##### Міністерство освіти і науки України

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

#### ДИПЛОМНА РОБОТА

Мотивація в структурі учбової діяльності молодших школярів

Тернопіль, 2009

ЗМІСТ

Вступ

Розділ 1. Теоретичний аналіз проблеми мотиву та мотивації у підходах зарубіжних та вітчизняних Учених

1.1 Мотиваційна сфера особистості як предмет психологічного дослідження

1.2 Поняття мотиву і мотивації у психології.

Розділ 2. Характеристика Мотивації в структурі учбової діяльності молодших школярів.

2.1 Аналіз провідної діяльності у молодшому шкільному віці. Дефініція понять “учіння”, “навчання”, “учбова діяльність”.

2.2 Мотивація як провідний компонент учбової діяльності молодших школярів

2.3 Мотиви як психологічні чинники адаптації до школи та детермінанти навчальної успішності учнів початкових класів

2.4 Особливості розвитку та динаміки мотивів учбової діяльності молодших школярів

Розділ 3. Експериментальне дослідження мотивів учбової діяльності молодших школярів

3.1 Методичні шляхи дослідження та характеристика вибірк

3.2 Аналіз та інтерпретація експериментальних даних дослідження мотивів учбової діяльності молодших школярів

3.3 Формування і корекція мотивів учбової діяльності молодших школярів

# ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Виховання всебічно розвиненої, активної, творчої та гармонійної особистості постає перед педагогами та психологами як стратегічне завдання, визначене в законі України “Про освіту” та “Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття)”. Особистісне орієнтована філософія освіти в умовах сьогодення має бути спрямована на створення належних умов для розвитку психіки дитини, максимальної реалізації її творчого потенціалу, на задоволення її потреби у самоутвердженні, самореалізації та самоактуалізації у навчально-пізнавальній діяльності.

Розширення освітнього простору та трансформація усіх сфер життєдіяльності суспільства вимагають від підростаючого покоління вміння розумно орієнтуватися у швидкоплинному потоці інформації та ефективно здобувати нові знання. Тому сьогодні пріоритетним завданням усіх типів навчальних закладів є активізація учнів у системі організованого навчання як суб’єктів учіння та збереження належної результативності останнього. У зв’язку з цим зростає інтерес дослідників до психологічних чинників ефективності навчальної діяльності школярів, зокрема до проблеми мотиваційного спричинення результативності навчання.

Мотивація учіння відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна учбова діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Саме у молодшому шкільному віці закладається основа для подальшого учіння школяра і часто від бажання вчитися у початковій школі залежить і прагнення до учіння у середніх та старших класах.

Проблема мотивації досліджується у психології досить широко (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Л. Божович, Г. Костюк, П. Якобсон, Х. Хекхаузен, Є. Ільїн, М. Матюхіна, А. Маркова, Т. Гордєєва, М. Боришевський, Ю. Гільбух, С. Максименко, В. Семиченко, Ю. Швалб та ін.), але незважаючи на велику кількість робіт у цій галузі, її не можна вважати повністю вирішеною. Значний внесок у вивчення проблеми мотивації учіння у молодших школярів зробили вітчизняні вчені М. Алексєєва, О. Скрипченко, М. Дригус, Н. Зубалій, С. Дрозденко, Н. Пророк та ін. Зокрема, розкриті структурні, змістовні та динамічні характеристики мотивів учіння дітей шестирічного віку, особливості та тенденції розвитку ставлення до учіння у молодших школярів з різною успішністю, умови цілеспрямованого формування позитивної мотивації учіння.

Психологічні дослідження онтогенезу мотивації (С. Канюк, Т. Марютіна, С. Москвичов, Л. Божович, Є. Ільїн, В. Шадриков) дали змогу виділити групи мотивів, які лежать в основі здійснення учбової діяльності. Формування мотивації учіння через організацію діяльності стало предметом вивчення в руслі досліджень під керівництвом П. Гальперіна, В.Давидова, Н. Тализіної, Д. Ельконіна. Виникнення феномену “мотиваційного вакууму” наприкінці початкової школи доводиться у роботах М. Алексєєвої, О. Дусавицького, О. Киричук, М. Матюхіної, А.Маркової, В.Мерліна, В. Моргуна.

Та все ж залишилося ще багато невисвітлених аспектів даної проблеми. Не до кінця з’ясованим залишається місце мотивів учіння серед інших психологічних і соціально-педагогічних детермінант, динаміка розвитку різних категорій мотивів упродовж початкової ланки школи та її вплив на навчальну успішність молодшого школяра.

Складність дослідження мотивації зумовлена тим, що учень спонукається до учіння комплексом мотивів, які не лише збагачуються взаємно, але й протистоять один одному. Мотивація формується, змінюється і перебудовується в процесі діяльності. Тому перед педагогами сучасної школи стоїть досить важливе завдання знайти нові шляхи формування позитивної мотивації школярів до здійснення учбової діяльності. Виходячи з актуальності означеної проблеми, ми й обрали тему дипломної роботи: “Мотивація в структурі учбової діяльності молодших школярів”.

Об’єкт дослідження – мотиваційна сфера молодших школярів.

Предмет дослідження – мотиви учіння в структурі учбової діяльності молодших школярів.

Мета дипломної роботи полягає у теоретичному розкритті та експериментальному дослідженні особливостей функціонування мотивації у структурі учбової діяльності молодших школярів і визначенні сприятливих психолого-педагогічних умов для формування у них стійкої позитивної мотивації учіння.

Для досягнення поставленої мети визначені такі завдання:

* 1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми мотиву та мотивації у концептуальних підходах зарубіжних та вітчизняних учених.
  2. Розкрити місце мотивації у структурі учбової діяльності молодших школярів.
  3. Обґрунтувати вплив мотивації на успішність учбової діяльності учнів початкових класів та їх адаптацію до навчання в школі.
  4. Експериментально встановити провідні мотиви учбової діяльності молодших школярів та прослідкувати їх динаміку на різних етапах навчання в початковій школі.
  5. Апробувати програму формування та розвитку позитивної мотивації учбової діяльності для учнів молодшого шкільного віку.
  6. Розробити методичні рекомендації вчителям щодо пошуку нових шляхів формування стійкої позитивної мотивації учбової діяльності.

Теоретико-методологічні засади дослідження випливають із системної інтеграції відомих положень психологічної науки про становлення особистості та органічний взаємозв’язок свідомості та самосвідомості (М. Боришевський, К. Платонов, С. Рубінштейн, П. Чамата), єдність психіки та діяльності, детермінацію психіки соціальними факторами (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко), співвідношення учіння і розвитку (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Костюк), здатність кожного індивіда до самореалізації та особистісного зростання (А. Маслоу, К. Роджерс). Ми також виходили з науково-психологічних уявлень про закономірності молодшого шкільного віку (М. Алексеєєва, Л. Божович, О. Скрипченко, О. Савченко, М. Савчин тощо).

Методи дослідження. У ході дослідження розроблено і застосовано комплексний підхід, який полягає у поєднанні теоретичного аналізу наукових джерел із застосуванням взаємодоповнюючих психологічних методів вивчення проблеми. До психодіагностичного інструментарію увійшли метод експертних оцінок (експертами виступили вчителі початкових класів, психолог школи), методики: “Мотиви учіння” М. Гінзбург, “Вивчення емоційного ставлення дитини до школи” Урунтаєвої Г., Афонькіної Ю., “Спрямованість на набуття знань” та “Спрямованість на оцінку” Є. Ільїна, Н. Курдюкової, “Виявлення мотивації учіння” В. Кириленко. Для обробки та інтерпретації отриманих у ході експериментальної роботи даних використовувалися кількісний і якісний аналізи.

Практичне значення дослідження полягає у апробації комплексного психодіагностичного інструментарію дослідження мотивів учіння молодших школярів. Розроблену тренінгову програму формування позитивної мотивації учбової діяльності можуть використовувати вчителі початкових класів та шкільні психологи при роботі з молодшими школярами.

База дослідження. Дослідження проводилось упродовж 2008-2009 р.р. В експерименті взяли участь 77 респондентів: 17 учнів 1-го класу, 20 – 2-го класу, 26 – 3-го класу та 14 – 4-го класу ЗОШ І-ІІІ ступенів с.м.т. Велика Березовиця (довідка № 139 від 26 травня 2009 р.). У формуючому експерименті взяли участь 15 учнів 3 класу зазначеної школи. При організації констатуючого та формуючого експериментів налагоджена співпраця з класоводами початкових класів Чернець С.А., М’ягкотою О.Р., Березіцькою Н.С., Гудак І.В. та психологом зазначеної школи Лучанко О.Р.

Структура і обсяг роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури (73 найменування) та додатків. Основний зміст роботи викладений на 94 сторінках (без додатків). Включає 5 таблиць, 2 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МОТИВУ ТА МОТИВАЦІЇ У ПІДХОДАХ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ

* 1. Мотиваційна сфера особистості як предмет психологічного дослідження

Мотиваційна сфера – ядро особистості, що включає систему мотивів (мотивацію) у їх супідрядному взаємозв’язку (ієрархії). Мотиви виражають сутність особистості, забезпечують її взаємодію з оточуючим середовищем та соціальними умовами.

Мотивація – одне з базових понять у психології, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності людини. У психологічній літературі аналізуються різні підходи до висвітлення мотивації. Однак її розуміння не зводиться тільки до визначення. Воно обумовлюється також підходом до її вивчення. Аналіз літератури з даної проблеми дозволив нам виділити й узагальнити основні з них.

Класифікаційний підхід до вивчення мотивів займає значне місце у вітчизняній і зарубіжній психології, що підтверджує необхідність складання науково розробленого й обґрунтованого переліку мотивів.

Класифікація схильностей Мак-Даугола передувала появі класифікацій власне мотивів, але була першою спробою зведення всього різноманіття форм поведінки до мотиваційних диспозицій. Мак-Даугол, розглянувши як пояснювальний принцип поняття інстинкту, заклав основи дослідження мотивації в руслі інстинктів. Для нього будь-яка поведінка “телеологічно, цілеспрямовано, орієнтована на досягнення наміченого майбутнього цільового стану” [73, 106]. Пояснення цілеспрямованої поведінки на досягнення цілей за допомогою інстинктів давало привід для безлічі тлумачень, що привело до необхідності термінологічної заміни “інстинкту” на “схильність”. На його думку, схильність – це функціональна одиниця загальної психічної організації, при актуалізації якої породжується активна тенденція, прагнення, імпульс чи потяг до деякої мети. Він виділив 18 схильностей, серед яких: їжодобування, страх, допитливість, спілкування, самоствердження, відпочинок і сон, гнів, заклик про допомогу, придбання й інші [73, 98].

Зрозуміло, що явний емпіричний характер класифікації Мак-Даугола, зведення біологічних і соціальних схильностей у єдиний перелік, відсутність критеріїв їх опису не дозволяє зарахувати її до наукового. Однак дана класифікація була першою підставою необхідності включення в пояснення поведінки й у поняття особистості мотиваційних характеристик. Усі наступні дослідження у зарубіжній психології уже використовували поняття мотивації, потреби і потяги.

У рамках дослідження особистості до проблеми мотивації підходять винятково в аспекті психології людини. За цього мотивація трактується або як ключ до опису і більш глибокого розуміння особистості й індивідуальних відмінностей (лінія психології особистості), або як процес, під яким розуміють актуальну поведінку (лінія психології мотивації, а також когнітивної психології).

Піонерами цього напрямку були Нарцис Ах і Зігмунд Фрейд [50, 268]. Їхні дослідницькі підходи були різними, але не протилежними. Н.Ах намагався експериментально-психологічними методами виявити провідний компонент когнітивних процесів. Він постулював існування детермінуючих тенденцій, які керують діяльністю і визначають зміст свідомості.

3.Фрейд також виходив з того, що існують сховані, неусвідомлені процеси. Тому в “несвідомому” він бачив ключ до пояснення діяльності людини. У сучасній психології за психоаналізом закріплена першість розробки і аналізу наукового трактування мотиву як детермінанти поведінки. З.Фрейд насамперед розглядав психіку як енергетичну систему, яка акумулює “напруження”, в якості якої можуть виступати і нереалізовані, і недоступні свідомості потяги, і амбівалентні почуття, словом, усе, що під тиском механізмів захисту психіки вийшло у сферу несвідомого. Окрім того, усвідомлені потяги утворюють “напруження”, яке, сумуючись, активує людську поведінку. Унаслідок активних дій людина тим чи іншим чином зменшує напруження, отримуючи задоволення. Проте мотиви не зводяться до простого задоволення потреб людини, а виступають як складний сукупний образ багатьох потягів і перепон на шляху їх реалізації. Погляд З. Фрейда на активацію поведінки не тільки вивів психологію на вище, якісно нове, розуміння категорії мотиву, а й дав змогу пояснити дійсні причини поведінки людини, відокремлюючись від культурних, естетичних і інших ненаукових обмежень у бік об’єктивного розуміння мотивів [73, 269].

Учень, а в подальшому і опонент З. Фрейда, А. Адлер розробив власну теорію, згідно з якою в основі активації поведінки лежить не потяг до задоволення, а властиве кожній людині від народження почуття неповноцінності. Щоб подолати це почуття, людина починає діяти. Також серед активуючих детермінант він виділяє “соціальний інтерес”, який формується протягом життя, і більшою мірою залежить від виховання і оточення індивіда в процесі його розвитку. За цього Адлер виходить з тих позицій, що сила мотивів індивідуальна, і вводить поняття ступеня “активності”, яким пояснює ефективність активації поведінки [50, 225].

На перетині ліній розвитку психології мотивації, що беруть початок під Мак-Даугола, З. Фрейда, К. Левіна, Г. Мюрреєм була створена класифікація мотивів на основі відхилень “індивід – середовище” з центральним поняттям “потреба”. За змістом поняття “потреба” є нероздільним із поняттям “потяг” і визначається як потенційна готовність організму реагувати певним чином у визначених умовах і водночас як стійкі риси особистості. Потреба була для нього диспозиційною і функціональною змінною.

Як мотиваційні диспозиції, потребу класифікують на різних підставах. Зокрема, Г. Мюррей виділяє: первинні і вторинні потреби; позитивні і негативні, явні і латентні. Явні потреби вільно й об’єктивно проявляються в зовнішній поведінці, а латентні виявляються в ігрових діях чи у фантазії. У певних ситуаціях окремі потреби можуть поєднуватися у мотивації поведінки, конфліктувати одні з одними, підкорятися одна інший тощо. До групи психогенних мотивів Мюррей відніс потреби досягнення, афеляції, агресії, незалежності, домінування, заступництва, уникнення невдачі, пошуку допомоги та ін. У цю групу входять також потреби в пізнанні, творенні, визнанні, вони постулювалися, але систематично ним не досліджувалися [50, 277].

Достоїнством даної точки зору було виділення і вивчення потреби як самостійної змінної, розробка системи номінації потреб, що використовувалися дослідниками для побудови теорії потреб і методів їхнього виміру. Однак і Мюррею не вдалося уникнути емпіричної класифікації, на що вказує відсутність теоретичної підстави і сам спосіб виділення потреб.

Загальний гуманістичний підхід А. Маслоу, реалізований у класифікації мотивів, виходить не стільки з наявної поведінки, а з того, якою вона повинна бути. Він розробив ієрархічну класифікацію мотивів (розуміючи під мотивом існуючу потребу), поставивши в центр дослідження особистості питання ціннісних орієнтацій і сенсу життя. Його класифікація будується в ієрархічній послідовності. Місце мотивів в ієрархії визначається за принципом їхнього задоволення-незадоволення. Отже, задоволення нижче розміщених потреб є передумовою підняття на вершину ієрархії [35].

У своїй класифікації А. Маслоу розмежовує вже не окремі потреби, а цілі групи й упорядковує їх у ціннісній ієрархії відповідно до ролі в розвитку особистості: а) фізіологічні потреби (гомеостатичні, пов’язані з підтримкою сталості внутрішнього середовища організму – води, солей, білка, цукру і потреби не гомеостатичної природи – статева потреба, потреба у сні); б) потреби в безпеці (упевненості, захищеності, свободи від страху, тривоги і хаосу); в) потреби в соціальних зв’язках (любові й прихильності); г) потреби в самоповазі (досягненні, визнанні, схваленні); д) потреба в самоактуалізації [35, 160].

Гуманістичний підхід до з’ясування сутності мотивів додав позиції А. Маслоу новизну, якої бракувало попереднім класифікаціям. Він виокремив здібності й схильності особистості (зокрема, креативність, самостійність, відповідальність, самоактуалізація), що попередніми дослідниками не помічалися і академічною психологією і психоаналізом не розроблялися.

Говорячи про мотив у гуманістичній психології, слід розглянути підхід Г. Олпорта, який вважав, що доросла людина є функціонально автономною, незалежною від потреб організму, здебільшого свідомою, високо індивідуальною. З цієї точки зору вчений був переконаний, що мотиви у людини є тільки свідомими, причини всіх її дій є зрозумілими, поведінка є ретельно спланованою, а наслідки всіх дій є ясними. У своїй диспозиційній теорії особистості Олпорт відштовхувався від думки, що диспозиції у своїй єдності (пропріум) активують і спрямовують діяльність людини упродовж життя. Активують поведінку індивіда в його теорії цілі, спрямовані у майбутнє, з яких неможливо повністю виділити якісь ситуативно-варіативні мотиви, відокремлені від пропріуму, бо особистість перебуває у постійному розвитку, який і слугує головною детермінантою поведінки [73, 364].

У когнітивній психології розробка проблеми мотиву належить Л. Фестингеру. Саме його теорія когнітивного дисонансу стала фундаментом багатьох досліджень активації поведінки. Під когнітивним дисонансом Фестингер розумів розходження між двома або більше когніціями, які становлять собою будь-які знання або переконання у найширшому розумінні цих понять. Це можуть бути уявлення людини про себе і про зовнішній світ, незалежно від того, чи були вони інтеріоризовані, чи продукувалися самим індивідом. Внутрішній світ людини підпорядкований насамперед чітким законам логіки, і за їх порушення виникає дисонанс, що переживається людиною як дискомфорт. Для зменшення цього дисонансу людина повинна, за неможливості змінити поведінку, змінити власні когніції. Таким чином пояснюється зміна переконань, понять і уявлень унаслідок дії зовнішніх факторів або неузгодження когніцій, що дозволяє простежити зміну мотивів діяльності [50, 287]. Загалом теорія когнітивного дисонансу дозволила значною мірою пояснювати утворення та зміну мотивів складних видів діяльності, до того ж підвести під ці пояснення експериментальну основу.

На прикладі лише кількох найбільш відомих у зарубіжній психології класифікацій мотивів бачимо, що вони складені емпірично без теоретичного обґрунтування, відповідно до сформованих у кожного з них розуміння мотиву, їх визначення “схильність”, “потяг”, “мотив”, “потреба” не дають точного уявлення про реальності, що стоять за кожним з них. Загальна риса порівняльного аналізу полягає в труднощах розрізнення у зарубіжній психології понять “потреба” і “мотив”. Якщо для Г. Мюррея потреба – диспозиційний, гіпотетичний конструкт зі своїми характеристиками, і він чітко дотримується цього розуміння і використання поняття, то для Х. Хекхаузена потреба, потяг, схильність, прагнення включається в поняття мотивації, бо для нього важливо не визначення, а їхнє загальне розуміння як динамічної спрямованості дії суб’єкта на визначені цільові стани [69, 33]. Наділення потреби можливістю викликати, підтримувати і припиняти поведінку приводить до ототожнення понять потреби і мотиву. У такому розумінні потреби необхідність у понятті “мотиву” відпадає. Воно замінюється поняттям “мотивації”.

М. Мадсен, аналізуючи різні теорії мотивації, підкреслював, що одні психологи чітко розділяють диспозиційні та функціональні змінні в мотивації, а інші використовують для цього одні і ті ж поняття [50, 302].

Дослідження мотивів на основі складання класифікацій не давало результатів, які б відповідали науковим вимогам. У зарубіжній психології це створює атмосферу розчарування навколо різних спроб побудови класифікацій. Х.Хекхаузен відзначає спекулятивність усіх наявних класифікацій [69, 119]. Із цим твердженням важко не погодитися, бо класифікація як спосіб необхідний на первісних етапах дослідження мотивів, не є винятком. Але, як відзначає Р. Мейлі, труднощі зі складанням класифікації будуть зберігатися за відсутності загальних правил опису мотивів та їхніх операційних критеріїв.

Описовий підхід до дослідження мотивів і обґрунтування методів їх опису можна назвати феноменологічним. Для нього характерний опис переживань і дій, що можуть бути реальними чи уявними, ґрунтуватися на сприйняттях ключових потреб, емоцій, психічних станів, образів, що мають переживатися. Феноменологічний підхід досить добре дозволяє описати і диференціювати мотиви, що пов’язані з матеріальними потребами.

А. Маслоу описує мотиваційну диспозицію як “потребу в любові” через переживання ніжності, радості, щастя, прагнення до коханої людини, бажання знати її [35, 156-170]. Досить повними є феноменологічні описи мотивації досягнення, домінування (влади), агресії, надання допомоги, що включені до класифікації М. Мюррея [50, 277].

Сучасні науковці зазначають, що феноменологічний підхід до вивчення мотивів цілком прийнятний, а самі недоліки вказують на невикористані його можливості. Окрім того, об’єктивною причиною його неповного використання є відсутність загальновизнаних у наукових колах норм до опису феноменів.

У той же час експериментальні дослідження потребнісно-мотиваційної сфери вимагають структурних і операційних описів феноменології, яка обумовлює необхідність структурного підходу до вивчення мотивів.

Експериментальне дослідження мотивів – одна із найскладніших проблем психології, тому що “побачити їх безпосередньо не можна і судити про їхню наявність у людини, про рівень їхнього розвитку й особливості змісту доводиться на підставі непрямих даних” [9, 331].

