. Й. Фельдштейна, яку він висловив у своїй статті «Проблеми формування особистості зростаючої людини на новому історичному етапі розвитку суспільства» [167]. Він констатує наявність у підлітків зосередження на собі, пошуку власного сенсу життя, який йде всупереч дорослим членам суспільства. Звідси виникає напруга у відносинах між поколіннями, визначенням їх провідних цілей. Тому актуальним на сьогодні буде не директивний підхід до їх бачення світу, а гуманістичний.

Д. Й. Фельдштейн стверджує, що емоційні та моральні цінності – чуйність, терпимість, вміння співпереживати займають останні місця в ієрархії цінностей. Спостерігається негативна динаміка культурних і громадських ціннісних орієнтацій. У підлітків істотно зросло прагнення до самоствердження (домінування і самопрезентації). Але, водночас, різко змінилася особистісна спрямованість. Він наводить наступні дані: в 1993 р. 58% дітей підліткового віку характеризувалися альтруїстичним настроєм, в 2013 р. такий тип спрямованості був відзначений тільки у 16%. Отже відбулося його зниження в три і шість десятих рази [167].

Таким чином, аналіз змістовної структури цільової спрямованості особистості дозволив побачити пріоритети сфер спрямованості підлітків, а кількісні показники зробили можливим оцінити вплив різних чинників в цих сферах. Вдалося зафіксувати кількість цілей в кожній зі сфер і їх місце в структурі цільової спрямованості підлітків. Було визначено кількісний показник значущості кожної з семи сфер при несвідомій і свідомій постановці цілей, ступінь віддаленості цілей в кожній зі сфер особистості, отримано показники реалізації кожної мети на даний момент, і наскільки її кінцеве досягнення залежить від зусиль особистості. Такі ж показники були отримані і по кожній меті з точки зору емоційного і вольового ставлення до неї. Також усі цілі було розділено на три групи відповідно до трьох позицій особистості: егоцентричної, раціональної та альтруїстичної.

Результати констатувального експерименту за цією методикою показали, що у підлітків, на даний момент, відбувається домінування егоцентричних мотивів, які спрямовані на задоволення біологічних потреб, над альтруїстичними, які спрямовані на суспільство. Дані експерименту зумовлюють необхідність пошуку шляхів, методів і засобів розвитку раціональної та альтруїстичної позицій, сімейної, дружньої, суспільної та навчальної сфер цільової спрямованості особистості підлітка.

2.3. Якісні та кількісні характеристики цільової спрямованості підлітків

Наступними етапами експерименту були дослідження особливостей розвитку компонентів цільової спрямованості особистості підлітка: емоційного (третій етап), когнітивного (четвертий етап), конативного (п'ятий етап) та ціннісного (шостий етап).

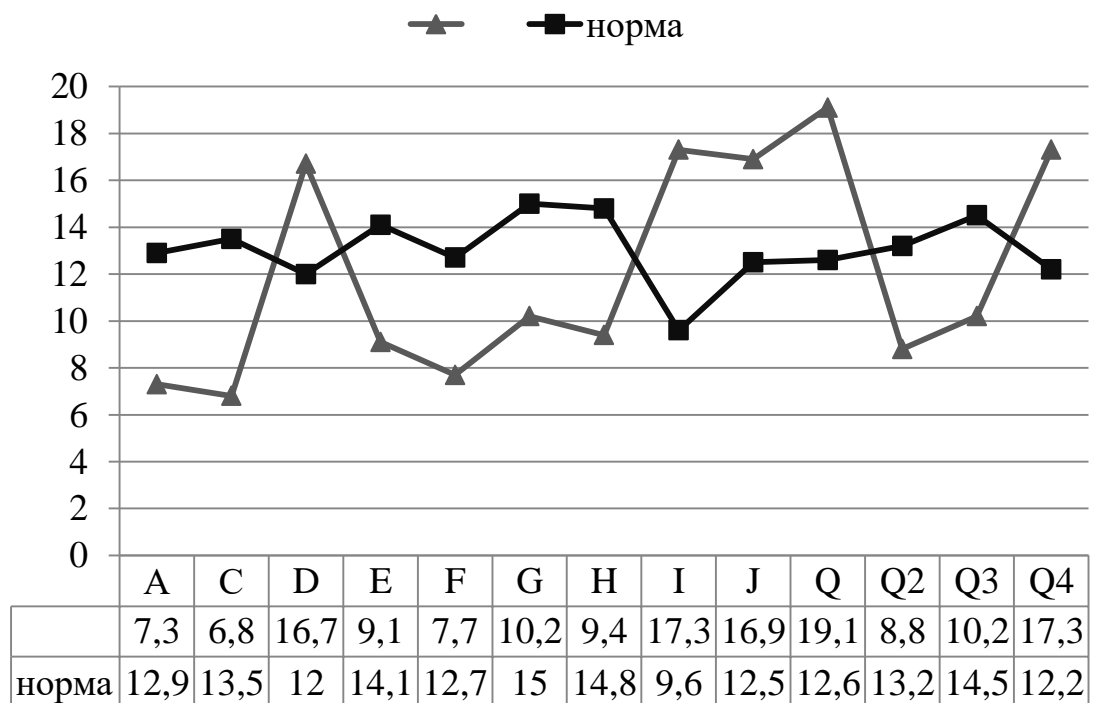


Рис. 2.4. Рівень оцінки факторів за тест-опитувальником Кеттела для підлітків

Результати дослідження емоційного компоненту цільової спрямованості вимірювались за допомогою тест-опитувальника Кеттела для підлітків [103].

Відповідно до отриманих даних, для підлітків характерні шизотемія – 7,3 стени, низький ступінь емоційної стійкості – 6,8 стени, збудливість – 16,7 стени, підлеглість – 9,1 стени, легковажність – 7,7 стени, низький ступінь прийняття моральних норм – 10,2 стени, сором'язливість – 9,4 стени, сенситивність – 17,3 стени, фактор Гамлета – 16,9 стени, самовпевненість – 19,1 стени, низький ступінь групової залежності – 8,8 стени, низький ступінь самоконтролю – 10,2 стени, високий ступінь внутрішньої напруги – 17,3 стени. Було зроблено узагальнення результатів Тест-опитувальника Кеттела для підлітків і відображено їх на рис. 2.4.

Дослідження когнітивного компоненту цільової спрямованості особистості підлітків за методикою вивчення мотивації навчання підлітків М. І. Лук'янової [100] дало можливість побачити загальний рівень мотивації учнів, виявити мотиви, які характерні для підлітків, визначити переважаючий характер мотивів у підлітків (внутрішні чи зовнішні). Результати тестування по перших трьох блоках представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісні показники рівнів мотивації учнів до навчання (n=353)

Рівень мотивації	Блоки показників мотивації						Підсумковий рівень мотивації	
	1		2		3			
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
I	0	0	0	0	0	0	0	0
II	12	3,4	8	2,3	6	1,7	8,7	2,5
III	49	13,9	61	17,3	73	20,7	61	17,3
IV	147	41,6	125	35,4	136	38,5	136	38,5
V	145	41,1	159	45	138	39,1	147,3	41,7

Рівні мотивації навчання:

I – дуже високий рівень мотивації навчання;

II – високий рівень мотивації навчання;

III – нормальний (середній) рівень мотивації навчання;

IV – знижений рівень мотивації навчання;

V – низький рівень мотивації навчання.

Рівні мотивації по 1 блоку показують, наскільки сильним для школяра є особистісний сенс навчання. Рівні мотивації по 2 блоку свідчать про здатність до цілепокладання. 3 блок анкети виявляє спрямованість мотивації на пізнавальну або соціальну сферу.

Результати проведеної методики засвідчують відсутність дуже високого рівня мотивації до навчання за всіма трьома показниками мотивації. Якщо аналізувати результати першого блоку, то виявляємо, що особистісний сенс навчання для підлітків не є важливим. Високий рівень має лише 12 учнів (3,4%). Середній рівень мотивації складає 49 учнів (13,9%). Знижений рівень – 147 учнів (41,6%) та низький – 145 учнів (41,1%). Це свідчить про те, що навчання для обраних підлітків виступає більшою мірою обов'язком перед батьками, вчителями, але в жодному разі не як саморозвиток. Низькі показники по даному блоку вказують на відсутність бажання вчитися для себе, для отримання нових знань. Підлітки вчать тому, що їх змушують батьки, цього вимагає суспільство та ближнє оточення.

Другий блок методики вказує на здатність до цілепокладання у навчанні. Як бачимо, ці результати теж доволі низькі. Високий рівень складає всього лише 8 підлітків (2,3%). Середній рівень – 61 підліток (17,3%). Знижений та низький рівні – 136 учнів (38,5%) та 138 учнів (39,1%). Такі результати свідчать про відсутність цільової спрямованості у навчанні, про небажання вчитися заради самого себе та отримання нових знань.

Третій блок розкриває сутність спрямованості підлітків на пізнавальну або соціальну сферу. Розподіл підлітків згідно рівневої структури не відзначається позитивними моментами. Високий рівень складає 6 підлітків

(1,7%), середній – 20, 7 підлітків (61%), знижений та низький – 38,5 підлітків (136%) та 39,1 підлітків (147,3%).

Бачимо, що у всіх трьох блоках показників мотивації до навчання значно переважає низький та знижений рівні мотивації. Якщо результати трьох блоків звести до єдиного підсумкового рівня мотивації учнів, то отримуємо: дуже високий рівень – 0 %, високий – 2,5%, середній – 17,3%, знижений – 38,5%, низький – 41,7%. Таким чином, можна констатувати, що мотивація до навчання знаходиться в основному на низькому рівні. Мотивами до навчання у підлітків є не саморозвиток і потяг до знань, а вплив батьків та нав'язування навчання суспільством. Такі висновки підтверджують результати таблиці 2.5, які демонструють переважаючі мотиви підлітків у навчанні.

Таблиця 2.5

Кількісні показники переважаючих мотивів у навчанні підлітків

(n=353)

	Зовнішній мотив	Ігровий мотив	Отримання оцінки	Позиційний мотив	Соціальний мотив	Навчальний мотив
Кількість	124	98	69	18	19	25
%	35,1	27,8	19,5	5,1	5,4	7,1

У підлітків переважають зовнішні мотиви – 35,1%. На другому місці знаходиться ігровий мотив – 27,8%. На третьому місці – мотив отримання оцінки 19,5%. Далі йде навчальний мотив – 7,1%, соціальний мотив – 5,4% та позиційний мотив – 5,1%. Отже, виявлена ситуація, яка свідчить про недостатньо питому вагу навчального, соціального та позиційного мотивів. Також відмічається тенденція навчання у школі заради оцінок. У порівнянні з навчальним мотивом, мотив отримання оцінок має досить велику кількість підлітків – 69 (19,5%). Це зумовлює зниження рівня цілеспрямованості в учнів, переважання постановки більше близьких цілей, пов'язаних з отриманням

хороших оцінок. Детальніше рівні мотивації до навчання показано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Кількісний розподіл підлітків відповідно трьох рівнів показників мотивації (n=353)

	Високий (+30; +20 балів)	Середній (+10; 0; -10 балів)	Низький (-20; -30 балів)
Кількість	11	69	273
%	3,1	19,6	77,3

Узагальнення даних та їх розподіл за рівнями розвитку мотивації (див. табл. 2.10) засвідчило, що 11 учнів (3,1%) показали високий рівень мотивації. У них внутрішні мотиви переважають над зовнішніми, ці підлітки націлені на успіх у навчанні і реалізації навчальних мотивів у поведінці. На середньому рівні знаходяться 69 учнів (19,6%), у яких внутрішні та зовнішні мотиви виражені рівною мірою. Вони націлені на успіх, але часто переважає мотив уникнення невдач у навчанні, навчальні мотиви реалізуються в поведінці досить рідко. До низького рівня розвитку мотивації віднесено 273 підлітки (77,3%). У них зовнішні мотиви переважають над внутрішніми, і зумовлюють прагнення уникати невдач у навчанні, відсутня активність у поведінці.

Л. І. Божович вважає розвиток мотиваційної сфери (потреб, бажань) центральною ланкою в розвитку особистості, від якої залежать пізнавальні здібності, навички, вміння дитини. Відсутність мотивації робить навчальну діяльність примусовою, під час якої домінують емоційні стани учнів, що не сприяє успішності в засвоєнні знань [22].

Аналіз журналів успішності, оцінок контрольних та самостійних робіт учнів, спостереження за поведінкою та активністю на уроках, бесіди з вчителями показали переважання низької та середньої шкільної успішності.

Вчителі незадоволені рівнем старанності та ставленням до навчання учнів, поведінкою у класі. Під час спостереження було помічено слабку активність на уроках, наявність лише 11 підлітків, які мають високу мотивацію до навчання і працюють з вчителем впродовж всього уроку у той час, коли більшість не проявляє активності.

За результатами Методики вивчення мотивації навчання підлітків М. І. Лук'янової [100], аналізу продуктів діяльності, спостереження та бесід з вчителями було виділено рівні когнітивного компоненту цільової спрямованості підлітків (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Кількісні показники рівнів когнітивного компоненту цільової спрямованості підлітків (n=353)

Рівні когнітивного компоненту	Абсолютна кількість	%
Високий	12	3,4
Середній	98	27,8
Низький	243	68,8
Всього	353	100

Отримані результати показують, що низький рівень розвитку когнітивного компоненту цільової спрямованості підлітків переважає у більшості учнів і становить 68,8%. Середній рівень складає 27,8%, що на 41% менше за низький рівень. Високий рівень – 3,4%. Дослідження особливостей прояву когнітивного компоненту цільової спрямованості особистості підлітків показало домінування зовнішніх мотивів, переважання низького рівня мотивації до навчання, падіння незадовільну успішність в класі та активність на уроках, що свідчить про необхідність розвитку даного компоненту.

Аналіз результатів методики Мета – засіб – результат А. А. Карманова [103] визначив, наскільки підлітки здатні ставити перед собою цілі та обирати засоби для їх реалізації. У дослідженні було отримано і проаналізовано 11296 відповідей, складено групи підсистем «Мета», «Засіб» та «Результат». Отримані результати проведеної методики представлено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Кількісний розподіл підлітків відповідно реалізації підсистем «Мета», «Засіб» та «Результат» (n=353)

Підсистеми	1 група		2 група		3 група		4 група	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Мета	264	75	67	19	22	6	-	-
Засіб	152	43	102	23	43	12	56	16
Результат	237	67	39	11	77	22	-	-

До першої групи підсистеми «Мета» ми віднесли 267 підлітків (75%). Це ті досліджувані, результат яких за даним критерієм сягав від -9 до -5 балів. Дуже фрустрований стан, що виражається в неможливості ставити перед собою конструктивні цілі. Мотиви діяльності безсистемні, не ієрархізовані. Натомість, щоб ставити реальні цілі діяльності, досягати значимих результатів, підліток обмежується постановкою або мікроцілей, обмежених поточною ситуацією, або ж фіксується на постановці глобальних цілей.

Друга група підсистеми «Мета» налічувала 67 підлітків (19%). Це ті досліджувані, результат яких за даним критерієм сягав від -4 до +4 балів. У цьому варіанті цілі, що ставляться, не завжди обумовлені, нестійкі. Не всі розумні діяння доцільні, час від часу підліток схильний до марного проведення

часу. У випадку ускладнення з вибором мети просто користується підказкою зовні, готовий прийняти мету ззовні. Таким підліткам, щоб підготувати себе до виконання будь-якої діяльності – завжди потрібна певна сила волі, щоб зібратися.

До третьої групи підсистеми «Мета» було зараховано 22 підлітка (6%), результат яких складав від +5 до +9 балів, що свідчить про здатність цієї групи ставити перед собою реальні цілі, налаштування на досягнення, достатню систематичність та ієрархізованість мотивів цілеутворення та діяльності. Досліджувані цієї групи можуть пояснити свої дії з переконань необхідності, не схильні до бездіяльності, їх рішучість пов'язана з легкістю засвоєння цілей.

Підсистема «Засіб» у своїй структурі мала три групи підлітків. Перша містила 152 підлітки (43%), з результатом від -9 до -2 балів. Характерним для них є недостатня кількість засобів досягнення поставленої мети, прояви обмеженості у виборі засобів: маленький енергетичний потенціал, домінування парасимпатичної складової вегетативної нервової системи, конформність, потужна залежність від ситуації, від інших людей (спочатку від їх уявлення), сугестивність, наявність психічних комплексів, які заважають ефективно використовувати внутрішній потенціал.

До другої групи підсистеми «Засіб» ми віднесли 102 підлітки (29%). Результат сягає від -1 до +2 балів. Досліджувані цієї групи характеризуються труднощами у виборі засобів (йдеться про психічні бар'єри), передумовою чого нерідко буває відсутність конструктивної мети чи страх самовираження. В установках цієї групи учнів переважають енергозберігаючі мотиви. Недостатньо спонтанна поведінка.

Третя група складалась з 43 підлітків (12%) з результатом від +3 до +6 балів. Ці підлітки досить вільні у виборі засобів, їх поведінка настільки спонтанна, як цього вимагає ситуація. Для них характерний достатній енергетичний потенціал, збалансованість симпатики і парасимпатики. Не агресивні, та й не конформні. Поведінка не зумовлюється й не блокується комплексами, підозрілістю, негативізмом.

Четверта група підсистеми «Засіб» налічувала 56 підлітків (16%) з результатом від +7 до +9 балів. Поведінка зайве спонтанна. Підліток не шукає допомоги від оточуючих, воліє ними верховодити. Власні дії досліджуваних часто суперечать загальноприйнятим законам поведінки. Підвищена агресивність, що виявляється як у відкритих формах, так і прихованих.

Остання підсистема проведеної методики – «Результат». У ній виділяється три групи підлітків. До першої ми віднесли 237 підлітків (67%) з результатом від -9 до -5 балів. Вони схильні переоцінювати результати власної діяльності. Фортуна викликає напади сильних веселощів, біди провокують неадекватне горе. Навіть жалюгідні дії здатні викликати справжнє потрясіння, стан трансу. У них зафіксовано підвищену тривожність, інтерес до власного внутрішнього світу.

Друга група складалась з 39 підлітків (11%) їх результат становив від -4 до +4 балів. Зазвичай, ці досліджувані досить тверезо і об'єктивно оцінюють результати власної діяльності та інших людей. Особистісний ріст нормально динамічний.

Третя група підсистеми «Результат» містила 77 підлітків (22%) з результатом від +5 до +9 балів. Ці підлітки схильні недооцінювати результати власної діяльності. Їм притаманна ригідність, зайва критичність. В оцінках поведінки інших людей переважає критика, несхвалення. Яскравим проявом ригідності є неодноразові і настирливі повторення. Рідко відчують сильні емоції, навіть найефектніші результати не викликають помітної насолоди або ж прикрощів.

Методика дослідження вольової організації [52] дала змогу побачити рівні розвитку (високий, середній, низький) вольових якостей підлітків (ціннісно-змістова організація особистості, організація діяльності, рішучість, наполегливість, самовладання, самостійність, загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості). Результати застосованої методики представлено у таблиці 2.9.

Кількісний розподіл підлітків відповідно трьох рівнів вольової організації під час констатувального експерименту (n=353)

Якості	Високий		Середній		Низький	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Ц	28	8	77	22	248	70
О	12	3	49	14	292	83
Р	17	5	82	23	154	72
Н	14	4	51	14	288	82
С	21	6	102	29	230	65
СМ	11	3	64	18	278	79
В	16	5	71	20	266	75

Примітки:

- Ц – ціннісно-смілова організація особистості;
- Р – організація діяльності;
- Р – рішучість;
- Н – наполегливість;
- СМ – самостійність;
- Щ – показник неправди, щирості;
- В – загальний показник (воля), який характеризує вольову організацію особистості вцілому.

З таблиці 2.6. видно, що низький рівень переважає за всіма якостями вольової організації: ціннісно-змістова організація особистості – 248 підлітків (70%), організація діяльності – 292 підлітки (83%), рішучість – 154 підлітки (72%), наполегливість – 288 підлітків (82%), самовладання – 230 підлітків (65%),

самостійність – 278 підлітків (79%), загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості – 266 підлітків (75%).

Друге місце за кількістю підлітків займає середній рівень: ціннісно-змістова організація особистості – 77 підлітків (22%), організація діяльності – 49 підлітки (14%), рішучість – 82 підлітки (23%), наполегливість – 51 підлітків (14%), самовладання – 102 підлітків (29%), самостійність – 64 підлітків (18%), загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості – 71 підліток (20%).

Високий рівень розвитку вольових якостей складає зовсім малу частку відносно інших двох рівнів: ціннісно-змістова організація особистості – 28 підлітків (8%), організація діяльності – 12 підлітків (3%), рішучість – 17 підлітків (5%), наполегливість – 14 підлітків (4%), самовладання – 21 підліток (6%), самостійність – 11 підлітків (3%), загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості – 16 підлітків (5%).

Вихідні дані показали, що вольові якості підлітків 7 класів розвинені зовсім мало і знаходяться на низькому рівні. Загальний показник, що характеризує вольову організацію теж дуже низький. Це свідчить про те, що вольові якості підлітків як складову їх цільової спрямованості вимагають особливої уваги.

Результати двох методик дослідження конативного компоненту цільової спрямованості підлітків – подібні. Порівняння дозволяє стверджувати об'єктивність даних. Загальний вигляд рівнів розвитку конативного компоненту цільової спрямованості підлітків на початку експерименту має таблиця табл. 2.10.

Абсолютне переважання низького рівня (74,3%) та незначний відсоток середнього (21,2%) і високого (4,5%) рівнів розвитку конативного компоненту цільової спрямованості підлітків свідчать про необхідність цілеспрямованого розвитку організованості, наполегливості та самостійності підлітків.

Кількісні показники рівнів конативного компоненту цільової спрямованості підлітків (n=353)

Рівні конативного компоненту	Абсолютна кількість	%
Високий	17	4,5
Середній	75	21,2
Низький	261	74,3
Всього	353	100

Рівень розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків, визначено за допомогою методики Прислів'я С. М. Петрової. Результати показали, що більший ступінь згоди респондентів із вмістом прислів'їв «а», «в» і менший ступінь згоди із вмістом прислів'їв «б» і «г». Це свідчить про знижений рівень морального компоненту. З трьох показників лише один – ставлення до себе, займає середній рівень. Але його відсоткова доля невелика (32% відповідей «а» і «в») і даний показник знаходиться на межі з низьким рівнем. Показник ставлення до оточуючих має 28% відповідей «а» і «в», що відповідає низькому рівню, ставлення до життя – 25% відповідей «а» і «в», що відповідає низькому рівню.

Отже, вихідні дані методики визначають значущість матеріального благополуччя, песимістичне ставлення до життя, відсутність самовизначення, негативне ставлення до оточуючих, переважання егоїстичного, паритетного та індивідуалістичного ставлення до людей, невелику значущість дружби, не значущість навчання та праці, відсутність бажання дотримуватись суспільних законів.

Узагальнення кількісних показників складових ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків на початку експерименту за методикою Прислів'я С.М. Петрової [121] представлено у вигляді рис. 2.5.

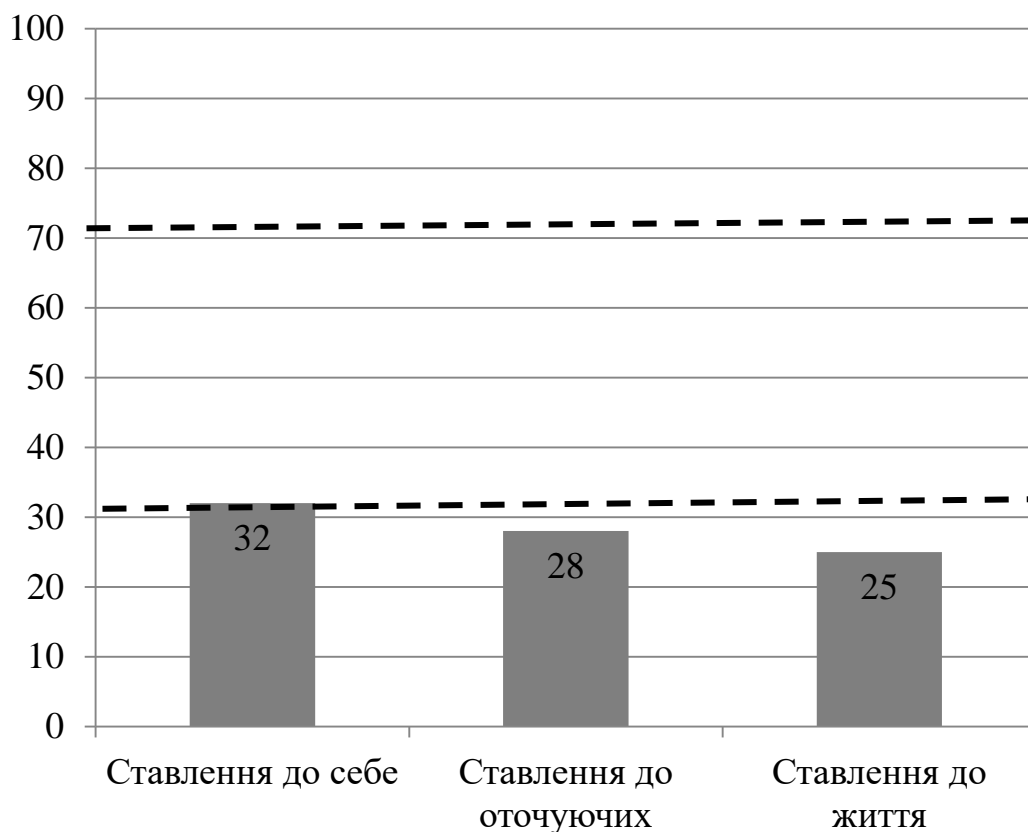


Рис. 2.5. Кількісні показники розвитку складових ціннісного компоненту цільової спрямованості за методикою Прислів'я С.М. Петрової (%)

Розподіл отриманих даних за трьома рівнями ціннісного компоненту (за даною методикою) засвідчив, що: високий рівень – 2% (7 учнів), середній рівень – 18% (64 учні), низький рівень – 80% (282 учні).

Загальне уявлення про стан ціннісного компоненту залишається незмінним – у підлітків на даному етапі переважає низький рівень, на другому місці, але зі значним відставанням знаходиться середній рівень, останню позицію займає високий рівень розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків. Відбувається домінування низького рівня, що складає 281 учнів (79,5%), меншу кількість учнів з середнім рівнем – 62 (17,5%) та незначну кількість учнів з високим рівнем – 10 (3%) (табл. 2.11).

Кількісний розподіл рівнів ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків (n=353)

Рівні ціннісного компоненту	Абсолютна кількість	%
Високий	10	3
Середній	62	17,5
Низький	281	79,5
Всього	353	100

Отже, можна зробити висновок, що вихідні дані розвитку ціннісного компоненту підлітків є невтішними, адже в результатах зрізу здебільше переважає низький рівень, що свідчить про падіння моральних установок, життєвих цінностей та товарищкості у пріоритетних напрямках підлітків.

Було проаналізовано рівні розвитку критеріїв за всіма компонентами цільової спрямованості підлітка – емоційним, когнітивним, конативним, ціннісним. Отримані результати свідчать про домінування низького рівня цільової спрямованості підлітків, з тенденцією зниження середнього рівня впродовж навчання в школі, що обумовлює нагальну потребу в організації системи роботи з розвитку цільової спрямованості особистості підлітка.

Організація і апробація психологічного супроводу у позашкільній роботі з підлітками дозволить показати характер зв'язків визначених критеріїв і рівнів цільової спрямованості підлітків з конкретними умовами позашкільної діяльності. Психологічний супровід, побудований на туристичних заняттях, за нашим припущенням, дозволить забезпечити повноцінний психологічний розвиток цільової спрямованості підлітків.

Перспективи дослідження даної проблематики пов'язані з подоланням дефіциту наукових розробок, спрямованих на формування цільової спрямованості особистості підлітка.

Висновки до другого розділу

1. Цільова спрямованість особистості підлітка являє собою психологічний феномен зі складною структурною побудовою, яка перебуває у взаємодії чотирьох його компонентів – емоційного, когнітивного, конативного, ціннісного. Критеріями емоційного компонента є: 1) емоційне ставлення до людей, 2) прийняття цілей; когнітивного: 1) середня успішність учнів за основними предметами, 2) мотивація до навчання; конативного: 1) рівень самостійності, 2) рівень організованості, 3) рівень наполегливості; ціннісного: 1) ставлення до себе, 2) ставлення до оточуючих, 3) ставлення до життя. В даному експериментальному дослідженні вивчалася саме ця структура цільової спрямованості підлітка за допомогою психодіагностичних методик.

2. Результати показали, що у підлітків переважає кількість цілей, пов'язаних з особистими потребами. Сфери спрямованості підлітків у вихідному списку цілей розташувалися наступним чином: на першому місці виступає егоцентрична позиція, на другому – раціональна, на третьому – альтруїстична.

3. Результати свідчать про домінування низького рівня цільової спрямованості підлітків, з тенденцією зниження середнього рівня впродовж навчання в школі за проявами емоційного, когнітивного, конативного та ціннісного компонентів. Отже, цільова спрямованість підлітків, як максимальний ступінь виявлення індивідуальності особистості при адекватному рівні її адаптації може бути охарактеризована через високий, середній і низький рівні її розвитку, які відображають узагальнені показники кожного компонента цільової спрямованості підлітків. Це свідчить про нагальну потребу в організації системи роботи з розвитку і збереження цільової спрямованості особистості підлітка.

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження представлено у наступних публікаціях автора:

1. Шилова Н. І. Психологічні особливості направленості підлітків на базі туристичної діяльності / Н. І. Шилова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – К.: Гнозис, 2014. – Дод. 4 до Вип. 31. – С. 268–274.

2. Silova N. Peculiarities of teenagers' goal orientation based on sport tourism / N. Shilova // European Humanities Studies: State and Society. – 2014–2015. – № 1. – P. 158–169.

3. Шилова Н. І. Формування спрямованості особистості до поставлених цілей (на матеріалі туристичної діяльності) / Н. І. Шилова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. – Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2014. – Вип. 2.13 (109). – С. 269–273.

4. Шилова Н. И. Современное состояние и возможности развития морального компонента целевой направленности личности подростка [Электронный ресурс] / Н. И. Шилова // Studia Humanitatis: Международный электронный научный журнал. – 2016. – №3. – Режим доступа: <http://st-hum.ru/journal/no-3-2016>.

РОЗДІЛ III

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЦІЛЬОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В ПРОЦЕСІ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У третьому розділі обґрунтовано програму та представлено модель розвитку цільової спрямованості підлітків; визначено змістовні та процесуальні аспекти програми роботи з підлітками з метою психологічної корекції структурних компонентів цільової спрямованості; висвітлено результати проведеної роботи.

3.1. Теоретичне обґрунтування програми розвитку цільової спрямованості особистості підлітка в умовах туризму

Проблема розвитку цільової спрямованості особистості підлітків розглядалася в контексті досліджень особистісного потенціалу як детермінанти становлення особистості (К. О. Абульханова-Славська [3], Г. О. Балл [13], В. В. Рибалка [131], К. Роджерс [133], О. П. Саннікова [140], А. В. Фурман [179]), концепції про позиції особистості: егоцентричну, раціональну та альтруїстичну (Я. В. Васильєв [29]), теорії психологічної готовності до діяльності (М. І. Томчук [59]), життєвих домагань особистості (Г. І. Везенкова [32]), теорії поетапного формування розумових дій та понять П. Я. Гальперіна [48].

Особлива роль у розвитку цільової спрямованості особистості підлітка належить туристичній діяльності. Заняття зі спортивного туризму містять розвиток усіх чотирьох компонентів цільової спрямованості особистості: системи цінностей, активності у досягненні поставленої цілі, когнітивних здібностей та емоційної стійкості.

Основою організації та проведення туристичних занять є введення підлітків у систему похідних норм і цінностей групи. Ця умова є невід'ємною складовою корекції цільової спрямованості особистості, адже вона сприяє

розвитку альтруїстичної позиції. Перед початком першого туристичного походу проводиться вступний інструктаж, що стосується як техніки безпеки, так і деяких неписаних туристських правил, традицій, форм поведінки, які є основним чинником розвитку колективізму та інших моральних якостей зрілої особистості.

Для проведення психологічної корекції нами було використано наступні туристські правила:

- річ, покладена в рюкзак, на час походу перестає бути абсолютною приватною власністю;
- схвалювалося спільне користування майном і вміння ділитися необхідними речами з товаришами;
- у поході все ділилося нарівно;
- засуджувалися індивідуальні домашні пайки;
- рюкзаки дівчат повинні були бути на порядок легше ніж у хлопців;
- основний вантаж суспільного спорядження брала на себе чоловіча частина групи;
- схвалювалося надання допомоги дівчатам у полегшенні їх рюкзаків при подоланні важких ділянок шляху, а також моральна підтримка;
- надавалась допомога молодшим членам туристської групи;
- здійснювався благоустрій і підтримка чистоти всіх відвідуваних природних і культурних об'єктів;
- знищувалося чуже сміття розчищались туристські стоянки, парки, джерела, береги ріки;
- заохочувалась гарна й правильна мова;
- заборонялося вступати в конфлікти з місцевими жителями, відповідати брутальністю на брутальність, поводитися зухвало.

Дотримання підлітками вищезазначених правил мало особливе значення в плані розвитку у них ціннісного компоненту цільової спрямованості, а саме розвитку таких критеріїв як ставлення до себе та до оточуючих. Спочатку правила викликають ворожість зі сторони підлітків, але потім вони стануть

традицією, яку підлітки будуть підтримувати. Головна умова – дорослий (керівник гуртка) повинен сам послідовно відтворювати ці правила у власній поведінці й особистим прикладом спонукати до цього підлітків.

До туристських правил поведінки під час походів деякі дослідники додають ще декілька, які сприяють розвитку моральності особистості та турботі про інших людей. Н. Шипко визначає наступні:

- доглядати за братськими могилами, які зустрічаються на шляху;
- надавати посильну допомогу у відновленні або ремонті храмів або монастирів, повз які пролягає маршрут;
- розчищати від сміття й упорядковувати місця туристичних, стоянок, джерела, колодязі й інші природні об'єкти [189].

Особливу роль у психологічній корекції цільової спрямованості особистості підлітків відіграють виникаючі під час багатоденних походів ситуації підвищеної фізичної, моральної, емоційної напруги. Н. Шипко [189] зазначає, що труднощі під час походів зміцнюють характер людини, вони розвивають не лише витривалість, але і волю, як основного чинника успішності людини в житті. Перешкоди, які долає підліток на своєму шляху (лісові завали, річкові броди, драговини й болота, гірські перевали), несприятливі погодні умови (сильний дощ, сніг, ураганний вітер), багатокілометрові маршрути, відсутність звичних комфортних умов існування, постійні фізичні навантаження і праця сприяють активному розвитку конативного та емоційного компонентів цільової спрямованості підлітків. Розвиток визначених компонентів допомагає підліткам долати перешкоди на шляху до поставленої мети, а тому не боятися ставити перед собою складні, віддалені цілі, реалізація яких вимагає концентрації значних зусиль та витримки.

Основним фактором корекції цільової спрямованості підлітків є організація праці із задоволення вітальних потреб у багатоденних походах, що передбачає розгалужене, гнучке самоврядування дітей. Система змінних посад – це система самоврядування, що діє під час підготовки й проведення турпоходу. Вона має характер сюжетно-рольової гри, тому не викликає опору зі

сторони підлітків, а навпаки обов'язки у групі виконуються із задоволенням та інтересом. Практика введення системи змінних посад поширена серед багатьох туристських груп, оскільки значно полегшує їх роботу на маршруті і є гарним засобом розвитку відповідальності та самостійності, які є невід'ємними рисами для розвитку конативного компоненту цільової спрямованості підлітків.

Гнучкість самоврядування досягається шляхом обов'язкової періодичної зміни посад (ролей) у різних туристично-краєзнавчих циклах. Перш за все самоврядування, яке дозволяє здійснювати роботу по задоволенню вітальних потреб, потребує організації праці за постійними посадами. Для розширення самостійності підлітків, забезпечення зайнятості усіх членів туристичної групи, кожен отримує конкретну адміністративно-господарську роль. Таке самоврядування дозволяє підліткам випробувати себе в різних сферах діяльності, задовольнити потреби в самоствердженні, у дорослості, у самостійності. Посади (ролі), які використовувалися під час корекційної роботи були наступні: штурман, відповідальний за технічний опис маршруту, чергові, фотограф, відповідальний за краєзнавче завдання, ремонтник, медик, відповідальний за харчування у поході. Ці ролі мають наступні завдання:

- завдання штурмана – за допомогою компаса й карти провести групу по наміченому на цю добу маршруту;
- завдання відповідального за технічний опис маршруту – у спеціальному блокноті фіксувати основні ділянки шляху, час і швидкість їхнього проходження, відстані між ними, подолані перешкоди й ступінь їхньої складності;
- під час виконання посади чергових, підлітки здобувають елементарні навички само обслуговуючої праці. Багаття, дрова, сніданок, обід і вечеря – от об'єкт турботи чергових;
- фотограф – людина, яка відповідає за фотозйомку групи у певних стратегічних місцях протягом маршруту. Такі фотографії знадобляться для написання звіту про пройдений маршрут для зарахування його категорії складності;

- завдання відповідального за краєзнавче завдання – у спеціальному щоденнику вести записи про визначні місця, які минає група, готувати інформацію до походу про історичні пам'ятки;
- медик – людина, яка відповідає за аптечку та має навички з надання першої долікарняної допомоги;
- відповідальний за харчування – скласти меню на весь похід, організувати закупівлю продуктів харчування та керувати видачею продуктів черговим для приготування прийому їжі;
- ремонтник – людина, яка відповідає за технічну справність спорядження. В ситуаціях, коли спорядження виходить з ладу, обов'язок ремонтника – полагодити спорядження і привести у належний вигляд.

Під час виконання ролей у підлітків закладається основа для особистісної рефлексії, яка визначається технологією створення певної духовної цінності кожної посади. Тоді підліток набуває певних дійових засобів не лише для реалізації зобов'язань перед групою, а і для духовного самовиховання як відповідного саморозвитку.

І. Д. Бех визначає особистісну рефлексію новоутворенням підліткового віку і розглядає її в контексті чотирьох типів. Він стверджує, що саме по собі позитивне емоційне переживання свідомо засвоєного духовно-морального припису не закріплюється стабільно в особистісній структурі підлітка й не стає для нього особистісно значущим. Він може діяти певним чином і орієнтуватися на засвоєний припис, однак ця дія не містить самовизначеності. У підлітка не зберігається прагнення до постійної духовної самореалізації. Він мусить пережити цей духовний припис, пов'язати його з уявленням про себе, зі становленням змісту Я-образу, тоді прагнення до діяльній активності зберігатиметься. Такий зв'язок забезпечується за допомогою механізму особистісної рефлексії [19].

Туристична діяльність при традиційному навчанні являє собою сукупність заходів, які здійснюються протягом навчального року під керівництвом тренера. Процес оволодіння туристичним навичками відбувається

за умови обов'язкового контролю керівника. Він спрямовує навчальний процес відповідно до вікових можливостей і особливостей підлітків, він систематизує, конкретизує зміст навчання, надає обґрунтування знань, які опановують підлітки, шукає найбільш раціональні шляхи оволодіння навичками, потрібними в самостійному пізнанні, виробляє вміння, необхідні у спортивному туризмі. Процес тренувань відбувається у постійному спілкуванні підлітків з керівником, що надає великий вплив на характер перебігу пізнавальної діяльності. Ця діяльність підлітків протікає й у спілкуванні з однолітками. На базі чого створюються різноманітні відносини, які, хоч і побічно, але мають великий вплив на оволодіння навичками завдяки обміну інформації, підтримки і взаємодопомоги, громадської оцінки результатів навчальної праці.

Туристична діяльність підлітків складалась з декількох видів спортивного туризму. Перший і найбільш вагомий – це участь у походах. Кожен з них має свої характерні особливості. За організацією походу, його маршрутом, засобами пересування його можна віднести до певного виду туризму – пішохідного, гірського, водного, велосипедного.

Другий тип заходів – це туристське багатоборство, що проводиться за формою як зліт, кубок, чемпіонат, показові виступи або комплексний захід з кількох видів туризму. Змагання з туристського багатоборства можуть передувати туріаді і чемпіонату походів в одному районі і органічно доповнювати один одного. Протягом року піддослідні підлітки беруть участь у семи видах туристського багатоборства, які організуються і проводяться Миколаївським обласним центром туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді: особиста смуга перешкод, загальна фізична підготовка, зв'язочна техніка, спортивне орієнтування, естафета зв'язок, крос – похід, командна смуга перешкод.

Змагання у виді «... – зв'язка» означає, що стартують два учасники команди і проходять дистанцію одночасно, взаємодіючи між собою, використовуючи тактичні і технічні прийоми, що забезпечують їх спільне проходження дистанції. Змагання в дисципліні «... командна гонка» означає,

що всі члени команди стартують і проходять дистанцію одночасно, взаємодіючи між собою, використовуючи тактичні і технічні прийоми, що забезпечують спільне проходження дистанції всіма учасниками. Такі форми організації туристичних занять та змагань є ефективними у розвитку цільової спрямованості особистості особливо у підлітковому віці, адже провідною діяльністю даного віку є міжособистісне спілкування з однолітками, що створює органічні умови для розвивального процесу.

В інших випадках учасники команди стартують і проходять дистанцію індивідуально, використовуючи техніку і тактику одиночного (особистого) проходження дистанції.

Отже, психологічна корекція спрямована на розвиток якостей особистості, які формують позитивну цільову спрямованість підлітка. У побудові корекційної роботи було враховано принципи, які характеризують процеси розвитку в підлітковому віці. Вони запропоновані психологами В. Зінченком і Є. Моргуновим [58], у тому числі принцип творчого характеру розвитку, оскільки головним є набуття досвіду в процесі індивідуальної та групової роботи, а не тільки його засвоєння через безпосередні вказівки і повчання дорослого (тренера, батьків). Під час роботи за основу було взято соціокультурний контекст розвитку підлітків, їх індивідуальні особливості. Враховувались особливості сімейного виховання підлітків, патерни поведінки, які склалися в результаті індивідуальної життєвої ситуації.

Провідну позицію займав принцип спільної діяльності і спілкування, адже він є рушійною силою розвитку підлітків, засобом навчання та виховання, провідною діяльністю підліткового віку. Особливості провідної діяльності були враховані під час планування і проведення туристичних занять. На основі вище викладених положень було розроблено модель, яка відображає етапи розвитку цільової спрямованості особистості підлітка за набором параметрів (табл. 3.1).

У побудові психологічної корекції цільової спрямованості особистості підлітків ми спиралися на інтегративний підхід, який ґрунтується на синтезі психологічних методів і прийомів, об'єднаних туристичною діяльністю.

Система роботи з розвитку цільової спрямованості містила роботу з батьками і тренерами, практичним психологом, спрямовану на оптимізацію соціального середовища шляхом забезпечення умов для розвитку вікових новоутворень, індивідуальних особливостей підлітків. Робота з батьками складалася з індивідуальних і групових консультацій.

Таблиця 3.1

Етапи розвитку цільової спрямованості в структурі особистості підлітка за набором параметрів

Параметри	Етапи розвитку цільової спрямованості			
Саморозвиток особистості	Самовизначення	Самоактуалізація	Самореалізація	Саморефлексія
Цілі	Ситуативні	Близькі	Середні	Дальні
Позиції	Егоцентрична	Раціональна	Альтруїстична	Раціо-гуманістична
Компоненти	Емоційний	Когнітивний	Конативний	Ціннісний
Критерії	Особистісне прийняття цілей, емоційне ставлення до людей	Інтереси у навчальній діяльності	Самостійність наполегливість організованість	Ставлення до себе, до оточуючих, до життя

Було організовано круглий стіл на базі Миколаївського обласного центру туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді для тренерів і батьків з метою інтеграції зусиль зі створення умов для повноцінного розвитку підлітків. Під час проведення консультацій відбувалось ознайомлення тренерів зі спортивного туризму із методом розробки робочих карток, запропонованих П. Я. Гальперінім [47].

Обговорення проблеми розвитку цільової спрямованості підлітків із практичним психологом закладу сприяло збагаченню теоретичних знань і

практичних навичок усіх учасників діалогу. Було визначено напрями роботи з даного питання з урахуванням засобів туристичної діяльності, ознайомлення з психолого-педагогічною літературою з окресленої проблеми, вироблено стратегію роботи з підлітками, які мали низький та середній рівень цільової спрямованості.

Таким чином, відповідно до заявленої моделі, кінцевою метою є підвищення рівня цільової спрямованості підлітків шляхом розвитку раціональної та альтруїстичної позицій особистості, тобто корекція моральних якостей, волевих зусиль та мотивації до навчання шляхом активізації внутрішніх психологічних ресурсів особистості засобами туристичної діяльності.

3.2. Змістовні та процесуальні аспекти програми розвитку цільової спрямованості особистості підлітків в процесі туристичної діяльності

На основі вищезазначеної моделі розвитку цільової спрямованості підлітків було розроблено розвивальну програму «Цільова спрямованість у юних туристів».

Основна мета програми – розвиток цільової спрямованості особистості підлітка засобами туристичної діяльності.

З мети програми випливає ряд конкретних завдань:

- 1) узагальнення та систематизація отриманих знань і досвіду;
- 2) розвиток позитивного ставлення підлітків до себе, до оточуючих;
- 3) розвиток оптимістичного ставлення до життя та самовизначення в житті;
- 4) підвищення рівня самостійності, організованості та наполегливості;
- 5) корекція мотивації підлітків до навчання;
- 6) сприяння підвищенню успішності підлітків за основними предметами.

Програма розрахована на 144 год. на кожен рік і реалізувалася трьома блоками: виконання дій робочих карток, складених керівником гуртка (розвиток емоційного, когнітивного, конативного та ціннісного компонентів цільової спрямованості підлітків); виконання дій робочих карток, складених власноруч (розвиток раціональної позиції цільової спрямованості підлітків); внесення змін до схем ООД по наданню допомоги товаришеві у виконанні поставленого завдання (розвиток альтруїстичної позиції цільової спрямованості підлітків).

У психологічній корекції цільової спрямованості особистості підлітків взяло участь 40 учнів сьомих класів загальноосвітніх шкіл міста Миколаєва. За результатами діагностичної частини констатувального дослідження були сформовані експериментальна та контрольна групи. У першу групу увійшли 20 підлітків які є гуртківцями Миколаївського обласного центру туризму, краєзнавства та екскурсій учнівської молоді та навчаються у ЗОШ № 48. В контрольну групу увійшли 20 підлітків, учнів 7 класів ЗОШ № 48. Для участі в психологічній корекції цільової спрямованості були обрані учні 7 класів ЗОШ № 48, оскільки саме результати учнів даної школи показали найнижчі результати рівня розвитку цільової спрямованості.

Заняття проводилися у формі позашкільної роботи три рази на тиждень впродовж 2012 – 2015 років: вівторок (15:30-17:30), четвер (15:30-17:30), неділя (9:00 – 13:00).

У програмі використані як оригінальні, так запозичені й модифіковані з метою реалізації нашої програми заняття інших авторів. Зокрема, в якості методів активного навчання було використано ідею створення карток орієнтовної основи дії П. Я. Гальперіна [47].

З метою виявлення змін, що відбувались у підлітків стосовно розвитку цільової спрямованості, на початку та в кінці кожного року ми застосували ті ж методики, що і на констатувальному етапі дослідження.

Психологічна корекція цільової спрямованості особистості підлітків на основі теорії поетапного формування розумових дій та понять

П. Я. Гальперіна [47] проходила для двох позицій – раціональної та альтруїстичної. Раціональна позиція за своєю сутністю є основою для альтруїстичної. Її основним завданням було засвоєння навичок шляхом виконання дій зі схем ООД та в подальшому вироблення вміння самостійно будувати кроки для досягнення поставленої мети. Дана позиція давала можливість підліткам навчитись досягати поставлені цілі раціональним шляхом та у найкоротші строки.

На початку корекційної роботи (під час першого року експерименту) нами були розроблені робочі картки, які таку назву отримали у концепції П. Я. Гальперіна [47]. Дані картки містили у собі інформацію поступового виконання дій для реалізації поставлених завдань керівника гуртка, виконання обов'язків різних посад у групі: штурман, завгосп зі спорядження, медик, ремонтник, завгосп з харчування, відповідальний за краєзнавче завдання. Кінцевим результатом вважалось успішне виконання поставлених керівником цілей перед групою та кожним його членом окремо. Форми карток представлено у додатку В.

На другому році занять туристичною діяльністю перед підлітками ставилось завдання самостійного складання схем відповідно до поставлених завдань та пройденого матеріалу, а також виконання дій згідно цих робочих карток.

На третьому році занять у туристичному гуртку підліткам необхідно було не лише самостійно будувати схеми ООД, але й додавати в ці схеми пункти по взаємодопомозі.

Завдання розвитку альтруїстичної позиції є більш складним у порівнянні з раціональною позицією, адже підліткам необхідно було навчитись не лише самостійно будувати кроки по досягненню цілей, але й у потрібний час допомогти іншому, вміти разом ефективно виконувати справу. Альтруїстична позиція допомагає колективу швидше справлятися з поставленими завданнями, ніж коли дія відбувається шляхом самостійного виконання обов'язків. Носій альтруїстичної позиції здатний проявити альтруїзм не тільки по відношенню до

будь-якого соціального об'єднання, членом якого він є, але навіть до незнайомих осіб і спільнот, в які він реально не включений.

Заняття туризмом проводились відповідно до навчально-тематичного плану програми, зміст навчально-тематичного плану програми «Цільова спрямованість у юних туристів» представлено у додатку Г.

Кожного навчального року робота за програмою змінювалася формою організації занять (картки надавалися тренером, власне виготовлення робочих схем, доповнення їх кроками по взаємодопомозі).

Психологічно-корекційна частина програми «Цільова спрямованість у юних туристів» містить певні атрибути туристичної діяльності підлітків, які є основоположними у розвитку цільової спрямованості особистості:

1) Для забезпечення максимальної ефективності проведення формувального експерименту робота будувалася з урахуванням таких принципів функціонування групи: активність, зворотний зв'язок, довіра, доброзичливість, суб'єктивність висловлювань, конфіденційність.

2) Проведення теоретичних занять у класі за партами, виставленими у коло. Це сприяло створенню неформальної атмосфери, забезпечувало можливість кожному бачити всіх учасників заняття, підкреслювало рівнозначність позицій усіх членів колективу. Що сприяло створенню атмосфери відкритості, розвитку довіри, уваги та інтересу учасників одне до одного.

3) Наявність обов'язків у підлітків по догляду за класом та туристичним спорядженням. Кожен підліток обирав вид спорядження, за який він відповідав, та шафу, в якій воно містилося. В подальшому, основним завданням було підтримання спорядження в належному стані та кількості. На дверцях шафи розміщалося картинка (за власним вибором підлітка), яка найбільш характеризувала свого хазяїна та виготовлялася самим підлітком. Це були мультиплікаційні герої, герої казок, книг і т.п. На ключі від шафи вибивалася перша літера імені підлітка, один ключ мав керівник гуртка (тренер), а інший віддавався хазяїну шафи. Тут же підліток тримав свої речі, необхідні для

тренувань. Дана форма роботи з підлітками дозволила формувати у них почуття відповідальності, самостійності, а також проявити творчий потенціал; реалізувати прагнення підлітків до прояву себе як дорослої людини.

4) Використання схем орієнтовної основи дії (ООД) під час засвоювання нового теоретичного матеріалу та відпрацювання практичних навичок. Це дозволило швидко і ефективно засвоїти нові знання та навички підлітками, сформуванню вміння будувати кроки по досягненню цілі, брати до уваги проблеми інших людей при виконанні власного завдання.

5) Проведення шерінгу в кінці тижня (у неділю в кінці заняття) та в кінці походу. В кінці заняття шерінг проходить у вигляді чаювання, коли підлітки приносили із собою печиво, розливали чай і в кінці недільного заняття сідали за великий стіл по колу, пили чай і висловлювали свої враження від пройденого тижня. Під час походів шерінг проходив наступним чином: підлітки сідали по колу навколо вогнища і висловлювали свої думки стосовно пройдені подорожі. Під час шерінгу групова згуртованість значно зростала, особливо між тими членами групи, які могли виявити деяку схожість. Всі учасники групи стикалися зі схожими труднощами під час походу (подолання природних перешкод, виконання обов'язків у групі) та тренувань (засвоювання нового матеріалу, фізичні навантаження, цілі тренера) і боролися з ними - це і є основою для виникнення зв'язку. Таким чином, після шерінгу у підлітків не залишалося думок про самотність та незрозуміння оточуючих. Підлітки отримували базове почуття прийняття і зворотний зв'язок від інших членів групи.

Перший розділ програми «Цільова спрямованість у юних туристів» містив вступне заняття, під час якого підлітки отримували перші знання з туристичної діяльності під час першого року та поглиблювали їх під час другого та третього року навчання. Це давало можливість створити настрій на спільну роботу на початку року. Реалізація мети цього блоку передбачала використання індивідуальної роботи, взаємодію в підгрупах, у парах, які формувалися залежно від змістової специфіки заняття – як за бажанням самих

підлітків, так і за пропозицією керівника гуртка. Такі форми роботи спонукали до формування у підлітків почуття колективізму, ототожнення себе з групою.

Другий розділ програми мав назву «Похідна підготовка» і передбачав отримання навичок з підготовки та проведення походів. На першому році з підлітками проводився вступний інструктаж стосовно забезпечення безпеки у поході. На другому підлітки готували творчі виступи у вигляді віршів, пісень та оформлення газети на тему «Основні небезпеки в поході». На третьому році занять підлітки ставили постановки на тему «Необхідність дотримання правил поведінки». Вибір ролей, здійснюваний підлітками під час драматизації, свідчить про намагання ідентифікувати себе із певними героями. Обрані персонажі розглядаються як проекція тенденцій власного Я, що у процесі програвання приймаються або не приймаються дитиною. Аналіз спостережень дозволяв зробити припущення стосовно особистісних проблем і складнощів учасників, розглянути їх на раціональному та ірраціональному рівні.

Підлітками проводилася робота по підготовці до походу відповідно до обраних посад, а також безпосередня робота в самому поході. Добра підготовка до походу сприяла вдалому проходженню маршруту та подоланню природних перешкод, тому перед підлітками стояло відповідальне завдання по зборам до майбутньої подорожі:

- завданням штурмана було скласти категорійний маршрут подорожі, нанести його на карту, визначити місця ночівлі;
- медик повинен був зібрати аптечку до походу;
- метою завгоспу з харчування було скласти меню на весь похід та зробити список для закупівлі продуктів;
- завданням завгоспу зі спорядження було скласти список необхідного для походу спорядження, перевірити його справність;
- ремонтнику доручалось укласти ремонтний набір, полагодити спорядження і привести у належний вигляд;
- відповідальному за краєзнавче завдання ставилося мета підготувати інформацію про історичні пам'ятки та визначні місця походу.

Така робота дозволяла розвивати у підлітків конативний компонент цільової спрямованості, про що свідчило підвищення рівня таких критеріїв, як вчасне виконання поставлених цілей, здатність долати зовнішні і внутрішні перешкоди шляхом досягнення поставленої мети.

Участь у самих походах створювала умови для розвитку такого критерію, як задоволення власних потреб власними силами. Адже у походах не було батьків, підлітки повинні були самостійно готувати собі їжу, одягатись, долати природні перешкоди, виконувати обов'язки у групі. Значні ситуації випробування та постановка складних завдань вимагали колективної роботи та взаємодопомоги, що сприяло розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків, а саме – стійкість, гуманність, усвідомлення потреб інших, бажання допомогти.

Дане положення підтверджують записи Анастасії у щоденнику: «Коли пішов дощ, а я не могла розпалити багаття, я думала, що підведу групу і всі залишаться голодні через мене. Мені стало дуже прикро, мене охопив жаль, захотілось все кинути і поїхати додому. Проте до мене підійшов Єгор, посміхнувся, сказав, щоб тримала вище носа і розпалив багаття. Мені стало так соромно за свої думки, що я так легко опустила руки, у мене більше ніколи не було подібних думок. Приємно, коли в тебе є надійні товарищі».

Багатоденні подорожі, за допомогою міжособистісного неформального спілкування у групі (провідна діяльність підлітків), проживання у природних умовах, відсутність численних дорослих (вчителів), які переслідують підлітків повчаннями та навішуванням ярликів зумовлюють формування позитивного ставлення до життя, а саме розвитку таких критеріїв цільової спрямованості як оптимізм, авантюризм та самовизначенням у житті. Це засвідчує запис Андрія у щоденнику: «Тут так добре, не має зайвих: я, мої товарищі та велосипед. Що ще можна бажати? І до дому повертатися не хочеться. Шкода, що це останній день і наш похід завершується».

Завданнями другого розділу програми було:

- розвиток когнітивного, конативного та ціннісного компонентів цільової спрямованості підлітків під час першого року занять;
- корекція раціональної позиції під час другого року занять;
- розвиток альтруїстичної позиції під час третього року занять.

Третій розділ програми мав назву «Підготовка до змагань та участь у них». Він передбачав оволодіння підлітками техніки туризму та спортивного орієнтування. Це сприяло розвитку високого рівня когнітивного компоненту цільової спрямованості підлітків, адже новий матеріал подавався не традиційним (методом повторення та заучування у школі) способом, а за допомогою використання робочих карток, що значно полегшувало запам'ятовування та засвоювання матеріалу. А вміння самим складати картки орієнтовної основи дії (після другого року навчання) полегшило засвоювання шкільного матеріалу. Така успішність під час занять сприяла появі навчальної мотивації, усвідомленню себе як учня. Як наслідок – підвищення активності на уроках та шкільної успішності.

Основна форма проведення туристських змагань – командна робота. Тому тренування здебільшо проходили за умови взаємодії підлітків у групі. Це давало можливість розвивати ціннісний компонент цільової спрямованості, показники якого містили позитивне ставлення до оточуючих, самого себе та світу.

Побудова моделі розвитку цільової спрямованості особистості підлітків у процесі туристичної діяльності та складання розвивальної програми «Цільова спрямованість у юних туристів» дали змогу в подальшому проводити роботу з корекційної частини експерименту. Зміни у чотирьох компонентах цільової спрямованості особистості підлітка фіксувались наприкінці кожного року за допомогою методик, які використовувались у констатувальній частині експерименту.

3.3. Результати психологічної корекції цільової спрямованості підлітків в процесі туристичної діяльності

Заняття за розвивальною програмою «Цільова спрямованість у юних туристів» протягом 2012-2015 навчальних років показали якісні та кількісні зміни у структурних компонентах цільової спрямованості особистості підлітка.

Зріз, за допомогою методики дослідження цільової спрямованості особистості Я. В. Васильєва [29], визначив динаміку змін у кількісних характеристиках сфер та позиціях цільової спрямованості особистості. Результати кількісних характеристик сфер цільової спрямованості особистості підлітків експериментальної групи за три роки представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Кількісні характеристики сфер цільової спрямованості підлітків експериментальної групи (n=20)

Навчальні роки	Сфери спрямованості	Загальна кількість цілей	% до загально обсягу цілей	Вихідний список цілей	Значимість цілей	Час здійснення цілей	Реалізація цілей	Залежність від мене	Емоційне ставлення	Вольове зусилля
констатувальний зріз	Особистісна	80	20	6,4	7,5	4,8	6,1	6,8	7,2	6,1
	Інтимна	25	6	8,2	9,8	5,7	5,3	5,3	5,1	5,0
	Сімейна	52	13	9,7	9,1	5,3	4,3	4,6	6,6	5,2
	Дружня	72	18	7,3	8,4	3,6	5,5	5,3	7,5	5,1
	Навчальна	44	11	11,2	10,2	4,4	5,2	5,2	5,4	5,4
	Суспільна	40	10	12,5	11,6	6,1	4,1	4,6	4,3	3,7
	Самодіяльна	89	22	9,8	9,8	3,5	6,9	6,8	5,3	5,3
2012-2013	Особистісна	80	20	6,9	7,4	4,9	5,2	6,9	6,5	6,8
	Інтимна	28	7	7,2	9,6	6,7	5,7	5,3	6,9	5,7
	Сімейна	56	14	8,9	8,7	5,6	5,2	5,4	7,8	5,9

2012-2013	Дружня	72	18	6,6	6,3	3,8	5,7	5,7	7,6	5,5
	Навчальна	48	12	11,2	10,6	5,3	6,3	6,3	6,2	6,3
	Суспільна	52	13	11,5	11,3	7,3	5,1	5,4	4,8	4,7
	Самодіяльна	64	16	8,8	9,1	4,5	5,8	7,2	5,7	5,8
2013-2014	Особистісна	60	15	8,1	8,3	4,6	4,9	7,3	6,3	7,1
	Інтимна	28	7	7,1	9,1	6,9	5,3	6,3	6,1	5,9
	Сімейна	60	15	8,4	7,8	5,2	4,9	5,8	7,4	6,2
	Дружня	80	20	6,1	6,2	6,9	5,2	5,9	7,6	5,8
	Навчальна	52	13	11,2	10,3	4,8	7,2	7,2	6,5	6,9
	Суспільна	56	14	10,3	11,3	7,9	5,3	5,7	5,1	5,2
	Самодіяльна	64	16	8,4	8,8	4,7	5,7	7,7	5,9	6,1
2014-2015	Особистісна	44	11	9,3	9,9	4,2	4,3	7,8	6,2	7,3
	Інтимна	36	9	6,7	8,3	6,8	5,5	6,9	6,2	6,0
	Сімейна	68	17	8,2	7,1	5,9	5,1	6,2	7,1	7,4
	Дружня	92	23	5,8	5,5	7,2	4,4	6,1	7,5	6,9
	Навчальна	48	12	11,2	9,6	7,1	4,1	7,5	6,8	7,5
	Суспільна	68	17	8,1	10,3	8,2	5,8	6,3	5,2	6,3
	Самодіяльна	44	11	7,9	7,2	5,1	6,3	8,1	5,8	7,1

Протягом 2012-2013 навчального року у підлітків було виявлено переважання кількості цілей, пов'язаних з особистими потребами, проте порівняно з попереднім зрізом констатувальної частини експерименту цей показник дещо знизився. Особистісна сфера становить 20% від загального обсягу цілей. На другому місці за кількістю цілей – дружня сфера 18%. Цей показник підвищився після першого року занять туризмом і посів місце самодіяльної сфери, яка на цьому етапі дослідження зайняла третє місце за кількістю цілей – 16%. Наступне місце займають сімейна сфера – 14% та суспільна сфера – 13%. Кількість цілей які відносяться до суспільної сфери значно збільшилися і оцінені підлітками, як більш важливі вже після першого

року експериментального дослідження, що говорить про збільшення кількості віддалених цілей. Навчальна сфера (12%), має низькі показники у порівнянні з констатувальною частиною. Найнижчі показники містить інтимна сфера (7%).

Другий рік (2013-2014) заняті туристичною діяльністю на основі корекційної програми «Цільова спрямованість у юних туристів» показав позитивні зміни у всіх сферах спрямованості особистості підлітків. За даними цього року, вони розташувалися у наступному порядку: дружня (20%), самодіяльна (16%), особистісна та сімейна (15%), суспільна (14%), навчальна (13%), інтимна (7%). Відбувся зріст за кількістю цілей у дружній, сімейній, суспільній та навчальній сферах.

Результати третього року (2014-2015) вказують на кардинальну зміну порядку сфер у порівнянні з результатами констатувального експерименту. За даними цього року, сфери розташувалися наступним чином: дружня (23%), суспільна та сімейна (17%), навчальна (12%), самодіяльна та особистісна (11%), інтимна (9%). Такі дані свідчать про благородність та масштабність цілей, які ставлять перед собою підлітки. Їх увага спрямована вже не на самого себе, а на близьких та оточуючих людей, на суспільство в цілому. Значно підвищилась кількість цілей, пов'язаних з навчанням. В кінці експерименту простежується тенденція підвищення престижності навчання у школі та отримання знань для використання їх у подальшому житті. Зменшилась кількість цілей особистісної сфери, яка пов'язана із задоволенням своїх фізіологічних потреб, що є позитивним результатом проведеної корекційної роботи. Адже зосередження на власній особистості, постановка суто егоцентричних цілей та ігнорування потреб суспільства призводить до сталості у розвитку і, навіть, деградації особистості у зв'язку з невідповідністю до норм її соціального оточення. Метою психологічної корекції був розвиток зрілої, націленої на майбутнє особистості.