Уперше в Г. Мюррея виникла ідея дослідження мотивів через аналіз образів уяви. За наявними уявленнями про якийсь мотив і наступний аналіз матеріалів уяви, можна було судити про нього за принципом: чим більше образів і більш чітко вони представлені в об’єктивному світі людини, тим сильнішим є даний мотив [50, 278]. Ця ідея була реалізована за допомогою тематичних апперцепційних тестів (ТАТ), що дозволяли не тільки виявити мотив, але шкалювати його інтенсивність методами контент-аналізу. Класичним зразком застосування методу виміру мотивів за допомогою ТАТ вважаються роботи Г. Мюррея, Мак-Клеланда й Аткінсона.

Запропонований авторами метод сприяв значному просуванню вперед досліджень мотивації. Розвиток цих традицій належить Х. Хекхаузену, який структурував феноменологічний зміст мотивації досягнення, в основу побудови якого була покладена діяльнісна схема [69]. Він виявив у цій схемі дві тенденції – надія на успіх і боязнь невдачі. Це сприяло конкретизації класифікаційного підходу Г. Мюррея, що виділив два мотиви – мотив досягнення і уникнення невдачі. Аналогічні тенденції – очікування з надією на апеляцію і очікування зі страхом відкидання в структурі мотивації апеляції були виведені А. Мехрабняном за допомогою ТАТ.

Таким чином, класифікаційний, феноменологічний і структурний підходи, маючи власну специфіку, є взаємодоповнюючими та взаємопроникаючими. Разом з тим, у сучасній психології чітко намітився підхід до дослідження мотивів за принципом їхньої взаємодії. Однак, саме розуміння взаємодії у вітчизняній і зарубіжній психології трактують по-різному. Щодо взаємодії мотивів, то допускається, що поведінка людини у певних ситуаціях мотивується не будь-якими чи всіма можливими мотивами, а найвищим у даній ієрархії [44].

Слід підкреслити, що у сучасній психології більшість мотивів вивчаються з позиції феноменологічного підходу. Особливо це стосується таких складних мотивів, як мотиви самоповаги, самоутвердження, визнання та ін. Однак, ці описи не завжди бувають конкретними й обґрунтованими.

У вітчизняній психології проблему мотивів і мотивації вивчали Л. Виготський, С. Рубінштейн, О.Леонтьєв та інші вчені. У результаті цих досліджень поняття “потреба” і “мотив” були диференційовані та обґрунтовано зміст поняття мотиву. Цей зміст складають характеристики, пов’язані із задоволенням певних потреб, що спонукають до діяльності.

Таке визначення мотиву знайшло конкретизацію в дослідженнях О.Леонтьєва, який зробив великий внесок в обґрунтування мотиву діяльності. Відповідно до його уявлень “...предмет діяльності є дійсним мотивом. Він може бути як речовим, так і ідеальним, як даним у сприйнятті, так і існуючим в уяві, у дум­ці. ... він завжди відповідає тій чи іншій потребі” [28, 102].

Одним із суттєвих результатів досліджень проблеми мотивації людської поведінки є розходження двох рівнів мотиваційних утворень – стійких, узагальнених і конкретно ситуативних. Перші спонукають конкретну дію лише за допомогою породження інших, що являють собою певну форму існування перших. Такий стійкий предметний зміст характеризує вже не стільки сам предмет потреби, стільки особистість, яка її відчуває. На думку С. Рубінштейна, властивості характеру – це врешті-решт є тенденція, спонукання, мотив, що закономірно виникає у певній людини при однорідних умовах. У даному випадку він мав на увазі саме узагальнений предметний зміст мотиву.

У вітчизняній психології прийнято вважати, що будь-яка діяльність носить полі мотивований характер. За цього, один із мотивів є провідним, а інші – підлеглими, які виконують лише функції додаткової стимуляції. Передбачається, що мотиви можуть перебувати у різному взаємозв’язку: підсилювати чи послаблювати один одного, вступати у взаємні протиріччя і т.ін. Окрім того, постулюється певна ієрархія мотивів.

А. Сірий пропонує для уникнення термінологічної невизначеності ввести поняття, що було б здатне пояснити й описати в єдиній багатомірній структурі впливів значення взаємодіючих мотивів і, водночас, кожного з них. Таким поняттям став “мотиваційний профіль”, а підхід до вивчення системоутворюючих мотивів можна позначити як профільний. Мотиваційний профіль містить у собі не тільки взаємодію мотивів, він має власний антилогічний статус, за яким стоять об’єктивний рівень розвитку психологічних структур, що забезпечують функціонування мотивів. Він є психологічною властивістю, змістовною і динамічною характеристикою особистості [60].

Отже, на основі викладеного вище можна зробити висновок, що дослідження мотивів у психології відбувається за різними напрямками, а саме через складання їхніх класифікацій, феноменологічний опис, побудову структури окремих мотивів. Одним з напрямків у сучасній психології є вивчення мотивів за принципом їхньої взаємодії.

Зарубіжні психологи приписують мотиву спонукальну і спрямовуючу функцію (біхевіоризм, психоаналіз, етологія та ін.) або диференціацію поведінки людини неусвідомлюваними мотивами. Біхевіористи розуміють під мотивом дію будь-яких зовнішніх чи внутрішніх стимулів, що викликають певну поведінку. Представники психоаналізу приписували функції мотиву різним вродженим інстинктивним потягам, які в соціальних умовах частково пригнічуються і існують у непрямих формах. У вітчизняній психології (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв та ін.) мотив розглядають нерозривно від людської діяльності як один з її структурних компонентів, без якого неможливо розкрити її психологічну природу.

1.2 Поняття мотиву і мотивації у сучасній психології

Проблема мотивації і мотивів поведінки та діяльності – одна із стрижневих у психології. Б. Ломов, наприклад, зазначає, що в психологічних дослідженнях діяльності та поведінки питанням мотивації належить провідна роль [56, 45]. Про мотиви і мотивацію написано досить багато праць представниками психологічної науки, зокрема С. Рубінштейном [56], О. Леонтьєвим [27; 28], Л. Божович [4], А. Смирновим, Г. Костюком [54], Б. Баєвим [55], О. Ковальовим, М. Алексєєвою [1], П. Якобсоном [72] та багатьма іншими. Але існуюче трактування проблем мотивації настільки неоднозначне, що відшукати їх знаменник надто важко.

Термін “мотив” – русифіковане французьке слова “motif”, що в буквальному значенні слова означає “спонукання”. Тому під мотивами розуміють усе, що спонукає людину до дії. Але таких спонук значна кількість: до них відносять зовнішні впливи (зовнішні стимули), спонуканням може бути і вплив на внутрішні органи тіла (внутрішні стимули), наприклад, причиною можуть бути фізіологічні процеси в організмі: перевтома – може бути причиною дратівливого слова або грубої дії. Завдяки такому великому колу причин, від яких залежить дія людини, поняття “мотив” набуло різноманітного значення в різних авторів. Але, не дивлячись на це, усі вони погоджуються в одному: за мотив береться якийсь один конкретний психологічний феномен. В основному психологи групуються навколо наступних поглядів на мотив: як на збудження, потребу, мету, намір, властивості особистості, стани.

Трактування мотивів діяльності у роботах психологів має дуже широке значення. Х. Хекхаузен розглядає мотиви як потреби, потяги, спонукання, а К. Платонов – як психічні процеси, стани, властивості особистості. У психологічній літературі немає визначеності щодо питання про взаємозв’язок потреб і мотивів. Ш. Чхартішвілі ототожнює потреби і мотиви, а В. Селіванов зауважує часові відмінності між мотивом і потребою. На його думку, потреба, як система усвідомлених і неусвідомлених потягів, характеризується відносною стійкістю, тоді як мотиви можуть дуже часто бути тимчасовими. На думку вченого, багато мотивів взагалі не пов’язані з наявними потребами людини. Наприклад, вимога, наказ та інші впливи оточуючого середовища, відображаючись у свідомості, можуть стати мотивами, незважаючи на існуючі потреби особистості [73].

Передусім є цікавим трактування, у якому мотив визначається як предмет потреби. Так розумів мотив, наприклад, О. Леонтьєв. “Предмет потреби, – пише він, – матеріальної чи ідеальної, яка чуттєво сприймається або дана тільки в уяві, в розумовому плані, ми називаємо мотивом” [28]. Науковець вважає, що за мотивом завжди приховується проблема потреб в її дійсності, проте у понятті “потреба” мотив прихований. На його думку, мотив – це об’єкт, який відповідає тій чи іншій потребі, і який, у тій чи іншій формі відображаючись суб’єктом, веде його до діяльності.

Але більшість дослідників трактують мотив діяльності значно ширше. Так, С. Рубінштейн, характеризуючи мотив як свідомий стимул, вважає, що він у своїй конкретній змістовності формується по мірі того, як людина враховує, оцінює, зважує обставини, в яких перебуває, і усвідомлює мету, яка з’являється перед нею [56, 564]. Думку, близьку до цієї, розвиває П. Якобсон, який вважає, що мотивом учинку є “той стимул, що приводить до його завершення” [72]. В. Вілюнас, спрямовуючи свої погляди на цю проблему, зазначає, що мотив (у широкому значенні) – це стимул до діяльності, який містить як когнітивний елемент (предмет потреби), так і афективний, що виходить з потреби [9].

На відміну від нього, К. Обухівський вважає, що діапазон слова “мотив” обмежується факторами, які сприяють соціальному здійсненню дії [18, 122]. На його думку, мотив не є рушійним фактором. Він – причина дії в тому значенні, в якому, наприклад, натиснуті кнопки можна вважати причиною старту ракети. Д. Узнадзе розумів мотив як складне психологічне утворення, яке виникає в результаті багатоступеневого процесу мотивації [66].

В. Мерлін наполягає, що під “мотивами ми повинні розуміти тільки ті спонуки, від яких залежить цілеспрямований характер дій” [40]. Аналогічні визначення дані в інших підручниках психології: “Те, що, відображаючись у голові людини, спонукає діяльність, спрямовує її на задоволення певної потреби, називається мотивом цієї діяльності”, – підкреслює Є. Ільїн [18].

Г. Костюк зазначає, що мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не якої-небудь іншої мети. Мотивами називають потреби, почуття, інтереси, переконання та інші спонукання людини до діяльності, зумовлені вимогами її життя [54]. З ними погоджується і О. Ковальов, який відзначає, що психологічно мотив означає спонукання людини до діяльності. Мотивами можуть бути знання, почуття, потреби, що змушують людину прагнути до мети. Цієї точки зору дотримуються М. Алексєєва та Б. Баєв, які вказують, що термін “мотив” означає “спонукальну причину дій і вчинків людини” [1; 55].

Аналіз наявних психологічних і педагогічних словників говорить про майже ідентичну тенденцію у визначенні поняття мотиву. Так, у короткому психологічному словнику за редакцією В. Войтка вважається мотивом “...спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії)”. Мотив є важливим компонентом у структурі людської діяльності, без нього неможливо розкрити її психічну природу. Основою мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби. Унаслідок усвідомлення і переживання потреб первинних (природних) і вторинних (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дій, завдяки яким ці потреби задовольняються. За формою відображення змісту цих потреб мотивами можуть виступати “почуття, уявлення, думки, поняття, ідеї, моральні ідеали, інтереси, переживання” [52].

А. Петровський та М. Ярошевський розчленовують поняття “мотив”: по-перше, це спонука до діяльності, пов’язана із задоволенням потреб суб’єкта, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб’єкта і визначають його спрямованість; по-друге, це спонукаючий і визначаючий вибір спрямованості діяльності на предмет (матеріальний чи ідеальний), заради якого вона здійснюється; по-третє, це усвідомлена причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [23]. На відміну від них М. Кондаков і А. Вишняков звертаються до внутрішньої сфери особистості. На їх думку, “мотив – внутрішня спонукальна причина дій і вчинків людини”. Якщо мета визначає, як вчинити, то мотив розкриває, заради чого здійснюється або здійснений учинок [19, 136].

У психологічній енциклопедії О.Степанова зазначається, що мотив – це причина, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб. У мотиві конкретизуються потреби, які не тільки визначають його, а й самі змінюються і збагачуються внаслідок розширення кола об’єктів, які їх задовольняють. Якщо первинна форма існування мотиву охоплює реальні об’єкти, за допомогою яких людина задовольняє свої потреби, то на пізнішому етапі ними можуть бути думки, почуття, мрії, ідеї, інтереси, тощо. Діяльність людини є полімотивованою [51, 212].

Розглянуті погляди на поняття “мотив” підводять до того, що таке мотивація. На думку С. Рубінштейна, поняття “мотивації” у людини включає всі види спонук: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, захоплення, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали тощо. У більш широкому розумінні мотивація іноді визначається як детермінація, що реалізується через психіку [56, 167-168]. Вказуючи на те, що наші вчинки здебільшого не детерміновані, О.Леонтьєв підкреслює, що контроль над ними здійснюється завдяки психічним мотиваційним феноменам. Однак, поняття “мотивація” може за цього розглядатися досить широко, тобто включати в себе майже всі явища, що відповідають за ініціацію та спрямованість виконуваних дій [28, 35]. Саме завдяки усвідомленню мотиви набувають функції особистісного смислу, відбувається їхнє зрушення на свідомі цілі, підпорядкування об'єктивній логіці завдань, втрата ролі першоджерел людської активності [28; 36].

Глибоко розкриваючи причини, якими пояснюється та чи інша поведінка людини, її дії та вчинки, ми обов’язково аналізуємо сукупність мотивів, якими зумовлюється поведінка. Так, учені М. Алексєєва, Б. Баєв, Г.Костюк поділяють думку, що “мотивацією називається система мотивів, яка є актуальною для певної людини” [1, 7; 55, 89-90; 54, 428]. Аналогічне визначення подане у короткому психологічному словнику за редакцією В. Войтка: “Мотивація – це система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини” [52, 97]. “Мотивація – система взаємопов’язаних і підпорядкованих мотивів діяльності особистості, що свідомо визначають лінію її поведінки” – підтверджують автори педагогічного словника [44, 137]. На відміну від них, А.Петровський і М. Ярошевський відзначають, що “мотивація – це спонука, яка викликає активність організму і визначає її спрямованість”. Термін у широкому значенні використовується в усіх галузях психології, що досліджують причини і механізми цілеспрямованої поведінки людини [9, 190].

Отже, “мотивація” є більш ширшим поняттям ніж “мотив”. Слово “мотивація” в сучасній психології використовується у подвійному розумінні: по-перше, – це сукупність збуджень, що викликають активність людини та які визначають її активність, тобто система факторів, детермінуючих поведінку (сюди входять: потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо); а по-друге, – це процес формування мотивів, характеристика процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Таким чином, мотивація – це процес свідомого формування мотиву як першого ступеня вольового акту. Уявлення про мотивацію виникають при спробі пояснення, а не опису поведінки. Це – пошук відповіді на питання типу “чому?”, “навіщо?”, “заради чого?”, “з якою метою?”, “який сенс?”. Виявлення та опис причин стійких змін поведінки і є відповіддю на питання про мотивацію вчинків.

Мотив, на відміну від мотивації, – це складне інтегральне психологічне утворення, що збуджує людину до свідомих дій, вчинків і виступає для них підґрунтям. Він включає багато факторів: потреби, мету, збудження, намір.

Визначають межі мотиву, з одного боку, потреби – це стан прагнення організму, індивіда, особистості в чомусь, необхідному для її нормального існування та розвитку; з другого боку, збудження до досягнення реальної мети. Між ними розташовані психологічні утворення, що забезпечують свідомий вибір людиною предмета та способу задоволення потреби. Дані психологічні утворення називають мотиваційними детермінантами (мотиваторами), а процес утворення мотиву – мотивацією. Мотиватори (мотиваційні детермінанти) – психологічні утворення, що впливають на прийняття рішення та формування мотиву як основи вчинку, дії або діяльності.

Отже, мотив – це продукт мотивації, тобто психічної діяльності, кінцевою метою якої є формування активності людини та збудження до досягнення обраної мети. Мотивація – це сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини.

Мотиви є відносно стійкими рисами (проявами, атрибутами) особистості. Коли ми стверджуємо, що певній людині притаманний пізнавальний мотив, то мається на увазі, що в багатьох ситуаціях вона виявляє інтерес до змісту і процесу діяльності, або пізнавальну мотивацію.

Однак, мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо). Ситуативні фактори є досить динамічними, мінливими, що створює значні можливості впливу на них і на активність у цілому. Інтенсивність актуальної (що діє “тут і тепер”) мотивації залежить від сили мотиву й інтенсивності ситуативних детермінант мотивації (вимог та впливу інших людей, складності завдань тощо).

Наприклад, мотивація діяльності й активність працівника зумовлені не тільки інтенсивністю мотивів (стійких особистісних утворень, які проявляються за різних обставин), а й вимогами, настановами керівника та іншими ситуативними факторами.

Актуально (в певний конкретний проміжок часу) мотивація досягнення студента (наприклад, у процесі виконання ним тесту) залежить не лише від його мотивів, а й від багатьох ситуативних факторів (вказівок експериментатора, наявності поруч впливових друзів та попереднього впливу інших людей).

Певним мотивом (або навіть сукупністю мотивів) мотивація діяльності не вичерпується. Необхідно враховувати вплив факторів конкретної ситуації. Надмірна складність діяльності, несприятлива конкретна життєва ситуація призводить до зниження не лише мотивації, а й ефективності діяльності.

Таким чином, мотивація – це сукупність усіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), які спонукають до активності (діяльності) людину. Науковці виокремлюють процесуальний і результативний компоненти мотивації.

Сенс діяльності людини – не тільки в тому, щоб отримати результат; сенс діяльності полягає і в самій діяльності, в самому процесі діяльності, у тому, щоб виявляти фізичну й інтелектуальну активність. Так само як і фізична активність, розумова активність сама по собі приносить людині задоволення і є специфічною потребою. Коли суб’єкта спонукає сам процес діяльності, а не її результат, то це свідчить про наявність процесуального компонента мотивації.

Процесуальний складник (компонент) мотивації набуває особливого значення у грі. Адже мотив гри – у самому її процесі, а не в результаті. Наприклад, коли дитина грається, будує з кубиків будинок, мотив гри полягає не в тому, щоб щось створити, а в самому процесі гри, в створенні чогось, тобто в змісті самої діяльності. Не виграти, а грати – така загальна формула мотивації гри. Проте в іграх представлений також результативний складник. Як і будь-яка діяльність, гра демонструє поєднання процесуального і результативного компонентів мотивації.

І в учінні процесуальному складникові належить вагоме місце. Прагнення подолати труднощі у навчальній діяльності, випробувати свої сили і здібності може стати особистісне значущим мотивом.

Результативний складник мотивації, з одного боку, пов’язаний з окресленням далеких перспективних цілей, а з іншого – з прийняттям людиною цілей і завдань у самій діяльності. Результативна мотиваційна установка відіграє провідну роль у детермінації діяльності, особливо якщо її процесуальний компонент (тобто процес діяльності) викликає негативні емоції. У цьому разі на перший план висуваються цілі, наміри, котрі визначають кінцеві й проміжні завдання діяльності, що, своєю чергою, мобілізує енергію людини. Постановка цілей, проміжних завдань – це потужний мотиваційний фактор.

Успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації (тобто від прагнення самостверджуватись, досягати високих результатів, наслідувати кумирів тощо). Що вищий рівень мотивації, то більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати.

# Високомотивовані індивіди більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів у діяльності. Часто трапляється так, що менш здібний, але більш мотивований учень (спортсмен, працівник) досягає вищих успіхів у діяльності, ніж його обдарований товариш (колега). Це й не дивно, оскільки людина з високим рівнем мотивації багато працює і досягає кращих результатів.

Отже, мотивація – це один із найважливіших факторів (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у діяльності. Стадії формування мотиву та їх зміст залежить від стимулів, під впливом яких починається формування мотиву: фізичних – зовнішніх (подразники, сигнали), внутрішніх (дефіцит чогось в організмі); соціальних (прохання, вимога, наказ, спонукання). Перша стадія – прийняття стимулу, формування потреби та первинного (абстрактного) мотиву. Для того, щоб нестача (органічна потреба) перетворилась у потребу особистості, необхідно, щоб людина прийняла даний стимул. А для цього потрібно, по-перше, щоб стимул був усвідомлений людиною, тобто щоб з’явилося відчуття голоду, спраги тощо; по-друге, щоб дане відчуття досягло за інтенсивністю деякого порогу, після якого починається хвилювання у людини з приводу дискомфорту, переживання даного відчуття (найчастіше як неприємного); по-третє, щоб людина захотіла позбутися цього неприємного переживання. Лише тоді виникає збудження до задоволення даної нестачі, а це означає, що сформувалася потреба особистості, яка, як акумулятор, заряджає енергією всю пошукову активність людини.

Друга стадія – пошукова активність (внутрішня та зовнішня), пов’язана з вибором можливих засобів задоволення потреби в даних умовах. Внутрішня пошукова активність пов’язана з вибором конкретних предметів і умов їх досягнення. Вибір здійснюється з урахуванням багатьох факторів (мотиваторів): конкретних зовнішніх умов (місцезнаходження людини; засобів, що знаходяться під рукою тощо); наявності у людини можливості (є певні знання, уміння, якості, фінансове становище тощо); моральних норм і цінностей (наявності певних переконань, ідеалів, установок, ставлення до будь-чого); надання переваги (схильностей, інтересів, рівня домагань).

Третя стадія – вибір конкретної мети та формування наміру її досягти. Після розгляду різних варіантів задоволення потреб людина повинна на чомусь зупинитися, вибрати конкретну мету та шлях її досягнення. Отже, на третій стадії завершується формування конкретного мотиву, тобто перетворення стимулу в свідоме, навмисне збудження до дії, вчинку в намір досягти поставленої мети.

У формуванні мотиву беруть участь й емоції. На першій стадії це переживання нестатку, на другій – це емоційна пам’ять, яка визначає переваги засобів та шляхів задоволення потреб залежно від того, які емоційні переживання були пов’язані у людини з тією чи іншою метою та засобом досягнення її в минулому. Емоційно забарвлене і передбачення результату дії або вчинку, а інколи метою вчинку є саме емоційне переживання (н-д, отримання задоволення від зробленого комусь подарунка) [28].