Наступні колонки вихідного списку цілей та їх значущості також показують кількісні зміни. Найбільш значущою представники експериментальної групи визначили дружню сферу. Протягом усіх трьох років

психологічної корекції її оцінювання поступово підвищувалось. Особистісна сфера навпаки почала втрачати свої позиції. під час першого року вона була другою за значущістю, на другому – третьою (поступилась сімейній), а в кінці експерименту – лише шостою. Така динаміка свідчить про падіння значущості власних потреб у порівнянні з потребами близьких людей, що призводить до зменшення рівня егоцентричності та повертання уваги до потреб суспільства. Сімейна сфера, на початку другого року занять туризмом, стала другою за важливістю для підлітків. Подібна динаміка є позитивною, адже на початку експерименту відмічалась тенденція непорозуміння між підлітками та батьками, а також відсторонення та несприйняття всього, що запропоновано дорослими. Наприкінці експерименту ситуація змінилась, і родичі відіграють більш важливу роль у житті підлітків, що свідчить про збільшення їх авторитету. Самодіяльна, інтимна, суспільна та навчальна сфера дещо підвищилися у значущості, але мають не такі суттєві зрушення, як вищезазначені сфери.

Слід відзначити, що саме після третього року занять, коли підлітки вчилися самостійній побудові схем ООД із додаванням до них альтруїстичних дій, результати значимості таких сфер як дружба, сімейна та суспільна значно підвищилися. Цілі, пов'язані з цими сферами стали займати положення більш високі відносно інших сфер. Це свідчить про акцентуацію підлітків на проблемах інших людей та бажання їм допомогти. Розвиток подібних альтруїстичних якостей викликали наступні умови: планування власних дій стосовно поставленого завдання керівником з урахуванням допомоги товаришеві, подальша взаємодія у групі по виконанню поставленого завдання, а також ситуації випробування та подолання їх гуртом під час змагань та походів.

Результати, які вказували на реалізацію цілей та залежність досягнення цілей від самого суб'єкта, виявили щорічний зріст оцінювання. Якщо перед проведенням корекційної частини підлітки достатньо низько оцінювали можливість реалізації поставлених цілей, а особливо власний потенціал у досягненні поставленої мети, то наприкінці експерименту цей показник

підвищився в середньому на 2,8 бали. Що говорить про підвищення рівня впевненості у власних силах, самооцінки та прагнення досягати поставлених цілей власними зусиллями.

Найбільших змін зазнали показники вольового зусилля. У порівнянні з результатами констатувального експерименту, результати третього року навчання мають наступні відмінності: особистісна сфера зростає на 1,1 бал, інтимна – 1,4 бали, сімейна – 2 бали, дружня – 1,7 бал, навчальна – 1,6 бали, суспільна – 2,5 бали, самодіяльна – 1,8 бали.

Узагальнення результатів відносно семи сфер спрямованості підлітків під час трьох років психологічної корекції представлено у вигляді таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Кількісні характеристики сфер цільової спрямованості підлітків
контрольної групи (n=20)**

Навчальні роки	Сфери направленості	Загальна кількість цілей	% до загально обсягу цілей	Вихідний список цілей	Значимість цілей	Час здійснення цілей	Реалізація цілей	Залежність від мене	Емоційне ставлення	Вольове зусилля
Констатувальний зріз	Особистісна	100	26	6,1	7,3	4,8	6,1	6,6	7,1	6,2
	Інтимна	24	6	8,2	10,1	5,7	5,1	5,3	5,2	5,0
	Сімейна	48	12	9,9	9,2	5,2	4,3	4,6	6,9	5,4
	Дружня	60	15	7,6	8,4	3,6	5,7	5,4	7,3	5,2
	Навчальна	48	12	11,2	10,6	4,2	5,2	5,2	5,4	5,9
	Суспільна	52	11	12,5	11,3	6,1	4,0	4,8	4,2	3,8
	Самодіяльна	72	18	9,7	9,8	3,5	6,9	6,8	5,3	5,3
2012-2013	Особистісна	96	24	6,2	7,1	4,7	6,2	6,2	7,6	6,1
	Інтимна	24	6	8,4	10,3	5,7	5,4	5,2	5,7	5,2
	Сімейна	40	10	9,6	9,4	5,3	4,1	4,5	6,9	5,3

2012-2013	Дружня	72	18	7,3	8,2	3,5	5,6	5,3	7,7	5,1
	Навчальна	52	13	11,1	10,4	4,2	5,2	5,1	5,6	5,8
	Суспільна	44	11	12,2	11,0	6,4	4,3	4,7	4,7	3,6
	Самодіяльна	72	18	9,7	9,7	3,4	6,8	6,5	5,5	5,4
2013-2014	Особистісна	92	23	6,3	7,2	4,7	6,4	6,4	7,6	6,2
	Інтимна	32	8	8,1	10,2	5,6	5,3	5,5	5,9	5,3
	Сімейна	48	12	9,7	9,3	5,3	4,5	4,3	6,8	5,1
	Дружня	68	17	7,3	8,1	3,5	5,4	5,4	7,7	5,3
	Навчальна	52	13	11,1	10,2	4,1	5,2	5,1	5,5	5,6
	Суспільна	48	12	12,1	11,1	6,3	4,1	4,6	4,6	3,5
	Самодіяльна	60	15	9,6	9,6	3,5	6,7	6,7	5,4	5,4
2014-2015	Особистісна	100	26	6,2	7,3	4,4	6,3	6,3	7,4	6,6
	Інтимна	28	7	8,2	10,4	5,5	5,2	5,2	5,6	5,3
	Сімейна	52	11	9,4	9,5	5,7	4,2	4,4	6,7	5,2
	Дружня	72	19	7,1	8,3	3,3	5,5	5,2	7,4	5,1
	Навчальна	48	12	11,3	10,1	4,4	5,3	5,1	5,6	5,6
	Суспільна	32	8	12,2	11,3	6,2	4,2	4,4	4,3	3,5
	Самодіяльна	68	17	9,6	9,5	3,3	6,7	6,7	5,4	5,3

Результати контрольної групи відзначаються сталістю і одноманітністю. З кожним роком показники усіх сфер спрямованості суттєво не змінюються. Як і на початку експерименту, за кількістю цілей тут продовжує випереджати особистісна сфера. Інші сфери мають також подібний порядок розташування, як і після проведення констатувальної частини: особистісна, дружня, самодіяльна, навчальна, сімейна, суспільна, інтимна. Оцінювання реалізації цілей, залежності від суб'єкта та вольове зусилля в цій групі мають низький бал.

Якщо порівняти дані таблиці 3.3 та результати експериментальної групи, то можна побачити якісні та кількісні відмінності за всіма критеріями.

Представники контрольної групи характеризуються постановкою близьких цілей, спрямованих на задоволення базових потреб, а також мають низьку оцінку докладання вольових зусиль для їх реалізації. Представники експериментальної групи мають відмінності з контрольною групою у постановці віддалених цілей, спрямованих на суспільство та оточуючих, відзначається бажання докладати значних зусиль для їх реалізації. Цілі експериментальної групи є більш благородними та їх досягнення є корисним для функціонування суспільства як єдиного організму. Три позиції (рівні) особистості підлітків експериментальної групи мали активну динаміку протягом усіх трьох років (табл. 3.4).

Дана таблиця показує тенденцію, подібну до таблиці сфер спрямованості підлітків. Якщо за кількістю цілей, після проведення констатувального експерименту, у вихідному списку на першому місці виступала егоцентрична позиція, на другому – раціональна, а на третьому – альтруїстична, то вже після першого року проведення корекційної роботи ситуація змінилася: спочатку за кількістю цілей йде раціональна позиція, потім – егоцентрична, далі – альтруїстична. Після другого і третього року альтруїстична позиція займає вже друге місце за кількістю цілей після раціональної. Цілей, які належать до егоцентричної позиції, стає все менше. Так, за час проведення формувального експерименту альтруїстична позиція підвищилась на 25,5%, раціональна – на 18%, егоцентрична зменшилася на 25,5%.

За значенням цілей підлітки розташували позиції наступним чином. Після першого року – раціональна, егоцентрична, альтруїстична. Після другого року значення альтруїстичної позиції підвищилось ще на 3,4 пункти і посіло друге місце, тим самим посунувши егоцентричну позицію на третє місце. Результати третього року показали, що альтруїстична позиція у порівнянні з раціональною та егоцентричною оцінюється підлітками найвище і займає перше місце у списку цілей. Отже, позиції особистості розташувалися наступним чином: альтруїстична, раціональна, егоцентрична.

**Кількісні характеристики позицій цільової спрямованості
особистості підлітків експериментальної групи (n=20)**

Навчальні роки	Позиції особистості	Загальна кількість цілей	% до загально обсягу	Вихідний список цілей	Значення цілей	Час здійснення цілей	Реалізація цілей	Залежність цілей від мене	Емоційне ставлення	Вольове зусилля
поч. 2012	Альтруїстична	88	22	6,2	7,1	4,2	6,3	6,6	7,1	6,2
	Раціональна	128	32	8,3	10,2	5,4	5,1	5,5	5,3	5,1
	Егоцентрична	184	46	9,5	9,6	5,1	4,4	4,6	6,7	5,3
2012-2013	Альтруїстична	100	25	10,12	9,58	7,4	5,2	4,7	4,6	5,1
	Раціональна	156	39	7,26	7,41	8,6	6,8	5,9	6,3	5,8
	Егоцентрична	144	36	7,39	8,63	5,1	6,9	6,8	6,7	6,5
2013-2014	Альтруїстична	128	32	8,47	6,18	7,7	5,9	5,3	5,1	5,5
	Раціональна	150	37,5	6,29	6,23	6,9	7,2	6,4	6,8	6,4
	Егоцентрична	122	30,5	8,53	9,36	6,1	7,8	7,1	6,6	6,8
2014-2015	Альтруїстична	162	40,5	7,18	6,49	8,8	6,7	6,6	6,7	7,5
	Раціональна	144	36	6,35	7,19	6,5	7,5	7,5	7,1	7,8
	Егоцентрична	94	23,5	9,21	9,85	5,2	7,6	7,9	6,9	7,2

Зафіксовано зростання оцінювання підлітками реалізації цілей та залежності цілей від самих підлітків. Після першого року занять за реалізацією цілей альтруїстична позиція зросла на 1,8 балів, раціональна позиція – на 1,5 балів, егоцентрична позиція – на 0,1 балів. Після другого року занять альтруїстична позиція зросла ще на 0,7 балів, раціональна позиція – на 1,0 балів, егоцентрична позиція – на 0,3 балів. Після третього року занять альтруїстична позиція зросла на 0,8 балів, раціональна позиція – на 0,3 балів, егоцентрична позиція – на 0,2 балів.

Загалом зріст за цим критерієм відбувся на альтруїстичні позиції на 3,3 бали, раціональної позиції – на 2,8 бали, егоцентричної позиції – на 0,6 бали. Це свідчить про націленість підлітків на результат їхньої діяльності та віру у можливість реалізації поставленої мети.

Значення парного критерію (t) відносно альтруїстичної, раціональної та егоцентричної позицій цільової спрямованості особистості підлітків на початку експерименту та після проведення його формульованої частини відображено у таблиці 3.5

Таблиця 3.5

**Значення t-критерію Ст'юдента, що отримані при визначенні
достовірності відмінностей між складовими позицій цільової
спрямованості особистості підлітка**

Позиції особистості	Заг.кількість цілей	Значення цілей	Час здійснення цілей	Реалізація цілей	Залежність цілей від мене	Емоційне ставлення	Вольове зусилля
Альтруїстична	5,112	4,035	3,857	3,914	4,173	4,006	5,281
Раціональна	2,236	3,485	2,879	4,103	4,698	3,172	4,846
Егоцентрична	-4,186	-3,281	2,974	3,172	3,804	3,164	4,807

Від'ємний знак t-критерію Ст'юдента вказує на те, що дана складова за значенням вище у результатах констатувального експерименту. Як свідчить аналіз табл. 3.5, встановлені значимі відмінності між усіма складовими трьох позицій цільової спрямованості підлітків до та після експерименту, що підтверджує ефективність проведеної роботи з підлітками експериментальної групи.

Залежність цілей від докладання власних зусиль підлітки оцінили наступним чином. Після першого року занять за реалізацією цілей альтруїстична позиція зросла на 0,8, раціональна позиція – на 1,2, егоцентрична

позиція – на 1,6. Після другого року занять альтруїстична позиція зросла ще на 0,6, раціональна позиція – на 0,5, егоцентрична позиція – на 0,3. Після третього року занять альтруїстична позиція зросла на 1,3, раціональна позиція – на 1,1, егоцентрична позиція – на 0,8. Загалом зріст за цим критерієм відбувся на альтруїстичні позиції на 2,7 балів, раціональної позиції – на 2,8 бали, егоцентричної позиції – на 1,1 балів.

Оцінка вольових зусиль, які докладатимуть підлітки для реалізації поставлених цілей, мала позитивну динаміку з кожним роком проведення психологічної корекції. Після першого року занять альтруїстична позиція зросла на 0,9 балів, раціональна позиція – на 0,3 бали, егоцентрична позиція – на 0,2 бали. Після другого року занять альтруїстична позиція зросла ще на 0,4 бали, раціональна позиція – на 0,6 бали, егоцентрична позиція – на 0,3 бали. Після третього року занять альтруїстична позиція зросла на 2,0 бали, раціональна позиція – на 1,4 бали, егоцентрична позиція – на 0,4 бали. Загалом зріст за цим критерієм відбувся на альтруїстичні позиції на 3,3 бали, раціональної позиції – на 2,3 бали, егоцентричної позиції – на 0,9 балів.

Підлітки контрольної групи відзначились тенденцією зниження кількості цілей альтруїстичної позиції за рахунок збільшення раціональної та егоцентричної(табл. 3.6). Результати методики дослідження цільової спрямованості особистості за оцінкою значення цілей, часу та можливості їх реалізації, емоційного ставлення і вольового зусилля мають сталий характер. Загалом ситуація стосовно позицій цільової спрямованості залишається незмінною. Найвище підлітки оцінюють егоцентричну позицію, вона ж має найбільшу кількість цілей, потім – раціональна. Альтруїстична позиція за значенням цілей має дуже низькі оцінки та малу кількість цілей. Показник вольового зусилля у підлітків залишається дуже низьким, що свідчить про неспроможність та небажання зазначеної групи долати складнощі на шляху до досягнення поставлених цілей. Якщо порівнювати отримані результати після третього року психологічної корекції з результатами констатувальної частини, то можна побачити динаміку спаду рівня цільової спрямованості підлітків:

зниження оцінки власних зусиль у реалізації завдань, скорочення часу здійснення, що свідчить про переважання близьких цілей, зменшення балу вольового зусилля альтруїстичної позиції.

Таблиця 3.6

Кількісні характеристики динаміки позицій цільової спрямованості особистості підлітків контрольної групи (n=20)

Навчальні роки	Позиції особистості	Загальна кількість цілей	% до загально обсягу	Вихідний список цілей	Значення цілей	Час здійснення цілей	Реалізація цілей	Залежність цілей від мене	Емоційне ставлення	Вольове зусилля
поч. 2012	Альтруїстична	87	22	6,1	7,3	4,8	6,1	6,6	7,1	6,2
	Раціональна	130	32	8,2	10,1	5,7	5,1	5,3	5,2	5,0
	Егоцентрична	183	46	9,9	9,2	5,2	4,3	4,6	6,9	5,4
2012-2013	Альтруїстична	56	14	12,39	12,25	8,9	3,2	3,8	3,6	4,2
	Раціональна	140	35	8,86	7,43	6,2	5,1	4,6	5,4	5,4
	Егоцентрична	204	51	5,22	6,87	3,4	6,6	5,4	6,3	6,6
2013-2014	Альтруїстична	56	14	12,45	11,15	8,7	3,4	3,7	3,7	4,1
	Раціональна	132	33	8,72	7,73	6,4	5,3	4,5	5,2	5,5
	Егоцентрична	212	53	5,33	7,17	3,2	6,6	5,4	6,4	6,5
2014-2015	Альтруїстична	60	15	12,27	11,95	8,3	3,4	3,9	3,5	4,3
	Раціональна	136	34	8,76	7,26	6,4	5,6	4,5	5,3	5,3
	Егоцентрична	204	51	5,49	7,48	3,2	6,4	5,5	6,5	6,4

Результати зрізу рівня емоційного компоненту експериментальної групи, визначені за допомогою Тест-опитувальника Кеттела для підлітків після трьох років психологічної корекції, вказують на покращення результатів у порівнянні з результатами констатувального експерименту, а саме підвищення їх рівня до меж нормативів відповідного підліткового віку (табл. 3.7).

**Кількісні характеристики динаміки факторів тест-опитувальника
Кеттела підлітків експериментальної групи впродовж формувального
експерименту**

	A	C	D	E	F	G	H	I	J	Q	Q2	Q3	Q4
Конст. експер.	7,3	6,8	16,7	9,1	7,7	10,2	9,4	17,3	16,9	19,1	8,8	10,2	17,3
1 рік	10,6	8,4	14,5	11,2	9,3	11,8	11,7	15,6	15,2	17,3	9,6	11,6	16,3
2 рік	11,8	12,1	13,8	12,5	10,2	13,2	13,5	12,9	13,7	14,9	11,2	13,3	15,8
3 рік	12,5	10,8	11,7	14,7	12,9	15,1	14,2	11,1	12,8	12,8	12,9	14,1	12,7

Протягом трьох років у факторі А (шизотимія-афектомія) відбувалось зростання рівня афектомії, і вже наприкінці експерименту підлітки експериментальної групи показали результат максимально наближений до норми. Така тенденція свідчить про розвиток доброзичливості, схильності до взаємодії, вміння пристосовуватися до ситуації і до людей, відкритості у стосунках.

Фактор С після першого року експерименту був нижчим за норму відповідного вікового періоду, що свідчило про емоційну вразливість підлітків, неспроможність протистояти несприятливим зовнішнім умовам. Під час другого року він значно підвищився (на 3,7 стенів) і сягнув норми, після третього року цей показник знизився на 1,3 стенів, але для шістнадцятирічного віку цей показник не входить до меж нормативів. В кінці корекційної роботи підлітків можна охарактеризувати як емоційно більш стійкими, з оптимістичним ставленням до життя, набула розвитку здатність до виконання групових норм.

Дослідження результатів за фактором D засвідчують зниження даного показника з кожним роком. Це говорить про зменшення збудливості підлітків впродовж психологічної корекції. Якщо на початку вони показали високий рівень збудливості, гіперактивності та егоцентричності, то після третього року занять їх поведінку можна характеризувати, як розсудливу та спокійну, зникли прояви агресії. Хоча фактор D залишився трохи нижче норми, результати показують позитивну динаміку, адже зазнали розвитку такі якості як цілеспрямованість, терплячість та стриманість.

Фактор E показує низькі результати на початку експерименту і підвищення їх до норми в кінці корекційної частини. Такі дані характеризують появу проявів лідерства у характері. Зникає пасивність у вирішенні проблемних життєвоважливих питань. Проте у підлітків спостерігається відсутність ролі домінанта по відношенню до своїх однолітків. Їх поведінка визначається демократичною, неконформною, з характерною зрілістю у відносинах у групі, що сприяє міжособистісній взаємодії.

Фактор F у досліджуваній групі дещо знижений на початку та дещо завишений в кінці психологічної корекції, що свідчить про наявність обережності у діях, виконання підлітками другорядних ролей. Вкінці експерименту ці характеристики змінюються на активність та оперативність, підлітки оволодівають навичками організаторських здібностей, тому набуває зростання продуктивності праці.

Фактор G корелює з фактором F (критерій кореляції (r) Пірсона дорівнює +0,892), на що вказують результати проведеної методики протягом трьох років. Протягом першого і другого року ці показники мали рівень нижче норми, а після третього року показники підвищилися трохи вище за норму. В такій ситуації виникає процес впливу групи на особистість, спроможність підлітка підлягати правилам групи та взаємодіяти з іншими., вони розвивають свідомість та наполегливість. Саме заняття туризмом сприяють корекції підлітків у даній сфері, адже тут людина, як самотійна одиниця, не досягне

високого результату, тільки командна робота та взаємодія приведуть особистість до поставленої мети.

Результати підлітків за фактором Н з кожним роком показують зростання тенденції до соціальної сміливості, жвавості і безпосередності в емоційних реакціях, до недбалості у ставленні до деталей, до зацікавленості в протилежній статі. Цей показник за час психологічної корекції зріс на 4,8 стенів.

Фактор І протягом усього експерименту мав значення трохи нижче за норму, що свідчить про невисоку тенденцію до самозадоволеності, реалістичності, скептицизму по відношенню до суб'єктивного. Результат підлітків експериментальної групи на 0,1 стенів нижчий за норму, що вдруге підтверджує здатність цих людей до згуртування, інтеграції групи, альтруїзму, особливо після другого та третього року корекційної роботи.

Результати за фактором J мають переважно знижений характер, що засвідчує перевагу групових дій, прийняття спільних норм і правил, визнання важливості сукупності людей.

Фактор Q на початку експерименту мав завищену оцінку, це означало невпевненість у собі, тривожність у складних ситуаціях, відчуття несприйняття себе групою. Але вже за два роки вдалося значно зменшити цей показник до 14,9 стенів, а в кінці третього року він сягав норми, що свідчить про підвищення рівня впевненості у своїх власних силах та своїх близьких.

Фактор Q2 у представників експериментальної групи мав дещо знижений характер, що виявило наявність конформності та нестачу рішучості. За три роки занять туристичною діяльністю даний показник зріс на 4,1 стенів, що входить до меж нормативів для підлітків визначеного періоду.

Показники фактору Q3 вказують на знижений рівень вольової організації підлітків під час констатувальної частини та результату вище норми після психологічної корекції. Заняття із самоорганізації підлітків, виконання обов'язків у системі змінних посад, складання схем ООД по підготовці до походу розвинули у підлітків високий контроль поведінки, самоповагу, вольові якості, об'єктивність до оточуючих та працьовитість у групі.

Результати психологічної корекції цільової спрямованості особистості за фактором Q4 говорять про виражену тенденцію до підвищення мотивації діяльності, високу ефективність роботи, але не напружену. На початку експерименту цей показник був дуже високим і значно перевищував норму, що заважало підліткам у досягненні поставленої мети.

Підлітки контрольної групи не показали суттєвих змін у розвитку рівня емоційного компоненту, про що свідчать дані, визначені за допомогою Тест-опитувальника Кеттела для підлітків (Методика 14 PF). Три роки психологічної корекції відзначаються сталістю результатів у порівнянні з даними експериментальної групи, а саме відсутності істотних змін та знаходження їх рівня поза межею нормативів відповідного віку (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Кількісні характеристики динаміки факторів тест-опитувальника
Кеттела підлітків контрольної групи впродовж формувального
експерименту**

	A	C	D	E	F	G	H	I	J	Q	Q2	Q3	Q4
Конст. експер.	7,3	6,8	16,7	9,1	7,7	10,2	9,4	17,3	16,9	19,1	8,8	10,2	17,3
1 рік	8,1	7,8	15,7	9,4	7,6	10,2	9,7	16,8	16,4	18,6	9,2	10,1	16,4
2 рік	8,5	8,2	16,3	9,3	7,4	10,1	10,1	17,1	16,2	18,3	9,5	10,4	16,8
3 рік	7,9	7,3	16,1	9,1	7,5	10,2	9,8	16,9	16,7	18,1	9,3	10,2	16,9

Дослідження когнітивного компоненту цільової спрямованості особистості підлітків під час психологічної корекції проводилося за методикою вивчення мотивації навчання підлітків М. І. Лук'янової і дало можливість побачити динаміку мотивації учнів за три роки, порівняти мотиви, які характерні для підлітків експериментальної та

Після першого року психологічної корекції кількість учнів з дуже високим рівнем мотивації до навчання складає 5%. Слід зазначити, що у порівнянні з результатами констатувального експерименту, загальний рівень мотивації дещо підвищився. Високий рівень має 8,4%, середній рівень – 46,7%, знижений – 40%. Низького рівня мотивації не має жоден підліток експериментальної групи. Після другого року занять туристичною діяльністю загальний рівень мотивації зберігає тенденцію до зростання. Особливо високі результати спостерігаються на I та II блоках, що свідчить про зростання особистісного сенсу навчання та спрямованості підлітків на соціальну та пізнавальну сферу. Дуже високий рівень має 5%, високий рівень – 18,4%, середній рівень – 41,7%, знижений – 35%. Жоден підліток експериментальної групи не має низького рівня мотивації. Третій рік характеризується підвищенням рівнів мотивації за всіма трьома блоками. Дуже високий рівень має 8,4%, високий рівень – 36,7%, середній рівень – 36,7%, знижений – 18,4%. Останній зріз формувального експерименту показав кількісні зміни у мотивації підлітків до навчання. Адже зростання найвищого та високого рівнів мотивації I блоку на 10% та 35% свідчить про зростання важливості навчання для себе, а не для батьків, зростання найвищого та високого рівнів мотивації II блоку на 10% та 30% говорить про розвиток здатності до цілепокладання учнів, найвищий та високий рівні мотивації III блоку зросли на 5% та 30%.

Особливу роль у мотивації має успішність навчальної діяльності – запас і якість знань, способи, прийоми їх надбання. Все, що легше засвоюється, стає більш доступним, до нього не зменшується зацікавленість. Матеріал краще запам'ятовується, легше концентрується увага, зростає працездатність. Саме розвиток навичок із самостійного складання схем ООД під час занять туризмом допомогли підліткам в успішності навчальної діяльності, що сприяло підвищенню мотивації до навчання.

Кількісні показники динаміки рівнів мотивації учнів до навчання контрольної групи впродовж психологічної корекції вказують на сталість та переважання низького рівня (табл. 3.10). За три роки проведення експерименту

результати учаників даної групи не показали відхилення в будь-яку із сторін (низький або високий рівень).

Таблиця 3.10

Кількісні показники динаміки рівнів мотивації учнів до навчання контрольної групи впродовж психологічної корекції (n=20)

Рік	Рівень мотивації	Показники мотивації						Заг. рівень мотивації	
		I		II		III		Кількість	%
Констатув.		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%		
		Констатув.	I	0	0	0	0	0	0
II	1		5	1	5	0	0	0,67	3,4
III	3		15	3	15	4	20	3,33	16,67
2012-2013	IV	8	40	7	35	8	40	7,67	40
	V	8	40	9	45	8	40	8,33	41,7
	I	0	0	0	0	0	0	0	0
	II	1	5	1	5	0	0	0,67	3,4
	III	9	15	4	20	4	20	5,67	18,3
	IV	8	40	7	35	8	40	7,67	40
2013-2014	V	8	40	8	40	8	40	8	40
	I	0	0	0	0	0	0	0	0
	II	1	5	1	5	1	5	1	5
	III	9	15	4	20	4	20	5,67	28,4
2014-2015	IV	8	40	8	40	7	35	7,67	38,4
	V	8	40	8	40	8	40	8	40
	I	0	0	0	0	0	0	0	0
	II	1	5	1	5	1	5	1	5
	III	9	15	4	20	4	20	5,67	28,4
2014-2015	IV	8	40	7	35	8	40	7,67	38,4
	V	8	40	8	40	8	40	8	40
	I	0	0	0	0	0	0	0	0
	II	1	5	1	5	1	5	1	5
	III	9	15	4	20	4	20	5,67	28,4

Другим етапом аналізу мотивації до навчання була оцінка характеру обраних підлітками мотивів. Переважальні мотиви підлітків експериментальної групи у навчанні зображені на рис. 3.1.

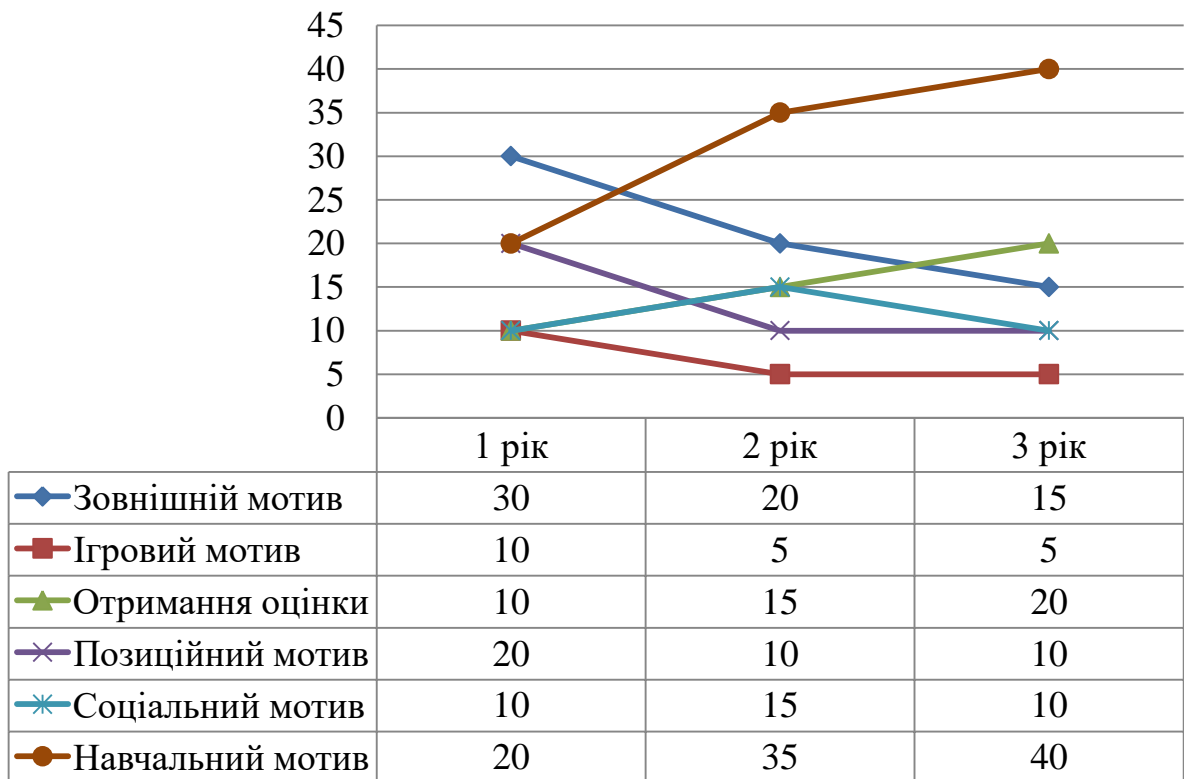


Рис. 3.1. Переважаючі мотиви у навчанні підлітків експериментальної групи

З рисунка видно, що у підлітків на першому році експерименту переважає зовнішній мотив – 30%. На другому місці знаходиться позиційний та навчальний мотив – 20%. Далі йдуть ігровий, соціальний мотив, отримання оцінки – 10%. Простежується тенденція зростання ролі навчання для отримання знань, а не лише заради оцінки.

Другий рік занять туристичною діяльністю визначає домінування навчального мотиву над усіма іншими – 35%. Втрачає свої позиції, але залишається найвищим зовнішній мотив – 20%. Отримання оцінки та соціальний мотив цього року мають однакову кількість підлітків – 15%.

В кінці психологічної корекції навчальний мотив є провідним для 40% підлітків експериментальної групи. Усі інші мотиви мають досить низький відсоток і знаходяться зовсім поруч одне від одного. Це говорить про підвищення рівня спрямованості підлітків, націлене на знання, досягнення успіхів у професійному майбутньому. Адже учасники експериментальної групи проявили інтерес безпосередньо до отримання знань, а не відмінних оцінок. Таким чином, можна зробити висновок – постановка підлітками віддалених цілей, пов'язаних із власним професійним майбутнім, реалізацією власного Я, стала можливою після проведення занять по розвитку цільової спрямованості під час туристичної діяльності.

Зміну ієрархії мотивів навчальної діяльності підлітків експериментальної групи спричинило застосування робочих карток з поетапним виконанням дій. Оволодіння новим матеріалом (теоретичними знаннями та практичними навичками) стало доступнішим для підлітків і вимагало менше часу, ніж використання традиційних засобів навчання, тому вони почали виявляти інтерес до самих знань.