Таким чином, усі перелічені психологічні феномени можуть впливати на формування мотиву, обумовлюючи його структуру, але жодний з них не в змозі замінити мотив у цілому.

Мотивам приписують різні функції. Спочатку відокремлювали збуджуючу і стримуючу функції. Перша відображає енергетику мотиву, друга – спрямованість цієї енергії на певний об’єкт, на певну активність. М. Магомет-Емінов і ряд інших психологів вважають, що збуджуючої і стримуючої функції мотиву недостатньо для пояснення детермінації діяльності, і визначають регулюючу функцію, яка є центральною в процесах мотивації [31]. Близькою до цієї функції мотиву є керуюча, яку визначає Є.Ільїн, оскільки саме до останньої входить і планування дії (результату і способу), у той час як регуляція є частиною керування і спрямована на стабілізацію функціонуючої системи за допомогою контролю [18]. І саме про контролюючу функцію говорив А.Запорожець, зазначаючи, що вона здійснюється не прямо, а через механізм “емоційної корекції”. За своїм змістом ця функція близька до змістоутворюючої, яку визначив О.Леонтьєв, в основі якої лежить особистісний смисл [27].

Науковці розглядають ще відображуючу функцію мотиву. Це відображення у свідомості людини потреб і цілей, засобів їх досягнення і своїх можливостей, наслідків для себе і морального самопочуття. Саме через неї формується структура і зміст мотиваційної сфери особистості. Н. Єрошина, С. Головаха та інші визначають пояснюючу функцію мотиву, під якою розуміють свідоме формулювання особистістю джерел її поведінки. Визначення даної функції є доцільним, оскільки мотив є обґрунтуванням дії або вчинку [19, 99].

Є. Ільїн визначає психологічні компоненти, які можуть входити до структури мотиву. Ці компоненти, відповідно до стадій формування мотиву, згруповує у три блоки: потребнісний, “внутрішнього фільтру” і цільовий. У потребнісний блок входять наступні компоненти: біологічні і соціальні потреби, усвідомлення необхідності, обов’язковості (“квазіпотреби” за К. Левіним); у блок “внутрішнього фільтру” – моральний контроль, оцінка зовнішньої ситуації, оцінка своїх можливостей (знань, умінь, якостей), переваги (інтереси, нахили, рівень домагань); у цільовий блок – образ предмета, що може задовольнити потребу, предметні дії (налити воду, розв’язати задачу), потрібна мета (задовольнити спрагу, голод та ін.), уява процесу задоволення потреби (поїсти, порухатися). Усі ці компоненти мотиву можуть проявлятися у свідомості людини у вербальній або образній формі, причому не всі одразу [18].

Таким чином, структура кожного конкретного мотиву будується з поєднання тих компонентів, які обумовили прийняте людиною рішення, та як основа дії або вчинку – багатокомпонентна, у ній найчастіше знаходять відображення декілька причин і цілей.

В останні роки серед багатьох психологів стала розповсюдженою точка зору, що діяльність і поведінка людини обумовлена водночас багатьма мотивами (Л. Божович, В. Вілюнас, В. Ковальов, О. Леонтьєв, В. Петренко, М. Філіпов).

Не лише одна і та ж потреба може втілюватися в різних об’єктах, але в одному і тому ж об’єкті можуть втілюватися найрізноманітніші потреби, які взаємодіють одна з одною. Наприклад, оцінка як мотив учіння може втілювати в собі і потребу у схваленні учителя, і потребу бути на рівні власної самооцінки, і прагнення завоювати авторитет друзів (Л. Божович [4]).

Отже, будь-яка діяльність і поведінка є полімотивованою, тобто спонукається не одним мотивом, а декількома, часом багатьма мотивами. Полімотивованість зумовлена тим, що дії людини визначаються її ставленням до предметного світу, до людей, до суспільства, до самого себе.

Щодо феномена полімотивації, А. Маслоу стверджував, що будь-яка поведінка проявляє тенденцію до детермінованості кількома чи навіть усіма базовими потребами водночас, а не однією. Залучення якомога більшої кількості потреб (актуалізація більшої кількості спонукальних чинників) підвищує рівень мотивації діяльності. На нашу думку, усі психологічні утворення, які стають спонукою активності, утворюють динамічний мотиваційний комплекс особистості, аналіз якого дозволить визначити детермінанти змісту життєвих виборів особистості як запоруку особистісного розвитку [35].

Таким чином, мотив є важливою ланкою в поясненні поведінки людини. У ньому дана соціальна і суспільно-історична визначеність, обумовленість поведінки, психологія людини, її психофізична цілісність. Сукупність різних спонукань, які визначають спрямованість поведінки і діяльності, становить мотиваційну сферу особистості.

РОЗДІЛ 2. Характеристика Мотивації в структурі учбової діяльності молодших школярів

2.1 Аналіз провідної діяльності молодших школярів. Дефініція понять “учіння”, “навчання”, “учбова діяльність”

Розвиток психіки здійснюється насамперед на основі провідної для певного вікового періоду діяльності. У психології під провідним видом діяльності розуміють таку діяльність, у процесі якої відбувається формування основних психічних процесів і властивостей, з’являються основні новоутворення віку. Найважливішою умовою виникнення, розвитку і формування психологічних новоутворень у процесі учіння на різних вікових стадіях є активність учня як суб’єкта учбової діяльності.

Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Провідною діяльністю молодшого школяра стає учбова діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему його стосунків з навколишнім світом, суттєво змінює мотиви його поведінки і розкриває нові джерела розвитку пізнавального й особистісного потенціалу (див. Додаток А). Але мине чимало часу, поки молодший школяр опанує її. Це не відбувається стихійно, як у минулому під час оволодіння грою, а потребує його великих особистісних зусиль, допомоги дорослих, насамперед педагога. Включаючись у нову для себе учбову працю, діти поступово звикають до її вимог, а дотримання останніх зумовлює розвиток нових якостей особистості, яких ще немає у дошкільному віці. Такі психологічні новоутворення (довільність, рефлексія, самоконтроль, внутрішній план дій) виникають і розвиваються в молодших школярів відповідно до формування учбової діяльності.

Д. Ельконін і В. Давидов зазначають, що саме тому, що учбова діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюваною), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування [13].

У контексті нашого дослідження постає необхідність розмежувати та диференціювати такі наукові поняття, як “учіння”, “навчання”, “навчальна діяльність”, та “учбова діяльність”, опираючись на положення сучасної психологічної науки.

Із метою встановлення особливостей структурної організації учіння І.Ільясов провів аналіз основних концепцій і виявив велику різноманітність тлумачень даного поняття. Він встановив, що у працях педагогів і психологів учіння розглядається по-різному (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1. Підходи науковців до тлумачення поняття “учіння”

|  |  |
| --- | --- |
| Я. А. Коменський | Здобування знань і вмінь розв’язувати різні задачі і виконувати різні завдання |
| К. Ушинський | Одержання знань і розв’язування проблем |
| Й.-Ф. Гербарт | Удосконалення пізнавальних процесів під час засвоєння знань і вмінь |
| Дж. Дьюї | Активний мисленнєвих процес, пов’язаний з подоланням труднощів у проблемних ситуаціях |
| П. Каптерєв | Активний процес внутрішньої самодіяльності учня, який є внутрішньою стороною педагогічного процесу |
| Дж. Уотсон  Е.-Л. Торндайк Б.Ф. Скінер | Зміна поведінки відповідно до зміни діючого стимулу за схемою “стимул-реакція”  або “стимул-відповідна реакція” з обов’язковим підкріпленням |
| Дж.-С. Брунер | Поступова зміна змісту відображення предметів дійсності у зовнішньо-руховій, чуттєво-образній і символічній формах |
| Й .Лінгарт | Вид діяльності, при якому людина у даній ситуації змінюється під впливом зовнішніх умов і результатів власної діяльності, будуючи свою поведінку так, щоб за допомогою нової інформації зменшити рівень своєї невпевненості |
| Л. Виготський | Специфічний вид діяльності, у якій відбувається формування психічних новоутворень через “присвоєння” дитиною культурно-історичного досвіду людства |
| О. Леонтьєв | Набування знань, навичок і вмінь в ході адекватної діяльності, у результаті якої засвоюється відповідний досвід |
| П. Гальперін | Засвоєння знань учнем на основі спеціально здійснюваних дій |
| Д. Ельконін В. Давидов | Спеціальний вид учбової діяльності, яка має певну структуру |

Отже, єдиного загальновизнаного тлумачення багатогранного поняття “учіння” не існує.

У сучасній вітчизняній психології найбільш поширеною стала думка про те, що учіння – це специфічна форма індивідуальної активності, керована свідомою метою та спрямована на засвоєння знань, формування навичок і вмінь та розвиток самого учня. Воно не можливе без наявності в школяра свідомої установки на оволодіння знаннями, навичками, вміннями як продуктами учіння. Мету учіння психологи (Д. Ельконін, Л. Занков, В. Давидов та ін.) вбачають не тільки у набуванні знань, а в основному у розвитку мислення, зміні, збагаченні, “перебудові” самої дитини.

На основі культурно-історичної теорії Л. Виготського були розроблені концепції учіння О. Леонтьєва, П. Гальперіна, Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова та ін. У своїх працях вони розвинули положення Л. Виготського про стадіальність у розвитку вищих психічних функцій та інтеріоризацію як основний механізм їх становлення і розвитку.

Прийняті у вітчизняній психології підходи до розгляду учіння, які склалися у працях Л. Виготського і О. Леонтьєва, стали основою для розробки П. Гальперіним і Н. Тализіною теорії поетапного формування розумових дій, у якій предметом засвоєння стали дії та знання. Одним із основних понять цієї концепції є орієнтувальна основа дій, яка для учня стає предметом засвоєння і становить собою систему орієнтирів і настанов, використовуючи які він виконує певну діяльність або задану дію, що відповідає умовам завдання.

Психологи одноголосні у тому, що під впливом учіння відбуваються суттєві зміни у спрямованості особистості, її інтелектуальній та емоційно-вольовій сферах, її характері і здібностях.

Необхідною умовою ефективного учіння дитини є організація цілеспрямованого навчання, у якому вона знайомиться з різними видами діяльності і оволодіває способами їх виконання.

У визначенні навчання є суттєві відмінності, що зумовлені різними теоретичними підходами до розуміння його суті. Ю. Машбиць зазначає, що у вітчизняній та зарубіжній психології навчання визначають як передачу суспільно-історичного досвіду підростаючому поколінню; як групову діяльність, що включає викладання та учіння; як управління засвоєнням знань. Усі вказані визначення допустимі, проте кожне з них розкриває лише певний аспект навчання. Розуміння навчання як спільної діяльності того, хто навчає, і тих, хто навчається, на думку науковця, теж не досягає глибини психологічних механізмів [38].

Навчання як особливий вид групової діяльності включає навчальну й учбову діяльність, які мають принципову відмінність. Навчальна діяльність – це діяльність практична (діяльність учителя), а учбова – теоретична (пізнавальна діяльність учнів). Суб’єкти цієї діяльності розв’язують різні задачі: учитель – дидактичні, учні – учбові [38].

При аналізі структури навчання його слід розглядати як систему, що включає навчальну діяльність вчителя і учбову діяльність учнів. Кожен із компонентів навчання не можна розкрити у відриві від діяльності. Навчальна діяльність по відношенню до учбової діяльності виконує управлінську функцію. У процесі навчання педагог здійснює стимуляцію та керування зовнішньою та внутрішньою активністю учня, в результаті якого він набуває певні знання, формує навички та вміння і відбувається його розвиток (див. Додаток Б). Механізмами навчання є конструкти, що описують взаємодію вчителя та учнів: постановка педагогом навчальних задач, механізм зворотнього зв’язку, механізм рефлексії, а також механізм підкріплення.

Учіння в умовах організованого навчання називають учбовою діяльністю учня. По відношенню до учбової діяльності учіння є більш ширшим поняття. Воно може відбуватися у різних видах діяльності, але тільки в учбовій діяльності учня оволодіння знаннями, навичками і вміннями виступає як головна мета і результат діяльності. Деякі психологи, розрізняючи учіння та учбову діяльність, виходять з того, що в учінні відбувається стихійне засвоєння різної інформації, а в учбовій діяльності засвоєння набуває спеціально організованого характеру і є основною метою діяльності учня.

На думку Д. Ельконіна, учбова діяльність – це специфічний вид людської діяльності, у якій засвоюється соціальний досвід і, разом з тим, сама вона теж є об’єктом засвоєння для учня. Від інших провідних видів діяльності учбова діяльність відрізняється тим, що в ній у індивіда немає інших цілей, окрім засвоєння матеріалу, передбаченого навчальними програмами. Своєрідність учбової діяльності криється в її результатах – здобутих знаннях, навичках і вміннях, які безпосередньо не збагачують суспільство, а розвивають, формують і вдосконалюють лише самого учня завдяки цілеспрямованому, свідомому засвоєнню соціального досвіду у різних формах людської діяльності (теоретичної, практичної, пізнавальної та ін.).

В учбовій діяльності активність учня повністю спрямована на оволодіння цілісною системою знань і узагальнених способів з метою їх успішного застосування в процесі виконання нових завдань і розв’язування нових задач. Тому учбова діяльність завжди має цілеспрямованих предметних характер. Вона реалізується різними засобами, до яких належать інтелектуальні дії (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування та ін.), знакові і мовні системи, за допомогою яких засвоюються знання, формується і відтворюється індивідуальний досвід, і початкові та фонові знання, з якими в процесі засвоєння пов’язуються нові знання.

Способи здійснення учбової діяльності розкривають перед учнем можливі шляхи одержання знань. Вони є дуже різноманітними і, на думку В.Давидова, повинні включати в себе репродуктивні, проблемно-творчі і дослідницько-пізнавальні дії. Основним продуктом учбової діяльності є належно структуровані та систематизовані знання, на основі яких формуються вміння розв’язувати теоретичні і практичні задачі в різних галузях науки, і нагромаджується індивідуальний досвід. Цей продукт призводить до виникнення внутрішніх, психічних новоутворень, які піднімають на вищий рівень поведінку і діяльність школярів [13].

Аналізуючи учбову діяльність школярів, І. Ільясов виокремлює у ній три основні характеристики, які відрізняють її від учіння:

1. спрямованість на оволодіння певним навчальним матеріалом і розв’язання різних за характером учбових задач;
2. оволодіння науковими поняттями і узагальненими способами дій з ними;
3. розв’язування нових задач на основі засвоєних узагальнених способів дій.

І.Зимня вважає цей перелік характеристик неповним і пропонує доповнити його ще двома характеристиками, на які вказують у своїх працях Б. Ельконін і Й. Лінгарт:

1. учбова діяльність призводить до змін у самому суб’єкті;
2. учбова діяльність як активна форма учіння призводить до зміни психічних властивостей і поведінки учня залежно від результатів його власних дій.

Як відмічають вітчизняні психологи (О. Леонтьєв, Л. Божович, Г. Костюк, Д. Ельконін, В. Давидов, А. Маркова та ін.), якість цієї діяльності залежить від мотивації учіння, активності суб’єкта і сформованості структури учбової діяльності.

Отже, учбова діяльність має дві нероздільні сторони: суб’єкт-об’єктну (взаємодія учня з предметом засвоєння) та суб’єкт-суб’єктну (взаємовідносини вчителя й учня в процесі навчання).

У працях психологів і педагогів учбову діяльність найчастіше розглядають як один із видів діяльності школярів, спрямований на засвоєння теоретичних знань і пов’язаних з ними практичних навичок і вмінь. У процесі учбової діяльності суб’єкт оволодіває основними мисливими операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, які сприяють інтенсивному розвитку теоретичного мислення. Вона не зводиться до характерних для будь-якої діяльності процесів учіння і засвоєння, а передбачає саме засвоєння теоретичних знань під час спілкування учнів з учителями [19, 109].

Учбова діяльність має суспільний характер, оскільки за змістом вона спрямована на “присвоєння” учнем усього багатства науки і культури, яке нагромадило людство упродовж усього культурно-історичного розвитку. Вона характеризується змістовністю, високим рівнем усвідомлення, предметністю, цілеспрямованістю і активністю учнів.

Маючи складну структуру, учбова діяльність проходить довгий шлях становлення. Її розвиток буде продовжуватись упродовж усіх років шкільного життя, проте основи закладаються у перші роки навчання. Дитина, стаючи молодшим школярем, незважаючи на попередню підготовку, більший чи менший досвід учбових занять, потрапляє у принципово нові умови. Шкільне навчання відрізняється не лише особливою соціальною значущістю діяльності дитини, але й опосередкованістю відносин з дорослими взірцями та оцінками, дотриманням правил, спільних для всіх, засвоєнням наукових понять [24]. Ці аспекти, як і специфіка самої учбової діяльності дитини, впливають на розвиток її психічних функцій, особистісних утворень і довільної поведінки.

Для молодших школярів учбова діяльність стає провідною і набуває характерних особливостей. Її зміст в основному становлять наукові поняття та зумовлені ними узагальнені способи розв’язання завдань, а її основна мета та головний результат полягає в засвоєнні наукових знань та відповідних їм умінь.

Структура учбової діяльності складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її здійснювати, виробляючи перше вміння вчитися.

Складна і багатогранна учбова діяльність містить у собі певну систему взаємопов’язаних компонентів, які утворюють цілісну стійку єдність. Зокрема, О. Скрипченко [8] виокремлює наступні її складові.

Змістова складова відображає коло знань, які повинен засвоїти учень, щоб стати у майбутньому всебічно розвиненою особистістю. До змісту навчання ставлять такі основні вимоги: науковість, ідейність, духовність. Ці принципи стосуються змісту кожного навчального предмету. Однак один і той самий зміст по-різному засвоюється дітьми і по-різному, залежно від методу навчання, впливає на їхній розвиток. Великий за обсягом зміст неминуче призводить до втоми учнів, до зниження інтересу до навчання, до погіршення і гальмування інтелектуального розвитку учнів, до формального поверхневого засвоєння учнями змісту навчання.

Цільова складова. У порівнянні із дошкільниками складнішими стають цілі діяльності молодших школярів. Вони визначаються програмним змістом навчання. При характеристиці цільових компонентів навчання, як і інших складових, важливо диференціювати цілі, які ставить учитель, і цілі, які усвідомлює і приймає учень у процесі учіння.

Мотиваційна складова. Результативність учбової діяльності залежить і від тих мотивів, які спонукають учня до активності, спрямованої на засвоєння знань, формування навичок і вмінь. Будучи обов’язковим компонентом учбової діяльності, мотивація виконує в ній спонукальну, організаційну і смислоутворюючу функції, які в єдності утворюють мотиваційну сферу особистості.

Операційна складова. Формування у школярів операційної сторони учбової діяльності є одним із найважливіших завдань учіння. Способи дій являють собою систему операцій, спрямованих на виділення істотних ознак і властивостей предметів, за допомогою яких відбувається розв’язування поставлених завдань. Вони здійснюють перетворення предмета для досягнення поставленої мети. У діях, які лежать в основі учбової діяльності, виділяють орієнтовну, виконавську і контрольну частини. На перший план у навчанні учнів виступають мисливі, мовні дії, потрібні для того, щоб усвідомити навчальне завдання, зрозуміти його зміст, розкрити внутрішні зв’язки, причинні залежності в пізнавальних об’єктах. Їм підпорядковуються мнемічні, уявні, практичні й інші дії. Співвідношення їх змінюється залежно від навчального предмету, етапу навчання і конкретного змісту

Емоційно-вольові складові. Учбова діяльність молодших школярів пов’язана зі стресами учнів і класоводів, що виникає при виконанні не дуже приємного навчального завдання, при неможливості виконати його у поставлений класоводом термін, при одержанні небажаної оцінки тощо. Кожний стрес пов'язаний із затратою енергії, але не кожний негативно впливає на навчання учнів. Тут проявляються не тільки вікові, а й індивідуальні особливості дітей. Деяких молодших школярів невеликий стрес стимулює до швидкого закінчення навчального завдання. Для успіху дітей у навчанні необхідно класоводу, шкільному психологу розкрити у дітей впевненість у собі, власну гідність, пам'ятаючи, що почуття впевненості є важливою ланкою у досягненні дитиною навчальної цілі, поставленої педагогом.

Комунікативні складові. Зростає значення слова, мовлення (спочатку усного, а потім писемного) вчителя та учнів у їх учбовій діяльності в міру того, як школярі ними оволодівають, навчаються читати, користуватися підручником й іншими книжками. Для молодших школярів, особливо учнів І-2 класів, характерним є велика сприйнятливість до кожного слова та кожної дії вчителя. Учитель початкових класів має здійснювати самоконтроль за своєю поведінкою, дбати про тактовне ставлення до кожного учня, розуміти переживання і прагнення дитини, пам'ятаючи, що авторитет учителя, його спілкування з класом і кожним учнем є важливою складовою успішного навчання і виховання.

Результативні складові. Результатами учіння учнів є їх знання, уміння, навички, психічний розвиток (спостережливість, пам’ять, мислення, уява, воля, почуття, характер) і вихованість. Знання є головним елементом освіти учнів. Вони поділяються на наукові (відображають дійсність у формі загальних уявлень та понять), художні (відображають світ у формі художніх образів), житейські та донаукові (описані і констатовані факти однобічно або викривлено). До результатів учіння відносять психічний, зокрема, інтелектуальний та моральний розвиток учнів (сприймання, пам'ять, мислення, увага, мотиви, інтереси, моральні якості учнів). Ці результати у навчальній діяльності не слід вважати побічними.

Контрольно-оцінні складові. Вони пов’язані із контролем діяльності учнів та їх самоконтролем, який зароджується у молодших школярів. Здатність здійснювати молодшими школярами самоконтроль обумовлена розвитком у них мета когнітивних процесів, тобто складних інтелектуальних процесів, які дозволяють дітям здійснювати поточний контроль за своїм мисленням, пам’яттю, знаннями, цілями і діями (Г. Крайг). А таке новоутворення впливає і на розвиток інших складових учіння, зокрема на планування своїх дій, на прийняття рішень, на пошук прийомів запам’ятовування тощо.