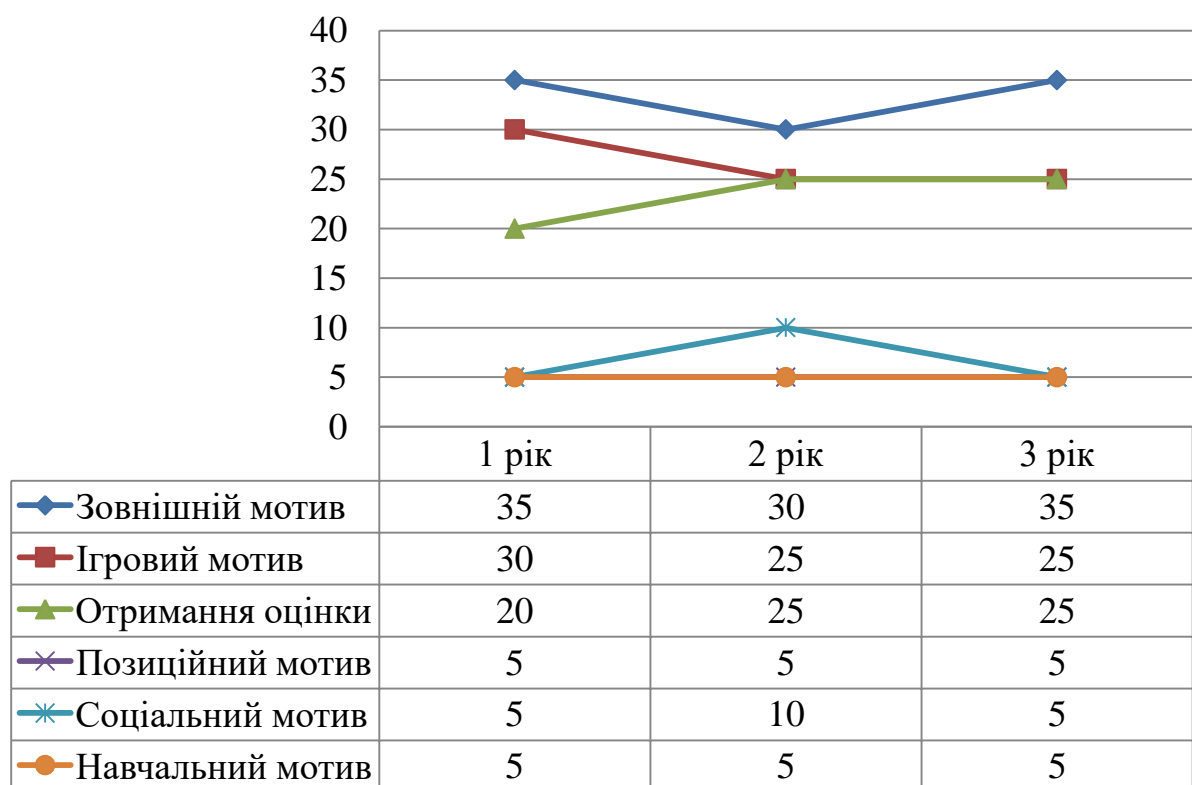


Рис. 3.2. Переважаючі мотиви у навчанні підлітків контрольної групи

Переважальні мотиви підлітків контрольної групи у навчанні зображені на рис. 3.2. Результати контрольної групи протягом трьох років вказують на домінування ближніх цілей у шкільній мотивації, а саме – навчання заради оцінок, вплив соціального оточення на навчальну діяльність, а також переважання ігрового мотиву, що свідчить про відсутність внутрішніх мотивів навчання. Сам процес отримання знань зводиться до спрямованості на отримання високої оцінки.

Наявність внутрішніх та зовнішніх мотивів у підлітків експериментальної групи, а також реалізацію навчальних мотивів у поведінці відображає таблиця 3.11.

Таблиця 3.11

Кількісний розподіл підлітків відповідно трьох рівнів показників мотивації під час психологічної корекції (n=40)

Групи	Роки		Високий (+30; +20 балів)	Середній (+10; 0; -10 балів)	Низький (-20; -30 балів)
Експериментальна	1 рік	Кількість	3	12	5
		%	15	60	25
	2 рік	Кількість	5	11	4
		%	25	55	20
	3 рік	Кількість	8	10	2
		%	40	50	10
Контрольна	1 рік	Кількість	1	4	15
		%	5	20	75
	2 рік	Кількість	1	5	14
		%	5	25	70
	3 рік	Кількість	1	5	14
		%	5	25	70

Аналіз оцінок контрольних та самостійних робіт учнів з різних предметів, спостереження за поведінкою та активністю на уроках, бесіди з вчителями показали переважання середньої та високої шкільної успішності у представників експериментальної групи, та відсутність змін успішності у представників контрольної групи. Експериментальна група показала себе, як організована та націлена на навчання.

Після першого року корекційної роботи учасники експериментальної групи демонстрували домінування середньої успішності та тяжіння до знань, активність учнів була опосередкованою. Після другого року занять підлітки стали швидше засвоювати новий матеріал, проявляти активність на уроці при роботі з вчителем та аудиторією. Після третього року психологічної корекції вчителями відмічалась відмінна поведінка більшості учнів, уважність та допитливість на уроці, висока мотивація до навчання, добра та відмінна успішність у класі.

Спостереження за підлітками експериментальної групи дало змогу побачити високу активність на уроках у багатьох учнів, особливо наприкінці корекційної роботи. Контрольна група під час спостереження характеризувалась наявністю лише окремих підлітків, які мають високу мотивацію до навчання і працюють з вчителем протягом всього уроку у той час, коли більшість не проявляє активності. Загалом підлітки цієї групи не мають якихось здобутків або нових зауважень. Розвиток цієї групи проходив стало, без значних змін.

За результатами методики вивчення мотивації навчання підлітків М. І. Лук'янової, аналізу продуктів діяльності, спостереження та бесіди з вчителем було виділено рівні когнітивного компоненту цільової спрямованості підлітків (табл. 3.12).

В експериментальній групі після першого року занять за програмою переважаючим є середній рівень розвитку когнітивного компоненту, він становить 65%. Наступним за кількістю осіб є низький рівень – 25%, високий рівень має лише 15% підлітків. Після другого року експерименту дещо

змінилась, високий рівень складає 25% підлітків, що є вищим за низький рівень на 10%. Середній рівень залишається переважаючим і становить 60%. В кінці експерименту високий рівень складає 35% підлітків, що більше за початковий показник на 30%. Середній рівень сягає 55%, низький рівень знизився у порівнянні з результатами констатувальної частини на 55% і становить 10%. Результати контрольної групи вказують на переважання низького рівня навчального когнітивного протягом усіх трьох років психологічної корекції.

Таблиця 3.12

Кількісні показники рівнів когнітивного компоненту цільової спрямованості підлітків під час психологічної корекції (n=20)

Роки	Рівні навчального компоненту	Експериментальна		Контрольна	
		Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
1 рік	Високий	3	15	1	5
	Середній	13	65	6	30
	Низький	5	25	13	65
2 рік	Високий	5	25	1	5
	Середній	12	60	6	30
	Низький	3	15	13	65
3 рік	Високий	7	35	1	5
	Середній	11	55	7	35
	Низький	2	10	12	60

Дослідження особливостей розвитку когнітивного компоненту цільової спрямованості особистості підлітків визначило домінування внутрішніх мотивів, переважання середнього рівня мотивації до навчання але зі значним

зростанням високого рівня, підвищення успішності в класі та активності на уроці.

Значення критерію (t) Стьюдента відносно високого рівня розвитку когнітивного компоненту цільової спрямованості підлітків на початку експерименту та після проведення його корекційної частини дорівнює 4,137. Значення критерію (t) Стьюдента відносно високого рівня розвитку когнітивного компоненту цільової спрямованості підлітків контрольної та експериментальної груп дорівнює 3,972. Встановлено значимі відмінності між високим рівнем розвитку до та після експерименту, а також між результатом контрольної та експериментальної груп.

Проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції (p) Пірсона. Йому підлягали наступні ряди показників:

- кількість цілей альтруїстичної позиції та кількість підлітків, які мають високий рівень розвитку когнітивного компоненту цільової спрямованості;
- кількість цілей раціональної позиції та кількість підлітків, які мають середній рівень розвитку зазначеного компоненту цільової спрямованості;
- кількість цілей егоцентричної позиції та кількість підлітків, які мають низький рівень розвитку когнітивного компоненту цільової спрямованості.

Коефіцієнт кореляції Пірсона альтруїстичної позиції та високого рівня когнітивного компоненту дорівнює +0,998. Коефіцієнт кореляції Пірсона раціональної позиції та середнього рівня когнітивного компоненту дорівнює +0,999. Коефіцієнт кореляції Пірсона егоцентричної позиції та низького рівня когнітивного компоненту дорівнює +0,967. Зв'язок між досліджуваними ознаками є прямим. Величини розрахункових коефіцієнтів кореляції потрапили в зону значущості (при $n = 20$, $0.9 < r_{xy} < 1$ – вельми висока), гіпотеза про кореляційний зв'язок кількості цілей на альтруїстичній, раціональній та егоцентричній позиції з кількістю підлітків на високому, середньому та низькому рівнях підтверджується.

Отримана прямо пропорційна залежність говорить про те, що:

- чим більша кількість цілей, поставлених підлітками, відноситься до альтруїстичної позиції, тим більша кількість підлітків знаходиться на високому рівні когнітивного компоненту цільової спрямованості;
- зі збільшенням кількості цілей раціональної позиції, збільшується кількість підлітків, які знаходяться на середньому рівні розвитку зазначеного компоненту цільової спрямованості;
- зростання кількості цілей егоцентричної позиції, призводить до збільшення кількості підлітків, які знаходяться на низькому рівні розвитку когнітивного компоненту цільової спрямованості.

Дослідження особливостей розвитку конативного компоненту цільової спрямованості особистості підлітка проходило за результатами методики Мета – засіб – результат А. А. Карманова та методики дослідження вольової організації особистості (М. С. Гуткін).

Методика дослідження вольової організації особистості дала змогу оцінити рівні (високий, середній, низький) вольових якостей підлітків (ціннісно-змістова організація особистості, організація діяльності, рішучість, наполегливість, самовладання, самостійність, загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості) протягом формувального експерименту та порівняти отримані результати з вихідними даними (табл.3.13).

Таблиця 3.13

Кількісний розподіл підлітків експериментальної групи відповідно трьох рівнів вольової організації (n=20)

Роки	Якості	Високий		Середній		Низький	
		Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
	Ц	2	10	4	20	14	70
	О	0	0	3	15	17	85

Констатув. зріз	Р	1	5	4	20	15	75
	Н	1	5	3	15	16	80
	С	1	5	5	25	14	70
	СМ	0	0	3	15	17	85
	В	1	5	4	20	15	75
2012-2013	Ц	5	25	9	45	6	30
	О	4	20	7	35	9	45
	Р	4	20	8	40	8	40
	Н	5	25	7	35	8	40
	С	5	25	8	40	7	35
	СМ	4	20	8	40	8	40
	В	5	25	9	45	6	30
2013-2014	Ц	8	40	8	40	4	20
	О	9	45	6	30	5	25
	Р	11	55	6	30	3	15
	Н	11	55	6	30	3	15
	С	10	50	7	35	3	15
	СМ	12	60	7	35	1	5
	В	11	55	8	40	1	5
2014-2015	Ц	16	80	4	20	0	0
	О	15	75	5	25	0	0
	Р	17	85	3	15	0	0
	Н	16	80	4	20	0	0
	С	17	85	3	15	0	0
	СМ	16	80	4	20	0	0
	В	17	85	3	15	0	0

Після першого року психологічної корекції спостерігається переважання середнього та низького рівнів вольової організації підлітків. Відбуваються зрушення у всіх компонентах. Якщо після констатувального зрізу відбувалось

домінування низького рівня вольової організації, то після першого року занять туристичною діяльністю у більшості компонентів відзначається переважання саме середнього рівня: ціннісно-змістова організація особистості – 9 підлітків (45%), рішучість – 8 підлітків (40%), самовладання – 8 підлітків (40%), самостійність – 8 підлітків (40%), загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості – 9 підлітків (45%). Низький рівень є переважаючим у наступних компонентах: організація діяльності – 9 підлітків (45%), наполегливість – 8 підлітків (40%). Високий рівень за вищезазначеними компонентами складає: ціннісно-змістова організація особистості – 5 підлітків (25%), організація діяльності – 4 підлітки (20%), рішучість – 4 підлітки (20%), наполегливість – 5 підлітків (25%), самовладання – 5 підлітків (25%), самостійність – 4 підлітків (20%), загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості – 5 підлітків (25%). Результати першого року не є високими, але відбулися певні зрушення в оцінці якостей вольової організації підлітків.

Другий рік експериментального дослідження характеризувався своєю позитивною динамікою, оскільки відбулося зростання показників високого рівня вольової організації підлітків. Отже, самостійне складання схем ООД на заняттях спортивним туризмом сприяли підвищенню високого рівня: ціннісно-змістова організація особистості – на 3 підлітки (15%), організація діяльності – 5 підлітків (25%), рішучість – 7 підлітків (35%), наполегливість – 6 підлітків (30%), самовладання – 5 підлітків (25%), самостійність – 8 підлітків (40%), загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості – 6 підлітків (30%). Низький рівень вольової організації знизився: ціннісно-змістова організація особистості – на 2 підлітки (10%), організація діяльності – 4 підлітків (20%), рішучість – 5 підлітків (25%), наполегливість – 5 підлітків (25%), самовладання – 4 підлітки (20%), самостійність – 7 підлітків (35%), загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості – 5 підлітків (25%).

Третій рік психологічної корекції відзначився наступними результатами: простежується домінування переважно високого рівня вольової організації; наявність незначної кількості підлітків, результати яких відносяться до середнього рівня; повна відсутність низького рівня вольової організації у підлітків експериментальної групи. Різниця до початку експерименту та після на високому рівні складає: ціннісно-змістова організація особистості – 70%, організація діяльності – 70%, рішучість – 80%, наполегливість – 75%, самовладання – 75%, самостійність – 75%, загальний показник, що характеризує вольову організацію особистості – 80%.

Результати методики вольової організації показали, що вольові якості підлітків експериментальної групи добре розвинені і знаходяться на високому рівні. Загальний показник, що характеризує вольову організацію має високу оцінку.

Підлітки контрольної групи (табл. 3.14) характеризуються підвищенням високого рівня організації діяльності та рішучості після другого року на 1 особу. На третьому році ціннісно-змістова організація особистості зменшилася на 1 підлітка. Загалом відбувалися подібні незначні зміни у середньому та низькому рівнях у наполегливості, рішучості, самостійності. Проте така динаміка є несуттєвою, загальна картина стану вольової організації залишається подібною до результатів констатувального зрізу – переважання низького рівня вольової організації підлітків за всіма якостями.

Таблиця 3.14

Кількісний розподіл підлітків контрольної групи відповідно трьох рівнів вольової організації впродовж психологічної корекції (n=20)

Роки	Якості	Високий		Середній		Низький	
		Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
	Ц	2	10	5	25	13	65
	О	0	0	3	15	17	85

Констатув. зріз	Р	1	5	4	20	15	75
	Н	1	5	4	20	15	75
	С	1	5	5	25	14	70
	СМ	0	0	3	15	17	85
	В	1	5	4	20	15	75
2012-2013	Ц	2	10	5	25	13	65
	О	1	5	3	15	16	80
	Р	1	5	5	25	14	70
	Н	1	5	3	15	16	80
	С	2	10	6	30	14	70
	СМ	1	5	4	20	15	75
	В	1	5	4	20	15	75
2013-2014	Ц	2	10	5	25	13	65
	О	2	10	3	15	15	75
	Р	1	5	5	25	14	70
	Н	1	5	4	20	15	75
	С	2	10	6	30	14	70
	СМ	1	5	4	20	15	75
	В	1	5	5	25	14	70
2014-2015	Ц	1	5	6	30	13	65
	О	2	10	3	15	15	75
	Р	1	5	6	30	13	65
	Н	1	5	4	20	15	75
	С	2	10	7	35	13	65
	СМ	1	5	4	20	15	75
	В	1	5	5	25	14	70

Методика Мета – засіб – результат А. А. Карманова виконувала роль допоміжної, завдяки якій вдалося побачити, наскільки у підлітків розвинулося вміння ставити перед собою цілі та обирати засоби для їх реалізації, як

учасники контрольної та експериментальної груп оцінюють свої досягнення. Після проведення зрізів протягом трьох років було складено групи підсистем «Мета», «Засіб» та «Результат». Результати проведеної методики серед підлітків експериментальної групи представлено у таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Кількісні показники динаміки конативного компонента цільової спрямованості підлітків експериментальної групи впродовж психологічної корекції (n=20)

Роки	Підсистеми	1 група		2 група		3 група		4 група	
		Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Конст.	Мета	14	70	4	20	2	10	-	-
	Засіб	7	35	5	25	2	10	6	30
	Результат	13	65	2	10	5	25	-	-
1 рік	Мета	8	40	7	35	5	25	-	-
	Засіб	7	35	9	45	4	20	0	0
	Результат	9	45	2	10	9	45	-	-
2 рік	Мета	4	20	5	25	11	55	-	-
	Засіб	3	15	6	30	11	55	0	0
	Результат	5	20	10	50	5	25	-	-
3 рік	Мета	0	0	4	20	16	80	-	-
	Засіб	0	0	2	10	18	90	0	0
	Результат	0	0	17	85	3	15	-	-

Після першого року занять за програмою «Цільова спрямованість у юних туристів» до першої групи підсистеми «Мета» було віднесено 8 осіб (40%). Це ті підлітки, результат яких за даним критерієм сягав від -9 до -5 балів. Такі дані

говорять про те, що великий відсоток підлітків має фрустрований стан, вони ще не вміють ставити перед собою конструктивні цілі. Ці підлітки обмежуються постановкою ближніх цілей, які легко досягати.

Протягом другого року занять туристичною діяльністю перша група підсистеми «Мета» зменшилася і складала 4 підлітки (20%). Це є позитивною динамікою і свідчить про результативність проведеної програми, з кожним роком кількість підлітків цієї групи зменшувалася (у порівнянні з результатами констатувальної частини). Тобто підлітки отримували навички та тренували вміння ставити перед собою цілі (особливо віддалені), будувати кроки по їх досягненню і докладати максимум зусиль для реалізації цих цілей.

В кінці третього року психологічної корекції до першої групи підсистеми «Мета» не було віднесено жодного підлітка. Такі дані свідчать про відсутність в експериментальній групі осіб, які не вміють ставити перед собою конструктивні цілі.

До другої групи підсистеми «Мета» після першого року занять було віднесено 7 підлітків (35%). Це ті досліджувані, результат яких за даним критерієм сягав від -4 до +4 балів. Після другого року занять туристичною діяльністю до другої групи було віднесено 5 підлітків (25%). Після третього року – 4 підлітки (20%). Ми бачимо тенденцію зменшення кількості підлітків у цій групі, що свідчить про зростання рівня зібраності, організованості власної діяльності, самостійності у виборі цілі та шляхів її досягнення.

До третьої групи підсистеми «Мета» після першого року експерименту було віднесено 5 підлітків (25%). Сюди віднесли підлітків, результат яких складав від +5 до +9 балів. Бачимо, що відсоток підлітків, які вміють ставити конкретні цілі, ієрархізувати їх, легко засвоювати та досягати ще малий, але у порівнянні з результатом констатувальної частини він зріс на 3%. Після другого року занять туристичною діяльністю до третьої групи було віднесено 11 підлітків (55%). Після третього року – 16 підлітки (80%). Простежується значний зріст кількості підлітків цієї групи, особливо в кінці експерименту. Різниця з результатами констатувальної частини складає 58%.

Наступна підсистема методики – «Засіб». Після першого року занять за розвивальною програмою «Цільова спрямованість у юних туристів», до першої групи виявили приналежність 7 підлітків (35%). У цих досліджуваних результат становив від -9 до -2 бала. Після другого року занять туристичною діяльністю до першої групи було віднесено 3 підлітків (15%). Після третього року – жодного підлітка. Тобто, з кожним роком підлітків, які відчувають недолік засобів досягнення поставленої мети, стає все менше, а наприкінці корекційної роботи зовсім не визначається.

До другої групи підсистеми «Засіб» після першого року експерименту виявили приналежність 9 підлітків (45%). Результат сягає від -1 до +2 балів. Після другого року занять туристичною діяльністю до першої групи було віднесено 6 підлітків (30%). Після третього року – 2 підлітки (10%). Такі результати говорять про зменшення відчуття труднощів у підлітків у виборі засобів досягнення мети. Вони стали більш самостійними та рішучими. Різниця до початку експерименту і наприкінці експерименту складає 8 підлітків (40%).

За результатами першого року дослідження, третя група містить 4 підлітка (20%). У цій групі були особи, результат яких складав від +3 до +6 балів. За результатами другого року виявили приналежність 11 підлітків (55%), третього року – 18 підлітків (90%). Наприкінці експерименту більшість підлітків експериментальної групи показали свободу у виборі засобів досягнення цілей, активність та мобільність. Заняття туристичною діяльністю за спеціально складеною програмою допомогли збільшити кількість підлітків цієї групи на 80%. Цьому сприяли система змінних посад під час підготовки та проведення походів, а також відповідальність підлітків за туристичне спорядження у класі.

Остання підсистема проведеної методики – «Результат». До першої групи після першого року занять було зараховано 9 підлітків (45%). Їх результат складає від -9 до -5 балів. Ці підлітки схильні переоцінювати підсумок власної діяльності. Відсоток таких досліджуваних залишається великим. Після другого року занять ситуація значно змінюється, підлітків цієї

групи вже налічується 5 (20%). Після третього року результати є позитивними, адже жодного підлітка не було віднесено до цієї групи, що підкреслює ефективність проведених занять.

Друга група підсистеми «Результат» налічувала 2 особи (10%). Це ті підлітки, результат яких за даним критерієм сягав від -4 до +4 балів. Результат експериментальної групи покращився лише на 1%. Проте після другого року занять туристичною діяльністю до другої групи було віднесено 10 підлітків (50%). Після третього року – 17 підлітків (85%). Кількість підлітків цієї групи збільшилась на 77%. Такі дані говорять про результативність проведених занять за розвивальною програмою, яка сприяла особистісному зростанню, об'єктивності у судженнях та діях підлітків за рахунок використання групових форм роботи під час туристичних занять.

До третьої групи підсистеми «Результат» було віднесено 9 підлітків (45%). Результат сягає від +5 до +9 балів. Підлітків схильних недооцінювати результати власної діяльності стало менше на 3%, але їх кількість залишається великою. Після другого року занять туристичною діяльністю до третьої групи було віднесено 5 підлітків (25%). Після третього року – 3 підлітки (15%). Кількість підлітків цієї групи зменшилась на 33%.

Загалом можна побачити тенденцію зменшення кількості підлітків у першій та другій групі протягом експерименту та збільшення їх кількості у третій групі. Під кінець психологічної корекції було зафіксовано відсутність підлітків у першій групі, що свідчить про становлення їх самостійної, організованої та цілеспрямованої особистості, набуття навичок побудови шляхів по досягненню поставленої мети, постановку віддалених цілей, які є більш благородними, а також результативність використовуваної програми під час занять туристичною діяльністю, цьому сприяло включення в її зміст схем робочих карток, запропонованих П. Я. Гальперіним [47].

Кількісні показники динаміки рівнів конативного компонента цільової спрямованості підлітків контрольної групи впродовж психологічної корекції представлено у таблиці 3.16.

Кількісні показники динаміки конативного компонента цільової спрямованості підлітків контрольної групи впродовж психологічної корекції (n=20)

Роки	Підсистеми	1 група		2 група		3 група		4 група	
		Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Конст.	Мета	14	70	4	20	2	10	-	-
	Засіб	7	35	5	25	2	10	6	30
	Результат	13	65	2	10	5	25	-	-
1 рік	Мета	14	70	4	20	2	10	-	-
	Засіб	9	45	5	25	2	10	4	20
	Результат	9	45	2	10	9	45	-	-
2 рік	Мета	14	70	5	20	1	5	-	-
	Засіб	9	45	5	25	2	10	4	20
	Результат	9	45	2	10	9	45	-	-
3 рік	Мета	13	65	5	25	2	10	-	-
	Засіб	8	40	6	30	2	10	4	20
	Результат	9	45	1	5	10	50	-	-

Протягом трьох років у результатах контрольної групи не відбулося суттєвих змін, їх показники залишилися на початковому рівні. До третьої групи першої та третьої підсистем відноситься незначна кількість підлітків, яка не перевищує 10%. Переважаючою за кількістю осіб, як до так і після проведення експерименту, є перша група. Це характеризує підлітків даної групи як таких, що мають низьку спроможність ставити конкретні цілі, низький рівень самоорганізації та вольових зусиль, близькі за часом реалізації цілі.

Зрізи обох методик дозволили побачити відсутність суперечностей, отже маємо результати розвитку конативного компоненту цільової спрямованості особистості підлітків до і після психологічної корекції (табл.3.17).

Таблиця 3.17

Кількісні показники рівнів розвитку конативного компоненту цільової спрямованості підлітків до і після психологічної корекції (n=40)

	Рівні морального компоненту	конст.		1 рік		2 рік		3 рік	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Експериментальна група	Високий	1	5	5	25	10	50	16	80
	Середній	4	20	7	35	6	30	4	20
	Низький	15	75	8	40	4	20	0	0
Контрольна група	Високий	1	5	1	5	1	5	1	5
	Середній	4	20	4	20	5	25	4	20
	Низький	15	75	15	75	14	70	15	75

Вивчення проявів конативного компоненту цільової спрямованості особистості підлітків свідчить про переважання в кінці експерименту у членів експериментальної групи високого рівня – 16 підлітків (80%), у контрольної групи низького рівня – 15 підлітків (75%). Також результати показують відсутність низького рівня конативного компоненту у підлітків експериментальної групи. Результати контрольної групи є сталими та не зазнали значних змін. Різниця початкового рівня конативного компоненту з кінцевим складає 75% на високому рівні, 5% на середньому рівні та 75% на низькому рівні.

Значення критерію (t) Стьюдента відносно високого рівня розвитку конативного компоненту цільової спрямованості підлітків на початку експерименту та після проведення його корекційної частини дорівнює 4,815.

Значення критерію (t) Стьюдента відносно високого рівня розвитку зазначеного компоненту цільової спрямованості підлітків контрольної та експериментальної груп дорівнює 4,392. Встановлено значимі відмінності між високим рівнем розвитку до та після експерименту, а також між результатом контрольної та експериментальної груп.

Отже, можна зробити висновок, що застосування розвивальної програми під час занять туризмом призвело до якісних та кількісних змін у вольовій організації підлітків, їх цілеспрямованості та вмінні ставити конкретні цілі.

Проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції (p) Пірсона. Йому підлягали наступні ряди показників:

- кількість цілей альтруїстичної позиції та кількість підлітків, які мають високий рівень розвитку конативного компоненту цільової спрямованості;
- кількість цілей раціональної позиції та кількість підлітків, які мають середній рівень розвитку конативного компоненту цільової спрямованості;
- кількість цілей егоцентричної позиції та кількість підлітків, які мають низький рівень розвитку конативного компоненту цільової спрямованості.

Коефіцієнт кореляції Пірсона альтруїстичної позиції та високого рівня конативного компоненту дорівнює +0,999. Коефіцієнт кореляції Пірсона раціональної позиції та середнього рівня зазначеного компоненту дорівнює +0,989. Коефіцієнт кореляції Пірсона егоцентричної позиції та низького рівня конативного компоненту дорівнює +0,998. Зв'язок між альтруїстичною позицією та високим рівнем, між раціональною позицією та середнім рівнем, егоцентричною позицією та низьким рівнем конативного компоненту є прямим. Величини розрахункових коефіцієнтів кореляції Пірсона потрапили в зону значущості (при $n = 20$, $0.9 < r_{xy} < 1$ – вельми висока), гіпотеза про кореляційний зв'язок кількості цілей на альтруїстичній, раціональній та егоцентричній позиції з кількістю підлітків на високому, середньому та низькому рівнях підтверджується.

Отримана прямо пропорційна залежність говорить про те, що:

- чим більша кількість цілей, поставлених підлітками, відноситься до альтруїстичної позиції, тим більша кількість підлітків знаходиться на високому рівні конативного компоненту цільової спрямованості;
- зі збільшенням кількості цілей раціональної позиції, збільшується кількість підлітків, які знаходяться на середньому рівні розвитку зазначеного компоненту цільової спрямованості;
- зростання кількості цілей егоцентричної позиції, призводить до збільшення кількості підлітків, які знаходяться на низькому рівні розвитку конативного компоненту цільової спрямованості.

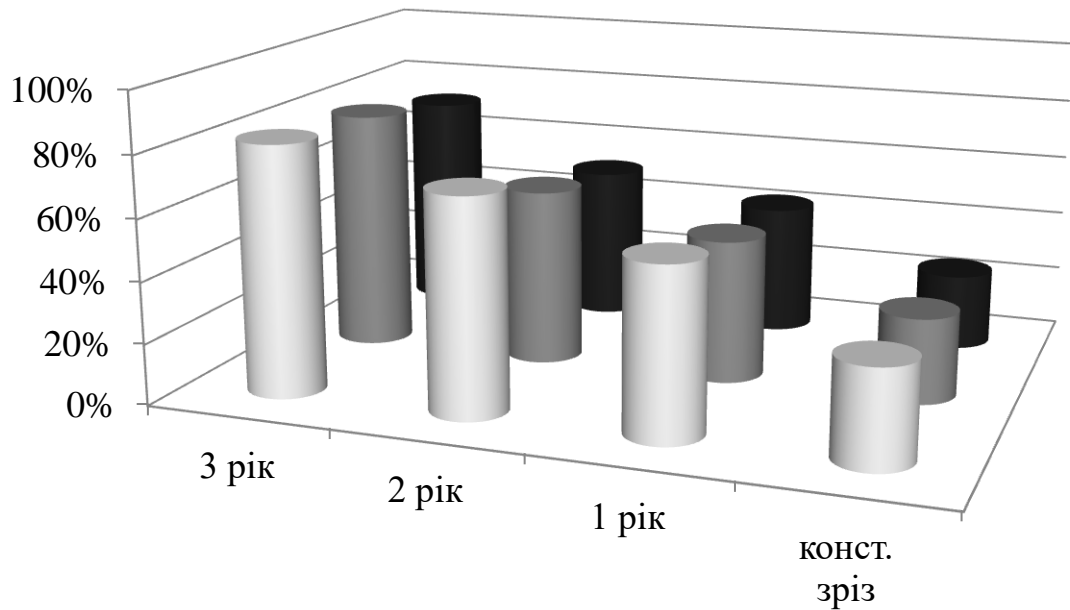
Дослідження особливостей розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості особистості підлітка проходило за результатами методики Прислів'я С. М. Петрової. Динаміка рівня даного компоненту експериментальної групи за три роки занять за програмою «Цільова спрямованість у юних туристів», були зображені на рис. 3.3.

Результати зрізу підлітків, першого року психологічної корекції, свідчать про домінування середнього рівня ціннісного компоненту за всіма показниками. Якщо порівняти ці дані з результатами констатувальної частини, то бачимо зріст трьох показників: ставлення до себе (на 23%) ставлення до оточуючих (на 19%) та ставлення до життя (на 18%).

Другий рік занять туристичною діяльністю за програмою відзначився подальшим зростом показників. Отже «ставлення до себе» сягає високого рівня розвитку, тим самим цей показник збільшився на 15%. «Ставлення до оточуючих» та «ставлення до життя» продовжують займати середній рівень розвитку, але кількість підлітків збільшилася на 11% та на 8%.

Після третього року психологічної корекції відбулися позитивні зміни за всіма показниками розвитку ціннісного компоненту підлітків та домінування високого рівня. Відбулося зростання показника «ставлення до себе» на 11%, «ставлення до оточуючих» - на 21%, «ставлення до життя» - 21%. Загалом за

три роки простежується зріст показника «ставлення до себе» на 50%, «ставлення до оточуючих» на 51%, «ставлення до життя» на 47%.



	3 рік	2 рік	1 рік	конст. зріз
■ ставлення до себе	82%	71%	56%	32%
■ ставлення до оточуючих	79%	58%	47%	28%
■ ставлення до життя	72%	51%	43%	25%

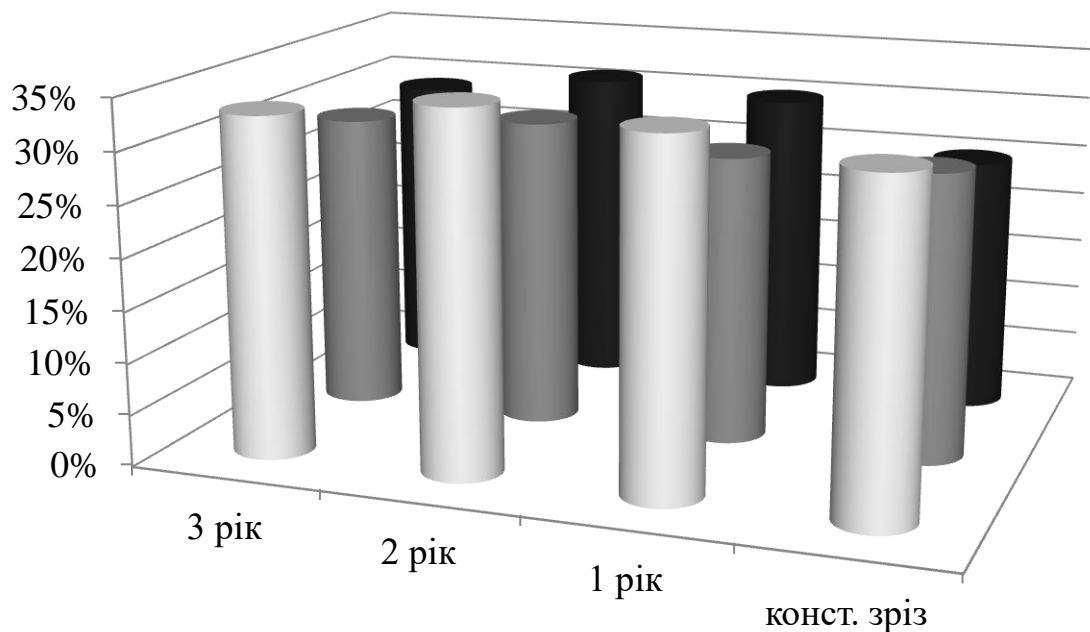
Рис. 3.3. Кількісні показники ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків впродовж психологічної корекції

Останній рік корекційної роботи (занять туристичною діяльністю) характеризується найбільшими змінами у показниках, які містять проблеми суспільства та оточуючих. Це ще раз підкреслює ефективність самостійного складання схем ООД з діями по взаємодопомозі, які змушували підлітків звертати увагу на проблеми товаришів та спонукали до дії по допомозі.

Результати контрольної групи рівня ціннісного компоненту, за три роки занять вказують на незначні зміни у розвитку. Загалом зміни відбувались у межах 2-3%, що не може говорити про позитивні або негативні зміни у представників даної групи. У показника «ставлення до себе» переважаючим є

середній рівень, «ставлення до оточуючих» - низький рівень, «ставлення до життя» - низький рівень.

Узагальнення даних контрольної групи, які було отримано за час психологічної корекції за допомогою методики Прислів'я С. М. Петрової, представлено у вигляді діаграми (рис. 3.4). Вона показує динаміку розвитку трьох показників ціннісного компоненту цільової спрямованості особистості підлітків.



	3 рік	2 рік	1 рік	конст. зріз
■ ставлення до себе	33%	35%	34%	32%
■ ставлення до оточуючих	29%	30%	28%	28%
■ ставлення до життя	29%	31%	30%	25%

Рис. 3.4. Динаміка показників ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків контрольної групи впродовж психологічної корекції

Дослідження особливостей розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості особистості підлітка (табл. 3.18) за визначеними показниками визначає домінування у підлітків експериментальної групи в кінці першого

року експерименту середнього рівня, що складає 14 учнів (70%), наявність незначної кількості учнів з низьким та високим рівнем – по 3 учні (15%). Після третього року занять туристичною діяльністю відбулося зростання високого рівня, який складає 13 підлітків (65%), середній рівень становить 7 учнів (35%), підлітки з низьким рівнем розвитку на даному етапі нашого дослідження відсутні.

Таблиця 3.18

Кількісні показники рівнів ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків до і після психологічної корекції (n=40)

	Рівні ціннісного компоненту	конст. зріз		1 рік		2 рік		3 рік	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Експериментальна група	Високий	0	0	3	15	7	35	13	65
	Середній	7	35	14	70	12	60	7	35
	Низький	13	65	3	15	1	5	0	0
Контрольна група	Високий	0	0	1	5	1	5	1	5
	Середній	6	30	5	25	5	25	6	30
	Низький	14	70	14	70	14	70	13	65

Підлітки контрольної групи показали результати, схожі на результати констатувальної частини експерименту. Протягом трьох років експерименту їх результати не зазнали суттєвих змін.

Значення критерію (t) Стьюдента відносно високого рівня розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків на початку експерименту та після проведення психологічної корекції дорівнює 5,672. Значення критерію (t) Стьюдента відносно високого рівня розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків контрольної та експериментальної груп дорівнює 4,116. Встановлено значимі відмінності між високим рівнем

розвитку до та після експерименту, а також між результатом контрольної та експериментальної груп.

Отже, можна зробити висновок, що отримані дані щодо розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості підлітків є дуже позитивними, адже в результатах зрізу значно переважає високий рівень і повністю відсутній низький рівень, що свідчить про корекцію ціннісних установок, появу життєвих цінностей та товарищескості у пріоритетних напрямках підлітків.

Проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції (r) Пірсона. Йому підлягали наступні ряди показників:

- кількість цілей альтруїстичної позиції та кількість підлітків, які мають високий рівень розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості;
- кількість цілей раціональної позиції та кількість підлітків, які мають середній рівень розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості;
- кількість цілей егоцентричної позиції та кількість підлітків, які мають низький рівень розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості.

Коефіцієнт кореляції альтруїстичної позиції та високого рівня ціннісного компоненту дорівнює $+0,999$. Коефіцієнт кореляції Пірсона раціональної позиції та середнього рівня ціннісного компоненту дорівнює $+0,98$. Коефіцієнт кореляції Пірсона егоцентричної позиції та низького рівня ціннісного компоненту дорівнює $+0,967$. Зв'язок між альтруїстичною позицією та високим рівнем розвитку ціннісного компоненту, між раціональною позицією та середнім рівнем розвитку ціннісного компоненту, егоцентричною позицією та низьким рівнем розвитку ціннісного компоненту є прямим. Величини розрахункових коефіцієнтів кореляції потрапили в зону значущості (при $n = 20$, $0.9 < r_{xy} < 1$ – вельми висока), гіпотеза про кореляційний зв'язок кількості цілей на альтруїстичній, раціональній та егоцентричній позиції з кількістю підлітків на високому, середньому та низькому рівнях підтверджується.

Отримана прямо пропорційна залежність говорить про те, що:

- чим більша кількість цілей, поставлених підлітками, відноситься до альтруїстичної позиції, тим більша кількість підлітків знаходиться на високому рівні ціннісного компоненту цільової спрямованості;
- зі збільшенням кількості цілей раціональної позиції, збільшується кількість підлітків, які знаходяться на середньому рівні розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості;
- зростання кількості цілей егоцентричної позиції, призводить до збільшення кількості підлітків, які знаходяться на низькому рівні розвитку ціннісного компоненту цільової спрямованості.

Узагальнення отриманих даних (табл.3.19) дозволило виділити високий, середній та низький рівні загальної вибірки цільової спрямованості підлітків експериментальної та контрольної груп протягом трьох років психологічної корекції.

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити якісні зрушення в розвитку цільової спрямованості особистості підлітка: фіксується позитивне ставлення до себе, до оточуючих людей, розуміння їх потреб та проблем, бажання допомогти, підвищення емоційної стійкості до високого та середнього рівнів, позитивні зрушення у прийнятті власних недоліків, сприйнятті власного Я-образу, підвищення рівня самостійності та організованості, самовизначення в житті, розвиток вміння ставити конкретні цілі та вчасне її виконання, підвищення рівня навчальної мотивації до 40% від загального обсягу мотивації. Простежується кореляційний зв'язок між позиціями особистості та рівнями компонентів цільової спрямованості, відмічається прямо пропорційна залежність: чим більша кількість цілей, поставлених підлітками, відноситься до альтруїстичної позиції, тим більша кількість підлітків знаходиться на високому рівні визначеного компоненту; чим більша кількість цілей, поставлених підлітками, відноситься до раціональної позиції, тим більша кількість підлітків знаходиться на середньому рівні визначеного компоненту; чим більша кількість цілей, поставлених підлітками, відноситься до егоцентричної позиції, тим

більша кількість підлітків знаходиться на низькому рівні визначеного компоненту.

Таблиця 3.19

**Кількісні показники розвитку рівнів цільової спрямованості
підлітків до і після психологічної корекції, % (n=40)**

Компоненти цільової спрямованості	Рівні цільової спрямованості	Контрольна група (n=20)					Експериментальна група (n=20)				
		До експерименту		Після експерименту		Критерій (t) конгр. та експерим. групи	До експерименту		Після експерименту		Критерій (t) до та після експерименту
		n	%	n	%		n	%	n	%	
Ціннісний	Вис.	1	5	1	5	4,116	1	5	13	65	5,672
	Сер.	5	25	6	30	3,137	3	15	7	35	3,625
	Низ.	14	70	13	65	-	16	80	0	0	-
Конативний	Вис.	1	5	1	5	4,392	1	5	16	80	4,815
	Сер.	4	20	4	20	0	4	20	4	20	0
	Низ.	15	75	15	75	-	15	75	0	0	-
Когнітивний	Вис.	1	5	1	5	3,972	1	5	7	35	4,137
	Сер.	6	30	7	35	2,491	5	25	11	55	3,784
	Низ.	13	65	12	60	-	14	70	2	10	-

Контрольний зріз на етапі корекційної роботи дозволив зробити висновок про те, що контрольна та експериментальні групи за виділеними характеристиками мають відмінності. Порівняння альтруїстичної позиції, високого рівня ціннісного, конативного, когнітивного та емоційного компонентів цільової спрямованості особистості підлітків експериментальної групи на початку експерименту і після впровадження моделі туристичної роботи за допомогою парного критерію (t) Стьюдента свідчить про те, що характеристики вибірок суттєво відрізняються.

Після аналізу проведеної психологічної корекції за програмою «Цільова спрямованість у юних туристів», можна говорити про те, що вона не тільки ефективна у плані розвитку цільової спрямованості особистості, але й закладає основи для конструктивного проживання кризи підліткового віку. Усвідомлення і прийняття власної індивідуальності, сформована впевненість у власних силах, почуття компетентності можуть сприяти подоланню деперсоналізації, конформізму, депресивних проявів, які простежуються у даному віковому періоді.

За результатами психологічної корекції можна сформувати наступні практичні рекомендації вчителям загальноосвітніх шкіл щодо розвитку цільової спрямованості підлітків у навчально-виховному процесі:

1. Необхідно будувати довірливі особистісні стосунки з кожним учнем, з їх батьками. Вчителю необхідно бути обізнаним в тому, яка психологічна атмосфера панує в родині дитини, щоб у разі необхідності надати емоційну підтримку, внести корективи у відносини з учнем або отримати допомогу психолога, соціального педагога.

2. Слід звертатися до батьків не тільки з наріканнями за поведінку і навчальні проблеми дитини, а й з подякою за її гарні вчинки (можливі варіанти: запис у шкільному щоденнику учня, створення батькам «хвилинки успіху» під час проведення батьківських зборів).

3. Доброзичливі стосунки між учнями в класі – невід’ємна складова здорового колективу. Звертайтеся до всіх учнів на ім’я і заохочуйте до цього однокласників. Постійно підкреслюйте, що взаємовідносини у класі повинні визначатися не тільки шкільною успішністю, а й тими добрими справами, які людина зробила для інших. Акцентуйте увагу на позитивних рисах кожної дитини, незважаючи на її навчальні досягнення.

4. Важливо використовувати нові можливості навчального матеріалу. Так, оптимальним для засвоєння є використання схем орієнтовної основи дії запропонованої П. Я. Гальпериним [47].

5. Рекомендовано включати в шкільну програму не тільки системи знань, що підлягають засвоєнню, а й активну навчальну діяльність самих школярів.

6. Необхідно оцінювати не тільки підсумок роботи, а й шляхи і способи її, терпимо ставтеся до помилки учня там, де вона є наслідком активного пошуку нового способу.

7. Поряд з позитивними емоціями, слід викликати і деякі негативні - зіткнення з труднощами, незадоволеність собою і результатом роботи.

9. Треба постійно зміцнювати віру учнів у свої сили (в поєднанні з тверезою оцінкою власних можливостей), виховувати адекватні критичні установки учнів на свою роботу, кожному учневі і класу показувати перспективи, резерви їх розвитку.

Висновки до третього розділу

1. Теоретичним підґрунтям побудови моделі та програми розвитку цільової спрямованості особистості підлітків під час туристичної діяльності виступають положення про розвиток особистісного потенціалу як детермінанти становлення особистості, вчення про позиції особистості: егоцентричну, раціональну та альтруїстичну, теорія планомірного формування розумових дій та понять П.Я. Гальперіна, яка розв'язує проблему незібраності та хаотичності в поведінці підлітків шляхом структурування їхньої діяльності у відповідні схеми робочої карти, за допомогою яких можна легко і швидко виконувати будь-яку діяльність з мінімальними затратами часу.

2. Розвиток цільової спрямованості підлітка в процесі туристичної діяльності базується на комплексності, системності, цілісності і включає наступні заходи: 1) тренування; 2) походи ; 3) змагання. Такі форми організації туристичних занять та змагань є ефективними у розвитку цільової спрямованості особистості у підлітковому віці, адже провідною діяльністю даного віку є міжособистісне спілкування з однолітками, що створює органічні умови для розвивального процесу.

3. Програма реалізувалася трьома блоками впродовж кожного із трьох років: виконання дій робочих карток, складених керівником гуртка (корекція емоційного, когнітивного, конативного та ціннісного компонентів цільової спрямованості підлітків); виконання дій робочих карток, складених власноруч (розвиток раціональної позиції цільової спрямованості підлітків); внесення змін до схем ООД по наданню допомоги товаришеві у виконанні поставленого завдання (розвиток альтруїстичної позиції цільової спрямованості підлітків).

4. Основними психологічними умовами розвитку цільової спрямованості підлітків у процесі туристичної діяльності виступають: визначення головних принципів функціонування групи (активність, зворотний зв'язок, довіра, доброзичливість, суб'єктивність висловлювань, конфіденційність); проведення теоретичних занять у класі за партами, виставленими у коло; наявність обов'язків у підлітків по догляду за класом та туристичним спорядженням (виконання певної ролі); використання схем орієнтовної основи дії (ООД) під час засвоювання нового теоретичного матеріалу та відпрацювання практичних навичок; проведення шерінгу в кінці тижня (у неділю в кінці заняття) та в кінці походу.

5. Результативність реалізації корекційної моделі та апробація психологічного супроводу відображена у показниках структурних компонентів цільової спрямованості підлітків: емоційного – зниження агресивності до оточуючих та прийняття цілей; когнітивного – поліпшення шкільної успішності, поліпшення поведінки в класі, розвиток навчальної мотивації; конативного – збільшення рівня самостійності, організованості, наполегливості; ціннісного – розвиток позитивного ставлення до себе та прийняття власних недоліків та невдач інших людей, поява бажання допомогти, розвиток оптимізму.

6. Достовірне зростання позицій цільової спрямованості експериментальної групи від переважання егоцентричної (на початку експерименту) до альтруїстичної (в кінці експерименту) підтверджують можливість і необхідність забезпечення психологічної допомоги підліткам у

процесі їх індивідуального розвитку, свідчать про можливість включення розробленої програми в позашкільну діяльність загальноосвітньої школи.

Зміст третього розділу дисертаційного дослідження представлено у наступних публікаціях автора:

Статті у наукових фахових виданнях:

1. Шилова Н. І. Формування раціональної позиції цільової спрямованості підлітків на основі спортивного туризму / Н. І. Шилова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – К.: Гнозис, 2015. – Дод. 2 до Вип. 36. – Вип. 12. – С. 183-190.

2. Шилова Н. І. Формування альтруїстичної позиції цільової спрямованості особистості / Я.В. Васильєв, Н. І. Шилова // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія «Психологічні науки». – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. – Т. 2. – Вип. 5. – С. 7–12.

Матеріали конференцій:

3. Шилова Н. І. Взаємодопомога як засіб формування альтруїстичних цінностей / Н. І. Шилова: збірник матеріалів Всеукр. науково-метод. конф. [«Могилянські читання – 2015: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти»], (Миколаїв, 12-20 листопада 2015 р.) / МОН України, Чорноморський національний університет імені Петра Могили. – Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2015. – Том 3. – С. 55–56.

4. Шилова Н. І. Цільова спрямованість підлітків на особистісне зростання та шляхи її формування / Н. І. Шилова: збірник матеріалів Міжнар.науково-практ.конф.[«Ольвійський форум» – 2016: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі»], (Миколаїв, 9–11 червня 2016 р.) / МОН України, Чорноморський національний університет імені Петра Могили. – Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2016. – С. 68–70.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено новий теоретико-емпіричний розгляд цільової спрямованості особистості підлітка з наголосом на ролі туристичної діяльності в її розвитку. Розкрито сутність досліджуваного феномену, його прояви в структурних компонентах, критерії діагностування, рівні, наведено корекційну модель розвитку цільової спрямованості підлітків та доказано її ефективність.

1. Спрямованість є однією з конститутивних властивостей особистості. Вона характеризується за допомогою таких прикмет, як системність, стійкість, ієрархічність, та має зв'язок з усією системою характеристик особистості. Суттєвими атрибутами спрямованості є чітке визначення мети шляхом усвідомлення того, що має бути досягнуто, та передбачення способу його досягнення, а також здатність підпорядковувати вчинки та дії обраній цілі, неухильне прагнення до неї, яке проявляється в умінні тривалий час зберігати мету й організувати свою поведінку для її здійснення. Основою цільової спрямованості особистості підлітків є прагнення до самоствердження є.

2. Цільова спрямованість підлітків містить наступні компоненти: емоційний, когнітивний, конативний, ціннісний. Емоційний компонент має такі критерії, як емоційне ставлення до людей, прийняття цілей. Когнітивний компонент має на увазі середню успішність учнів за основними предметами, мотивацію до навчання. Конативний компонент характеризує рівень самостійності, організованості, наполегливості. Ціннісний компонент вказує на ставлення до себе, оточуючих, до життя.

Відповідно до окреслених критеріїв виділено відповідні показники цільової спрямованості особистості підлітків. Емоційне ставлення до людей вказує на прийняття моральних норм, групову залежність. Прийняття цілей свідчить про емоційну стійкість, внутрішню напругу, самоконтроль. Середня успішність учнів за основними предметами говорить про шкільну успішність на середньому та високому рівнях. Мотивація до навчання свідчить про наявність

навчальної мотивації, усвідомлення себе як учня. Ставлення до себе є вказівкою на прийняття власних недоліків, самоусвідомлення, самооцінку. Ставлення до оточуючих виявляється у гуманності, усвідомленні інтересів, потреб інших, бажанні допомагати. Ставлення до життя свідчить про оптимізм, авантюризм, самовизначення в житті. Самостійність є показником задоволення власних потреб власними силами. Організованість характеризує вчасне виконання поставлених цілей, а наполегливість – здатність долати зовнішні і внутрішні перешкоди шляхом досягнення поставленої мети.

3. Схарактеризовано позиції особистості (егоцентрична, раціональна, альтруїстична), які супроводжують прояви цільової спрямованості різного ступеня (низький, середній, високий). Егоцентрична позиція передбачає задоволення біологічних і матеріальних потреб, меркантильно-утилітарну мотивацію. Раціональна позиція полягає у задоволенні соціальних потреб, прагматичній та престижній мотивації. Альтруїстична позиція визначається як задоволення духовних потреб при творчій та внутрішній мотивації відповідно до здійснюваної діяльності. Доведено, що серед детермінант розвитку цільової спрямованості значущими є раціональна та альтруїстична позиції, які мають кореляційний зв'язок із середнім та високим рівнями прояву. Раціональна позиція відповідає середньому рівню прояву когнітивного, конативного та ціннісного компонентів. Альтруїстична позиція вказує на високий рівень означених компонентів.

4. Психологічні особливості цільової спрямованості підлітків полягають у низькому рівні розвитку її компонентів, переважанні кількості цілей, пов'язаних з особистими потребами. Більшість учнів демонструють відсутність бажання та мотивації до навчання, нестриманість та імпульсивність, егоїзм та недовіру до світу. Егоцентрична позиція є переважаючою, що вказує на необхідність організації системи роботи з розвитку цільової спрямованості особистості підлітка.

5. Створена модель розвитку та відповідна їй програма «Цільова спрямованість у юних туристів» спрямована на психологічну корекцію цільової

спрямованості підлітків. Система роботи ґрунтується на туристичній діяльності, передбачає використання схеми орієнтовної основи дії для виконання практичних завдань під час тренувань, підготовки та проведенні походів різних категорій складності. Психологічні особливості складання схем орієнтовної основи дії (запропоновані керівником гуртка на першому році, самостійне складання на другому році, доповнення схем кроками по взаємодопомозі на третьому році) під час занять у порівнянні з різними видами заходів (звичайні тренування, змагання, підготовка та проведення походів) туризму сприяють підвищенню рівня цільової спрямованості особистості підлітка.

6. При реалізації корекційної моделі та апробації психологічного супроводу встановлено: зниження агресивності до оточуючих та прийняття цілей (емоційний компонент), поліпшення шкільної успішності, поліпшення поведінки в класі, розвиток навчальної мотивації (когнітивний компонент), збільшення рівня самостійності, організованості, наполегливості (конативний компонент), розвиток позитивного ставлення до себе та прийняття власних недоліків та невдач інших людей, поява бажання допомогти, розвиток оптимізму (ціннісний компонент). Виявлено перехід від переважання егоцентричної позиції під час констатувального експерименту до альтруїстичної в кінці психологічної корекції.

7. Констатовано позитивні зміни в емоційній сфері підлітків, що доводить ефективність взаємодії у групі під час змагань та подорожей. Проведення бесід з вчителями та батьками, аналіз продуктів діяльності (ведення щоденників, записи у шкільних журналах) показали зростання мотивації до навчання та пізнавальної діяльності, що призвело до розвитку когнітивного компоненту цільової спрямованості, раціональної та альтруїстичної позиції, і зумовило ефективність використання карток орієнтовної основи дії. Аргументовано доречність застосування системи змінних посад та встановлення туристичних правил групи у корекції ціннісного компонента цільової спрямованості. Встановлено позитивний вплив ситуацій випробування під час тренувань та

змагань, проходження складних ділянок маршруту та несприятливих погодних умов у поході на розвиток конативного компоненту.

Зазначені зміни відбувались за рахунок визначення головних принципів функціонування групи (активність, зворотний зв'язок, довіра, доброзичливість, суб'єктивність висловлювань, конфіденційність). Теоретичні заняття проводились у класі за партами, виставленими у коло. У підлітків були обов'язки доглядати за класом, туристичним спорядженням, виконувати завдання відповідно до обраної посади (виконання певної ролі). Під час засвоювання нового теоретичного матеріалу, відпрацювання практичних навичок, допомоги товаришеві використовувались схеми орієнтовної основи дії. В кінці тижня (у неділю в кінці заняття) та в кінці походу проводився шерінг.

8. Визначено, що між позиціями особистості та рівнями компонентів цільової спрямованості існує прямо пропорційна залежність, яка полягає у тому, що зі зростанням кількості цілей альтруїстичної позиції зростає кількість підлітків, які знаходяться на високому рівні визначеного компоненту. Використання діагностичного зрізу для порівняння контрольної та експериментальної групи за виділеними характеристиками дозволило побачити значні відмінності. Аналіз результатів альтруїстичної позиції, високого рівня ціннісного, конативного, когнітивного та емоційного компонентів цільової спрямованості особистості підлітків експериментальної групи на початку психологічної корекції і після впровадження програми за допомогою парного критерію Стьюдента показав значимі відмінності в результатах.

9. Цільова спрямованість підлітків розвивається шляхом корекції позицій особистості та якісних змін у змістовних компонентах під час туристичної діяльності. Даний процес відбувається завдяки: введенню підлітків у систему похідних норм і цінностей групи; впливу ситуацій підвищеної фізичної, моральної, емоційної напруги під час походів; організації праці із задоволення вітальних потреб у багатоденних походах, що передбачає розгалужене, гнучке

самоврядування; спільній діяльності і спілкуванню; застосуванню схем орієнтовної основи дії.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективи її вирішення пов'язані з концептуальним аналізом цільової спрямованості особистості підлітків; виявленням гендерних особливостей її розвитку; створенням психодіагностичних методик дослідження даного психічного феномену; розвитком раціогуманістичної позиції особистості, що й буде предметом подальшого наукового пошуку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва: Наука, 1980. – 333 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности: Психология формирования и развития личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1981. – С. 19-44.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: монография к 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Е. А. Будилова. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
5. Адлер А. Стиль жизни / А. Адлер // Психология развития: хрестоматия / ред. Е. Строганова. – СПб.: Питер, 2001. – 258 с.
6. Акофф Р. О целеустремленных системах = On Purposeful Systems / Р. Акофф, Ф. Эмери, Г. Б. Рубальский, И. А. Ушаков. – М.: Советское радио, 1974. – 272 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: у 2 т. Т.1 / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова ; сост. В. П. Лисенкова. – 1980. – 232 с.
8. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев // Психология личности: Хрестоматия. Т. 1. – Самара: БАХРАХ, 1999. – С. 47.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
10. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр. тр. / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
11. Атkinson Р. Человеческая память и процесс обучения / Р. Атkinson . – М.: Прогресс, 1980. – 528 с.

12. Бабкин А. В. Специальные виды туризма: учеб.пособие / А. В. Бабкин. – М.: Советский спорт, 2008. – 72 с.
13. Балл Г. А. Мотив: уточнение понятия / Г. А. Балл // Психологический журнал / Ред. А. Л. Журавлев. – 2004. – Том 25. – № 4 июль-август – С. 56–66.
14. Балл Г. О. До обгрунтування раціогуманістичного підходу у психології / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 60–74.
15. Балл Г. О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 25–53.
16. Балл Г. О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. О. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 1. – С. 3–13.
17. Бернштейн Н. А. От рефлекса к модели будущего / Н. А. Бернштейн // Вопросы психологии: издается с января 1955 года / Ред. Е. В. Щедрина. – 2002. – № 2 март-апрель 2002. – С. 94–98.
18. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
19. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2 (7). – С. 37–44.
20. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
21. Бирюков А. В. Спутник туриста / А. В. Бирюков, И. Я. Брауде, Б. Е. Владимирский и др. – [2-е изд., стер]. – К.: Здоровья, 1991. – 360 с.
22. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; Ред. Д. И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
23. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 435 с.

24. Борисов П. С. Технология спортивного туризма. Методическое пособие / П. С. Борисов, Ф. Д. Смык. – Кемерово: ГУ Куз-ГТУ, 2011. – 72 с.
25. Братусь Б. С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 26–35.
26. Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б. С. Братусь. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
27. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка / І. С. Булах. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340с.
28. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период / Ш. Бюлер. – 1997 // Психология подростка: хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – С. 9–19.
29. Васильев Я. В. Футурреальная психология личности: Монография / Я. В. Васильев. – Николаев: Изд-во «Илион», 2007. – 519 с.
30. Васильев Я. В. Загальна психологія (футурреальний підхід): [навчальний посібник] / Я. В. Васильев. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2012. – 196 с.
31. Васильев Я. В. Уровневая структура психологии / Я. В. Васильев. – Николаев: Изд-во «Илион», 2005. – 264 с.
32. Везенкова В. І. Життєві домагання особистості студента як психологічний феномен / В. І. Везенкова // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 68–74.
33. Везенкова Г. І. Особистісна зрілість як детермінанта життєвих домагань майбутніх учителів / Г. І. Везенкова // Наука і освіта. – 2009. – № 9. – С. 79–83.
34. Везенкова Г. І. Система оптимізації життєвих домагань майбутніх учителів / Г. І. Везенкова // Наука і освіта. – 2012. – № 6 (Психологія). – С. 45–48.

35. Велитченко Л. К. Принципи особистісно-діяльнісного підходу та структура особистості / Л. К. Велитченко // Наука і освіта. – 2009. – № 8. – С. 12–15.
36. Велитченко Л. К. Особистість як атрибутивна категорія / Л. К. Велитченко // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. праць. – 2008. – № 10–11. – С. 227.
37. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: Монографія / Л. К. Велитченко. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
38. Верзилин Н. М. По следам Робинзона / Н. М. Верзилин. – СПб.: Государственное Издательство Детской Литературы Министерства Просвещения РСФСР, 1956. – 280 с.
39. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – 2-ге вид., доп. – К.: Каравела, 2008. – 400 с.
40. Вундт В. Введение в психологию / В. Вундт. – М.: КомКнига, 2007. – 168 с.
41. Выгодский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выгодский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
42. Выгодский Л. С. Социальная ситуация развития / Л. С. Выгодский // Психология социальных ситуаций / Сост. и общая ред. Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 239–247.
43. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л. С. Выготский. – Издание 2-е. – М.: Просвещение, 1967. – 92 с.
44. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/Под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
45. Вяткин Л. А. Туризм и спортивное ориентирование: учеб. пособие для педвузов / Л. А. Вяткин, Е. В. Сидорчук. – [4-е изд., стер]. – М.: Академия, 2009. – 208 с.

46. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. – М.: МГУ, 1978. – 118 с.
47. Гальперин П. Я. Управление познавательной деятельностью учащихся / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – 260 с.
48. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П. Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1965. – 149 с.
49. Ганопольский В. И. Туризм и спортивное ориентирование: Учебник для институтов и техникумов физической культуры / В. И. Ганопольский, Е. Я. Безносииков, В. Г. Булатов. – М.: Наука, 1987. – 187 с.
50. Гащук А. П. Туризм – школа мужества / А. П. Гащук, В. С. Вуколов. – М.: Воен-издат, 1987. – 304 с.
51. Грабовський Ю. А. Спортивний туризм. Навчальний посібник / Ю. А. Грабовська, О. В. Скалій, Т. В. Скалій. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 304 с.
52. Гуткин М. С. Методика исследования волевой организации личности / М. С. Гуткин, Г. Ф. Михальченко, А. В. Прудило [и др.] // Твоя профессиональная карьера: Учеб. для 8-11 кл. общеобразоват. учреждений / Под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М.: Просвещение, 2000. – С. 175–182.
53. Дарвин Ч. Наблюдения над жизнью ребенка : из книги Ч. Дарвина / Ч. Дарвин. – Москва, 2009 // История зарубежной психологии конца XIX - начала XX века: хрестоматия : учебное пособие / Ред. Е. С. Минькова. – М.: Флинта: МПСИ, 2009. – С. 14–23.
54. Довгань О. Специфіка кризи особистості у юнацькому віці // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 144–150.
55. Егорычева И. Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики / И. Д. Егорычева // Мир психологии : научно-методический журнал / Ред. Д. И. Фельдштейн, А. Г. Асмолов. – 1999. – №1 январь-март 1999.

– С. 264–278.

56. Запорожец А. В. Психология личности и деятельности школьника / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1965. – 293 с.

57. Зимівець Н. В. Розвиток особистісного потенціалу дітей та молоді у процесі соціально-педагогічної діяльності / Н. В. Зимівець // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. – 2012. – № 5. – С. 102–106

58. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова / В. П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.

59. Зорин И. В. Туризм как вид деятельности / И. В. Зорин, Т. П. Каверина, В. А. Квартальнов. – М.: Финансы и статистика, 2005. – 288 с.

60. Зорин И. В. Энциклопедия туризма: Справочник / И. В. Зорин, В. А. Квартальнов. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 363 с.