Іншу думку про структуру учбової діяльності висловлюють Д. Ельконін і В. Давидов [13]. На основі результатів експериментальних досліджень вони дійшли висновку, що учбова діяльність має особливу п’ятикомпонентну структуру (див. Додаток В) і включає:

1. мотивацію, у якій конкретизується потреба учбової діяльності, коли загальне прагнення учнів до засвоєння теоретичних знань реалізується через оволодіння конкретним способом розв’язування часткових задач. Знаючи переважаючий в учня тип мотивації, учитель повинен створювати такі умови, які б давали підкріплення позитивній мотивації. Проте тип мотивації діяльності не є постійним, а може змінюватися під впливом зміни життєвих планів, виникнення нових установок, тривалих успіхів або невдач у процесі учбової діяльності тощо.
2. учбові задачі, сутність яких полягає в тому, що у процесі їх розв’язування учень виокремлює і засвоює загальний спосіб розв’язування класу однорідних часткових задач. Г. Балл [2] виокремлює кілька видів учбових задач, які використовуються у початкових класах: пізнавальні задачі (спрямовані на розширення і уточнення систем засвоюваних знань, оволодіння способами розв’язування задач; дають інформацію, яка має довго зберігатись у пам’яті: таблиця множення, граматичні правила); проблемні задачі (евристичні вказівки); орфографічні і пунктуаційні задачі, яких немає в тексті підручника і які не даються вчителем, а які учні самостійно розв’язують під час написання контрольних диктантів, переказів, творів; комунікативні задачі (на передачу мовними засобами інформації від суб’єкта до іншого).
3. учбові дії, до складу яких входить прийняття учбової задачі, перетворення її умови, розклад її на часткові задачі та інші окремі операції. До їх складу входять ряд учбових операцій. За допомогою учбових дій діти відтворюють і засвоюють взірці загальних способів розв’язання задач і загальні прийоми визначення умов їх використання. Виконуються ці дії як у предметному, так і розумовому плані. Виокремлюють учбові дії: мислені, перцептивні, мнемічні, інтелектуальні; репродуктивні (виконавчі) та продуктивні (створення нового). Окремим завданням навчального процесу на цьому етапі є спеціальне формування в учнів системи необхідних учбових дій.
4. дії контролю – це дії зіставлення учбових дій зі зразком, який задається ззовні, що здійснюються на основі механізму зворотного зв’язку або зворотної аферентації. Виокремлюють етапи контролю: 1) контроль вчителя; 2) взаємоконтроль; 3) самоконтроль. Види контролю: за кінцевим результатом; покроковий (корекція діяльності, слідкування за ходом дій, за тим, як дія виконується в даний момент, які дії виконані, що ще потрібно зробити); перспективний самоконтроль (найбільш досконалий вид саморегуляції, корегування діяльності на кілька операцій вперед, прирівнювання майбутньої діяльності зі своїми потенційними можливостями її виконання);

5) дії оцінювання – це процес оцінювання суб’єктом своєї діяльності на різних етапах її виконання. Найбільш загальна і важлива функція самооцінки – регулятивна. Виокремлюють такі етапи самооцінки: 1) оцінює вчитель; 2) взаємооцінка; 3) самооцінка. Види самооцінки: ретроспективна (оцінка досягнутих результатів своєї діяльності) та прогностична (оцінка учнем власних можливостей, співставлення умови задачі зі своїм досвідом). У діях самооцінки (як і самоконтролю) виділяють три ланки: а) модель, образ бажаного результату; б) процес зіставлення цього образу дії з реальною дією; в) прийняття рішення про продовження або корекцію дії.

В.Давидов зауважує, що учбова діяльність буде успішною тільки тоді, коли відповідатиме низці вимог, а саме: 1) об’єктом засвоєння повинні бути теоретичні поняття; 2) процес засвоєння повинен протікати так, щоб перед учнями розкривався генезис понять; 3) результатом засвоєння повинно бути формування специфічної структури учбової діяльності, яка має вищезгадані компоненти [13].

Структура учбової діяльності формується у молодшому шкільному віці, коли ця діяльність стає провідною і визначає виникнення та розвиток основних психічних новоутворень цього віку.

Загально визнана специфічна особливість учбової діяльності полягає в тому, що її результатом, прямим продуктом є насамперед розвиток самого учня, надбання ним нових якостей, засвоєння способів поведінки, знань та механізмів регуляції. Однією з необхідних умов досягнення позитивного результату учбової діяльності є доброякісне учіння, пов’язане із творчим засвоєнням знань. Учені стверджують, що останнє, в свою чергу, можливе за наявності стійкої позитивної мотивації учіння, яка є рушієм, що спонукає учня до включення у ситуацію учіння та визначає спрямованість активності особистості.

Як правило, учбова діяльність дитини стимулюється не одним мотивом, а цілою системою різноманітних мотивів, які переплітаються, доповнюють один одного, перебувають у певному співвідношенні між собою.

2.2 Мотивація як провідний компонент учбової діяльності молодших школярів

Ефективність учбової діяльності безпосередньо залежить від мотивів, які спонукають учня до активності і визначають її спрямованість. Будучи невід’ємним компонентом учіння, мотивація чинить вплив як на перебіг, так і на ефективність діяльності школярів.

Як свідчить практика, якщо в учня відсутній потяг до знань і він не проявляє інтелектуальної активності, то похвалитися хорошими результатами своєї учбової діяльності він не зможе. У школі можна створити оптимальні умови для навчання, оснастити навчальний процес необхідними технічними засобами, навчальний матеріал викладатиме висококваліфікований досвідчений учитель, але все це не забезпечить належної успішності, якщо в учня не сформована учбова мотивація. До неї входить низка спонукань, які постійно змінюються і вступають у нові взаємовідношення (потреби і сенс учіння для учня, його мотиви, цілі, інтереси, емоції тощо). Її утворюють спонукальні стимули, якими є потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, ідеали та ін. В учбовій діяльності школяра вона виконує спонукальну, організуючу і смислоутворюючу функції. Особливо важливою є остання функція, оскільки у мотиваційній сфері особистості вона визначає суб’єктивну і об’єктивну значущість учіння і надає йому особистісного смислу.

Дослідженням мотивації учбової діяльності учнів займалися Л. Божович, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Маркова, М. Матюхіна, М. Алексєєва, Г. Костюк, Д. Ельконін, В. Давидов, Н. Морозова, Л. Славіна, О. Скрипченко та ін.

Питання мотивації учіння є предметом досліджень, які ведуться здебільшого у двох напрямках. Перший – це праці, які безпосередньо стосуються мотивів учіння учнів різного шкільного віку; загальної структури мотиваційної сфери; динаміки розвитку мотивів у різних вікових групах, а також способів формування повноцінних мотиваційних комплексів під впливом різноманітних факторів.

Другий – це дослідження з проблем розвитку активності школярів у навчанні, позитивних і негативних мотиваційних факторів учбової діяльності. Розглянемо прицільніше окремі із підходів науковців.

Мотиви учіння (за Л. Божович) – це спонуки, що характеризують особистість школяра, її основну спрямованість, яка виховується упродовж його життя як сім’єю, так і самою школою. Вони залежать від тих конкретних суспільних умов, в яких розвивається дитина, від того виховання, яке вона отримує [4].

Як зазначає М. Алексєєва, мотиви учбової активності школярів як свідомо здійснюваної діяльності є надзвичайно різноманітними. Вони є наслідком психологічної переробки дитиною тих впливів, які надходять від сім’ї, школи, громадських установ і зумовлюються усвідомлюваним чи недостатньо усвідомлюваним ставленням до них залежно від вікових та індивідуальних особливостей дитини. Тому класифікація мотивів є одним із найскладніших і, в той же час, дискусійних питань педагогічної психології [1].

Мотиви учіння, як і мотиви взагалі, класифікують за різними підставами. За ступенем значимості для особистості – провідні (домінуючі), смислоутворюючі та мотиви-стимули (О. Леонтьєв); залежно від спонукальної сили – “мотиви, що розуміються” (“знані”) та “реально діючі” (О. Леонтьєв); за рівнем усвідомлення – адекватно чи неадекватно усвідомлені, свідомо замасковані, неусвідомлені (А. Маркова); за емоційним забарвленням модальності – позитивні та негативні (П. Якобсон) та ін.

Вибираючи різні ознаки для класифікації, психологи (О. Леонтьєв, Л. Божович, А. Маркова та ін.) виокремлюють різні мотиви, які лежать в основі учбової діяльності. Так, О. Леонтьєв мотиви учбової діяльності за рівнем їх усвідомлення учнями поділяє на “знані”, тобто усвідомлювані, і реально діючі. На його думку, учень знає, чому треба вчитися, але це ще може не спонукати його до учіння. Лише при певних умовах “знані” мотиви можуть стати реально діючими. Наприклад, першокласник не спішить виконувати уроки, хоча знає, що це його обов’язок. Він розуміє, що коли не виконає домашніх завдань, то може на уроці отримати незадовільну оцінку, викликати осуд учителя і засмутити батьків. Але всього цього часто буває недостатньо, щоб змусити себе готувати уроки. Такий “знаний” мотив є психологічно недієвим. Якщо ж батько заявляє учневі, що той не піде гуляти до тих пір, доки не вивчить уроки, то така вимога подіє зразу, і учень приступить до роботи. Мотив “одержати можливість погуляти” стає реально діючим [28].

“Знані” (усвідомлювані) мотиви виявляються у здатності учня розповісти, що спонукає його до учіння, а також здійснити ієрархію своїх мотивів учіння. Про реально діючі мотиви можна дізнатися, аналізуючи успішність учня, його ставлення до виконання домашніх завдань та намагання розв’язувати задачі підвищеної складності.

Аналізуючи дані про розвиток учбової мотивації у різних вікових групах, О. Леонтьєв виділив три етапи еволюції учбових мотивів. На першому етапі (у початкових класах) у свідомості учнів переважають мотиви, що лежать у самому учінні, яке стало для них об’єктивно значущою і суспільно цінною діяльністю. На другому етапі (у середніх класах) відбувається зміна домінуючої мотивації і провідними стають мотиви, пов’язані з шкільним життям та взаєминами з ровесниками у класному колективі. На третьому етапі (у старших класах) найважливішими стають мотиви, пов’язані з майбутнім вибором професії і подальшими життєвими перспективами [28].

Розрізняючи мотиви учіння за спрямованістю та генезисом, Л. Божович виділяє дві категорії мотивів, які мають різне походження і різну психологічну характеристику. Одні з них породжуються переважно самою учбовою діяльністю, безпосередньо пов’язані зі змістом і процесом навчання (навчальні інтереси). Інші перебувають ніби за межами навчального процесу. Це мотиви, які породжуються всією системою відношень, що існують між дитиною і оточуючою дійсністю. Ці мотиви, за її твердженням, можуть бути як широкими соціальними, так і вузько особистісними [4].

Л. Божович, М. Алексєєва, А. Маркова та ін. усі мотиви, які зустрічаються в учбовій діяльності, поділяють на два види: пізнавальні мотиви, які безпосередньо пов’язані з учінням школярів, і соціальні мотиви, пов’язані з суспільними взаємовідносинами дітей (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2 Класифікація мотивів учбової діяльності за А. Марковою [33]

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Групи | Підгрупи мотивів | Основний зміст |
| Пізнавальні | широкі пізнавальні | Орієнтація на оволодіння новими знаннями |
| учбово-пізнавальні | Орієнтація на оволодіння прийомами і способами самостійного здобування знань |
| мотиви самоосвіти | Орієнтація на здобування додаткових знань; самостійне удосконалення способів здобування знань |
| Соціальні | Широкі соціальні | Розуміння соціальної значущості знань, обов’язку вчитися і відповідальності перед суспільством; прагнення отримати знання, щоб бути корисним |
| Вузькі (позиційні)  як різновид:  “мотив благополуч-чя”, “престижна мотивація” | Прагнення учнів зайняти певну соціальну позицію у відносинах з ровесниками та дорослими, одержати від них певне заохочення або похвалу, підтвердити свій статус, зміцнити свій авторитет; |
| Мотиви соціальної співпраці | Прагнення усвідомити, аналізувати способи, форми своєї співпраці і стосунки з учителями, товаришами. |

Схожих позицій притримуються Н. Морозова і Л. Славіна, стверджуючи, що ці два види мотивів тісно пов’язані між собою і утворюють цілісну систему мотивів учіння.

Пізнавальні мотиви проявляються у спрямованості школяра на оволодіння змістом навчального предмету. Вони тісно пов’язані з потребою пізнання, інтелектуальним пошуком і задоволенням допитливості. До них відносять: інтерес до знань, потребу у їх розширенні, допитливість, потребу у розумовій діяльності та ін. Дітей приваблює сам процес учіння, в результаті якого поглиблюються знання, розвивається кмітливість та винахідливість. Вони одержують задоволення від появу інтелектуальних зусиль під час виконання учбових завдань.

Соціальні мотиви зумовлюються особливостями соціальних відносин, які встановлюються між учнями в процесі учіння. У них розкриваються важливі для особистості прагнення, запити, соціальні установки тощо. Вони не завжди достатньо усвідомлюються учнями. Це особливо помітно у групах початкових, і, навіть середніх класів.

Соціальна мотивація складається з дуже різних за своїм змістом і формою виявлення конкретних мотивів. Усі ці мотиви не існують окремо один від одного, а перебувають у складному поєднанні і взаємозв’язку.

Велике значення має й усвідомлення учнем важливості пізнавальних мотивів, перетворення їх на провідні. А. Марковою встановлено закономірний зв’язок різних сторін навчально-виховного процесу з характером та особливостями навчально-пізнавальних мотивів, що формуються у школярів у цьому процесі [34].

Як зазначає М. Алексєєва, в учнів інтерес до процесу навчання поєднується з почуттям задоволення від успішно виконаного завдання, з прагненням бути освіченою й корисною для суспільства людиною. Психолог вважає, що в процесі розв’язання різних мислених задач у дітей виникають і розвиваються різноманітні інтелектуальні почуття, які, узагальнюючись, стають мотивами учбової діяльності [1].

Як відомо, пізнавальний інтерес молодших школярів характеризується сильно вираженим емоційним ставленням до яскравих, вражаючих фактів, явищ природи тощо. Тому перший рівень розвитку змістовної мотивації становить ситуативний та нестійкий інтерес-зацікавленість, від якого беруть початок інтереси до певних фактичних знань про предмети і явища оточуючої дійсності, їх властивості та ознаки, а також прагнення зрозуміти природні закономірності, причинні залежності, процеси змін, розвитку та походження і сутність явищ.

Більш конкретизовану картину учбової мотивації подає С. Рубінштейн. Аналізуючи учбову діяльність школярів, від до основних видів пізнавальної мотивації учіння відносив:

1. безпосередній інтерес до змісту навчального предмету;
2. інтерес, викликаний особливостями інтелектуальної діяльності;
3. інтерес, зумовлений відповідністю наявних у школяра нахилів і здібностей тому, що вивчається;
4. інтерес до предмету, пов’язаного з майбутньою професією [56].

Російський педагог Г. Щукіна відводила пізнавальному інтересу одне із центральних місць серед інших мотивів учбової діяльності.

У дослідженні Л. Золотих показано можливість формування та умови становлення навчально-пізнавального мотиву. Виходячи із можливості керування розвитком змістовних особливостей мотиваційної сфери через внутрішні характеристики навчальної діяльності, авторка доводить вплив кожного з етапів становлення даної діяльності на генезис навчально-пізнавальних мотивів, розуміючи останні як спрямованість школяра не лише на результат, але й на оволодіння способами дій.

О. Чуваковою вивчено вплив формування різноманітних способів та прийомів навчальної діяльності на дієвість навчально-пізнавальних мотивів учіння школярів.

М. Морозов визначив важливу умову виникнення інтересу до окремого навчального предмету – можливість виділення, усвідомлення дитиною спеціального змісту даної навчальної дисципліни на відміну від іншої. Інтерес до окремих навчальних предметів в учнів початкових класів виникає на базі попередньо накопичених знань і спрямовується на окремі факти. До кінця молодшого шкільного віку, за даними автора, поступово виникає інтерес до закономірностей, який набуває активного пізнавального характеру.

М. Матюхіна досліджувала особливості формування інтересу до змісту та процесу засвоєння знань. Автором визначені пріоритетні напрямки у вирішенні даної проблеми: 1) спрямованість на виділення, усвідомлення дитиною мети учіння, 2) озброєння учнів способами успішного виконання дій, що, у свою чергу, стимулює активність та підтримує мотивацію [36].

А. Дусавицький вважає, що за умови наявності навчально-пізнавального інтересу учні молодших класів здатні без будь-яких ознак байдужості та втоми засвоювати значно більш складний матеріал, ніж той, який передбачено шкільною програмою; окрім того, уже наприкінці третього класу пізнавальні інтереси стають особистісними якостями учнів. Автор припускає, що розвиток деяких істотних характеристик особистості молодших школярів внутрішньо пов’язаний зі способами їх навчання.

В учінні школяра неодмінно присутня орієнтація на результат діяльності. Успішний результат, який позитивно оцінюється дорослими, виступає важливим мотивом учіння. Як зауважує Ш. Амонашвілі, оцінка – це процес, діяльність оцінювання: оцінка – результат цього процесу, його умовно-формальне відображення, яке на практиці стає для дитини джерелом радості або горя. Отже успіх в учінні створює стан задоволеності, сприяє формуванню впевненості у своїх силах. Переживання успіху при виконанні однієї з навчальних задач, прагнення до повторного переживання успіху як засобу підтвердження самооцінки є ланкою переходу до більш високого рівня мотивації учіння. Неуспіх зумовлює незадоволеність та сприяє розвитку невпевненості у своїх силах. Молодшому школяреві важко подолати негативні емоції, які виникають на його основі. З успішністю та оцінкою вчителем результатів діяльності тісно пов’язані рівень домагань та самооцінка учня.

Зважаючи на те, що оцінка є сильним реально діючим мотивом учіння, психологи радять, оцінюючи діяльність молодшого школяра, особливого значення надавати: 1) наполегливості, зусиллям, з якими дитина виконувала завдання, 2) досягнутому успіху, 3) особливостям, раціональності способу, за допомогою якого було отримано результат, 4) мотивам, спонукам, прагненням, 4) можливостям досягнути більшого успіху.

Результати дослідження, проведеного М. Матюхіною, свідчать, що у 62,6% випадків оцінка-бал у свідомості учнів пов’язана з позитивними чи негативними емоціями. Лише 17,2% дітей встановлюють безпосередній зв’язок між оцінкою та знаннями. Авторка вважає оцінку одним із засобів формування активності школярів та передачі їм деяких контрольно-оцінних функцій, що сприяє усвідомленню зв’язку між оцінкою-балом та знаннями [37].

Інший підхід до класифікації учбової мотивації запропонував російський психолог П. Якобсон [72]. Він вважав, що самі по собі знання, які одержує учень у школі, можуть бути для нього лише засобом досягнення інших цілей (уникнути покарання батьків, заслужити від них похвалу, отримати в майбутньому хороший атестат зрілості тощо). За таких умов до учіння його спонукає не інтерес, допитливість чи зацікавленість процесом здобуття знань, а те, що буде одержано в результаті учіння. П. Якобсон виділяє декілька типів мотивації, пов’язаної з результатами учіння:

1. негативна мотивація, під якою розумів спонукання учня до учіння, зумовлене розумінням тих неприємностей, які можуть виникнути, коли він не буде вчитися (негативна оцінка вчителів, осуд однокласників, покарання батьків тощо). Як правило, така мотивація не дає позитивний результатів.
2. позитивна мотивація, але також пов’язана з позаучбовими мотивами. Вона може існувати у двох формах:

* визначатися важливими для особистості соціальними прагненнями (наприклад, почуття громадського обов’язку перед країною). Учіння тут розглядається як шлях до оволодіння культурно-історичними цінностями або як шлях до самореалізації в житті. Якщо така мотивація є стійкою, то вона дає змогу учневі долати значні труднощі у здобутті знань. Однак якщо в учбовій діяльності вона не буде підкріплена іншими мотивами, то не дасть максимального ефекту, бо цікавим для учня є не учбовий процес, а лише те, що з ним пов’язано;
* визначатися вузько особистими мотивами. Прикладом таких мотивів може бути прагнення до особистого благополуччя (отримати високий соціальний статус в групі, здобути у майбутньому престижну професію та ін.).

Окрім цих типів мотивації П. Якобсон ще виділяє мотивацію, закладену в самому процесі учбової діяльності (подолання різних труднощів, інтелектуальна активність, реалізація своїх здібностей тощо) і мотивацію, яка лежить у самій учбовій діяльності (задоволення допитливості, розширення світогляду та ін.) [72].

Результати досліджень свідчать про те, що в учбовій діяльності у кожного школяра можуть водночас проявлятися декілька мотивів: усвідомлення важливості освіти у своєму житті, зацікавленість змістом знань, радість від досягнутих успіхів, бажання не відставати від інших, побоювання неприємностей при одержанні негативних оцінок та ін.

Пізнавальні і соціальні мотиви є різними за своїми змістовними і динамічними характеристиками. Змістовні характеристики пов’язані з характером учбової діяльності. До них відносять усвідомленість, самостійність, узагальненість, дієвість мотивів, домінування певного мотиву у загальній структурі мотивації, поширення мотиву на декілька навчальних предметів, наявність або відсутність особистого смислу учіння (смислоутворюючих мотив).

Динамічні характеристики пов’язані з психофізіологічними особливостями школяра. До їх складу входять сила і вираженість мотивів, їх стійкість і емоційна забарвленість, здатність до переключення з одного мотиву на інший тощо. Як відмічає А. Маркова, різні мотиви мають неоднакові прояви у навчальному процесі. Так, широкі пізнавальні мотиви проявляються у частих проханнях до вчителя повідомити додаткові джерела інформації з розглянутого на уроці питання; учбово-пізнавальні – у самостійних пошуках різних способів розв’язування задач, у проханнях до вчителя дати оцінку різним способам роботи. Про наявність в учня мотивів самоосвіти можна судити по тому, чи звертається він до вчителя з проханням допомогти раціонально організувати самостійну учбову діяльність або порадити раціональні прийоми засвоєння навчального матеріалу тощо [33].

Соціальні мотиви мають своє вираження у вчинках учнів, які свідчать про розуміння ними свого обов’язку і відповідальності перед батьками, школою і суспільством, а мотиви співробітництва – у прагненні до організації і виконання різних видів колективної роботи.

Особливо виділяються такі навчально-пізнавальні мотиви як спрямованість на опанування узагальненими способами засвоєння знань (А. Маркова, Д. Ельконін); мотивація змісту та процесу (М. Матюхіна), мотивація благополуччя та уникнення неприємностей (М. Матюхіна); мотивація досягнення (Р. Нємов).

Мотивація досягнення успіху — це бажання якісно і правильно виконати завдання, отримати потрібний результат. Вона орієнтує дитину на якість і результативність навчальних дій (незалежно від оцінки), сприяє формуванню саморегуляції. При формуванні такого виду мотивації у пригоді стає створення учителем ситуації успіху, похвала, заохочення до діяльності.

Мотивація престижу найбільш характерна для дітей із завищеною самооцінкою і схильністю до лідерства. Вона спонукає школяра навчатися краще за однокласників, виділитися серед них, бути першим. Але постійне суперництво з однолітками, зверхнє ставлення до них заважають формуванню здорових стосунків дитини з колективом.

Мотивація уникнення невдачі, як правило, виявляється в учнів, які не встигають у навчанні. Діти намагаються у будь-який спосіб уникнути негативної оцінки і тих наслідків, які вона за собою тягне. Ця мотивація надає навчальній діяльності негативного емоційного забарвлення, викликає у дитини почуття страху і тривоги. Щоб запобігти формуванню такої мотивації, необхідно підтримувати дітей в їхніх найменших успіхах, хвалити за виконання проміжних дій, а не оцінювати тільки кінцевий результат.

Окрім мотивів у мотиваційній сфері особистості важливе місце займають цілі, які забезпечують реалізацію мотивів. Мотиви стосуються учбової діяльності в цілому, а цілі забезпечують виконання окремих учбових дій. По тому, які цілі (близькі чи віддалені) ставить перед собою школяр і які особливості прояву кожного з видів мотивації, учитель, спостерігаючи за діяльністю учня, може скласти уявлення про домінуючі мотиви його учбової діяльності і правильно організувати роботу, спрямовану на підвищення її ефективності і якості.

На думку Є. Ільїна основними факторами, які впливають на формування позитивної стійкої мотивації до учбової діяльності, є: 1) зміст навчального матеріалу; 2) сама організація учбової діяльності, яка містить мотиваційний, операційно-виконавчий і рефлексивно-оцінний етапи.

За А. Макаровою, на формування мотивації учіння дитини впливає: 1) роль змісту навчального матеріалу; 2) організація навчальної діяльності; 3) колективні форми навчальної діяльності; 4) оцінка [33; 63].

Дослідження Л. Божович та М. Неймарк на основі аналізу особливостей мотиваційної сфери дали змогу прийти до думки, що існує домінуюча система мотивів і що провідні мотиви підпорядковують собі всі інші, чим визначають ієрархічну побудову мотиваційної сфери [4].

Учбова мотивація визначається рядом специфічних для цієї діяльності факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність; по-друге, – організацією освітнього процесу; по-третє, суб’єктними особливостями школяра (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими учнями та ін.); по-четверте, – суб'єктними особливостями педагога і, насамперед, системою ставлення його до учня, справи; по-п'яте, специфікою навчального предмета.

Психологами доведено, що мотиви учбової діяльності дітей змінюються з віком і залежать від тих зрушень, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також від зовнішніх обставин їх життєдіяльності.

2.3 Мотиви як психологічні чинники адаптації до школи та детермінанти навчальної успішності учнів початкових класів

На сучасному етапі є досить актуальною проблема взаємозв’язку мотивації учіння і адаптації до школи у молодших школярів. Зокрема, М. Святогорова та В. Вачков [59] експериментальним шляхом визначили рівень мотивації учіння та шкільної адаптації у початковій школі, порівняли частоту проявів та вираження ознак шкільної дезадаптації у 1, 2, 3 класах та вивчили динаміку залежності мотивації учіння і шкільної адаптації молодших школярів від психологічного клімату в сім’ї і особливостей взаємовідносин між дітьми та батьками. Результати їх досліджень свідчать, що в учнів 3 класу, порівняно з учнями 1 і 2 класів, підвищується рівень шкільної адаптації (збільшується кількість дітей з високим та середнім рівнем адаптації до школи), тоді як рівень мотивації учіння, навпаки, знижується [59, 29].

У зв’язку з позитивною динамікою учіння у 2 класі спостерігалось зменшення різних ознак дезадаптації, за цього зростала кількість дітей із середнім і високим рівнями шкільної адаптації порівняно з першим роком навчання. М. Святогорова та В. Вачков наголошують, що на першому і другому роках навчання мотивація учіння і шкільна адаптація пов’язані між собою більш тісно, ніж під кінець третього року навчання. Під кінець навчання у початковій школі залежність між мотивацією учбової діяльності, шкільною адаптацією і ставленням до вчителя послаблюється [59, 28-30]

Аналіз наукових досліджень, що проводилися психологами упродовж останніх років, свідчить про те, що мотивація учнів виступає суттєвим чинником, який впливає на рівень їх навчальних досягнень. Разом з тим, у психологічній літературі зазначається, що особливості мотиваційної сфери школярів є найвагомішим потенціалом у підвищенні успішності учбової діяльності.

Група дослідників під керівництвом М. Матюхіної виявили тісний зв’язок зрозумілих інтересів з високою успішністю і низький рівень інтересів з низьким рівнем успішності. Але в той же час серед дітей з високим і особливо з середньо високим рівнем мотивації спостерігався великий відсоток дітей з низькою і середньо низькою успішністю. А діти з високою і середньо високою успішністю мали середньо низький чи навіть низький рівень інтересу. У ході дослідження також було виявлено тісний зв’язок інтересу теоретичного типу з високою успішністю, а низького рівня інтересу з низькою успішністю.

Аналіз результатів показав, що більшість дітей з високим і середньо високим рівнем мотивації досягають високої продуктивності в діяльності. Мотивація підвищує функціональний стан нервової системи і тим самим сприяє утворенню зв’язків, тобто, формуванню знань, вмінь і навичок [36]. Ця закономірність була виявлена також у дослідженнях В. Мерліна, О. Голубєва, В. Рождественської.

Дослідження, проведені М. Дригус, доводять, що учні початкової школи з різною успішністю значно відрізняються один від одного за структурою мотивації учбової діяльності. Стійкість та усвідомленість зазначаються серед найсуттєвіших параметрів мотивації учіння, зафіксованих між групами учнів з різною навчальною результативністю [14].

У школярів мотиви учіння залежать від рівня навчальної успішності. С. Мусатов зазначає, що серед усвідомлених школярами мотивів учіння інтерес до окремих предметів займає важливе місце в добре та посередньо встигаючих учнів (його виявили 39% цих школярів) і менш виражений у слабо встигаючих (відповідний показник становив тут відповідно лише 8%).

За даними О. Скрипченка, пізнавальний інтерес, безпосередньо пов'язаний з процесом засвоєння нових знань, виявили 32% встигаючих, 25% посередньо встигаючих і 17% слабо встигаючих. Більшість учнів 3 класу вважали цікавими для себе ті навчальні предмети, де вони найкраще встигали. Разом з тим спілкування з товаришами в школі більшою мірою мотивувало сприйняття слабо встигаючими (у 22% випадків), ніж посередньо встигаючими (13%) і тим більше добре встигаючими (5%). Виявлено також, що сталість і дієвість інтересу до того чи іншого предмета визначається успіхами у розв'язуванні відповідних учбових задач [8].

Г. Щукіна вважає, що інтерес до пізнання не характерний для молодшого школяра. Н.Морозова також обмежує можливості дітей молодшого шкільного віку, вважаючи, що в учнів початкових класів велике значення має емоційний компонент. Вивчаючи характер інтересів молодших школярів, А. Дусавицький робить висновок, що в учнів початкових класів може сформуватися інтерес не лише до результату, але й до способів діяльності. Порівняльні дані, отримані науковцем, заперечують думки низки психологів про обмежені можливості пізнавальних інтересів в молодшому шкільному віці.

Вплив емоційного компоненту мотивації школяра на його ставлення до учіння вивчала Л. Мітіна. У дослідженні виявлено, що позитивному емоційному профілю школяра відповідає діяльне і добросовісне ставлення до учіння, нейтральному профілю – невизначено-негативне ставлення, а негативному емоційному профілю – негативне ставлення до учіння з активним бажанням змінити деякі умови школи, що стоять на заваді реалізації провідних мотивів діяльності учня.

На думку О. Савченко, неможливо досягти навчальної самостійності учня без формування мотивів учіння. Щоб сформувати зацікавлене ставлення учнів до пізнання, треба спиратися не лише на почуття обов’язку, волю, оцінку-бал, які у цьому віці є ще слабким регулятором пізнання і поведінки, а й на природну допитливість, емоційність, інтелектуальність, на почуття дитини, її самооцінку, роль у колективі тощо [58, 213]

Психологи та педагоги виділяють п'ять рівнів навчальної мотивації:

Перший – високий рівень шкільної мотивації навчальної активності. У таких дітей є пізнавальний мотив, прагнення найуспішніше виконувати всі за­пропоновані шкільні вимоги. Учні чітко виконують усі вказівки вчителя, сумлінні і відповідальні, переживають, якщо одержують незадовільні оцінки.

Другий рівень – гарна шкільна мотивація. Учні успішно справляються з навчальною діяльністю. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

Третій рівень – позитивне ставлення до школи, але школа приваблює таких дітей позанавчальною діяльністю. Такі діти досить добре почуваються в школі, щоб спілкуватися з друзями, з учителями, їм подобається бути учнями, мати гарний портфель, ручки, пенал, зошити. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані меншою мірою і навчальний про­цес їх мало приваблює.

Четвертий рівень – низька шкільна мотивація. Ці діти відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, іграми. Мають проблеми в учбовій діяльності. Важко адаптуються до школи.

П'ятий рівень – негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація. Такі діти мають труднощі у навчанні: вони не справляються з навчальними завданнями, мають проблеми в спілкуванні з однокласниками, учителем. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, перебування в ній для них нестерпне. В інших випадках учні можуть виявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання, дотримуватися тих чи інших норм і правил. Часто у таких школярів спостерігаються нервово-психічні порушення.

Серед причин спаду мотивації молодших школярів до учбової діяльності слід зазначити наступі: ставлення учня до вчителя; ставлення вчителя до учня; особиста значущість предмета; розумовий розвиток учня; продуктивність навчальної діяльності; нерозуміння мети навчання; страх перед школою [29].

Результати дослідження, проведеного М. Матюхіною, показують, що не всі мотиви учіння усвідомлюються молодшими школярами однаково. Учні початкових класів розуміють, що після школи будуть працювати, продовжать навчання, що учіння сприяє їх розвитку. Це мотиви соціальної ідентифікації з суспільством. Але до першого кола усвідомлення не увійшли мотиви обов’язку і відповідальності, мотиви благополуччя (хороша оцінка, похвала вчителя), мотиви престижу (бажання бути кращим учнем, зайняти гідне місце серед однокласників), мотиви уникнення неприємностей [ 37, 45].

У той же час в умовах використання методики, за якою дітям пропонувався готовий перелік мотивів, вони вказують на усі ці мотиви. Наприклад, на мотиви обов’язку і відповідальності за цією методикою вказали 81% молодших школярів, на мотиви благополуччя, зокрема отримання хорошої оцінки, – 71% молодших школярів.

Складність і протиріччя мотиваційної сфери молодшого школяра полягає не лише в різних рівнях усвідомленості мотивів, але і в тому, що мотиви усвідомлювані і реально діючі не завжди співпадають.

М. Матюхіна вважає, що найчастіше в молодшому шкільному віці мотив обов’язку постає як реально діючий, але як зрозумілий він погано усвідомлюється [37, 45-46]

Одним із важливий моментів, які забезпечують підтримку мотивації учіння, як відзначають майже усі дослідники, є постановка задач. З проведеного М. Матюхіною дослідження видно, що, усвідомивши загальну ціль (добре вчитися), молодші школярі не усвідомлюють власних конкретних цілей учбової діяльності. Вони, навіть маючи кінцеву ціль (бути лікарем, добре закінчити школу) не виділяють проміжних цілей, не бачать і не усвідомлюють засобів досягнення цілі. Молодші школярі, як правило, живуть близькими цілями, сьогоднішнім днем. Слабкість процесів цілеутворення, невміння виконувати вимоги вчителя є одним із причин негативного ставлення до учіння і до школи [37, 47].

Результати досліджень Л. Божович [4] та М. Матюхіної [36] показують, що оцінка постає провідним мотивом у понад половини молодших школярів. М. Матюхіна стверджує, що у 65,8% досліджуваних оцінка виступає реально діючим мотивом, який не завжди усвідомлюється молодшими школярами, оскільки у вільних висловлюваннях діти взагалі не називали цей мотив, не вказували на оцінку як на стимул до учіння [37, 46].

А.Маркова, дослідивши особливості мотивації учіння молодших школярів, прийшла до висновку, що їх мотивація має як позитивні, так і негативні сторони. Позитивними характеристиками автор публікації вважає: загальне позитивне ставлення дітей цього віку до школи; широту їхніх інтересів (їх цікавлять багато явищ життя); допитливість, що є виявом розумової активності.

Серед негативних сторін мотивації учіння дітей молодшого шкільного віку що перешкоджають навчанню, вказуються такі: недостатня дієвість мотивів, бо самі собою вони довго не підтримують навчальну діяльність; нестійкість або ситуативність – мотиви швидко задовольняються і без підтримки вчителя можуть згаснути та більше не відновитися; мала усвідомленість; слабка узагальненість; орієнтування учнів найчастіше на результат навчання, а не на способи навчальної діяльності [33, 61-63].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Л. Божович, Б. Зейгарник, А. Ліпкіна, X. Хекхаузен та ін.) показав наявність суттєвого взаємозв’язку між мотивацією досягнення і самооцінкою. Питання становлення самооцінки, її формування у молодшого школяра – важливі питання, які визначають формування мотивації досягнення.

У дослідженнях Н. Анкудінової встановлено, що для учнів початкових класів характерне прагнення переоцінювати свої досягнення в учінні, у результаті чого самооцінка дитини стає необ’єктивною, частіше завищеною. Як відмічає автор “самооцінка є великою мотиваційною силою, тому що дозволяє учням визначити міру свого просування вперед від незнання до знання, від менш якісної роботи до найбільш якісної, дозволяє порівнювати свої результати учора і сьогодні, побачити свої успіхи”.

Якщо у дошкільному віці більш розвинений емоційний компонент самооцінки (дитина швидко і достатньо однозначно засвоює загальне позитивне ставлення до себе оточуючих його дорослих), то у молодшому шкільному віці для забезпечення когнітивного боку самооцінки необхідно поновити її фактичними знаннями про себе: про свої можливості, здібності, якості особистості. Особливого значення починає набувати особистий досвід, включення в учбову діяльність як соціально нормативну і суспільно оцінювану.

На думку Х. Хекхаузена, самооцінка створює основу мотиваційної сфери [69, 199]. Процес самооцінювання автор пов’язує з емоціями задоволення чи незадоволення собою або з почуттям власної гідності, емоціями сорому, роздратування.

Спроби вивчити зв’язок мотивації досягнення з самооцінкою показали, що у молодших школярів з високим рівнем мотивації досягнення самооцінка адекватна. Самооцінка таких дітей реалістична. Діти знають свої особливості. За цього вони їх усвідомлюють не тільки в окремих ситуаціях (“У таких випадках я завжди так роблю”). В учнів із високим рівнем мотивації досягнення самооцінка не тільки адекватна, але й більш диференційована, тобто з різних навчальних предметів ці діти оцінюють рівень своїх досягнень по-різному, наприклад, з української мови дитина оцінює свої досягнення вище – ставить себе на друге місце, а з читання – нижче, лише на п’яте. Самооцінка таких дітей також і обґрунтована. Школярі міркували так: “З читання я поставив би себе на друге місце, мене завжди хвалять вчителька і діти, я читаю швидко і виразно, я можу переказувати розповіді. З математики я поки ще на п’ятому місці, тому що не всі завдання швидко можу виконувати. З української мови я десь на четвертому місці, іноді забуваю правила та роблю помилки”.

Учні з високим рівнем мотивації досягнення добре знають свої можливості й тому можуть прогнозувати свої дії – що вийде, що ні. Причини своїх невдач вони відносять на рахунок своїх зусиль і можливостей.

У молодших школярів з середнім рівнем мотивації досягнення реалістичних самооцінок робиться менше. В основу виділення і оцінювання власних якостей лягають факти, окремі випадки. Ці діти не вміють адекватно оцінити свої здібності і можливості, тому частіше помиляються у прогнозуванні. Причини своїх невдач пояснюють несприятливими обставинами.

Досліджуючи самооцінку дітей, які вступають до школи, А.Захарова виявила, що діти з максимальною наявністю таких характеристик самооцінки, як адекватність, рефлексивність, диференційованість, як правило, найбільш успішно справлялися з учбовою діяльністю, низький рівень самооцінки виявився у дітей з недостатньою сформованістю діяльності. Автор припускає, що зв’язок між діяльністю і самооцінкою носить характер двобічної взаємодії: формуючись у діяльності, самооцінка, у свою чергу, починає виступати в якості важливої умови її подальшого розвитку. Діти з низьким рівнем сформованості самооцінки в жодному виді діяльності не дали високих результатів [5].

У дослідженні виявлено, що від самооцінки залежить більша чи менша впевненість учня у своїх силах, своїх можливостях, ставлення до помилок, труднощів в учбовій діяльності. Молодші учні з адекватною самооцінкою відрізняються активністю, прагненням до досягнення успіхів у навчанні. Зовсім інакше поводяться діти з низькою самооцінкою. Вони проявляють невпевненість в собі, тривожність, бояться вчителя, очікують неуспіху, не проявляють ініціативи, самостійності, вчаться з великим напруженням.

Психолого-педагогічною наукою доведено, що молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери учіння, які необхідно використовувати, щоб уникнути “мотиваційного вакууму” при переході в середню школу. У цьому віці головний зміст мотивації полягає в тому, щоб навчити дитину вчитися. Молодший шкільний вік – початок становлення мотивації учіння, від якого великою мірою залежить подальша доля дитини.

2.4 Особливості розвитку та динаміки мотивів учбової діяльності молодших школярів

Зі вступом дитини до школи докорінно змінюється її об’єктивне становище в суспільстві та конкретні взаємовідносини з навколишнім середовищем. Учбова діяльність висуває до неї нові, складні вимоги, пов’язані з виконанням нових обов’язків. В аспекті цих вимог перебудовується весь перебіг життя дитини, який уже визначається вимогами школи, учителя, специфікою учбової діяльності. Водночас відбуваються зміни загальної спрямованості особистості дитини, а отже, і значення основних мотивів діяльності.

Ґрунтовні експериментальні психологічні дослідження, проведені Л. Божович, Б. Баєвим, М. Матюхіної, О. Малихіною, О. Скрипченко, С. Муратовим, Р. Ждановою, Л. Славіною, В. Волошиною, М. Святогоровою, І. Вачковим та ін. дали змогу вивчити особливості та динаміку мотивів учбової діяльності учнів молодшого шкільного віку в ході їх індивідуального і вікового розвитку. Отримані ними емпіричні дані глибоко розкривають специфіку мотивації учіння як багаторівневої системи, обґрунтовують її зв’язок з успішністю учнів, їх адаптацією до школи, загальним рівнем їх навчальних досягнень.

Найбільш яскраві результати досліджень науковців стали предметом нашого аналізу.

Мотивація учбової діяльності у школярів не є постійною, а має свої вікові особливості. На початковому етапі шкільного навчання провідною є мотивація вступу до школи. Сам факт вступу підносить дитину на новий щабель в її житті – у неї з’являються нові обов’язки, своє шкільне життя. Усе це відіграє роль у формуванні позитивного ставлення до навчання і є джерелом повноцінних соціальних мотивів учбової діяльності.

Якщо простежити загальну динаміку мотивів учбової діяльності учнів початкової школи, то виявляється наступне. За даними досліджень Л. Божович, Л. Славіної, Г. Щукіної, на перших порах навчання певну спонукальну силу для 6-7-річних учнів мають деякі зовнішні аспекти шкільного життя та інтерес до школи, який має загальний характер. Дітям цікава будь-яка активність, пов’язана з атрибутивними характеристиками шкільного життя. Їм подобається відвідувати приміщення школи, шкільна форма, подобається носити портфель, сидіти за партою, мати підручники, а також сама шкільна ситуація: наявність учителя і учнів, клас з його атрибутикою, дзвоники. Велике значення для них має вчитель, який є носієм усіх суспільних вимог, що повинні виконувати учні. Лише після цього формується зацікавленість процесом, змістом учіння, а ще пізніше – способами здобуття знань [16].

Потребами, які спонукають дитину до школи, може бути престижна (підвищення свого соціального статусу), прагнення до дорослості, бажання стати “як усі”, не відставати у виконанні соціальних ролей від своїх ровесників. Про сформовану мотиваційну готовність дошкільників до шкільного навчання свідчить їх ставлення до навчання як до серйозної суспільно важливої діяльності, готовність виконувати всі вимоги дорослих, зростаючий інтерес до навколишньої дійсності, прагнення вчитися “читати і писати” та оволодівати новими знаннями і вміннями.