61. Зубова Л. В. Психологические особенности ценностных ориентаций подростков с различной направленностью личности / Л. В. Зубова. – Оренбург: ООИПКРО, 2002 г. – 175 с.

62. Иванников В. А. Воля / В. А. Иванников // Национальный психологический журнал: научно-аналитическое издание / Ред. Ю. П. Зинченко. – 2010. – 2010 № 1 (3). – С. 97–102.

63. Иванников В. А. Воля как продукт общественно-исторического развития человечества / В. А. Иванников, В. Н. Шляпников // Психологический журнал / Ред. А. Л. Журавлев. – 2012. – Том 33. – № 3 май-июнь 2012. – С. 111–121.

64. Иванников В. А. К сущности волевого поведения / В. А. Иванников // Психологический журнал / Ред. Б. Ф. Ломов, В. С. Шустиков, Л. И. Анцыферова. – 1985. – Том 6 – № 3 май-июнь 1985. – С. 47–56.

65. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М.: Издательство Московского университета, 1991. – 142 с.
66. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
67. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
68. Истомин П. И. Туристическая деятельность школьников: Вопросы теории и методики / П. И. Истомин. – М.: Педагогика, 1987. – 96 с.
69. Камакин О. Н. В сотый раз о воспитательном потенциале туризма, или к вопросу о мужском воспитании / О. Н. Камакин // Классный руководитель. Научно – методический журнал. – 2007. – №4. – С. 80–87.
70. Квартальнов В. А. Туризм: Теория и практика : в 5 –ти томах / В. А. Квартальнов. – М.: Финансы и статистика, 1998. – Т.1: Гуманитарные проблемы развития туризма: история и современность. –1998. – 192 с.
71. Кизиченко Ю. Воспитательный аспект туризма / Ю. Кизиченко // Учитель. – 2007. – №3. – С. 76–77.
72. Кифяк В. Ф. Организация туристической деятельности в Украине / В. Ф. Кифяк. – М.: Книги XXI, 2003. – 300 с.
73. Кле М. Психология подростка / М. Кле. – Москва, 2005 // Психология развития : хрестоматия / Ред. А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. – М.: ЧеРо: Омега-Л, 2005 . – С. 318-330.
74. Ключко В. Е. Психология инновационного поведения / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 240 с.
75. Ключко В. Е. Целеобразование и динамика оценок в ходе решения мыслительных задач / В. Е. Ключко // Психологическое исследование интеллектуальной деятельности / Под. ред. О. К.Тихомирова. М.: МГУ, 1979. – С. 87–95.
76. Кляп М. П. Современные разновидности туризма / М. П. Кляп. – М.: Наука, 2011. – 334 с.

77. Коган А. Ф. Психологическое моделирование целеполагания и принцип псевдосвободы выбора цели в учебной деятельности / А. Ф. Коган // Психология. Сб. научных трудов. – [вып. 3-ий]. – К.: ООО «КММ», 1999. – С. 212–222.

78. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.

79. Константинов Ю. С. Туризм в России: Очерки истории 1919-1998 гг. / Ю. С. Константинов. – М.: Радуга, 2000. – 288 с..

80. Константинова Ю. С. Педагогика сотрудничества и детско – юношеский туризм / Ю. С. Константинова, С. В. Орлова // Внешкольник. – 2003. – №6. – С. 2-4.

81. Костриця М. Ю. Шкільна краєзнавчо-туристична робота М. Ю. Костриця, В. В. Обозний. – К.: «Вища школа», 1995. – 224 с.

82. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы советских психологов периода 1946-1980 годов / ред. И. И. Ильясков, В. Я. Ляудис. – Москва: Издательство Московского университета, 1981. – С. 87–95.

83. Краєва О. А. Становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи кризи ідентичності / О. А. Краєва // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 11. – Кам'янець- Подільський: Аксіома, 2011. – С. 382–392.

84. Левин К. Определение понятия «поле в настоящий момент» / К. Левин // Хрестоматия по истории психологии. – М.: МГУ, 1980. – С. 131–147.

85. Левин К. Психологическое поле / К. Левин // Психология социальных ситуаций / Сост. и общая ред. Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 37–40.

86. Левин К. Типология и теория поля / К. Левин // Хрестоматия по истории психологии. – М.: МГУ, 1980. – С. 122–139.
87. Левин К. Типы конфликтов / К. Левин // Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 93–96.
88. Левин К. Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, Р. Сирс // Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 85–92.
89. Левитов Н. Д. Отчего возникают недостатки в характере школьников и как их исправлять / Н.Д. Левитов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 82 с.
90. Левитов Н. Д. Психологические особенности подростков / Н. Д. Левитов. – Москва: АПН РСФСР, 1954. – 50 с.
91. Левитов Н. Д. Психология характера / Н. Д. Левитов. – Издание 3-е, исправленное и дополненное. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.
92. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – 2-е издание, стереотипное. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
93. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1972. – 472 с.
94. Линчевский Э. Э. Психологический климат туристской группы / Э. Э. Линчевский. – М.: «Физкультура и спорт», 1981. – 111 с.
95. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания / О. В. Лишин. – М.: Академкнига, 2003. – 332 с.
96. Ломов Б. Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности / Б. Ф. Ломов. – Санкт-Петербург, 2009 // Психология личности в трудах отечественных психологов: [хрестоматия] / Л. В. Куликов. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – СПб: Питер, 2009. – С. 109–113.
97. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

98. Ломов Б. Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности / Б. Ф. Ломов // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 105–110.

99. Лопатинська В. В. Гуманістичні цінності підлітків / В. В. Лопатинська // Світло. – 2002. – № 4. – С. 58–60.

100. Лукьянова М. И., Калинина Н. В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии и диагностика / М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 208 с.

101. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. / А. С. Макаренко. – М.: Изд. АПН СССР, 1958. – Т. 1: Статьи: «Некоторые выводы из моего педагогического опыта», «О моем опыте», «Мои педагогические воззрения», «Из опыта работы», «Методика организации воспитательного процесса» и др. – 1958. – 558 с.

102. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко . – К.: Видавництво «КММ», 2006 . – 255 с.

103. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых . – М.: Издательство Эксмо, 2005. – 992 с.

104. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 325 с.

105. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

106. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

107. Методика исследования волевой организации личности // Твоя профессиональная карьера: Учеб. Для 8-11 кл. общеобразоват. Учреждений / М. С. Гуткин, Г. Ф. Михальченко, А. В. Прудило и др.; Под ред. С. Н. Чистяковой, Т.И. Шалавиной. – М.: Просвещение, 2000. – С.175–182

108. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К.: Рад.школа, 1983. – 94 с.

109. Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н. Ф. Наумова. – М.: Наука, 1988. – 199 с.
110. Наш проблемный подросток: понять и договориться / Ред. Л. А. Регуш. – СПб.: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Союз, 2001. – 191 с.
111. Неймарк М. З. К вопросу об экспериментальном исследовании направленности личности / М. З. Неймарк // Вопросы психологии: девятый год издания / Ред. Б. М. Теплов, В. Н. Колбановский, Ф. А. Сохин. – 1963. – №1 январь-февраль 1963. – С. 3–13.
112. Нечаев Н. Н. О механизмах управления поэтапным формированием действия // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека / Н. Н. Нечаев. – М.: МГУ, 1975. – С. 124–134.
113. Никиреев Е. М. Психологические особенности направленности личности: учебное пособие / Е. М. Никиреев. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 172 с.
114. Никиреев Е. М. Направленность личности и методы ее исследования: учебное пособие / Е. М. Никиреев. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 192 с.
115. Никишин Л. Ф. Туризм и здоровье / Л. Ф. Никишин, А. А. Коструб. – К.: Здоровья, 1991. – 222 с.
116. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
117. Остапец А. А. Педагогика туристско-краеведческой работы в школе / А. А. Остапец. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
118. Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения / М. П. Романеева, Л. А. Суховерша, Г. А. Цукерман, С. Ф. Горбов. – Томск: Пеленг, 1995. – 72 с.

119. Павлов И. П. Полное собрание трудов: в 6 т. / И. П. Павлов. – М.: Учпедгиз, 1951. – Т.3, кн. 1: Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных. – 1951. – 392 с.
120. Перкова А. Т. Костры походные – путь к познанию и самовоспитанию / А. Т. Перкова // Школа. – 2004. – №1. – С. 75–78.
121. Петрова С. М. Диагностическая методика: «пословицы» / С. М. Петрова // Этическое воспитание. – 2006. – №1. – С. 62–65.
122. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1960. – 659 с.
123. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. – М.: Медицина, 1970. – 168 с.
124. Платонов К. К. Структура и развитие личности: психология личности / К. К. Платонов, А. Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
125. Платонов К. К. Об изучении психологии учащегося / К. К. Платонов. – М.: Профтехиздат, 1961. – 140 с.
126. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М.: «Мысль», 1972. – 216 с.
127. Попчиковский В. Ю. Туристские спортивные походы / В. Ю. Попчиковский. – М.: Профиздат, 1989. – 192 с.
128. Райс Филип. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс. – 8-е международное. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
129. Рейнвальд Н. И. Личность как предмет психологического анализа / Н. И. Рейнвальд. – Харьков: Вища школа, 1974. – 165 с.
130. Рибалка В. В. Психологічна структура особистості / В. В. Рибалка // Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за заг. Ред. Ю. Л. Трофімова. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2000. – С. 116–122.
131. Рибалка В. В. Формула особистості і персонологічне мислення / В. В. Рибалка // Психологія та суспільство. – 2013. – №4. – С. 88–100.

132. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс. – Москва; Екатеринбург, 2003 // История психологии. XX век: [хрестоматия] / Ред. П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – 5-е издание. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – С. 685–714.

133. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы: [клиент-центрированная терапия] : монография / К. Роджерс. – М.: Психотерапия, 2006. – 512 с.

134. Рубинштейн С. Л. О личностном подходе / С. Л. Рубинштейн. – 2001 // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 23–32.

135. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

136. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

137. Рубцова Т. В. Особенности осознания моральных свойств личности школьниками разного возраста / Т. В. Рубцова // Вопросы психологии. – 1956. – № 4. – С. 45–56.

138. Салливан Г. Структура личности / Г. Салливан. – Самара, 2004 // Психология личности: [хрестоматия]: учебное пособие / Ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2004. – Том 1: [Зарубежная психология]: Психология личности: учебное пособие [хрестоматия] / ред. Д. Я. Райгородский. – Издание 3-е, дополненное. – Самара: Бахрах-М, 2004. – С. 475-480.

139. Саннікова О. П. Макроструктура особистості: психологічний опис / О. П. Саннікова // Наука і освіта. – 2013. – №7. – С. 7–13.

140. Саннікова О. П. Теоретико-методологічні засади дослідження індивідуальних відмінностей / О. П. Саннікова // Наука і освіта. Спецвипуск. «Психологія особистості: теорія, досвід, практика». – 2010 – № 9. – С. 3–7.

141. Саннікова О. П. Багатовимірна концепція особистості / О. П. Саннікова // Проблеми сучасної психології. – 2013. – № 1. – С. 15–21.

142. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
143. Скиннер Б. Оперантное поведение / Б. Скиннер. – 1986 // История зарубежной психологии: 30-60-годы XX века: тексты: сборник / ред. П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – Москва: Издательство Московского университета, 1986. – 37 с.
144. Степанов П. Школьный туризм как средство воспитания / П. Степанов // Воспитательная работа в школе. – 2007. – №3. – С. 73–80.
145. Струк Й. Романтики прибузького краю / Й. Струк, Л. Теслер. – Миколаїв: Вид-во ПП Шамрай, 2007. – 204 с.
146. Суханов А. П. Питание и ведение хозяйства в туристском походе / А. П. Суханов. – Красноярск: КрасГУ, 1998. – 61с.
147. Талызина Н. Ф. К проблеме формирования умственных действий / Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии: шестой год издания / Ред. Б. М. Теплов, М. В. Соколов. – 1960. – №4 июль-август 1960. – С. 133–140.
148. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1975. – 267 с.
149. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
150. Татенко В. О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. О. Татенко // Психологический журнал / Ред. А. В. Брушлинский, И. О. Александров, И. И. Чеснокова. – 1995. – Том 16. – №3 май-июнь 1995. – с. 23–34.
151. Тимофеева Н. Формування колективу в туристсько-краєзнавчій діяльності / Н. Тимофеева // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2007. – №48. – С. 11–18.
152. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості: феноменологічний та структурно-функціональний підхід / Т. М. Титаренко // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 128–145

153. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Т. М. Титаренко. – К.: Марич, 2009. – 232 с.
154. Титаренко, Т. М. Вікова динаміка особистісних дисгармоній / Т.М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2004. – №9. – С. 67–74.
155. Титаренко, Т. М. Життєвий шлях особистості / Т. М. Титаренко // Особистість в психологічних дослідженнях: Тексти. – Ніжин, 2005. – С. 173–177
156. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. заведений / О.К. Тихомиров. – [2-е изд., стер]. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
157. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека / О. К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1969. – 304 с.
158. Толмен Э. Поведение как молярный феномен / Э. Толмен // Общая психология: тексты: в 3 томах / Ред. В.В. Петухов; ред.-сост. Ю. Б. Дормашев, С. А. Капустин. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М.: УМК 'Психология': Московский психолого-социальный институт, 2001 – 2007. –Том 1 : Введение: тексты в 3 томах: для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по направлению 521000 - "Психология" / ред. В. В. Петухов ; ред.-сост. Ю. Б. Дормашев, С. А. Капустин. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М.: Психология: Генезис, 2001.
159. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності / М. І. Томчук // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 41–46.
160. Томчук М. І. Деструктивний вплив інформаційних засобів на емоційно-почуттєву сферу особистості у дошкільному – юнацькому віці / М. І. Томчук, С. М. Томчук // Наука і освіта. – 2014. – №9. – С. 85–88.
161. Томчук М. І. Особливості прояву та регуляції негативних психічних станів особистості в екстремальних ситуаціях / М. І. Томчук, С. М. Томчук // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2007. – №2. – С. 161–170.

162. Торндайк Э. Бихевиоризм / Э. Торндайк, Дж.Б. Уотсон. – М.: АСТ, 1998. – 704 с.
163. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 452 с.
164. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
165. Уотсон Джон. Удерживание видимых телесных навыков, или память / Джон Уотсон. – 1998 // Психология памяти / Ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М.: ЧеРо, 1998. – С. 264–269.
166. Фельдштейн Д. И. Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды. / Д. И. Фельдштейн. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 432с.
167. Фельдштейн Д. И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития [Электронный ресурс] / Д. И. Фельдштейн // Образование и наука. – Москва, 2013. – №9. – Режим доступа: <http://www.edscience.ru/jour/article/view/182>
168. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 672 с.
169. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса =A theory of cognitive dissonance / Л. Фестингер. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 320 с.
170. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 360 с.
171. Фрейд З. Введение в психоанализ = Vorlesungen zur einfuehrung in die psychoanalyse: лекции / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2001. – 456 с.
172. Фромм Э. Характер и социальный процесс / Э. Фромм. – Москва, 1982 // Психология личности: тексты / ред.Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – С. 48–54.

173. Фурман А. А. Морально-етичні цінності в суспільному вимірі / А. А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – №1. – С. 94–99.
174. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційний портрет фахівця-психолога: від моделі до індивідуальних інваріантів / А. А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – №1. – С. 118–126.
175. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку студентів-психологів / А. А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2009. – №3. – С. 148–158.
176. Фурман А. В. Інноваційна система модульно-розвивального навчання / А. В. Фурман, З. Шляхова // Психологія і суспільство. – 2012. – №4. – С. 167–177.
177. Фурман А. В. Методологічне обґрунтування концепції мотиваційних психоформ / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк, Ю. С. Ткач // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 12. – С. 9–19.
178. Фурман А. В. Психокультура української ментальності / А.В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132с.
179. Фурман, А. В. Психологія Я–концепції : навч. посіб. / А. В. Фурман, О. Е. Гуменюк. – Львів : Новий Світ, 2006. – 360 с.
180. Халл К. Принципы поведения. Сущность научной теории / К. Халл. – Москва; Екатеринбург, 2003 // История психологии. XX век : [хрестоматия] / Ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. – 5-е издание. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – С. 509–531.
181. Хекхаузен Х. Том 1: Мотивация и деятельность = Motivation und Handeln / Х. Хекхаузен. – Москва: Педагогика, 1986. – 408 с.
182. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути психоанализа / К. Хорни. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с.
183. Чебикін О. Я. Про основні компоненти та механізми прояву емоційної зрілості / О. Я. Чебикін // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2008. – №12. – С. 72–80.

184. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості: монографія / О. Я. Чебикін. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 230 с.
185. Чебикін О. Я. Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів / О. Я. Чебикін // Психологія і суспільство. – 2016. – №4. – С. 76–88.
186. Шандро І. О. Дослідження динаміки спрямованості особистості майбутнього психолога / Шандро І. О. // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. науковий праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – №17. – С. 234–245.
187. Шандро І. О. Обґрунтування структурної моделі категорії „цільова спрямованість особистості» / Шандро І. О. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції „Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми». – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2009. – С. 21.
188. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю. М. Швалб. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.
189. Шипко Н. Виховний простір дитячо-юнацького туризму / Н. Шипко // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2008. – №4. – С. 3–5.
190. Шипко Н. Соціалізація молоді в туристських подорожах / Н. Шипко // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2007. – №48. – С. 11–15.
191. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Э. Шостром, Л. Браммер. – СПб.: Сова, 2002. – 625 с.
192. Шпрангер Е. Ценностные ориентации и типы личности / Э. Шпрангер. – Москва, 2009 // Психология личности: хрестоматия / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей, В. В. Архангельская. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – С. 548–552.
193. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В. Штерн. – М.: Наука, 1998. – 336 с.
194. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в

детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Часть 1 : Предмет и методы возрастной психологии: Хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по специальностям 52100 и 020400 – «Психология» / ред.-сост. О.А. Карабанова, А.И. Подольский, Г.В. Бурменская. – М.: Российское психологическое общество, 1999. – С. 249–259.

195. Adler A. Social interest: A challenge to mankind. New York: Capricorn Books, 1964. – 432 p.

196. Adler, A. The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selection from his writings (H.L. Ansbacher & R.R. Ansbacher, Eds.). New York: Harper & Row, 1956. – 503 p.

197. Allport G.W. The person in Psychology. Boston: Beacon Press, 1968. – 440 p.

198. Fromm E., The Anatomy of Human Destructiveness. New York: Holt. Rinehart and Winston, 1973. – 576 p.

199. Fromm E., The art of listening. New York: Continuum, 1994. – 204 p.

200. Guilford J.P. Personality. New York: McGraw – Hill, 1959. – 562 p.

201. Hull C.G. Principles of Behavior. An Introduction to behavior theory. New York:, 1943. – 422 p.

202. Maslow, A. The farther reaches of human nature. New York: Viking Press, 1971. – 350 p.

203. Maslow, A. Toward a psychology of being (2nd ed.). New York: Van Nostrand, 1968. – 286 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Питання бесіди з вчителями (батьками) учнів:

1. Що Вам подобається у (вашій) дитині? Які його сильні сторони?
2. Які інтереси і захоплення є у (вашої) дитини?
3. Як ви оцінюєте ставлення дитини до школи, однокласникам, вчителям?
4. Як Ви оцінюєте здібності (свої) дитини?
5. Чи є у (Вашої) дитини шкільні (домашні) обов'язки? Які?
6. Як поводитьься дитина в конфліктній ситуації?
7. Як поводитьься дитина, якщо отримає в школі погану оцінку?
8. Як поводитьься дитина при зіткненні зі складностями у виконанні завдання?
9. Скільки часу зазвичай витрачає (Ваша) дитина на підготовку завдання у класі (домашнього завдання)?
10. Наскільки самостійна вона при виконанні поставлених завдань?
11. Які проблеми виникають при відвідуванні дитиною школи?
12. Наскільки ви задоволені роботою дитиною у класі (вдома)?
14. Як ви оцінюєте здоров'я дитини?

Анкета методики «Прислів'я» (розроблена С. М. Петровою)

Мета. Визначити рівень моральної вихованості учнів і з'ясувати особливості ціннісних відносин до життя, до людей, до самих себе.

Інструкція. Пропонується бланк з 60 прислів'ями. Вам потрібно уважно прочитати кожну пару прислів'їв («а» і «б», «в» і «г») і вибрати ту з пари, з вмістом якої згоден найбільшою мірою.

Бланк:

1. а) щасливий той, у кого совість спокійна;
б) сором НЕ дим, очі не виїсть;
в) краще жити бідняком, ніж розбагатіти з гріхом;
г) що за честь, коли нічого їсти.
2. а) не хлібом єдиним живе людина;
б) живеться, у кого грошик ведеться;
в) не в грошах щастя;
г) коли гроші бачу, душі своєї не чую.
3. а) кому щастя служить, той ні про що не тужить;
б) де щастя плодиться, там і заздрість народиться;
в) хто добре живе, той довго живе;
г) життя прожити – не поле перейти.
4. а) боятися нещастя і щастя не видать;
б) людське щастя, що вода в бредні;
в) гроші – справа наживна;
г) голим народився, гол і помру.
5. а) тільки той не помиляється, хто нічого не робить;
б) береженого Бог береже;
в) на Бога надійся, а сам не зівай;
г) не знаючи броду, не лізь у воду.
6. а) кожен сам свого щастя коваль;

- б) б'ється як риба об лід;
 - в) хочу – половина можу;
 - г) лобом стіни не проб'єш.
7. а) ліпша милість багатства;
- б) вуха вище лоба не ростуть;
 - в) як проживеш, так і прослиवेशь;
 - г) вище голови не стрибнеш.
8. а) світ не без добрих людей;
- б) на наш вік дурнів вистачить;
 - в) люди – все, а гроші – сор;
 - г) грошей усе коряться.
9. а) що в людях живе, то і нас не мине;
- б) живу як живеться, а не як люди хочуть;
 - в) від народу відстати – жертвою стати;
 - г) ніхто мені не указ.
10. а) всякий за себе відповідає;
- б) моя хата скраю, я нічого не знаю;
 - в) своя сорочка ближче до тіла;
 - г) наша справа – сторона.
11. а) сам пропадай, а товариша виручай;
- б) роби людям добро, та собі без біди;
 - в) життя дане на добрі справи;
 - г) коли хочеш собі добра, то нікому не роби зла.
12. а) не май сто рублів, а май сто друзів;
- б) на обіді все – сусіди, а прийшла біда, вони геть, як вода;
 - в) добре братство краще багатства;
 - г) чорний день прийде – приятелі відмовляться.
13. а) навчання – світло, невчення – тьма;
- б) багато будеш знати, скоро постарієш;
 - в) учення краще багатства;

г) вік живи, вік учись, а дурнем помреш.

14. а) без праці немає добра;

б) від трудів праведних НЕ наживеш палат кам'яних;

в) можна того багатим бути, хто від трудів мало спить;

г) від роботи не будеш багатий, а скоріше будеш горбатий.

15. а) на що і закони писати, якщо їх не виконувати

б) закон – павутина, джміль проскочить, муха загрузне;

в) Де твердий закон, там всяк розумний;

г) Закон – як дишло, куди завернеш, туди й вийшло.

Анкета методики дослідження вольової організації особистості

Інструкція. Вам потрібно дати відповіді на питання, які записані в «Бланку тверджень» і спрямовані на з'ясування деяких особливостей твого характеру. Уважно читай кожне твердження і у «Бланку відповідей» постав знак «+» проти вибраного тобою варіанту відповіді: «Безумовно так», «Швидше так, ніж ні», «Швидше ні, ніж так», «Безумовно ні».

Щирі відповіді дозволяють вам отримати про себе правильне уявлення та в майбутньому враховувати як свої слабкі, так і сильні сторони характеру. І навпаки, бажання видаватися кращим, ніж ти є насправді, обернеться марною витратою часу або отриманням відомостей, які не відповідають дійсності.

Бланк тверджень:

1. Щастя – це коли повезе.
2. Мої плани на майбутнє рідко бувають реальними.
3. Після того, як я вже вирішив що-небудь зробити, я, як правило, ще вагаюсь, перш ніж почати.
4. Часто через лінь я відкладаю почату роботу.
5. Часто я дію відразу, «не подумавши».
6. Зазвичай без сторонньої допомоги я можу відірватись від будь-якої спокуси (читання цікавої книги, приємна бесіда, хвилюючий телефільм і т.д.) та зайнятись потрібною справою.
7. В суперечках про життя я буваю правим частіше, ніж мої друзі.
8. Я вже вибрав для себе справу, якій я міг би присвятити все своє життя.
9. Я рідко запізнююсь на заняття (роботу).
10. Я, зазвичай, довго не можу зважитись на яку-небудь справу.
11. Будь-яку справу я намагаюсь довести до кінця.
12. Я більше ніж інші запальний і дратівливий.
13. Я легко переймаюсь настроєм інших людей.

14. Майже все в мене виходить з першої спроби.
15. Я люблю читати книжки про життя славетних людей.
16. Мені вдалося позбавитись деяких шкідливих звичок (постійно запізнюватись, палити та ін.).
17. Про мене можуть сказати, що я не боягуз.
18. Я часто втрачаю інтерес до справи, яка ще недавно видавалась мені цікавою.
19. В розмові з людиною, якої я соромлюсь чи боюсь, я, зазвичай, так хвилююсь, що моя мова помітно змінюється.
20. Найчастіше мене не потрібно підштовхувати, щоб довести розпочату справу до кінці.
21. Мені добре знайоме почуття ліні.
22. Я живу цікавим та повноцінним життям.
23. Майже завжди мені вдається виконати намічене на день.
24. Я частіше буваю впевненим у собі.
25. В мене багато закинутих справ.
26. Я маю витримку і можу залишатися спокійним у критичних ситуаціях.
27. Вислухавши докази однієї із сторін, які сперечаються, я, зазвичай, приймаю її точку зору, а після вислухування іншої сторони – хотів би змінити її на протилежну.
28. Моя впертість іноді мені заважає.
29. Своє майбутнє я уявляю не дуже чітко.
30. Досить часто я не виконую своїх обіцянок.
31. У новій незнайомій ситуації я, як правило, розгублююсь і ніяковію.
32. Я можу назвати себе людиною з твердим характером.
33. Часто тривожні думки пригнічують мене настільки, що я довго не можу заснути.
34. У стосунках з товаришами я найчастіше буваю в ролі підлеглого, ніж керівника.

35. До цього часу ще нікому не вдалося вивести мене із себе.
36. Я можу віднести себе до людей, які чітко бачать своє життєве покликання.
37. Я хотів би досягти в житті багато чого, але погано уявляю, яким саме чином.
38. Коли я запізнююсь на урок або заняття, мені зазвичай буває важко відчинити двері та ввійти.
39. Настирливість – риса мого характеру.
40. Як правило, я господар свого становища.
41. Мені легше живеться, коли хтось із дорослих контролює кожен мій крок.
42. У своїх вчинках я повністю незалежний від інших.
43. Мене в житті цікавить то одне, то інше і важко чому-небудь надати перевагу.
44. Мені дуже не вистачає зібраності та акуратності у справах.
45. Я часто відчуваю невпевненість в успіху розпочатої справи.
46. В мені ліні більше, ніж у інших.
47. Мої власні емоції мені зачасти заважають у житті.
48. Жити мудрими думками інших краще, ніж своїми.
49. Я інколи відкладаю дуже важливу розпочату справу.
50. Я хотів би докорінно змінити своє життя.
51. Я дотримуюсь режиму дня навіть у вільний від роботи та навчання час.
52. Відповідаючи на всі ці питання, мені неважко було вибрати між «так» і «ні».
53. Я часто, не закінчивши однієї справи, берусь за другу, не закінчивши другу – за третю і т.д.
54. Мені, як правило, вдається змусити себе зробити не дуже приємну, але корисну в майбутньому справу.

55. Я досить часто роблю що-небудь з усіма за компанію, навіть, коли не дуже хотів би це робити.

56. Коли я зайнятий дуже відповідальною справою, мою увагу все рівно можна відволікти.

Таблиця Б.2.1

Бланк відповідей

Прізвище, ініціали _____ Вік _____ Дата _____

№	Так	Швидше так, ніж ні	Швидше ні, ніж так	Ні	№	Так	Швидше так, ніж ні	Швидше ні, ніж так	Ні	№	Так	Швидше так, ніж ні	Швидше ні, ніж так	Ні
1.					20.					39.				
2.					21.					40.				
3.					22.					41.				
4.					23.					42.				
5.					24.					43.				
6.					25.					44.				
7.					26.					45.				
8.					27.					46.				
9.					28.					47.				
10.					29.					48.				
11.					30.					49.				
12.					31.					50.				
13.					32.					51.				
14.					33.					52.				
15.					34.					53.				
16.					35.					54.				
17.					36.					55.				
18.					37.					56.				
19.					38.									

Обробка результатів:

Після заповнення «Бланку відповідей» результати переносить у ключ, де знак «N» означає номер твердження в опитувальнику, знак «+++» – відповідь

«Безумовно так», знак «+» – відповідь «Швидше так, ніж ні», знак «-» – відповідь «Швидше ні, ніж так» та знак «=» – відповідь «Безумовно ні». Кружком в таблиці-ключі обводиться бал, який стоїть на тому місці, де ви при заповненні «Бланку відповідей» поставили знак «+». Приклад: на ствердження №8 ви дали відповідь «Швидше так, ніж ні» та в «Бланку відповідей» поставили знак «+» в другій колонці. Значить, в таблиці-ключі навпроти №8 обведіть кружком цифру 2. Набрані бали сумуються по вертикалі, окремо по кожній колонці. Результат фіксується внизу колонки (Ц = ; О = ; і т. д.). Потім сумуються результати перших шести колонок; сума фіксується під індексом «В». Результат сьомої колонки («Щ») сюди не входить і розглядається окремо.

Розшифровка:

Ц – ціннісно-сміслова організація особистості; Р – організація діяльності; Р – рішучість; Н – наполегливість; См – самостійність; Щ – показник неправди, щирості; В – загальний показник (воля), який характеризує вольову організацію особистості в цілому.

Таблиця Б.2.2

Ключ до опитувальника

N	++	+	-	=	N	++	+	-	=	N	++	+	-	=	N	++	+	-	=
1	0	1	2	3	2	0	1	2	3	3	0	1	2	3	4	0	1	2	3
8	3	2	1	0	9	3	2	1	0	10	0	1	2	3	11	3	2	1	0
15	3	2	1	0	16	0	1	2	3	17	3	2	1	0	18	0	1	2	3
22	3	2	1	0	23	3	2	1	0	24	3	2	1	0	25	0	1	2	3
29	0	1	2	3	30	0	1	2	3	31	0	1	2	3	32	3	2	1	0
36	3	2	1	0	37	3	2	1	0	38	0	1	2	3	39	3	2	1	0
43	0	1	2	3	44	0	1	2	3	45	0	1	2	3	46	0	1	2	3
50	0	1	2	3	51	3	2	1	0	52	3	2	1	0	53	0	1	2	3
3					3					3					3				
Ц =					О =					Р =					Н =				

Продовження табл. Б.2.2

N	++	+	-	—	N	++	+	-	—	N	++	+	-	—
5	0	1	2	3	6	0	1	2	3	7	3	2	1	0
12	0	1	2	3	13	0	1	2	3	14	3	2	1	0
19	0	1	2	3	20	3	2	1	0	21	0	1	2	3
26	3	2	1	0	27	0	1	2	3	28	0	1	2	3
33	0	1	2	3	34	0	1	2	3	35	3	2	1	0
40	3	2	1	0	41	0	1	2	3	42	3	2	1	0
47	0	1	2	3	48	0	1	2	3	49	0	1	2	3
54	3	2	1	0	55	0	1	2	3	56	0	1	2	3
3					3					3				
C =					C_m =					Щ =				

Загальний результат В =

Анкета методики «Мета – засіб – результат» А.А. Карманова

Інструкція. В опитувальнику міститься кілька десятків тверджень, що стосуються вашого характеру, поведінки. До опитувальника прикладений бланк відповідей. Номер на бланку відповіді відповідає номеру твердження. Прочитайте кожне твердження і вирішіть, вірне воно чи ні. Якщо ви вирішили, що дане твердження вірне, поставте плюс на бланку відповідей поряд з номером, відповідним номеру твердження. Якщо твердження по відношенню до вас невірне, поставте мінус. Якщо твердження по відношенню до вас буває вірне або невірне в різні періоди вашого життя, вибирайте рішення так, як це правильно в даний час. Якщо Вам важко однозначно відповісти на будь-яке питання, то можете не ставити ніякий знак. Однак майте на увазі, що якщо пропустите 5 і більше тверджень, то результат буде визнаний недостовірним.