Широко відомо, що до кінця дошкільного дитинства у майбутнього учня складається досить стійка мотивація до здійснення учбової діяльності. Психологи (Л. Божович, Л. Славіна, Г. Щукіна) визначають це новоутворення як “внутрішню позицію школяра”. Вона полягає у потребі дитини відвідувати школу, зайняти нову позицію серед оточуючих. Отже, метою відвідування школи може бути як навчання, так і відвідування школи задля виконання ролі учня, школяра.

Своєрідність мотивації у молодших школярів проявляється у їх готовності беззаперечно виконувати всі вимоги вчителя. За даними досліджень, учні початкових класів, особливо І-ІІ класів, розглядають учбову діяльність як суспільно важливу і необхідну. Їм подобається виконувати завдання класовода, отримувати оцінки. Дослідження свідчать, що маленьким школярам взагалі не подобається, коли їм не задають уроків, не дають конкретних завдань. Це пояснюється тим, що в таких випадках порушується погляд учнів І-ІІ класів на навчання як на серйозну і обов’язкову діяльність.

Значну мотиваційну роль відіграють і одержувані учнями оцінки. На початкових етапах навчання вони сприймаються учнями як оцінки за їх старання та ті зусилля, яких вони доклали, а не за якість виконаної роботи.

Як показали результати досліджень, не всі мотиви однаково усвідомлюються молодшими школярами. До слабо усвідомлюваних відносять мотиви обов’язку і відповідальності, престижу, хоча саме вони реально спонукають до навчання. Недостатньо розвинена воля не дає можливості молодшим школярам довго утримувати енергію сформованого наміру. Тому перед ними треба ставити не складні і віддалені цілі, а лише невеликі і близькі.

При вивченні мотивів учіння науковцям важливо одержати від школярів відповіді на запитання: “Що спонукає учня до даної конкретної учбової діяльності?”, “Яке ставлення учня до виконання навчального завдання?”

Як зазначає О. Скрипченко, першокласнику подобається вчитися, читати, писати, лічити. Його цікавлять оповідання про подвиги людей, історичні події, про явища природи, життя тварин, роботу промислових підприємств. У процесі навчання інтереси дитини збагачуються й диференціюються. У багатьох дітей навчальна активність спонукається інтересом до самого процесу навчання та його результатів, виступаючи для них як самоціль. “Я розв'язую задачі тому, що хочу навчитись їх розв'язувати”, – говорить Люба Б. (2 клас). “Я учуся, щоб мати знання”, – каже Ніна П. (3 клас). Іноді на перший план виступає прагнення учня за допомогою навчання здобути особисту перевагу в класі. Передбачення успіху, прагнення уникнути невдач в учінні й пов'язаного з цим приниження перед іншими дітьми є для деяких учнів сильним мотивом їх учбової діяльності.

Деякі учні вчаться для того, щоб порадувати батьків, близьких людей. Бувають і такі учні, що вчаться з примусу. “Якщо мама побачить погану оцінку, то вона не пускає мене гуляти на вулицю”, – говорить Гриша Ш. (2 клас). Інших учнів спонукає до виконання навчальних завдань сумління. “Коли я не вивчу урок, мені дуже неприємно”, – говорить Анатолій Ж. (З клас). Деякі молодші школярі як спонукання до навчання називають передбачувані практичні цілі. “Я вчусь, бо хочу бути льотчиком”, – говорить Віктор С. (2 клас). Дехто відзначає суспільне значення навчання. “Я вчусь, щоб принести людям користь”, – говорить Наталя В. (3 клас) [8].

У деяких першокласників мотиви учіння пов’язані з привабливістю самого шкільного навчання. Для багатьох першокласників іноді більше значення відіграє переживання самої участі в процесі учіння, ніж усвідомлення результату учбових дій (нові знання, уміння). Тут переважають ще ігрові мотиви, хоча спонукають вони до учбових дій.

Упродовж навчання в молодших класах у мотивації школярів відбуваються певні зміни. Вони помічаються уже в ІІ класі і особливо помітні в учнів ІІІ класу. Ці зміни простежуються за кількістю і якістю тих відповідей, які школярі дають на запитання “Для чого ти вчишся у школі?”. Учні І класу, як правило, наводять один або два аргументи, які вказують на причину або мету навчання в школі. Першокласники відповідають коротко: «Щоб бути грамотним», «Навчитись читати, писати» і т.ін. Їхні відповіді – це, здебільшого, засвоєні дітьми вказівки, настановлення, судження дорослих, побажання батьків.

Учні других класів здебільшого відповідають повніше і свідоміше: «Усі діти, такі, як я, повинні вчитися», «Треба вчитися, так мені мама сказала», «Щоб навчитися писати, рахувати», «Щоб перейти в третій клас» і т.д. Усі ці висловлювання добре ілюструють домінуючу роль так званих зовнішніх мотивів. Тут учіння є засобом досягнення якихось цілей за межами учбової діяльності (наприклад, задоволення соціальної потреби в самоствердженні). Серед мотивів, що складають цю групу, розрізняють широкі соціальні мотиви учбової діяльності, які пов’язані з розумінням (на доступному для дітей даного віку рівні) суспільної ролі школяра, його громадського обов’язку, а також вузькі особисті мотиви – задоволення самолюбства, почуття власної гідності, намагання будь-що відзначитися в колективі однолітків (М. Алєксєєва, Л. Божович, С. Мусатов).

Розвивається і друга група мотивів учіння молодших школярів – це так звані внутрішні мотиви учіння, які характерні для діяльності, спрямованої на здобуття знань, оволодіння необхідними для цього способами дій. Тут школярів приваблює сам процес учіння – вони дістають задоволення від того, що долають труднощі, які виникають під час розв'язання учбових задач.

Деяким учням початкових класів властивий недостатній рівень розумової активності (що є наслідком багатьох причин, насамперед неадекватних методів активізації мисленої діяльності), він стримує повноцінне формування у них учбово-пізнавального інтересу, здатного мотивувати стале позитивне ставлення до процесу засвоєння знань. Таким дітям у 2 і 3 класах більш властиві мотиви обов'язку, престижу, ніж інтерес до змісту навчальних предметів [8].

Було з’ясовано, що при мотивах, які не пов’язані безпосередньо зі змістом навчання (бажання одержати хорошу оцінку, заслужити схвалення батьків тощо), результати навчання не досить високі. За цього найкращі умови для формування в школярів пізнавальних інтересів та інших мотивів, які відповідають об'єктивному змісту навчання, створюються там, де їхня учбова діяльність спрямована не до запам'ятовування готових даних і висновків, а до активних пошуків відповідей на поставлені перед ними запитання, до самостійного розв'язання доступних для них проблем і подолання труднощів, що виникають за цього [25, 125].

Аналіз надбань психологічної науки з даної проблеми висвітлює дані ряду цікавих експериментальних досліджень.

Л. Божович, перевіряючи ієрархічну систему мотивів учіння дітей 1-2 класів у 1950 році, отримала такі дані: 1) "мотив навчання з метою освіти" був наявний у 76% опитуваних; 2) мотивом, пов’язаним із майбутньою професією, керувалося 16% дітей; 3) інтерес до навчання був виявлений лише у 8% учнів [4].

Р. Жданова у своїх дослідженнях приходить до висновку, що для дітей початкової школи найбільш характерним є тип мотивації учіння, не пов’язаний з інтересом до знань і потребою в їх вивченні. У дослідженні Р. Жданової знаходимо деяке підтвердження даних Л. Божович про сформованість мотиваційної сфери учіння молодших школярів. Нею виділено: 1) мотив примусу (17,1%); 2) мотив розуміння важливості і потрібності учіння (65,8%); 3) мотив безпосередньої зацікавленості в учінні (17,1%).

Досліджуючи у 60-х роках мотиви учіння учнів початкових класів, О. Скрипченко використовував класифікацію німецького психолога Г. Розенфельда. Через 30 років (у 90-х роках) В.Волошина [10] провела подібне дослідження та порівняла отримані експериментальні дані з метою порівняння деяких отриманих даних із даними О. Скрипченка. Обоє дослідників виділяли вісім категорій мотивів учіння: 1) “Як самоціль”; 2) “З метою особистих переваг”; З) “На основі соціальної ідентифікації”; 4) “Як антиципація успіху і уникнення неуспіху”; 5) “Внаслідок тиску”; 6) “За велінням совісті”; 7) “На основі практичних у житті цілей”; 8) “За суспільною потребою”.

Щоб з’ясувати, які мотиви в учнів є провідними і що стимулює їх до учіння, В.Волошиною додатково проводились індивідуальні бесіди з учнями 1-3 класів. Дані, отримані дослідницею, наведено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  з/п | Ієрархія мотивів учіння молодших школярів | 1кл.  60-ті  роки | 1кл.  90-ті роки | 2кл.  60-ті роки | 2кл.  90-ті роки | 3кл.  60-ті роки | 3кл.  90-ті роки |
| 1. | Як самоціль | 38,3 | 42,6 | 13,4 | 14,1 | 12,2 | 13,2 |
| 2. | З метою особистих переваг | 3,4 | 4,1 | 6,6 | 13,7 | 9,6 | 14,2 |
| 3. | На основі соціальної ідентифікації | 17,4 | 11,4 | 16,7 | 10,0 | 16,2 | 13,6 |
| 4. | Як антиципація успіху і уникнення неуспіху | 18,4 | 19,1 | 37,0 | 35,0 | 24,2 | 26,8 |
| 5. | Внаслідок тиску | 2,2 | 3,2 | 7,4 | 10,0 | 15,8 | 13,6 |
| 6. | За велінням совісті | 1,5 | 1,37 | 1,7 | 1,4 | 1,5 | 1,4 |
| 7. | На основі практичних у житті цілей | 18,6 | 18,2 | 14,5 | 15,4 | 15,2 | 15,0 |
| 8. | За суспільною потребою | 0,2 | 0 | 2,4 | 0,46 | 6,6 | 2,3 |

За даними табл. 2.3 можна стверджувати, що конструктивних змін у ієрархії мотивів молодших школярів за тридцять років майже не спостерігалося. У першому класі переважає мотив учіння, пов’язаний із самоціллю, а в другому і третьому класах на першу позицію виходить мотив антиципації успіху і уникнення неуспіху, що свідчить про перехід від процесуальних до результативних компонентів мотивації. Деякою мірою небажаним є зниження значення процесуального компонента до третього класу, оскільки діти повинні отримувати задоволення від учбової діяльності. Але, за результатами опитування, у третьому класі набирає інформативності зовнішній мотив “Внаслідок тиску”, що, власне, і пояснює зниження внутрішніх мотивів [10].

Подальший аналіз ієрархії мотивів учіння вказує на рангові зміни одних і тих же складових. Так, наприклад, якщо, за даними О. Скрипченка, в 2-му і 3-му класах другу позицію за інформативністю займає мотив "На основі соціальної ідентифікації", то через 30 років такої значущості набирає категорія, пов’язана з “практичними в житті метами”.

До категорії так званих “знаних мотивів” в учнів початкових класів належать мотиви “За велінням совісті” і “За суспільною потребою”, як за даними О. Скрипченка, так і за даними В.Волошиної.

Спираючись на твердження А. Маслоу [35] про те, що будь-яка поведінка проявляє тенденцію до детермінованості кількома чи навіть усіма базовими потребами водночас, і, прослідковуючи наявність даних мотивів упродовж трьох років початкової ланки школи, можна стверджувати, що характерними мотивами учіння молодших школярів с категорії, пов’язані із антиципацією успіху і уникненням неуспіху та на основі практичних у житті цілей.

Кожен мотив має свій зміст і може вносити різний вклад у загальну мотивацію учбової діяльності, причому як позитивний, так і негативний. Так, наприклад, мотив “Як самоціль” наявний у дітей, які на запитання “Для чого ти навчаєшся?” дають відповідь: “Щоб мати знання”, “Цікаво вчитись” тощо. Це найцінніший мотив у виховному плані, оскільки характеризується високим рівнем усвідомлення цілі діяльності. Але у всіх дослідженнях він має тенденцію до зниження з віком учнів. Проте на кінець століття таке зниження було дещо менше, ніж за спостереженнями О.Скрипченка в середині 60-х років. Можливо, дана різниця пояснюється деякими успіхами психолого-педагогічної науки і методичної роботи, які дають можливість підвищити інтерес учнів до навчання. Однак, проблема запобігання спаду даного інтересу молодших школярів залишається і в ХХІ столітті актуальною, оскільки, за свідченням результатів сучасних досліджень, тенденція зберігається.

Мотив “З метою особистих переваг” характеризується відповідями учнів: “Щоб бути відмінником”, “Щоб не бути останнім у класі” тощо. Даний мотив має тенденцію до зростання, його наявність може мати негативні наслідки у виховному аспекті та в формуванні характеру підростаючої особистості. Своєю підосновою деякою мірою він має явище соціальної тривожності, і воно спостерігається, насамперед, у дітей із яскраво вираженим егоцентризмом, схильністю до кар’єризму, егоїстичними рисами характеру.

Мотив “На основі соціальної ідентифікації” характеризується відповідями учнів: “Щоб порадувати маму”, “Соромно перед бабусею”, “Щоб не відставати від сестри” тощо. За даними О.Скрипченка, цей мотив упродовж молодших класів залишається майже на одному рівні. А у сучасних школярів він має тенденцію до зростання, але його “питома” вага, порівнюючи з попередніми дослідженнями, дещо знизилася.

Мотив, пов’язаний з антиципацією успіху і уникненням неуспіху, характеризується такими відповідями учнів: “Щоб перейти до третього класу”, “Щоб похвалив учитель” тощо. Як за даними О. Скрипченка, так і за даними В.Волошиної, найвищий відсоток він має серед учнів другого класу. Такий мотив пов’язаний із наявністю соціальної тривожності та зниженою самооцінкою. Пояснити його вибух у другому класі можна зміною мотивації провідної діяльності дитини. Оскільки, якщо до першого класу діти ходили, задовольняючи свої потреби в соціальній ролі, то в другому класі, за свідченням результатів дослідження, з’являється страх перед невдачею і вразливе її переживання. На нашу думку, лише в плані результативності даний мотив має позитивний вплив на виховання і розумовий розвиток дитини, співвідносячись із низьким чи середнім рівнем тривожності.

Мотив “Внаслідок тиску”, “Не вивчу уроки, мама не відпустить гуляти на вулицю”, “Не вивчу уроки, тато буде сваритись”, тощо викликає занепокоєння тенденцією до зростання. Адже першоосновою він має невротичний вид тривожності, який негативно позначається не лише на навчальній успішності дитини, а й на її емоційному стані, самопочутті та в подальшому житті. Домінування такого зовнішнього мотиву може призвести до ускладнення соціальної адаптації дитини, до формування заниженої самооцінки та негативного ставлення до всього, що викликає труднощі. Виявлення і запобігання його розвитку на ранніх етапах дозволить уникнути формування цих негативних психологічних явищ.

Мотив “За велінням совісті”. Для нього характерні такі відповіді учнів: “Коли не вивчу уроки, то мені дуже неприємно”, “Коли не вивчу уроки, то соромно перед однокласниками і вчителем” тощо. Даний мотив не є характерним для молодших школярів, його інформативність у всіх розглянутих випадках знаходиться в межах від 1,4% до 1,7%.

Мотив “На основі практичних у житті цілей” характеризується відповідями учнів: “Хочу працювати з татом на фірмі”, “Навчаюся тому, що хочу бути вчителем дітей” тощо. Як свідчать результати дослідження, в подальшому даний мотив має тенденцію до зниження, але залишається вагомим протягом початкової ланки. Це позитивний зовнішній мотив, який може слугувати основою для розвитку пізнавального інтересу дитини. Мотив “За суспільною потребою, щоб приносити людям користь” не є характерним для учнів початкових класів, що і підтверджується результатами досліджень.

Успіх будь-якої діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації, тобто від прагнень самостверджуватися, досягати високих результатів. Адже що виший рівень мотивації, то більше чинників спонукають дитину до діяльності, то більших результатів вона може досягти.

Кожен учитель хоче, щоб його учні добре нав­чалися, з інтересом і бажанням ходили до школи. У цьому зацікавлені і батьки учнів. Але часом учителям і батькам доводиться з жалем констатувати: “Не хоче вчитися", "Міг би добре навчатися, але не має бажання". Це свідчить про те, що в учня не сформувалися потреби в знаннях, немає інтересу до навчання.

На сучасному рівні психологічної науки ми не можемо просто констатувати, що учень не хоче вчитися. Необхідно з'ясувати, чому саме він не хоче вчитися, які сторони мотивації в нього не сформовані, у якому випадку він не хоче вчитися, чи це ми, дорослі, не навчили його так організовувати свою поведінку, щоб мотивація до навчання з'явилася. Тому перед школою стоїть завдання – розвинути в дитини позитивну мотивацію до навчальної діяльності.

Адже для того, аби учень по-справжньому включався в роботу, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ним під час навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, а й прийняті школярем, тобто були для нього значущі.

Відомо, що розвиток мотивів навчання відбувається: через засвоєння учнями суспільного зміcту навчання, або через саму учбову діяльність школяра, що має чимось його зацікавити. Головне завдання вчителя полягає в тому, щоб з одного боку, донести до свідомості дитини ті мотиви, що суспільно незначущі, але мають досить високий рівень дієвості. Прикладом може бути бажання одержувати гарні оцінки. Учневі необхідно допомогти усвідомити об'єктивний зв'язок оцінки з рівнем знань та вмінь і в такий спосіб поступово підійти до мотивації, пов'язаної з бажанням досягати їх високого рівня. Це, у свою чергу, має усвідомлюватися дітьми як необхідна умова їхньої корисної суспільству діяльності. З іншого боку, необхідно підвищити дієвість мотивів, що усвідомлюються як важливі, але реально на їхню поведінку не впливають.

Поступово для дітей розкривається і змістовий бік учіння. Учні ІІІ-ІV класів уже мають чітко виявлений інтерес до змісту навчальних предметів, до читання літератури за певною тематикою. Не випадково М. Матюхіна зазначала: “Особливість мотиву... полягає в тому, що він безпосередньо пов’язаний зі змістом, особистісною значущістю цієї діяльності; якщо змінюється мотив, те, заради чого учень вчиться, то це принципово перебудовує й зміст усієї його учбової діяльності” [37, 43-49]

В учнів ІІІ і особливо ІV класів на перше місце висувається інтерес до окремих фактів, явищ, подій, тобто до змістової сторони навчальних предметів. Навчання перетворюється для них у засіб пізнання дійсності. Поряд з цим поглиблюється інтерес до розумової діяльності, що виявляється у прагненні робити самостійні висновки, самим розбиратися у навколишній дійсності, аналізувати її у доступних для дітей цього віку формах, виникають інтелектуальні почуття: радість від успіху в пізнанні нового, сумнівів, задоволення від розумового напруження, які при вмілому керівництві вчителя і відповідних методах навчання стають стійкими мотивами учбової діяльності.

Мотиваційна сфера молодшого школяра змінюється, збагачується її спектр. У такий спосіб у дітей в ІІІ-ІV класах виникають уже власне пізнавальні інтереси. Розуміння соціальної значущості навчання наприкінці початкової школи має бути підкріплене інтересом до його змісту, до способів здобуття знань. Ці інтереси поряд з прагненням жити в колективі, посісти в ньому належне місце стають важливими мотивами учіння.

Отже, мотиваційна сфера в молодшому шкільному віці істотно перебудовується: загальна пізнавальна і соціальна спрямованість дошкільника конкретизується в “позиції школяра” – прагненні відвідувати школу, потім ця позиція задовольняється і повинна бути змінена учбово-пізнавальними мотивами і більш зрілими формами соціальних мотивів. До кінця молодшого шкільного віку в учнів необхідно сформувати стійкий учбово-пізнавальний мотив – інтерес не тільки до нових знань, а саме до способів їх здобуття. Формування цих нових рівнів мотивації становить істотний резерв виховання позитивного ставлення до навчання в даному віці.

Слід зазначити, що мотивація має багато сторін, які змінюються і взаємоспіввідносяться (суспільні ідеали, зміст навчання, мотиви, мета, емоції, інтереси). Тому становлення мотивації – це не просто збільшення позитивного чи негативного ставлення до навчання, а й ускладнення структури мотиваційної сфери та спонукань, що входять до неї, встановлення більш зрілих, іноді суперечливих взаємозв’язків між ними. Ці окремі сторони мотиваційної сфери мають стати об'єктом керування вчителя.

РОЗДІЛ 3. Експериментальне дослідження мотивів учбової діяльності молодших школярів

3.1 Методичні шляхи дослідження та характеристика вибірки

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що дослідження мотивів учбової діяльності в початковій школі має певні складнощі. Більшість відомих методик розраховані на вміння та навички, якими учень початкової школи недостатньо володіє – швидко читати, здійснювати рефлексію своїх мотивів, порівнювати їх між собою, здатність у письмовій формі вільно і точно висловлювати свої думки.

Молодші школярі не завжди бувають відвертими, відповіді учнів початкових класів є значною мірою суб’єктивними, тому що усвідомлення власної поведінки є дуже важким навіть для дорослих. Але і суб’єктивні відповіді заслуговують на серйозну увагу, оскільки в них відображений характер усвідомлення учнем себе, своєї поведінки, адже школярі, надто найменші, переважно щиро вірять у те, що кажуть.

Метою нашого дослідження було виявлення особливостей навчальних мотивів учнів початкових класів. Дослідженням охоплено лише змістовний бік навчальних мотивів. За цього ми виходили із теоретичних положень О.Леонтьєва про потенційні та реально діючі мотиви, а також М. Матюхіної про різні рівні усвідомлення мотивів навчання.

Згідно з твердженням О. Леонтьєва, мотиви, які є провідними в ієрархічній структурі мотивації, постійно актуалізуються і мають істотний мотиваційний вплив на навчання школярів, є реально діючими мотивами. Ті самі мотиви, які в певний конкретний проміжок часу не виконують стимулюючої дії й перебувають на найнижчому рівні мотиваційної ієрархії, О. Леонтьєв назвав потенційними [28].

Принциповою для нашого дослідження є також позиція М. Матюхіної, яка розглядала мотивацію як багаторівневу систему, в якій мотиви перебувають на різних рівнях усвідомлення – від глибокого усвідомлених (але, як показує практика, здебільшого знаних) до мимовільних, неусвідомлених (які в переважній більшості є реально діючими). Виявлення найменш усвідомлених навчальних мотивів учнів та “переведення” їх у категорію усвідомлених спричинить перетворення їх на мотиви-цілі, а, отже, за О. Леонтьєвим, вони стануть актуальною спонукальною силою [37, 44)

Вивчаючи мотиви учбової діяльності молодших школярів, ми прагнули не тільки встановити, що спонукає дітей вчитися, враховуючи різні рівні усвідомлення, а й з’ясувати, які мотиви є для них реально діючими.

Поставлені завдання визначили логіку та етапи дослідження.

Відомі методики дослідження мотивації навчання молодших школярів можна систематизувати залежно від цілей дослідження: 1) методики вивчення спрямованості особистості учня; 2) методики вивчення ставлення до школи і пізнавальної діяльності; 3) методики вивчення ставлення до навчального процесу та навчальних предметів.

Із метою вивчення певного типу мотивації учіння, ми використовували батарею методик, які були апробовані науковцями на великих групах школярів, пройшли оцінку на валідність і дають змогу отримати інформацію про середні величини та закономірності розподілу показників, які вивчаються. Комплекс методик дав змогу накопичити значний фактичний матеріал та визначити тип мотивації учіння респондентів.

Для досягнення цілей дослідження нами обрано наступний діагностичний інструментарій.

*1. Методика “Мотиви учіння” (М. Гінзбург)*

Методика належить до групи методик для вивчення спрямованості особистості учня. В основу методики покладений принцип “персоніфікації” мотивів. Досліджуваним пропонується невелике оповідання, у якому кожен із досліджуваних мотивів виступає в якості особистісної позиції одного із персонажів. Експеримент проводиться індивідуально. Після зчитування кожного абзацу перед дитиною викладають схематичний малюнок, який відповідає змісту і має служити зовнішньою опорою для запам’ятовування (див. Додаток Д).

Інструкція. Зараз я прочитаю тобі оповідання. Хлопчики (якщо експеримент проводиться з дівчинкою, то в оповіданні фігурують дівчатка) розмовляли про школу.

Перший хлопчик сказав: “Я ходжу до школи тому, що мене змушує мама. Якби не мама, то я б до школи не ходив”. На стіл перед дитиною викладається картинка №1 зі схематичним малюнком – жіноча фігура, нахилена вперед із вказівним жестом; перед неню – фігура дитини з портфелем у руках (зовнішній мотив – підпорядкування вимогам дорослих).

Другий хлопчик сказав: “Я ходжу до школи тому, що мені подобається вчитися, подобається робити уроки. Навіть якщо б не було школи, я б все одно вчився”. Викладається картинка №2 з малюнком – фігура дитини, яка сидить за партою (учбово-пізнавальний мотив).

Третій хлопчик сказав: “Я ходжу до школи тому, що там весело, багато дітей, з якими можна гратися”. Викладається картинка №3 – схематичні фігурки двох дітей, які граються м’ячем (ігровий мотив, неадекватно перенесений у нову – навчальну сферу).

Четвертий хлопчик сказав: “Я ходжу до школи тому, що хочу бути великим. Коли я у школі, то відчуваю себе дорослим, а до школи я був малим”. Викладається картинка №4 з рисунком – дві схематичні фігурки дорослого і дитини, зображені спиною один до одного: у дорослого – у руках портфель, а у дитини – іграшковий автомобіль (позиційний мотив, пов’язаний із прагненням зайняти нове становище у взаєминах з оточуючими дорослими).

П’ятий хлопчик сказав: “Я ходжу до школи тому, що потрібно вчитися. Без навчання не можна зробити жодної справи, а вивчишся – станеш ким захочеш”. Викладається картинка №5 з малюнком – схематична фігурка з портфелем у руках іде до споруди школи (соціальний мотив).

Шостий хлопчик сказав “Я ходжу до школи тому, що отримую там п’ятірки”. Викладається картинка з малюнком – схематична фігурка дитини із зошитом у руках (мотив високої оцінки).

Після прочитання оповідання експериментатор запитує у дитини:

* + Хто із хлопчиків, на твою думку, правий? Чому?
  + З ким із них ти хотів би разом гратися? Чому?
  + З ким із них ти хотів би разом вчитися? Чому?

Дитина послідовно робить три вибори. Якщо зміст відповіді дитина не може сформулювати, їй нагадують зміст розповіді, що відповідає картинці.

*2. Методика “Вивчення емоційного ставлення дитини до школи” (Урунтаєва Г., Афонькіна Ю.)*

Методика належить до групи методик для вивчення ставлення до школи та пізнавальної діяльності. Експериментатор завчасно готує 22 карточки з прикметниками-антонімами (наприклад, хороший-поганий, дорослий-дитячий, чистий-брудний, пасивний-активний, добрий-злий, сумний-веселий, швидкий-повільний, сильний-слабкий, великий-маленький, важкий-легкий, гарячий-холодний, сміливий-боягузливий, світлий-темний) (див. Додаток Е); 2 коробочки з наклеєними на них картинками: на одній – діти у шкільній формі з портфелем, на другій – діти, які граються іграшками.

Проведення дослідження. Експеримент проводиться з дітьми 6-7 років, які навчаються у 1 класі школи. Перед дитиною ставлять дві коробочки і дають наступну інструкцію:

“Це – школярі, які ідуть до школи, а це – дошкільники, вони граються. Зараз я буду називати тобі різні слова, а ти подумай, кому вони більше підходять: школяру чи дошкільнику, у відповідну коробочку і поклади карточку з написаним словом”.

Далі експериментатор зачитує першу пару прикметників і передає 2 карточки дитині, яка кладе їх у відповідні коробочки. Потім зачитує наступні пари і знову передає карточки.

Обробка даних. Підраховується загальна кількість позитивних (+) і негативних (-) прикметників, які характеризують школяра та дошкільника. Отримані результати заносять до таблиці.

На основі отриманих результатів роблять висновок про загальне емоційне ставлення першокласника до школи. Загальне позитивне ставлення до процесу навчання в школі оцінюється переважною кількістю карток із прикметниками, що мають позитивне емоційне забарвлення, які дитина відносить до шкільного життя, тобто клала у коробочку для школяра.

*3. Методика “Спрямованість на набуття знань” (Є. Ільїн, Н. Курдюкова) (див. Додаток Ж)*

Проведення дослідження. Дається ряд тверджень-запитань із парними відповідями. Із двох відповідей потрібно обрати одну і поруч з позицією питання написати букву (“а” чи “б”), що відповідає обраній відповіді.

Обробка результатів. За кожну відповідь відповідно до ключа нараховується 1 бал.

Оцінювання результатів. Про мотивацію на набуття знань свідчать відповіді “а” на питання 1-11 і відповіді “б” на питання 7 і 12. Сума балів від 0 до 12 свідчить про ступінь виразності мотивації на набуття знань.

*4. Методика “Спрямованість на оцінку” (Є. Ільїн, Н. Курдюкова)*

*(див. Додаток З)*

Проведення дослідження. Дається ряд тверджень-запитань. Із двох відповідей “так” і “ні” потрібно обрати одну і поруч з позицією питання поставити “+” у відповідну клітинку.

Обробка результатів. Нараховується по 1 балу за відповіді “так” на питання 1-9 і за відповіді “ні” на питання 10-12. Підраховується загальна сума балів. Що більшою є набрана сума балів, то більшою мірою в учня виражена спрямованість на оцінку.

Співставлення балів за цією методикою і методикою “Спрямованість на набуття знань” (Є. Ільїн, Н. Курдюкова) показує переваги тієї чи іншої тенденції у даного учня: на знання чи на оцінку.

*5. Методика “Виявлення мотивації учіння (за В. Кириленко) (див. Додаток К)*

Проведення дослідження. Дається 17 тверджень-питань. З двох відповідей “так” і “ні” потрібно обрати одну і поруч з позицією питання поставити “+” у відповідну клітинку.

Інструкція. Прочитавши кожне твердження, вкажи, чи воно підходить тобі: “так” чи “ні”. Для цього постав знак “+” у відповідній графі.

Обробка результатів. Запитання опитувальника складено з урахуванням внутрішніх і зовнішніх мотивів учіння: позитивних (мотивація успіху) та негативних (уникнення невдачі). Відповіді на запитання № 3, 4, 11 вказують на внутрішні позитивні мотиви учіння. Виявленню зовнішніх позитивних мотивів допоможуть відповіді № 1, 5, 9. Відповіді на запитання № 2, 6, 7, вказують на зовнішню негативну мотивацію учіння, на № 13, 8, 16 – спрямовані на виявлення соціальної значущості учіння, а на запитання № 10, 12, 14, 15 – на виявлення мотивації престижу. Відповіді на 17 запитання дають можливість визначити, який вид навчальної діяльності приносить учневі задоволення та який краще виходить.

Усі вказані методики взаємодоповнювали одна одну.

Дослідженням охоплено 77 учнів молодшого шкільного віку, які навчаються у початкових класах ЗОШ І-ІІІ ступенів смт. Велика Березовиця: 1 клас – 17 учнів (класовод Чернець Світлана Адамівна), 2 клас – 20 учні (класовод М’ягкота Олександра Романівна), 3 клас – 26 учнів (класовод Березіцька Наталя Степанівна), 4 клас – 14 учнів (класовод Гудак Ірина Вікторівна). Допомогу у проведенні дослідження надавала психолог школи Лучанко Ольга Романівна.

Для подолання вікових ускладнень при дослідженні мотивації в першому і другому класах, процедуру дослідження проводили індивідуально з кожним учнем, а у третьому і четвертому класах – малогруповим методом. Інструкція за усіма методиками проводилася за допомогою стандартних інструкцій.

Методики “Мотиви учіння” (М. Гінзбург) та “Вивчення емоційного ставлення дитини до школи” (Урунтаєвої Г., Афонькіної Ю.) були проведені лише з учнями першого класу, що відповідає вказівкам авторів щодо рекомендованого віку досліджуваних.

Решта методик діагностичного інструментарію проводились в усіх експериментальних класах з метою отримання показників для порівняння та відстеження динаміки розвитку мотивів учбової діяльності у молодшому шкільному віці.

Проведене експериментальне дослідження дало змогу отримати багатий емпіричний матеріал для подальшого кількісного та якісного аналізу.

3.2 Аналіз та інтерпретація експериментальних даних дослідження мотивів учбової діяльності молодших школярів

Експериментальне дослідження включало кілька етапів.

Перший етап був присвячений вивченню навчальної мотивації першокласників-шестирічок.

Ми виходили з того, що сьогодні, коли школа перейшла на 12-річне навчання, що передбачає залучення до школи шестирічок, особливо гостро стоїть проблема пошуку оптимальних психолого-педагогічних умов навчання шестилітніх дітей. Тому окремим предметом нашої уваги стало дослідження навчальної мотивації шестирічних учнів.

Розробляючи програму констатуючого експерименту, ми брали до уваги дані науковців про те, що сьогодні стала помітною тенденція – зниження інтересу до навчання в шестирічних учнів ще до закінчення першого класу, тоді як раніше явище “мотиваційного вакууму” спостерігалося значно пізніше – наприкінці молодшого шкільного віку.

Ми брали до уваги, що учбова діяльність не виникає автоматично, спонтанно у своїй структурній повноті. Нова діяльність поступово вплітається в ту, яка вже сформована у дитини. Різні види діяльності взаємопов’язані в єдиному потоці людського життя, тому істинне розуміння учбової діяльності передбачає розкриття її взаємозв’язків з грою і працею.

Адекватними меті дослідження на першому етапі ми обрали три діагностичні методики, що можуть оптимально відобразити особливості учбової мотивації шестилітніх першокласників: “Мотиви учіння” (М. Гінзбург), “Вивчення емоційного ставлення дитини до школи” (Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної).

Експериментальні дані, отримані за допомогою методики “Мотиви учіння”, засвідчили наступне (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1 Відсотковий розподіл першокласників за типом провідних мотивів

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № з/п | Назва провідних мотивів | учні (%) |
| 1. | зовнішній мотив – підпорядкування вимогам дорослих | 6 |
| 2. | учбово-пізнавальний мотив | 10 |
| 3. | ігровий мотив, неадекватно перенесений у навчальну сферу | 20 |
| 4. | позиційний мотив, пов’язаний із прагненням зайняти нове становище у взаєминах з оточуючими дорослими | 24 |
| 5. | соціальний мотив | 19 |
| 6. | мотив високої оцінки | 21 |

Як засвідчили отримані дані, для дітей-шестирічок початкової школи найменш характерним є тип мотивації учіння, пов’язаний з інтересом до знань і потребою в їх вивченні. Учбово-пізнавальний мотив посів одну із найнижчих позицій. На нього вказали усього 10% досліджуваних. Цей показник узгоджується із даними М. Матюхіної, яка також наголошувала на тому, що діти зі сформованими учбово-пізнавальними мотивами становлять лише невеликий відсоток порівняно з дітьми зі сформованими соціальними мотивами (у нашому дослідженні 10% з учбово-пізнавальними мотивами проти 19% із соціальними та 24% із позиційними мотивами) (див. рис. 3.1).



Рис. 3.1. Відсоткове співвідношення першокласників за провідним мотивом

Отже, на початку навчання у школі провідне значення для дитини мають соціальні та позиційні мотиви (підвищення соціального статусу, прагненням зайняти нове становище у взаєминах з оточуючими дорослими, похвала батьків, налагодження бажаних стосунків з однолітками).

Значну мотиваційну роль відіграють і одержувані учнями оцінки (мотив високої оцінки вказали 21% учнів). На початкових етапах навчання одержані оцінки сприймаються учнями як оцінки за їх старання, а не за якість виконаної роботи.

Для близько 20% першокласників переважаючим ще залишається ігровий мотив, неадекватно перенесений у нову навчальну сферу.

Є окрема група учнів, що вчаться з примусу (6%). Примус – це зовнішній мотив, але він може перетворитися на внутрішню мотивацію. Навчання за таким мотивом набуває характеру захисної дії, є значною мірою примусовим і, як правило, мало продуктивним. Звичайно, елемент “примусу” може бути в навчанні навіть тоді, коли основними спонуками до нього є соціально цінні прагнення. Але тоді він відіграє другорядну роль.

А. Маркова з цього приводу зазначає, що позитивну модальність мають спонуки, які виходять із внутрішніх потреб самого учня, негативну модальність – спонуки, які нав’язує дорослий. В останньому випадку спонуки можуть набувати характеру мотивів уникання, тобто дитина навчається, щоб уникнути неприємностей, пов’язаних з учителями, батьками [34]. Хоча реально у частини учнів така мотивація завжди є, вчитель повинен будувати свою роботу не на її основі (погрози двійками, скарги батькам), а враховуючи внутрішнє, позитивно забарвлене ставлення до учбової діяльності. Про необхідність заохочення позитивного ставлення до навчання неодноразово писав В. Сухомлинський. Позитивно забарвлена мотивація спочатку може мати непостійний характер, а вже потім стає більш стійкою. Негативна модальність, пов’язана з виявом невдоволення учнем своєю роботою, має право на існування в навчальному процесі й може розглядатися як етап у становленні мотивації.

У мотиваційній сфері шестирічної дитини на момент приходу її до школи відбуваються істотні зрушення, зміни, чим психологи і пропонують скористатися. Значущості набуває мотив інтересу до нових видів діяльності. Бажання дотримуватися правил, якими користуються в суспільстві дорослі, визнання норм поведінки розвиває особистість дитини і формує моральні мотиви, які виражаються в її ставленні до людей (прагнення бути корисним, зробити щось значуще, приємне для інших). Водночас чітко вирізняються мотиви, пов'язані з інтересом дітей до життя дорослих, їхнім бажанням бути дорослими й робити все, як вони. На ці мотиви можна спертися, щоб спонукати дитину до виконання якоїсь вимоги: їй кажуть, що вона вже доросла й має відповідно поводитися (дорослі не плачуть, роблять те, що необхідно, а не те, що хочеться тощо), тим самим орієнтуючи на самостійне й добровільне виконання того, що треба. Велике значення для шестирічної дитини має встановлення та збереження позитивних стосунків із дорослими та однолітками. Підтримка дорослих та симпатія однолітків сприяє прагненню до самоствердження і визнання, що, в свою чер­гу, лежить в основі змагальних мотивів, які спонукають дитину до подолання труднощів та вдосконалення власних здібностей та вмінь.

Одним з головних новоутворень дошкільного дитинства психологи вважають підпорядкування мотивів — здатність визначати ієрархію мотивів, їхні пріоритети. Від того, які мотиви домінуватимуть, залежить поведінка дитини — високоморальна чи егоїстична. Отже, педагоги мають дбати про формування в дітей суспільно-моральних мотивів та їх закріплення. За цього варто пам’ятати, що мотиваційна сфера дитини ще зовсім нестійка. Тобто дитина може коливатися при виборі мотивів, але педагог має вчасно скористатися новоутвореннями, щоб позитивна мотивація поступово посіла своє місце на ієрархічних сходинках.

Оскільки соціальні мотиви не можуть довго підтримуватися, важливо формувати у шестирічок суто навчальні мотиви, приділяючи увагу змісту й організації навчання, застосуванню колективних форм навчання, оцінюванню навчальної діяльності, педагогічній діяльності вчителя як чинникам, що сприяють формуванню стійкої позитивної навчальної мотивації.

На момент приходу до школи у шестирічок переважають широкі соціальні мотиви, дуже різні за змістом і формою – від зміни соціального статусу, певного престижу, потреби в спілкуванні до запобігання невдачам. Ці мотиви здебіль­шого формуються під впливом оточення: родини, однолітків, дошкільного закладу. На думку науковців, на початковому етапі вони є невід'ємною складовою навчальної мотивації. Пізнавальні мотиви, спрямовані на отримання нових знань, потребу в розумовій діяльності, а також пов'язані із задоволенням природної допитливості, посідають незначне місце. Як довели вчені, на формування пізнавальних мотивів значною мірою впливає готовність дітей систематично докладати зусилля, бажання отримати нові знання, самостійно працювати. Саме поєднання цих двох груп мотивів Л. Божович назвала "внутрішньою позицією школяра" і вважає її критерієм готовності до шкільного навчання.

Мотиваційна сфера шестирічок нестійка й потребує постійної уваги та підживлення. Провідним може виступати то один, то другий мотив, залежно від ситуації, в якій опиняється дитина під час вибору.

Наступні діагностичні методики проводились з учнями усіх класів з метою порівняння отриманих показників.

Ми зробили спробу якісно проаналізувати особливості розподілу отриманих експериментальних даних за методиками “Спрямованість на набуття знань” та “Спрямованість на оцінку” Є. Ільїна та Н. Курдюкової.

Як засвідчують отримані дані, спрямованість на оцінку у порівнянні зі спрямованістю на знання є вищою в усіх групах досліджуваних (див. табл. 3.2.).

Таблиця 3.2. Порівняння середніх показників спрямованості на отримання знань та на оцінку (М – середнє арифметичне)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Показники | класи | | | |
| 1 клас | 2 клас | 3 клас | 4 клас |
| Спрямованість на отримання знань | 6,9 | 6,7 | 7,6 | 7,7 |
| Спрямованість на оцінку | 7,7 | 8,6 | 8,2 | 7,8 |

Спрямованість на отримання знань зростає в учнів 3 (7,6) і 4 (7,7) класів (див. рис. 3.2).



Рис. 3.2. Спрямованість учнів на отримання знань та на оцінку

Ми припускаємо, що саме розуміння значення учіння в цій віковій групі вплинуло на отримані показники. Учні усіх класів частіше погоджувалися із твердженнями, що після одержання гарної оцінки продовжують гарно готуватися до наступного уроку, що часом бувають незадоволеними своєю відповіддю, а не лише оцінкою, що для них навчання є пізнанням нового, а не тяжким заняттям, що їх оцінки залежать від старанності підготовки до уроку. Майже усі погодилися, що учитися краще, ніж хворіти. Особливо позитивно ми оцінюємо те, що учні початкових класів у переважній більшості шкодують, коли не буває уроків через хворобу вчителя.

Проте досліджувані молодші школярі зізнавались, що, одержавши погану оцінку, не мають бажання відразу сідати за уроки, повторюючи і те, що погано відповіли. Вони частіше не готові аналізувати після одержання низької оцінки, що зроблено ними неправильно. Учні вказували, що важко втягуються у навчання після канікул. Великий відсоток був тих, для кого важливіше оцінка, а не знання.

Висока спрямованість на оцінку, як вид мотивації, спостерігається на усіх класно-вікових проміжках. Але найвищими є показники в учнів другого (8,6) та третього (8,2) класів. Цей факт підкріплюється і результатами бесід, які класоводи на наше прохання провели із батьками учнів. Понад 60% опитаних батьків на запитання “Яку настанову Ви даєте дітям, відряджаючи до школи: отримуй гарні оцінки чи пізнай нове?”, відповіли “Отримай гарні оцінки”. Це вказує на формування зовнішньої мотивації учіння через соціальне сприйняття оцінки результату праці.

Бесіди, проведені нами з учнями, засвідчили, що не всі діти першого і другого класів добре розуміють об’єктивну роль оцінки. Безпосередній зв’язок між оцінкою та знаннями встановлюється лише небагатьма із них. У більшості випадків діти говорили, що оцінка тішить або засмучує їх та їхніх батьків. Не усі діти розуміють значення оцінки, хоча більшість хочуть працювати саме з метою її отримання. У ситуації вибору: розв’язувати задачу на оцінку чи розв’язувати задачу, яка вимагає мисленої активності, міркувань, більшість дітей вибирають задачу на оцінку.