Бланк тверджень:

1. Я активна людина.
2. Іноді я приходжу в сильне збудження.
3. Буває так, що я чимось роздратований.
4. Я завжди їм те, що мені подають.
5. Щоб домогтися чогось у житті – треба вміти ставити перед собою цілі.
6. Я б порівняв себе з добре налагодженим музичним інструментом.
7. Я завжди роблю так, як мені кажуть.
8. Іноді я замислююся про сенс життя.
9. Не люблю, коли мені підказують, як треба робити.
10. Я можу пояснити вчинки кожної людини.
11. Часто мої близькі мене не слухають, і мені доводиться повторювати одну фразу кілька разів, поки нарешті мене не почують.
12. Часто зі мною трапляються дивні речі.
13. Зазвичай я не можу однозначно сказати про когось, хороша він людина чи ні.

14. Я віддаю перевагу ставити перед собою цілі не дуже складні, але і не дуже прості.

15. Зі мною часто відбуваються речі, які я не можу пояснити.

16. Коли залишаюся один, я багато розмірковую.

17. Я сумую рідко.

18. Мені можна довірити будь-яку таємницю.

19. У будь-якій ситуації можна знайти вихід.

20. Вид заходу сонця викликає у мене натхнення.

21. Проходячи повз лежачого м'яча, у мене виникає бажання штовхнути його.

22. Коли хвилююся, то частіше я червонію, ніж блідну.

23. Хороша музика мене надихає.

24. Цілі перед собою люблю ставити сам.

25. Вид неприємної мені людини викликає у мене бажання її побити або нанести їй який-небудь інший збиток.

26. Все, що мені дорого, однаково цінно для мене.

27. Коли я щось роблю, то охоче вислуховую будь-які поради.

28. Вдало закінчена справа викликає у мене прилив гарного настрою.

29. Приймаючи рішення, я зважую всі «за» і «проти».

30. Іноді буває, що я говорю про когось погано.

31. У мене характер швидше «нападника», ніж «захисника».

32. Стабільність краще непередбачуваності.

Таблиця Б.3.1

Бланк відповідей

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.

Ключ обробки результатів

1. С+	2. С+	3. Л-	4. Л+	5. Ц+	6. Ц+	7. Л+	8. Ц-
9. С+	10. Р+	11. Р+	12. Р-	13. Р-	14. Ц+	15. Р-	16.Ц-
17. Ц+	18. Л+	19. С+	20. Р-	21. С-	22. С-	23. Р-	24. Ц+
25. С+	26.Ц-	27. С-	28. Р-	29. Ц+	30.Л-	31. С+	32. Р+

Ц – кількість збігів за шкалою «Мета».

Цнезбіг- кількість розбіжностей по шкалі «Мета».

Сзбіг – кількість збігів за шкалою «Засіб».

Снезбіг – кількість розбіжностей по шкалі «Засіб».

Рзбіг – кількість збігів за шкалою «Результат».

Рнезбіг – кількість розбіжностей по шкалі «Результат».

Лзбіг – кількість збігів за шкалою «Брехня».

Лнезбіг – кількість розбіжностей по шкалі «Брехня».

Шляхом вирахування виходять остаточні бали:

$Ц = Цзбіг - Цнезбіг$ (шкала «Мета»)

$С = Сзбіг - Снезбіг$ (шкала «Засіб»)

$Р = Рзбіг - Рнезбіг$ (шкала «Результат»)

$Л = Лзбіг - Лнезбіг$ (шкала «Брехня»)

Недостовірними визнаються результати у яких є 5 і більше пропущених тверджень, а також якщо Л більше 0.

**Анкета методики вивчення мотивації навчання старших підлітків на
етапі закінчення основної школи**

Дата _____ П.І.П. _____ Клас _____

Дорогий друг!

Уважно прочитайте кожне незакінчене твердження і всі варіанти відповідей до нього. Вибери два варіанти відповідей, які співпадають з твоєю думкою.

I

1. Навчання в школі і знання необхідні мені для ...

- а) отримання освіти; б) вступу до ВНЗ; в) майбутньої професії;
- г) орієнтування в житті; д) того, щоб влаштуватися на роботу.

2. Я б не вчився, якби не ...

- а) було школи; б) жив в Україні; в) батьки; г) отримував знання; д) жив.

3. Мені подобається, коли мене хвалять за ...

- а) гарні оцінки; б) успіхи в навчанні; в) докладені зусилля;
- г) мої здібності; д) виконання домашнього завдання; е) мої особисті

якості.

II

4. Мені здається, що мета мого життя ...

- а) працювати, жити і насолоджуватися життям; б) добре знати школу;
- в) доставляти користь людям; г) вчення.

5. Моя мета на уроці ...

а) засвоїти щось нове; б) спілкування по мобільному телефону; в) слухати і розуміти вчителя;

- г) отримати хорошу оцінку; д) нікому не заважати, сидіти тихо.

6. При плануванні своєї роботи, я ...

- а) обмірковую її; б) повторюю, що проходили на уроці;
- в) уважно читаю завдання; г) намагаюся зробити відразу все;

д) відкриваю «готові домашні завдання»; е) спочатку відпочиваю.

III

7. Найцікавіше на уроці ...

а) спілкування з друзями; б) спілкування з учителем; в) нова тема, відпрацювання матеріалу;

г) пояснення вчителя; д) одержувати гарні оцінки; е) відповідати усно.

8. Я вивчаю матеріал сумлінно, якщо ...

а) він для мене цікавий; б) у мене гарний настрій; в) мене змушують;

г) не дають списати; д) треба виправити оцінку; е) намагаюся завжди.

9. Мені подобається робити уроки, коли ...

а) тихо і ніщо мене не відволікає; б) задають мало;

в) залишається багато вільного часу, щоб погуляти;

г) я розумію тему; д) є «готові домашні завдання»;

е) завжди, так як це необхідно для глибоких знань.

IV

10. Вчитися краще мене спонукає ...

а) гроші, які я зароблю в майбутньому; б) батьки та (або) вчителя;

в) почуття обов'язку; г) низькі оцінки; д) бажання знань; е) спілкування.

11. Я більш активно працюю на уроках, якщо ...

а) очікую схвалення оточуючих; б) мені цікава виконувана робота;

в) мені потрібна відмітка; г) хочу більше дізнатися; д) хочу, щоб мене помітили;

е) досліджуваний матеріал мені потрібен.

12. «Хороші» оцінки - це результат ...

а) моєї наполегливої роботи; б) «підлизування» до вчителів;

в) підготовленості і розуміння на уроках; г) везіння;

д) отримання хороших знань; е) допомоги батьків або друзів.

V

13. Мій успіх у виконанні завдань на уроці залежить від ...

а) настрої; б) розуміння завдань; в) моїх здібностей;

г) прикладених зусиль і старання; д) везіння;

е) уваги до пояснення вчителя;

14. Я буду активним на уроці, якщо ...

а) добре знаю тему і розумію матеріал; б) зможу впоратися;

в) майже завжди; г) не ляяти за помилку; д) упевнений, що відповім добре;

е) досить часто;

15. Якщо будь-якої навчальний матеріал мені не зрозумілий (важкий для мене), то я ...

а) нічого не роблю; б) вдаюся до допомоги інших;

в) мирюся з ситуацією; г) намагаюся розібратися в що б те не стало;

д) сподіваюся, що зрозумію потім;

е) згадую пояснення вчителя і переглядаю записи на уроці.

VI

16. Помилившись у виконанні завдання, я ...

а) роблю його знову, виправляючи помилки; б) гублюся; в) прошу допомоги;

г) приношу вибачення; д) продовжую думати над завданням;

е) кидаю це завдання.

17. Якщо я не знаю, як виконати будь-яку дію, то я ...

а) звертаюся за допомогою; б) виконую його; в) думаю і міркую;

г) не виконую його, потім списую; д) звертаюся до підручника;

е) засмучуюсь і відкладаю його.

18. Мені не подобатися виконувати завдання, якщо вони вимагають ...

а) великого розумового напруження; б) занадто легкі, не вимагають зусиль;

в) письмові домашні; г) не вимагають кмітливості;

д) складні і великі; е) нецікаві, не вимагають логічного мислення.

Таблиця Б. 4.1

Ключ для I, II, III показників мотивації

Варіанти відповідей	Номера речень і бали, які їм відповідають								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
а)	5	0	2	3	5	5	1	3	0
б)	4	3	2	0	1	3	3	1	3
в)	4	0	5	4	3	5	5	0	1
г)	3	5	2	5	2	3	4	0	3
д)	4	4	5	-	0	0	2	2	0
е)	-	-	3	-	-	1	3	5	5
	I			II			III		
	Показники мотивації								

Таблиця Б. 4.2

Оціночна таблиця в анкеті

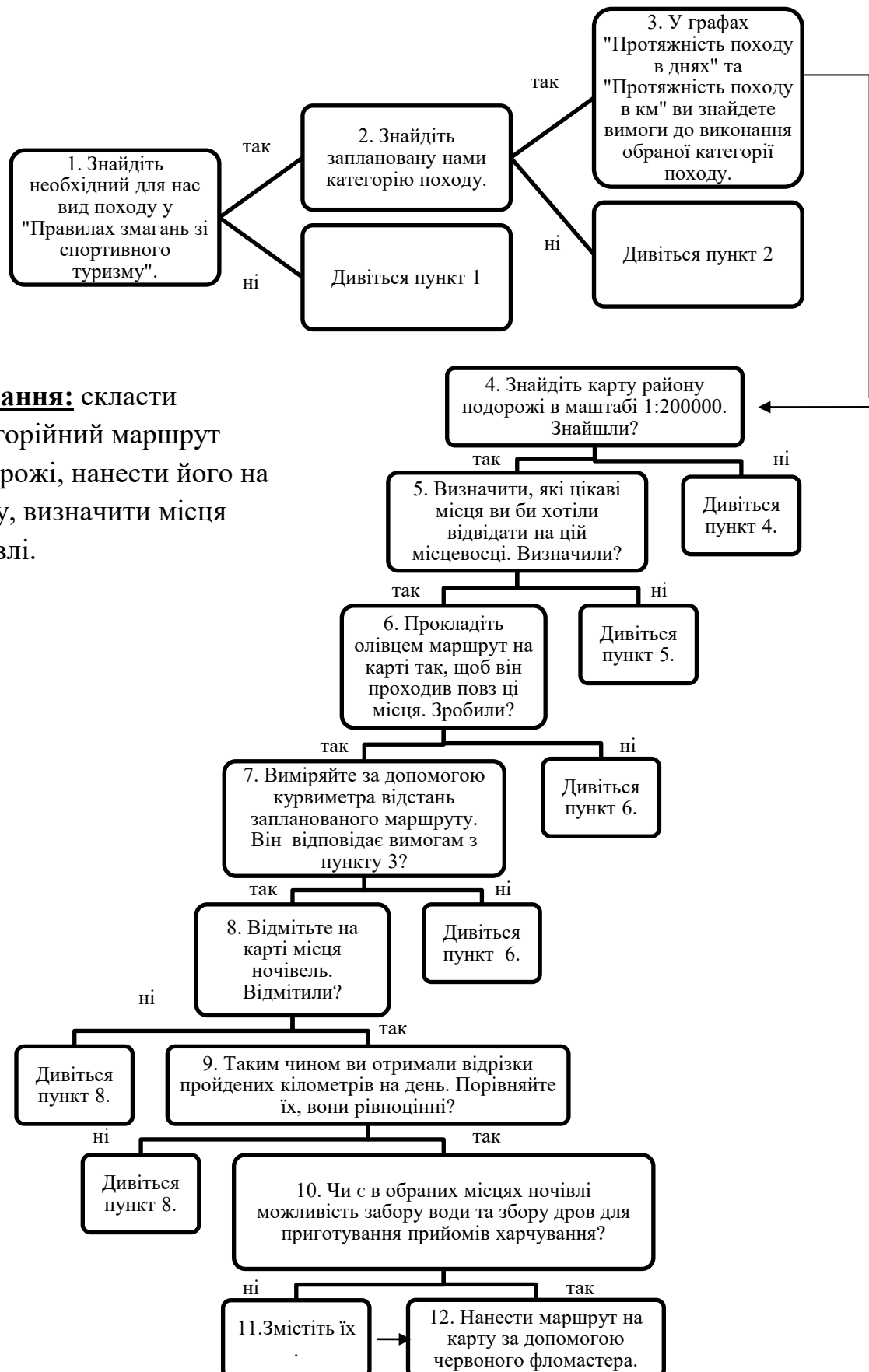
Рівень мотивації	Показники мотивації			Сума балів кінцевого рівня мотивації
	I	II	III	
I	26-28	24-27	22-25	70-80
II	22-25	20-23	17-21	57-69
III	18-21	15-19	13-16	44-56
IV	15-17	9-14	7-12	29-43
V	до 14	до 8	до 6	до 28

Таблиця Б. 4.3

Варіанти відповідей	Номера речень		
	7	8	9
а)	и	п	о
б)	п	и	п
в)	у	з	и
г)	с	з	п
д)	о	о	з
е)	п	у	у
	умовні позначення мотивів		

и – навчальний мотив; с – соціальний мотив; п – позиційний мотив; о – оціночний мотив; і – ігровий мотив; з – зовнішній мотив.

Схема ООД для посади штурмана



Завдання: скласти категорійний маршрут подорожі, нанести його на карту, визначити місця ночівлі.

Рис. В.1 Схема ООД для посади штурмана

Схема ООД для посадки медика

Завдання: зібрати аптечку до походу.

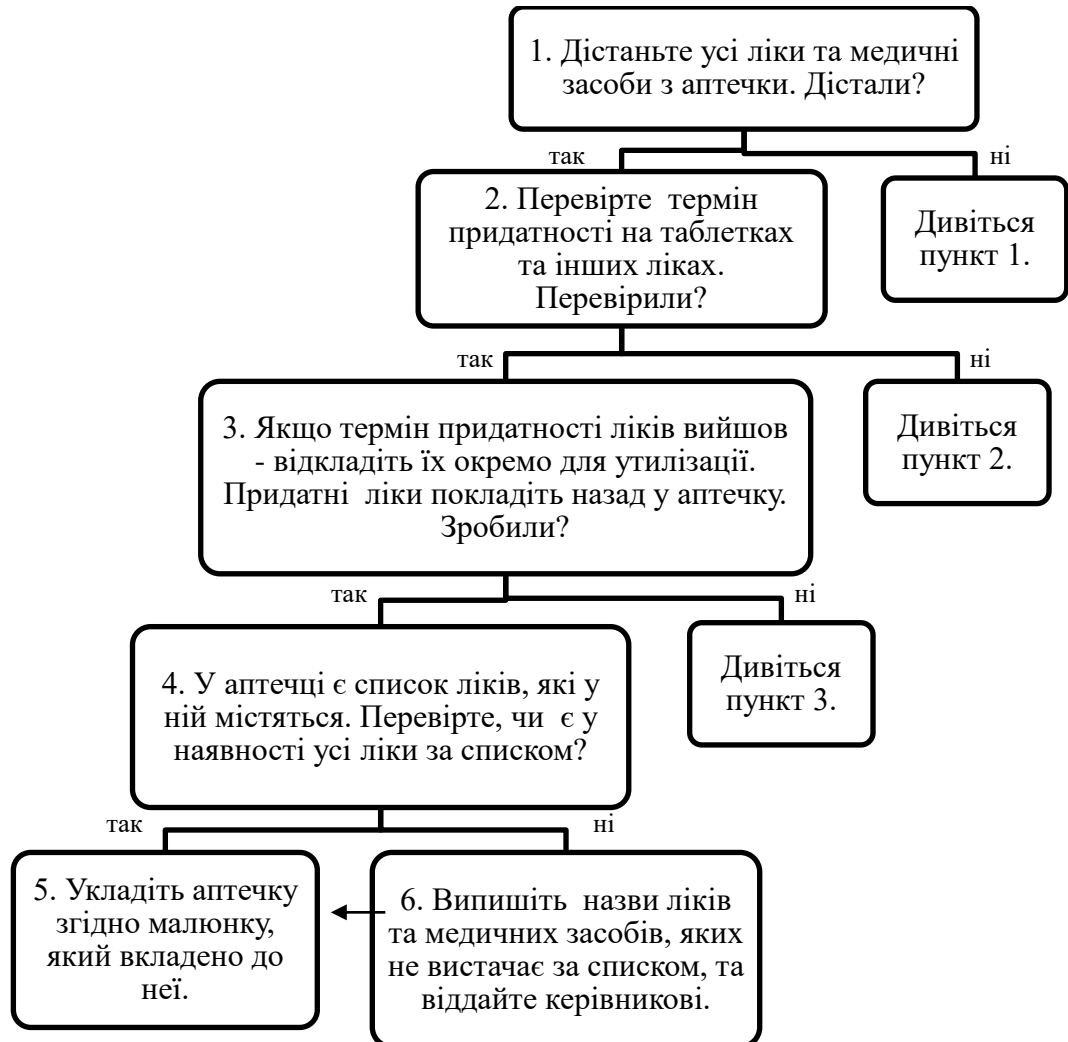


Рис. В.2 Схема ООД для посадки медика

Додаток В.3

Схема ООД для посади відповідального за харчування

Завдання: скласти меню на похід, скласти список для закупівлі продуктів.

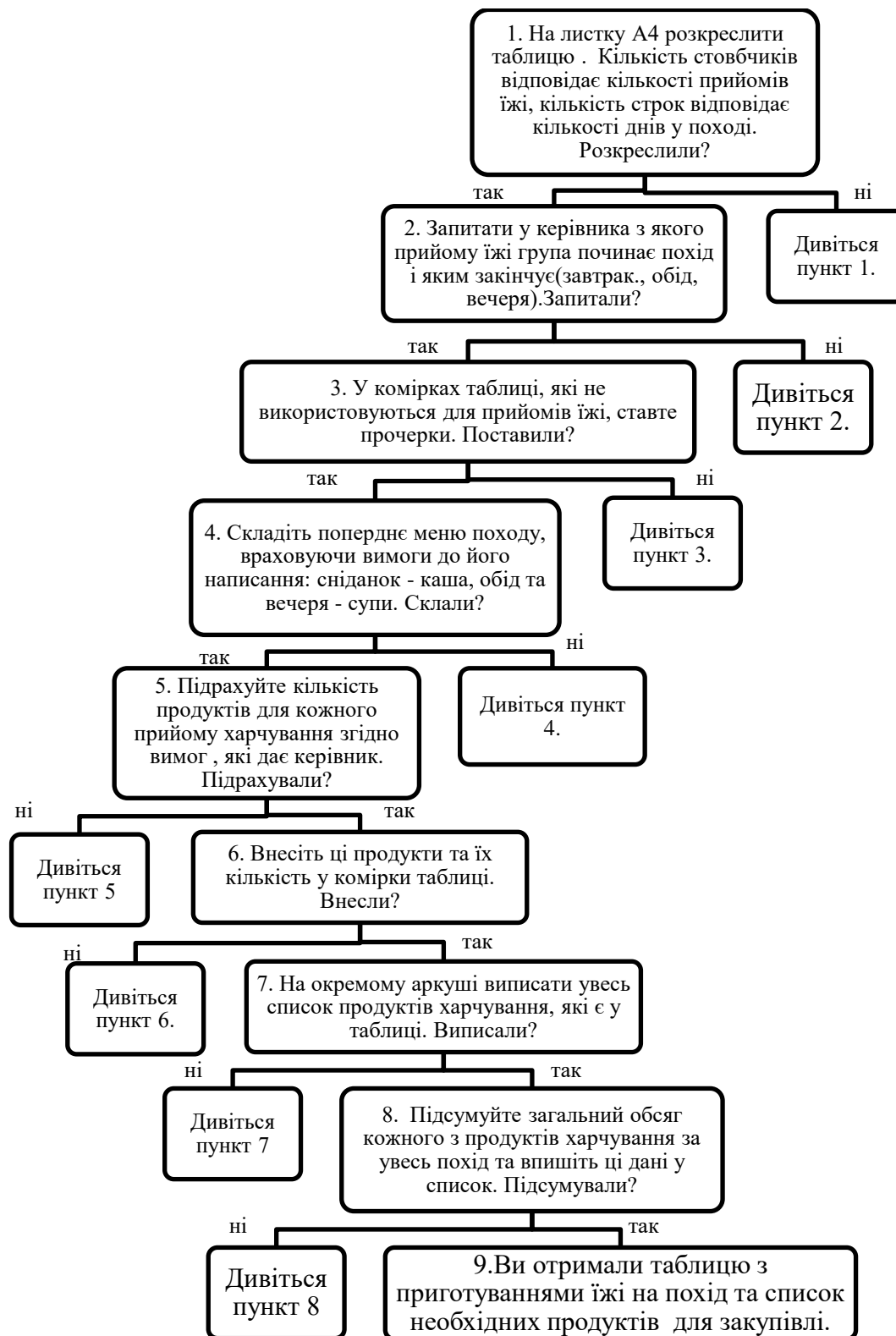


Рис. В.3 Схема ООД для посади відповідального за харчування

Схема ООД для посади відповідального за спорядження

Завдання: скласти список необхідного для походу спорядження, перевірити його справність.

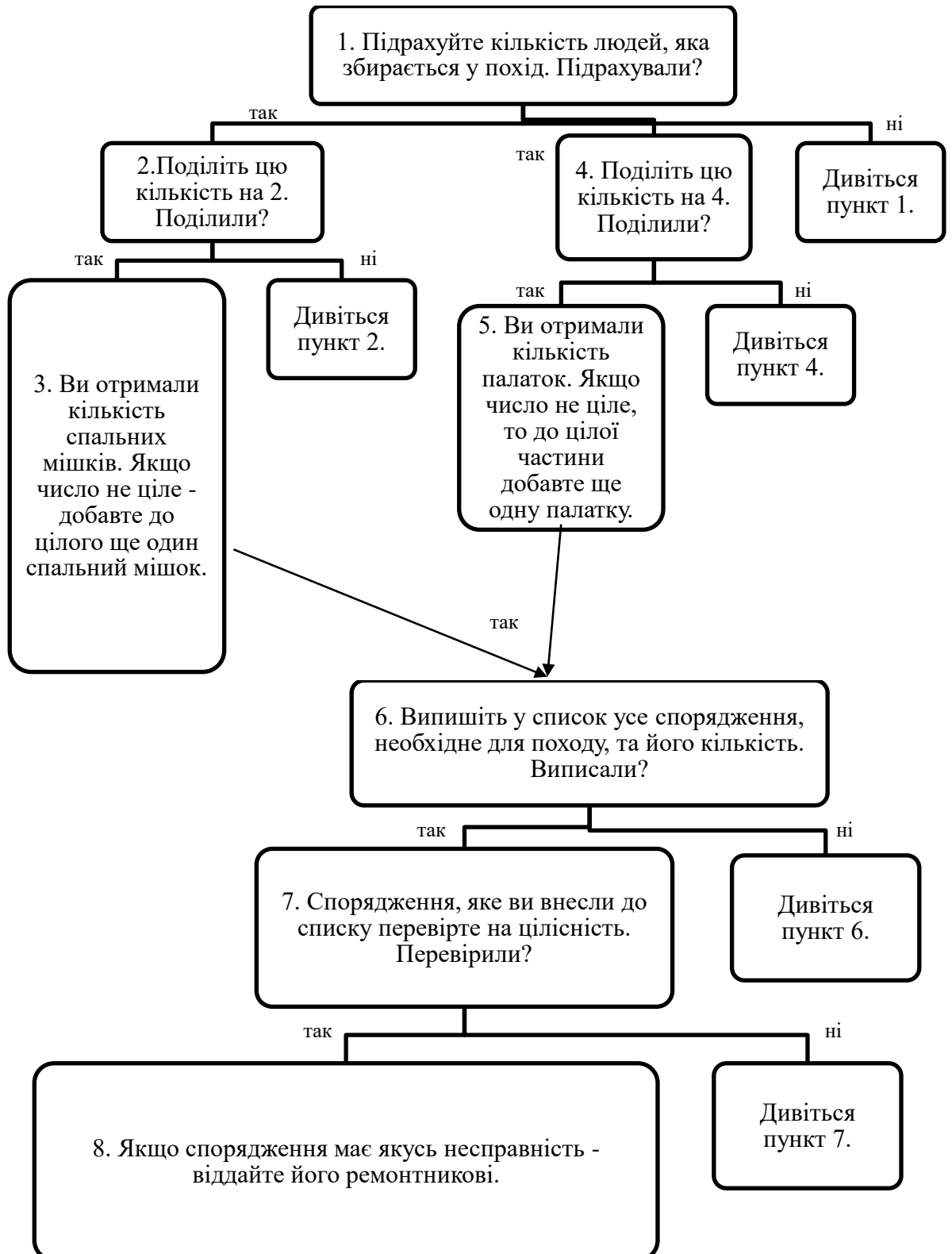


Рис. В.4 Схема ООД для посади відповідального за спорядження

Додаток В.5

Схема ООД для посади ремонтника

Завдання: укласти ремонтний набір, полагодити спорядження і привести у належний вигляд.



Рис. В.5 Схема ООД для посади ремонтника

Додаток В.6

Схема ООД для посади відповідального за краєзнавче завдання

Завдання: підготувати інформацію про історичні пам'ятки.

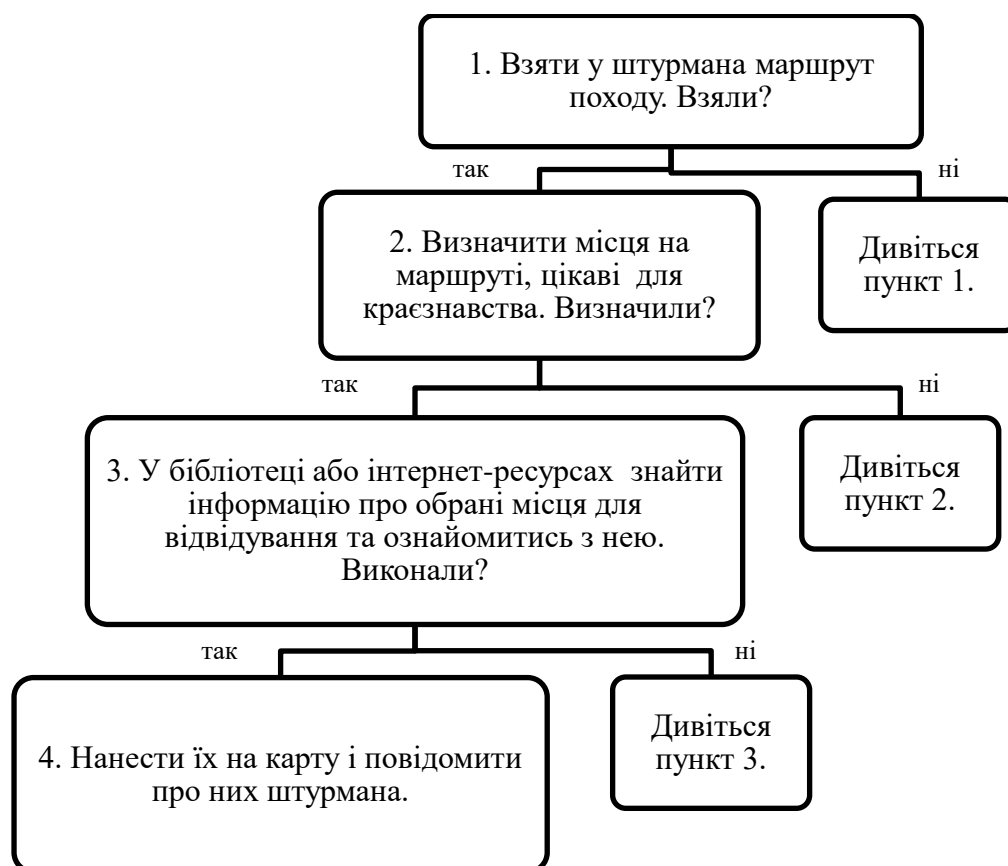


Рис. В.6 Схема ООД для посади відповідального за краєзнавче завдання

Додаток В.7

Схема ООД для вимірювання відстаней на карті

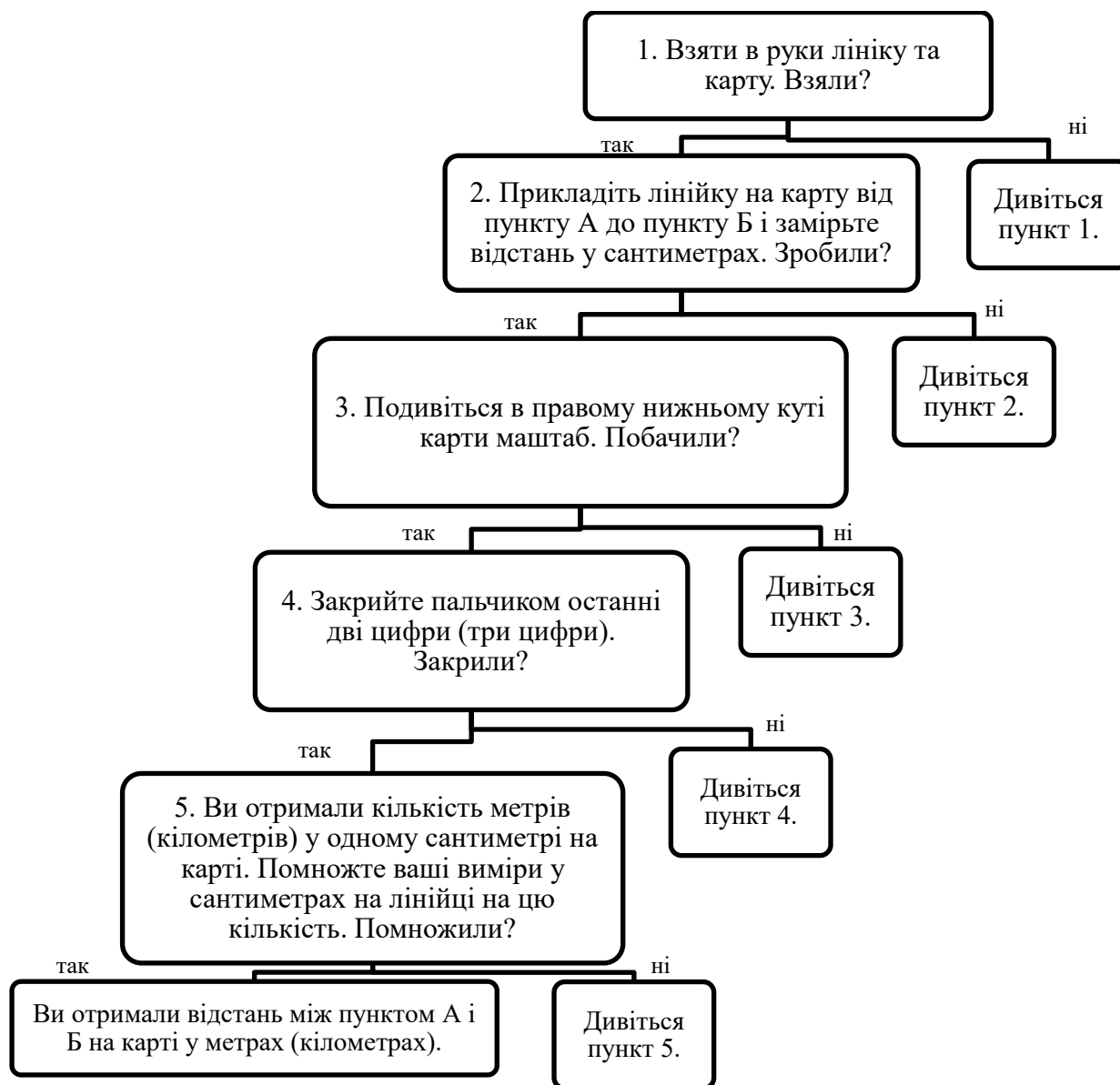


Рис. В.7 Схема ООД для вимірювання відстаней на карті

Додаток В.8

Схема ООД для читання рельєфу карт зі спортивного орієнтування

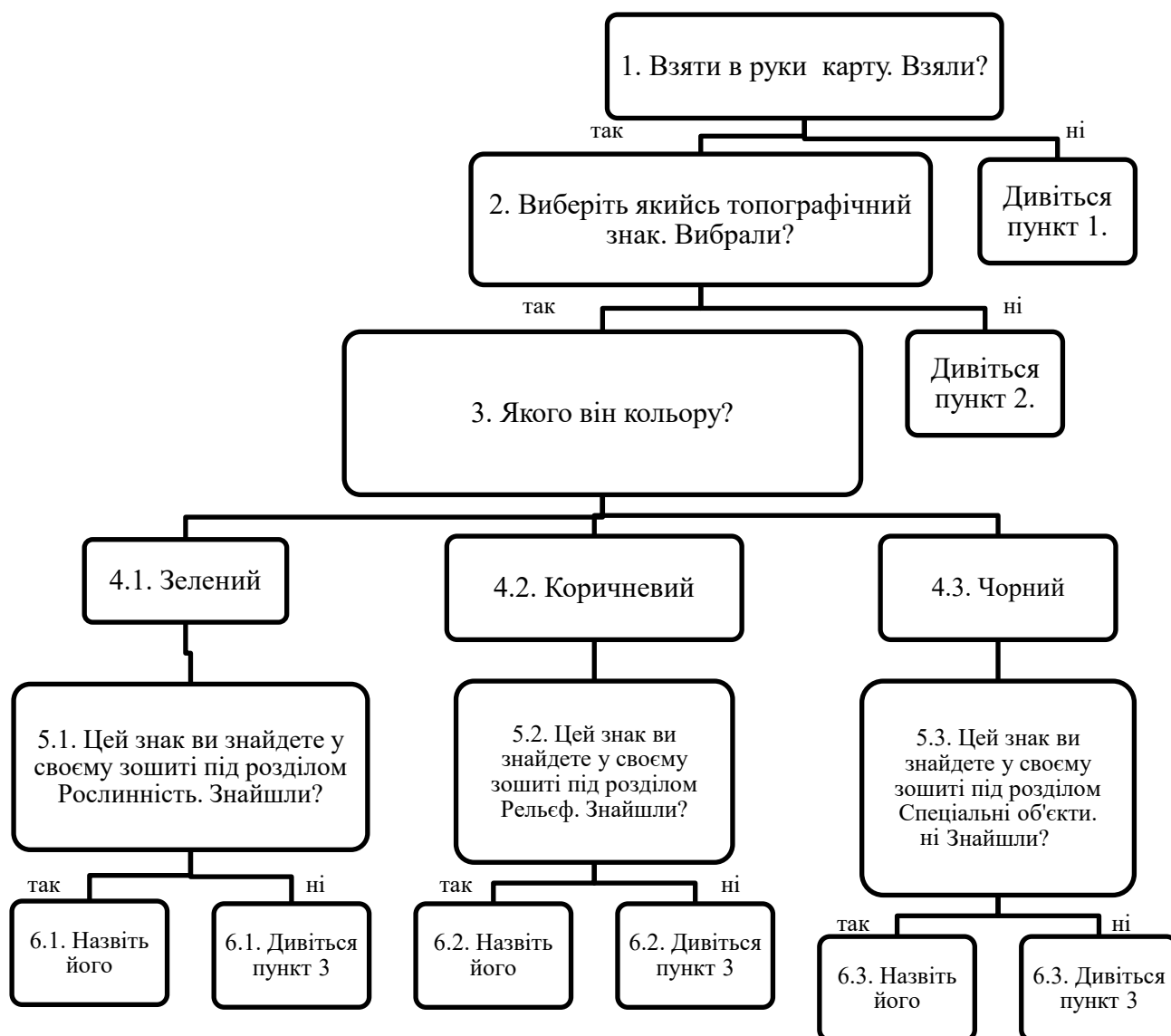


Рис. В.8 Схема ООД для читання рельєфу карт зі спортивного орієнтування

У випадку неправильної кінцевої відповіді, учень повертається до пункту 3.

Додаток В.9

Схема ООД для роботи з компасом

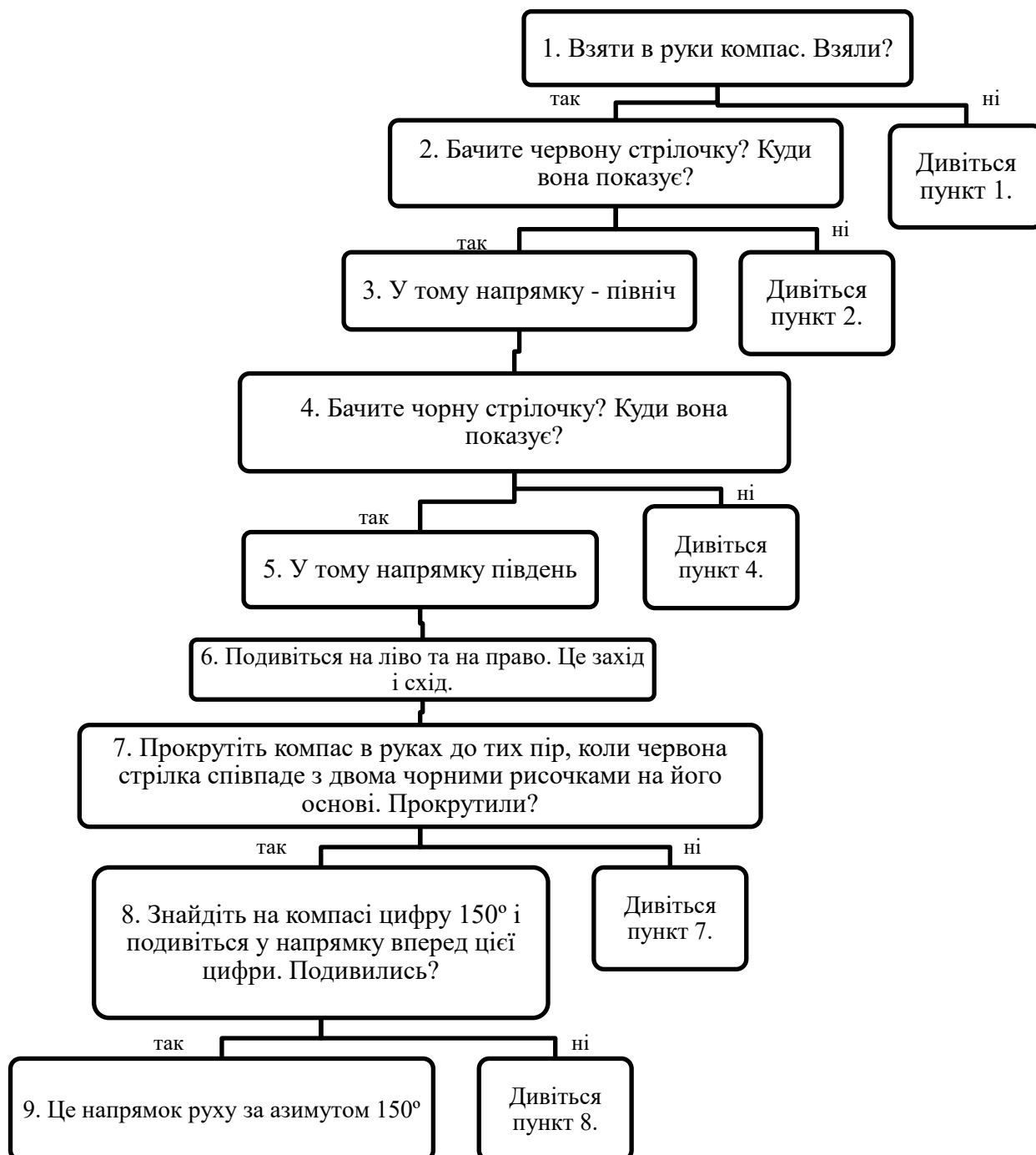


Рис. В.9 Схема ООД для роботи з компасом

Додаток В.10

Схема ООД для встановлення наметів

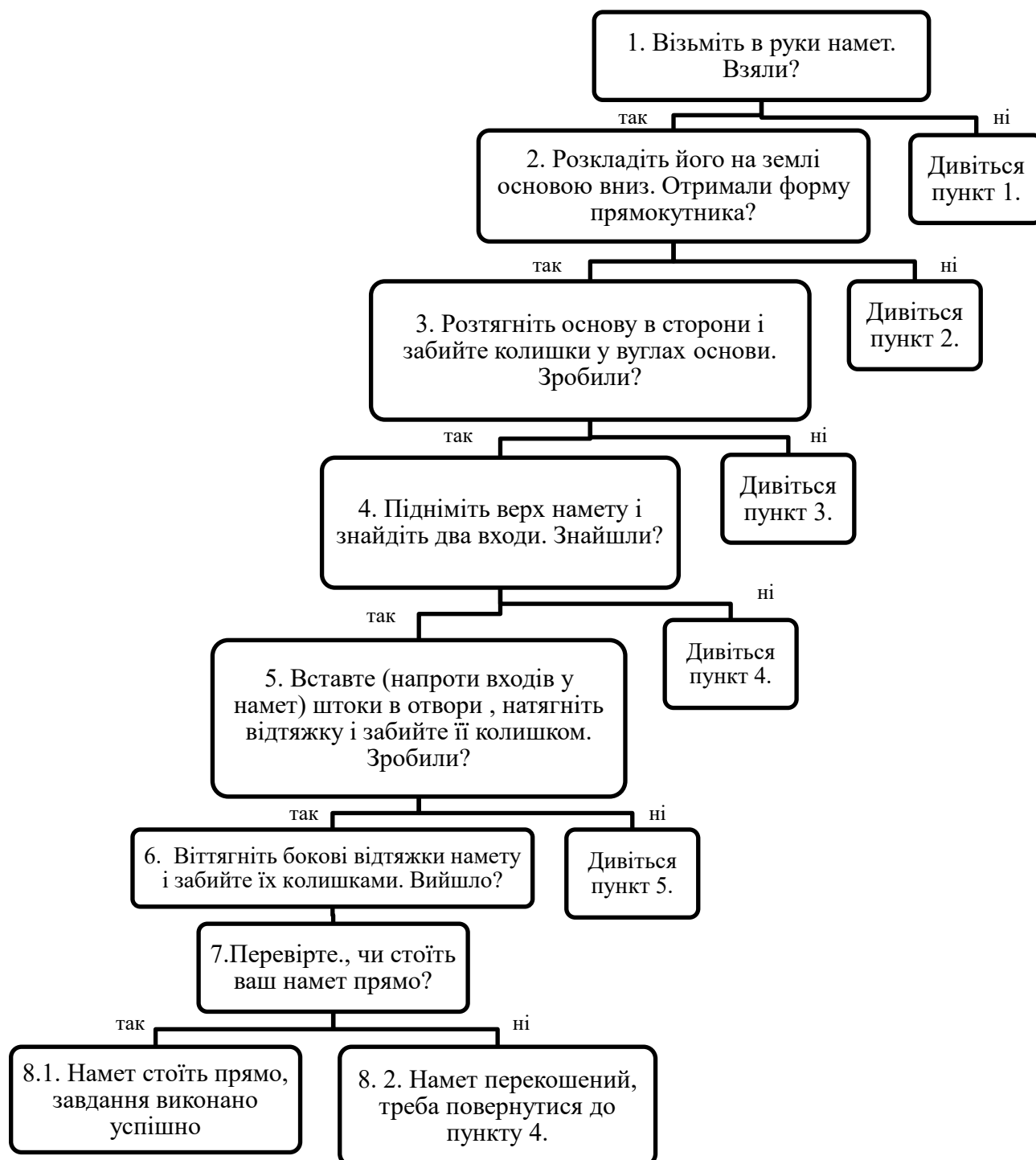


Рис. В.10 Схема ООД для встановлення наметів

Додаток В.11

Схема ООД для розпалювання вогнища

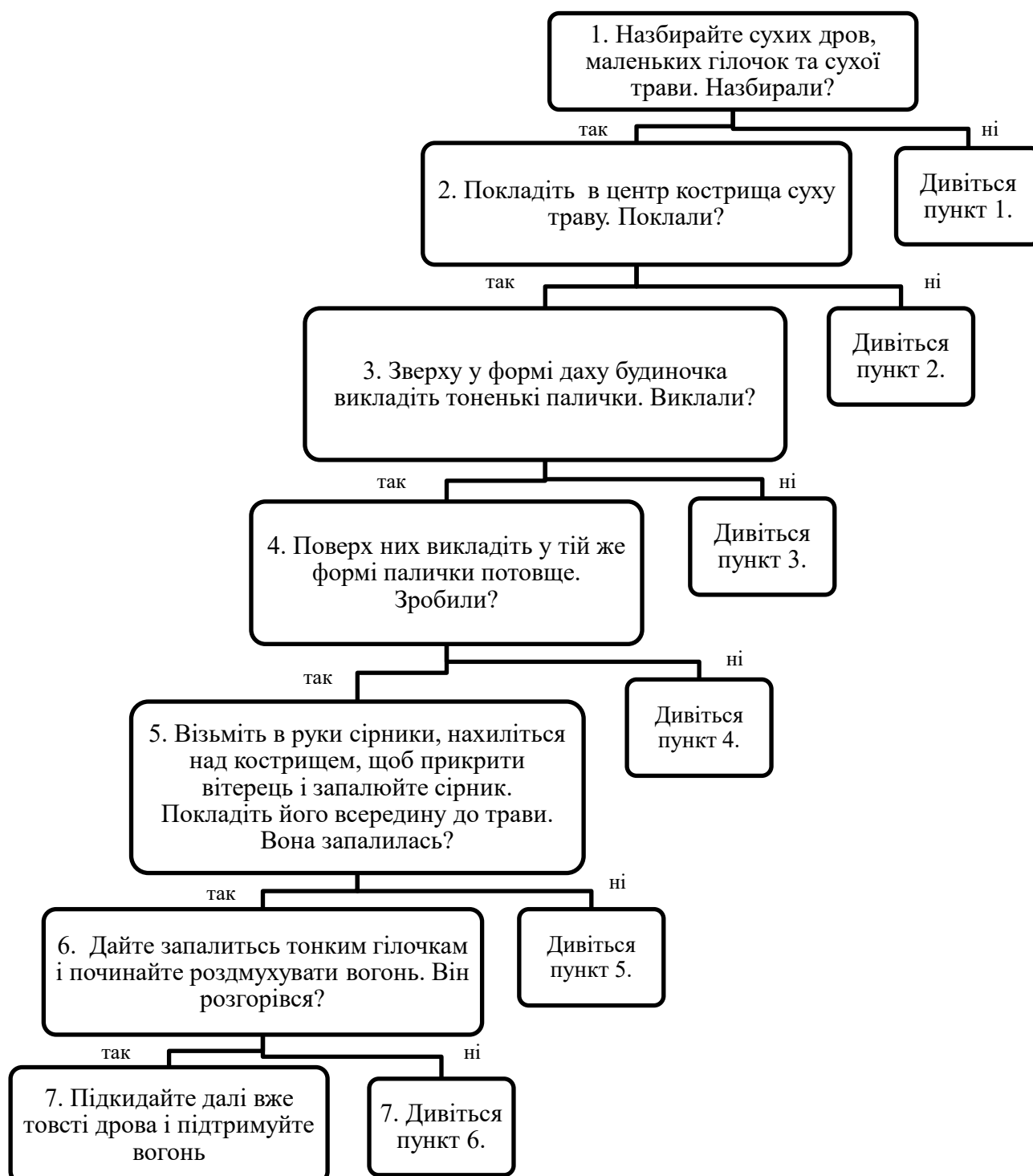


Рис. В.11 Схема ООД для розпалювання вогнища

Додаток В.12

Схема ООД для ознайомлення зі звітами про походи інших груп

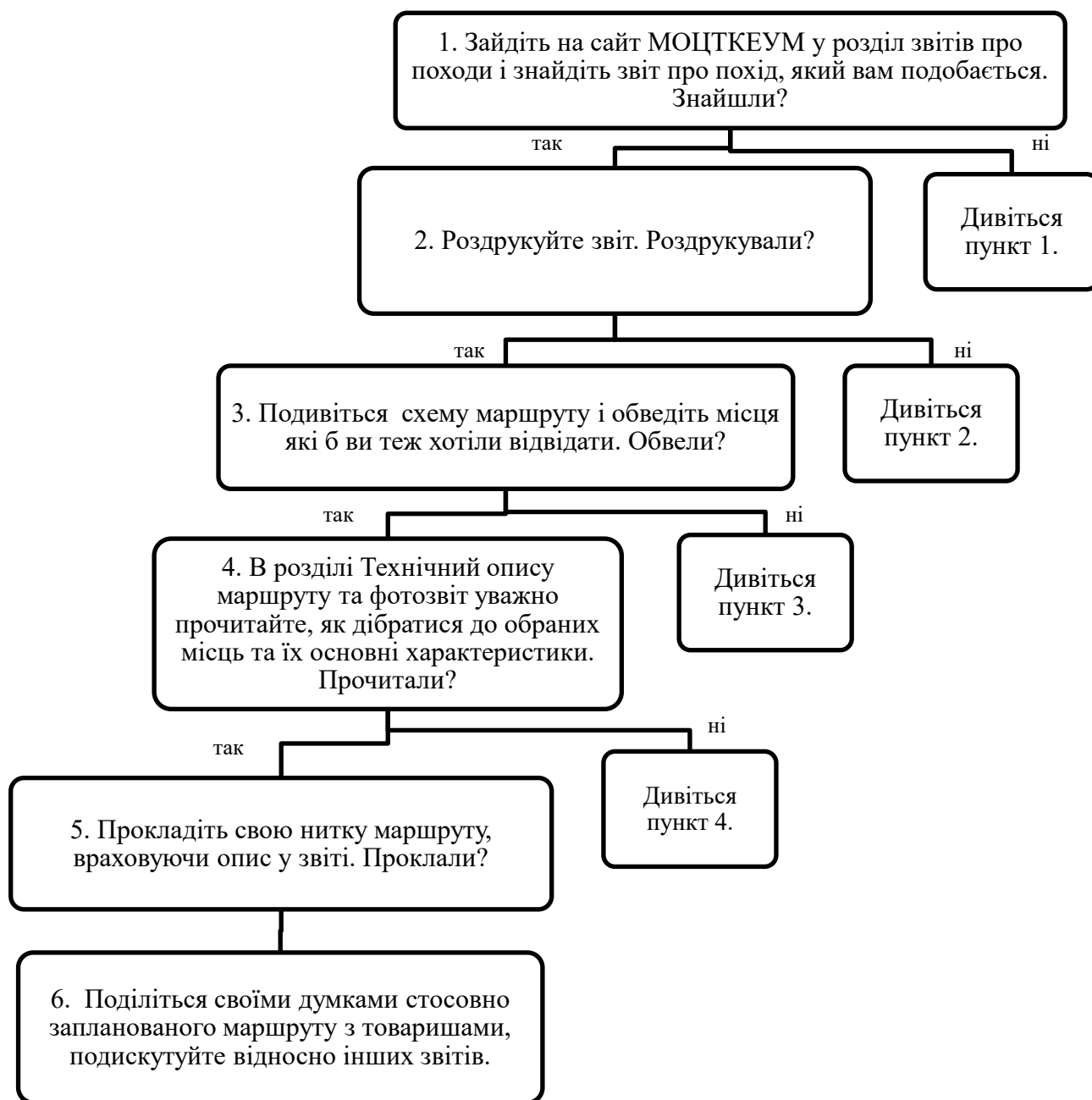


Рис. В.12 Схема ООД для ознайомлення зі звітами про походи інших груп

Додаток В.13

Схема ООД для в'язання вузлів

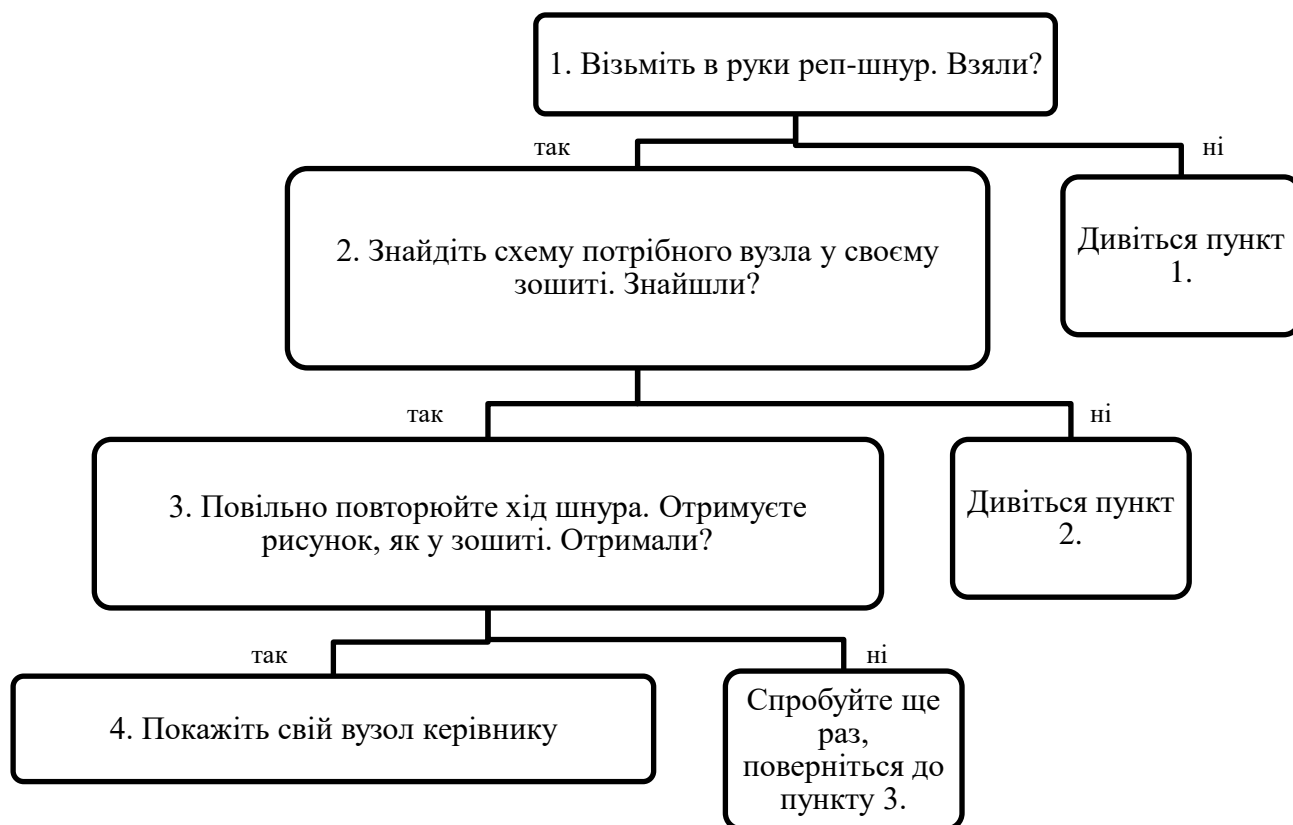


Рис. В.13 Схема ООД для в'язання вузлів

Додаток Б.14

Схема ООД для підготовки до технічних етапів змагань (згідно з умовами конкретних змагань)

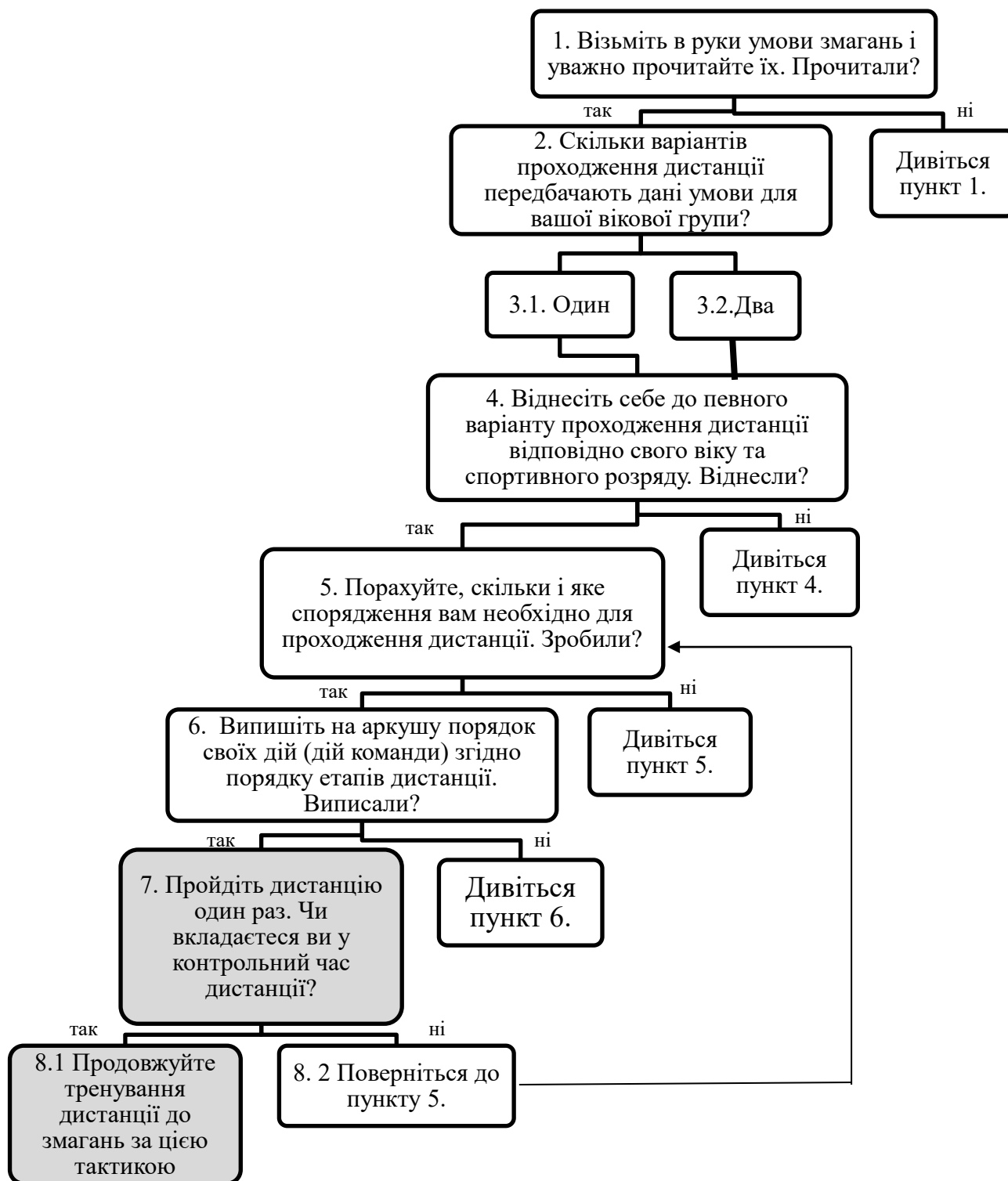


Рис. В.14 *Схема ООД для підготовки до технічних етапів змагань (згідно з умовами конкретних змагань)*

Додаток Д

Зміст навчальної програми «Цільова спрямованість у юних туристів»

РОЗДІЛ 1 ВСТУП (1 год.)

1.1. Туризм в Україні.

Туризм як вид спорту. Історія розвитку туризму в Україні. Поняття про фізичну культуру, спорт та туризм. Значок «Мандрівник України». Розрядні норми та вимоги з туризму. Категорійні та ступеневі походи. Види туризму.

РОЗДІЛ 2 ПОХІДНА ПІДГОТОВКА (50 год.)

2.1. Забезпечення безпеки в поході

Основні небезпеки в поході. Необхідність дотримання правил поведінки. «Правила проведення туристських подорожей з учнівською та студентською молоддю України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 24.03.2006 № 237).

2.2. Організація та підготовка туристського походу

Послідовність підготовки походу: визначення мети, розробка маршруту, комплектація групи, добір продуктів харчування, складання кошторису тощо. Добір спорядження, медичної аптечки. Розподіл обов'язків у групі. Оформлення маршрутних документів.

Практичні заняття (за допомогою схем ООД):

- 1) Розробка маршруту походу.
- 2) Підготовка маршрутного листа.
- 3) Підготовка та ремонт спорядження.
- 4) Медичний огляд.

2.3. Основи топографії

Поняття про топографію, значення карти в різних галузях господарства, військовій справі, туризмі. План і карта, їх подібність і відмінність. Загальне поняття про масштаб карти. Види масштабу, їх використання. Вимірювання відстаней на карті. Умовні топографічні знаки. Види умовних знаків: масштабні, позамасштабні, пояснювальні. Поняття «рельєф місцевості». Зображення рельєфу горизонталями. Способи визначення напрямку схилу. Умовні знаки форм рельєфу, що не зображуються горизонталями на картах. Відмітки висот.

Практичні заняття(за допомогою схем ООД):

- 1) Вимірювання відстаней на карті.
- 2) Задачі з масштабом.
- 3) Топографічний диктант.
- 4) Вправи з читання простого рельєфу.

2.4 Орієнтування на місцевості

Орієнтування з компасом. Орієнтування за місцевими ознаками. Азимут та рух по ньому. Визначення місця знаходження. Визначення відстаней на місцевості. Орієнтування по карті. Види орієнтирів—лінійні та точкові. Значення безперервного читання карти.

Практичні заняття (за допомогою схем ООД):

- 1) Робота з компасом.
- 2) Визначення сторін горизонту.
- 3) Рух за азимутом.
- 4) Визначення відстаней на місцевості.
- 5) Встановлення наметів.
- 6) Розпалювання вогнища.

2.10. Підведення підсумків походу

Підведення підсумків дня. Розбір походу в день закінчення. Звіт про похід.

Практичні заняття (за допомогою схем ООД): ознайомлення зі звітами інших груп.

РОЗДІЛ 3 ПІДГОТОВКА ДО ЗМАГАНЬ ТА УЧАСТЬ У НИХ (82 год.)

3.1. Основи техніки туризму на змаганнях

Види страховок. Організація переправ. Проходження схилів різного нахилу (спуск, підйом, траверс). Основні вузли, що застосовуються в туризмі.

Практичні заняття (за допомогою схем ООД):

- 1) В'язання вузлів.
- 2) Проходження етапів, що бувають на дистанціях змагань.

3.2. Змагання з туристського багатоборства та підготовка до них

Правила туристських змагань. (Основні положення). Умови змагань як керівництво до дії. Таблиця штрафів Правил та Настанов.

Практичні заняття (за допомогою схем ООД): підготовка до технічних етапів змагань (згідно з умовами конкретних змагань).

3.3. Участь у змаганнях

Розділ передбачає участь у одноденному, триденному змаганнях з туристського багатоборства.

3.4. Спортивне орієнтування

Правила змагань (вікові групи, допуск до змагань, розряди, вимоги, види та характеристика змагань). Загальні відомості про спортивне орієнтування. Відмінність карт спортивного орієнтування від топографічних. Масштаби спортивних карт. Умовні знаки на спортивних картах. Визначення відстаней кроками. Масштаб кроків, порядок його визначення. Обладнання дистанцій для змагань. Знаки позначення дистанції на карті, на місцевості.

Практичні заняття. Навчальні змагання в заданому напрямі, за вибором. Участь у змаганнях з орієнтування.

РОЗДІЛ 4 ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА (28 год.)

4.1 Загальна фізична підготовка туриста-спортсмена

Необхідність постійних занять фізичними вправами. Групи м'язів, що несуть основне навантаження в поході. Заняття різними видами спорту. Вправи,

направлені на розвиток різних груп м'язів, зміцнення вестибулярного апарату, витривалості. Похідний крок. Хо́да та біг. Стрій туристської групи.

Практичні заняття. Гімнастика. Акробатичні вправи. Легка атлетика. Біг на короткі дистанції. Кросова підготовка. Стрибки. Плавання. Спортивні ігри (баскетбол, футбол, піонербол). Спортивні естафети. Виконання контрольних нормативів.

4.2. Спеціальна фізична підготовка

Практичні заняття. Стрибки через яму з водою, рівчак, струмок. Стрибки по купинах. Стрибки через перешкоди. Біг вгору. Біг вниз. Вправи на рівновагу. Переправа по колоді: через рівчак, річку. Спеціальна вправа на місцевості: лазіння по скелях, штучних перешкодах. Гребля на шлюпках, байдарках.