Учні погоджувались з питаннями опитувальника, що турбуються, коли їхні оцінки трохи гірші, ніж в інших учнів класу, що перед контрольною роботою у них серце починає прискорено битися, що їх хвилює реакція однолітків на отриману ними оцінку. Більшість відповіли ствердно, що їм не цікаво було б вчитися, якби не було оцінок і що вони тривожаться при очікуванні опитування. Майже усі досліджувані молодші школярі пам’ятають, коли отримали першу двійку.

Також молодші школярі не зацікавлені відповідати, якщо знатимуть, що оцінку за відповідь їм не поставлять. 30% опитаних зазначити, що після одержання оцінки на уроці вони уже не так активно працюють. Значний відсоток учнів вказали, що їх не турбує те, що їх довго не опитують і не викликають до дошки. Учні досить часто вказували, що коли отримують наприкінці тижня погану оцінку, то це не відбивається на їхньому настрої на вихідний день.

Можна зробити висновок, що для молодших школярів оцінка виражає і оцінювання знань учнів, і суспільну думку про нього, тому діти прагнуть до неї не власне заради знань, а заради того, щоб зберегти і підвищити свій престиж. Як свідчить наш 9-річний педагогічний досвід, молодші школярі можуть використовувати і неприйнятні шляхи задля отримання бажаної оцінки, схильні до переоцінки своїх результатів.

Більшість опитаних молодших школярів (біля 80%), отримавши різні оцінки (окрім “5”), ідуть додому зі школи невдоволеними, вважаючи, що заслужили більш високої оцінки, а вчитель її свідомо занизив. Інші звикають до своїх невдач, поступово втрачають віру у свої сили і стають абсолютно байдужими до отриманих оцінок.

У зв’язку з тим, що молодші школярі надають великого значення оцінці, необхідно, щоби вона набула для них іншого значення, щоб учні розглядали її як показник рівня знань та умінь. Мотивація оцінкою вимагає особливо пильної уваги вчителя, оскільки приховує у собі формування егоїстичних спонукань, негативних рис характеру.

У цьому контексті цікавим є досвід навчання без оцінок у початкових класах, який поширює серед педагогічної громадськості Ш.Амонашвілі та його учні і послідовники. Виступаючи на міжнародному семінарі у ТНПУ імені Володимира Гнатюка, талановитий педагог навчав учителів організовувати навчання так, щоб у процесі формування учбової діяльності молодших школярів не брала участі оцінка. Шалва Олександрович наголошував, що за використання оцінок мотиваційною основою учбової діяльності учнів стає тривожність, а не інтерес, оскільки дитина отримує або ж хоче отримати вищу оцінку від тієї, яку отримує. Така ситуація сприймається учнями як невдача в учбовій діяльності, що викликає негативні емоції (тривожність). Навчання без оцінок є фактором, який сприятиме зниженню тривожності і підвищенню рівня учбово-пізнавальних мотивів.

Цікаві результати нами отримано на основі використання опитувальника В.Кириленко “Виявлення мотивації учіння” [20]. Запитання стосувались внутрішніх і зовнішніх мотивів учіння: позитивних (мотивація успіху) та негативних (уникнення невдач). Зокрема, відповіді на запитання № 3, 4, 11 ми інтерпретували як внутрішні позитивні мотиви учіння, на № 1, 5, 9 – як зовнішні позитивні мотиви учіння, на № 2, 6, 7 – як зовнішню негативну мотивацію учіння, на № 13, 8 – як соціальну значущість учіння, а на запитання № 10, 12, 14 – як виявлення мотивації престижу. Дані засвідчили наступне (див. табл. 3.3.)

Таблиця 3.3. Розподіл відповідей за опитувальником “Виявлення мотивації учіння” (%)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Мотиви учіння | к л а с и | | | |
| 1 клас | 2 клас | 3 клас | 4 клас |
| Внутрішні мотиви | 27,5 | 49,0 | 47,2 | 52,7 |
| Зовнішні позитивні | 75,8 | 77,5 | 54,3 | 48,6 |
| Зовнішні негативні | 45,5 | 51,0 | 20,2 | 32,4 |
| Соціальна значущість учіння | 69,8 | 47,9 | 44,3 | 47,3 |
| Мотивація престижу | 77,4 | 78,6 | 54,8 | 47,7 |

Як бачимо із даних таблиці, відсоткова доля внутрішніх мотивів учіння збільшується відповідно до терміну учіння і досягає максимального показника в учнів 4 класу (52,7%). Це, на нашу думку, вказує на усвідомлення учнями самої учбової діяльності.

Зовнішні позитивні мотиви є особливо дієвими для учнів 1 (75,8%) та 2 (77,5%) класів. А далі вони поступово втрачають свою значущість у третьокласників (54,3%) та четвертокласників (48,6%). Бажання отримати похвалу з боку значущих дорослих відзначається у 97,2% усіх опитаних учнів.

Подібна тенденція простежується і у дієвості зовнішніх негативних мотивів. Проте тут картина є дещо іншою. Найвищий показник засвідчили другокласники (51%), а найнижчий – третьокласники (20,2%). На кінець закінчення початкової школи зовнішні негативні мотиви дещо зростають, проте і надалі залишаються у межах низького рівня (4 клас – 32,4%). Отже, примус батьків і страх бути найгіршим у класі є дієвою негативною мотивацією для сучасних молодших школярів.

Соціальна значущість учіння особливо підкреслюється в учнів 1 класу (69,8%). Аналіз показників свідчить, що шкільна атрибутика і надалі має значний вплив на навчальну діяльність молодших школярів 2, 3 та 4 класів. Майже усі учні вказували на значущість перерви, спілкування на перерві з однолітками, відпочинку тощо. Проте мотиви соціальної значущості учіння, спрямованість на оцінку та уникнення покарання недостатньо дієві, стійкі та довготривалі. Ці мотиви можна виокремити у групу нестійких, мало усвідомлених, неузагальнених, які є основною причиною зниження мотивації учіння молодшого школяра.

Мотивація престижу шкільного навчання зазнає суттєвих змін від початку навчання (1 клас – 77,4%, 2 клас – 78,6%) до закінчення початкової школи (3 клас – 54,9%, 4 клас – 47,7%). Як бачимо, особливо чутливі до оцінки та похвали за результати шкільної праці саме першокласники і другокласники. Хоча і відповіді учнів 3 та 4 класів підкреслюють наявність у дітей мотивації престижу. Значення оціночної мотивації, на нашу думку, набуває цінності для школярів за рахунок переносу оцінки за навчальні успіхи на оцінку себе як особистості. І це не випадково, адже більшість учителів і батьків, підкреслюючи значення навчальної діяльності, характеризують і особистість учня як позитивного чи негативного (молодець, вчиться на відмінно).

Аналіз відвідувань уроків дає змогу констатувати той факт, що позитивно підкріплена учителем учбова діяльність учнів супроводжується не тільки позитивним емоційним піднесенням, а й активною діяльністю впродовж уроку – більше половини учнів активно працювали після підкріплення позитивної оцінки похвалою вчителя. У випадках, коли позитивна діяльність учнів не підкріплювалась підтримкою чи схваленням учителя, їхня активність знижувалась.

Із зазначеного вище теоретичного і практичного викладення результатів дослідження робимо висновки, що у першокласників переважають зовнішні мотиви учіння (мотиви соціального значення) над внутрішніми. Можна зробити припущення, що у віці шести-семи років внутрішні мотиви неусвідомлені, усвідомлення значення учіння як виду діяльності настає з часом, під впливом різних зовнішніх та внутрішніх чинників самого учня.

У школярів 3 і 4 класів доля внутрішніх мотивів зросла, відповідно зменшується частка зовнішніх мотивів. Це свідчить про формування відповідального ставлення учнів до власної значущої діяльності.

Із отриманих результатів очевидні важливість і необхідність формування та корекції мотиваційної системи учнів, яка визначатиме характер учіння та динаміку розумового розвитку. З огляду на це першочерговим завданням навчально-виховного процесу у початковій школі є подолання негативного ставлення учнів до шкільного навчання, формування далекоглядної мети учіння, виховання у молодших школярів правильної організації самостійного оволодіння знаннями, уміння помічати власні навчальні недоліки, застосовувати пізнавальні здібності та свідомо керувати своєю учбовою діяльністю.

Здійснений якісний аналіз отриманих експериментальних даних дає змогу внести конструктивні пропозиції вчителям початкової ланки освіти з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня.

Тому формування мотивації учіння в шкільному віці, на нашу думку, без перебільшення можна назвати однією із центральних проблем сучасної школи. Її актуальність зумовлена оновленням змісту навчання, порушенням проблем формування у школярів прийомів самостійного набуття знань і пізнавальних інтересів.

Спираючись на реально існуючі мотиви учіння дітей, учитель має підбирати доцільні й ефективні засоби педагогічного впливу: продумує, як краще розкрити учням теоретичне й практичне значення навчального матеріалу, як здійснити індивідуальний підхід до учнів із позитивним, байдужим і негативним ставленням до навчальної роботи, як врахувати труднощі, що можуть трапитись у тих чи інших учнів, та як їх уникнути, як забезпечити й зберегти емоційний контакт з учнями і т. ін.

3.3 Формування і корекція мотивів учбової діяльності молодших школярів

Серед основних завдань сучасної школи дуже гостро стоїть питання пошуку нових шляхів формування стійкої позитивної мотивації учбової діяльності, без якої діяльність учня в навчально-виховному процесі буде неефективною. Тому формування уже в початкових класах мотивів, які б сповнювали подальше навчання дитини значимим змістом, є дуже необхідним, бо без нього подальше навчання школяра може просто виявитись неможливим.

Вивчення мотивації та її формування – дві сторони процесу виховання мотиваційної сфе­ри цілісної особистості учня, виявлення її реального рівня і можливих перспектив, зони найближчого розвитку в кожного учня і класу в цілому. Водночас у процесі формування мотивації розкриваються її нові резерви. Саме по собі формування є цілеспрямованим, якщо вчитель порівнює отримані результати з тим вихідним рівнем, що передував формуванню, і з тими планами, які були намічені.

Результати нашого дослідження доводять, що розроблений нами цикл тренінгових занять “Я – школяр. Я – третьокласник!” може використовуватись для формування та підвищення мотивації учіння учнів початкової школи (див. Додаток Л).

Програма корекційних та розвивальних занять базувалася на вправах і програмах, рекомендованих у працях М. Акімової, В. Козлової, Т. Шамової, С. Коробко, Р. Немова, В. Шмідт, В. Кириленко та ін. та застосовувалась із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Реалізація завдань групових занять вирішувалася через єдність різних методичних прийомів: ігрових, психологічних вправ, психогімнастики, ситуаційних задач, роботи з казками. Для цього добиралися спеціальні вправи, які сприяли не тільки формуванню мотивації учіння, а й створювали позитивний настрій у групі.

Мета корекційно-розвивальних занять полягала у формуванні позитивної навчальної мотивації, підвищенні самооцінки молодших школярів, розвитку саморегуляції, у формуванні навичок керування психічними функціями.

Програма реалізовувалася послідовно упродовж трьох місяців другого семестру та складалася з дванадцяти занять. Проведені заняття базувались на позиціях:

- мотивуючої сили – ігрові вправи, які активізували позитивно спрямовані мотиви на розвиток зацікавленості та інтересу до навчальних задач;

- спрямованості на досягнення позитивного результату діяльності та використання результатів у повсякденному житті;

- парадоксальності – експериментування із зако­номірностями мотивації учіння.

- створення сприятливої ситуації взаємодії в групі;

- використання результатів занять в ситуації шкільного навчання;

- практичної результативності занять

Провідна мета занять – оволодіння методами активізації мотивації учіння та скеровування цих умінь під час виконання учбової діяльності. Для проведення занять ми створили корекційну групу у складі 15 учнів третього класу. Вибір третьокласників для занять зумовлений тим, що саме після двох років навчання в школі у дітей знижується мотивація учбової діяльності. це пояснюється тим, що згасає загальне позитивне ставлення до школи, при чому згасає закономірно, тому що воно вже задоволено. Перебування дитини в школі саме по собі втрачає безпосередню емоційну привабливість, він до нього звикає. Розуміння соціальної значущості навчання тепер повинно бути підкріплене інтересом до самого змісту навчання, до способів добування знань. А. Маркова вважає, що там, де вчителеві вдається це зробити, зниження мотивації навчання до кінця початкової школи не настає.

Корекційна група складалася із постійної кількості учасників з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, заняття проводились один раз на тиждень з чіткою регламентацією часу (не більше 45 хвилин).

Обов'язковими умовами є: вступне слово керівника групи для налаштовування на позитивний лад, для цього, відповідно до віку групи, керівник повідомляє мету завдання у вигляді цікавої оповіді чи історії; рефлексія в кінці кожного заняття: обмін почуттями, емоціями, які супроводжували учня протягом заняття, можна також використовувати "малюнок настрою", коли учням пропонується намалювати обличчя з відповідними емоціями.

Для формування пізнавальної активності учнів молодших класів необхідною умовою є позитивна мотивація, яка в учінні виступає як пізнавальний інтерес до запропонованих, ще не знайомих завдань.

Після циклу таких занять слід було б провести повторну діагностику мотивації та визначити її динаміку після закінчення занять. Але на даному етапі дослідження розроблені тренінгові заняття були проведені нами з метою апробації. Цикл занять був перерваний на тривалий час через простудні захворювання дітей, що були учасниками групи. Між деякими заняттями були більші перерви, хоча заплановані були щотижневі заняття. Тому очікувати динаміку досліджуваних психологічних параметрів було б передчасно, тому ми не проводили контрольного зрізу. Цьому присвятимо свої майбутні наукові дослідження та психолого-педагогічні пошуки на посаді класовода.

На розвиток мотиваційного компоненту у структурі учбової діяльності впливають не тільки взаємодія учня з учителем, але й взаємодія учнів між собою в процесі спільного розв’язання навчальних задач.

За цього ми враховували, що мотивація – це не навичка і не інформація. Мотивацію учіння не можна тренувати в учнів безпосередньо, як, наприклад, навички каліграфії, не можна мотивації і навчитись, як таблиці множення, її можна лише стимулювати, розвивати, підвищувати і т.ін. [49].

Загальний шлях формування мотивації учіння полягає в тому, щоб сприяти перетворенню наявних у молодшого школяра широких спонукань (уривчастих, імпульсивних, нестійких, обумовлених зовнішніми стимулами, неусвідомлюваних, мало дієвих) у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою.

О. Савченко наголошує, що “чим молодші учні, тим більше значення для формування позитивного ставлення до навчання мають стимули опосередкованого впливу, які діють сильніше і триваліше. Найсуттєвішим для забезпечення такого впливу є стимулююче педагогічне спілкування, використання дидактичних ігор, інсценізація, взаємне навчання дітей з різними навчальними можливостями, створення ситуації програмованого успіху, різні засоби педагогічної підтримки” [58, 214].

Опрацювання психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, власний педагогічний досвід дає нам змогу запропонувати методичні рекомендації вчителям щодо формування позитивної мотивації учбової діяльності учнів молодшого шкільного віку. Це стало поштовхом для організації та проведення методичного семінару з учителями тих початкових класів ЗОШ І-ІІІ ступенів смт. Велика Березовиця, на базі яких проходив констатуючий та формуючий експерименти.

Семінар “Учителю про шляхи формування позитивних мотивів учіння молодших школярів” було проведено 16 квітня 2009 р. (див. Додаток М). Предметом обговорення на семінарі стали наступні матеріали.

Прийоми діяльності вчителя, що сприяють формуванню мотивації учіння в цілому. Вихованню позитивної мотивації учіння сприяють: загальна атмосфера в школі й класі; включення учня в колективні форми організації різних видів діяльності; співпраця вчителів та учнів, допомога вчителя не у вигляді прямого втручання у виконання завдання, а у вигляді порад, що наштовхують самого учня на правильне рішення; залучення вчителем учнів до оцінювання й формування в них адекватної самооцінки.

Окрім цього, формуванню мотивації сприяють цікавість викладу (цікаві приклади, досліди, парадоксальні факти), незвичайна форма викладення матеріалу, що викликає здивування в учнів; емоційність мови вчителя; пізнавальні ігри, ситуації суперечки й дискусії; аналіз життєвих ситуацій, роз’яснення суспільного й особистісного значення навчання й використання шкільних знань у майбутньому житті; уміле застосування вчителем заохочення й осуду. Особливого значення тут набуває зміцнення всіх сторін уміння школяра вчитися, що забезпечує засвоєння всіх видів знань і їхнє застосування в нових умовах, самостійне виконання ним навчальних дій і самоконтролю, самостійний перехід від одного етапу навчальної роботи до іншого, включення учнів у спільну навчальну діяльність.

Спеціальні завдання на зміцнення окремих сторін мотивації. Використовуючи різноманітні прийоми формування мотивації учіння, учителеві треба пам’ятати, що зовнішні, навіть сприятливі умови впливають на мотивацію учіння не безпосередньо, а тільки переломлюючись через внутрішнє ставлення до них самого учня. Тому необхідно передбачити систему заходів (ситуацій, завдань, вправ), спрямованих на формування окремих аспектів цієї внутрішньої позиції учня, його відкритого, активного, стійкого й усвідомленого ставлення до впливів учителя.

Робота педагога, спрямована на зміцнення й розвиток мотиваційної сфери, включає наступні види впливів: актуалізація вже сформованих у школяра позитивних мотиваційних установок, які треба не зруйнувати, а зміцнити й підтримати; створення умов для появи нових мотиваційних установок (нових мотивів, цілей) і поява в них нових якостей (стійкості, усвідомленості, дієвості й ін.); корекція дефектних мотиваційних установок, зміна внутрішнього ставлення дитини як до теперішнього рівня своїх можливостей, так і до перспективи їхнього розвитку.

На наш погляд, вчитель для цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу учнів може застосовувати різні завдання й вправи. Важливо починати зі зміцнення почуття “відкритості” до впливів, тобто навченості в широкому розумінні цього слова. Тут можуть використовуватися вправи на співпрацю з дорослим спочатку на матеріалі недоступного завдання, на пошук нових підходів до завдання із прихованими можливостями. У завданнях на “навченість” можна заохочувати, з одного боку, готовність до співпраці й допомоги одного учня іншому; з іншого боку, поява власної позиції, прагнення самому вирішити завдання й знайти свій шлях його вирішення.

Наступна група завдань – це використання ситуацій вибору для зміцнення й усвідомлення мотивів. Ситуації вибору досить сприятливі, тому що вони змінюють уміння школяра приймати рішення, вміння зважити всі “за” і “проти”, співставити різні мотиви, особливо в ситуаціях з конфліктного вибору з різноспрямованих тенденцій (наприклад, зробити щось для себе або для інших, виконати творче або репродуктивне завдання). Усе це робить школяра суб’єктом учбової діяльності. Ситуації вибору бажано застосовувати багаторазово, урізноманітнюючи їх, і використовувати ситуації реального морального вибору, що часто зустрічаються в житті.

У наступній групі вправ слід зміцнювати адекватну самооцінку; за цього навчити школярів розрізняти свої задатки в цілому й зусилля в даному завданні, а також оцінювати психологічну вартість для себе даної роботи (витрату часу й сил) і цим визначати реалістичність мети, свого рівня домагань.

У вправах на закріплення адекватної самооцінки важливо вчити школяра психологічно грамотному поясненню своїх успіхів і невдач, навчати прийомам зняття необґрунтованої тривожності з приводу стану своїх знань і вмінь, учити активізувати всі свої можливості. Вправи на розвиток самооцінки можуть призвести до того, що учень змінить своє внутрішнє ставлення як до теперішнього рівня можливостей, так і до перспективи їхнього розвитку.

Особливим видом роботи з формування в учнів адекватного рівня домагань і самооцінки є обмірковане заохочення їх учителем. Похвала вчителя стимулює учня лише в тому випадку, коли завдання відчувається учнем як досить важке, і в заохоченні вчителя учень “прочитує” високу оцінку своїх можливостей і здібностей. І навпаки, похвала вчителя за легке завдання може знижувати мотивацію учня, тому що він буде схильний думати, що вчитель невисоко оцінює його можливості.

Для мотивації школяра більш важливою, ніж оцінка вчителя, є прихована в оцінці інформація про його можливості. Оцінка вчителя підвищує мотивацію, якщо вона має стосунок не до здібностей учня в цілому, а до тих зусиль, які учень докладає при виконанні завдання. Якщо вчитель своєю оцінкою мобілізує нові додаткові зусилля учня (а не просто сліпо вірить у сили учня), то це викликає зростання активності й внутрішньої мотивації.

Іншим правилом виставлення оцінки вчителем для заохочення мотивації є прийом порівняння успіхів учня не з успіхами інших учнів, а з його колишніми результатами. За цього слабкий учень буде частіше переживати почуття успіху, а сильний буде зустрічатись з необхідним відчуттям невдачі. Таким чином, похвала й оцінка вчителя тільки тоді будуть стимулювати позитивну мотивацію, коли вони будуть враховувати реальний внесок учня в роботу, психологічну вартість цієї роботи для даного школяра.

Формування мотивації на окремих етапах уроку. Загальне завдання вчителя полягає в тому, щоб учень постійно був мотивованим до дій – і на початку уроку, і в ході його, і наприкінці уроку. Але за змістом ця мотивація є різною.

На початку уроку учень повинен зрозуміти, що корисного й нового він довідається сьогодні, де зможе застосувати засвоєне, які переваги йому дасть засвоєння матеріалу уроку. У ході уроку крім збереження й посилення вихідної мотивації можуть виникнути нові додаткові мотиви. Це відбувається, якщо учень починає усвідомлювати й розуміти, якими способами він діє, вміє їх оцінити, порівняти, одержати задоволення від самого процесу свого навчання. Наприкінці уроку необхідно створити мотивацію завершення – учень повинен вміти оцінити, які поставлені на початку уроку завдання виконані, які – ні, вміти визначити причину цього, зробити для себе висновки, поставити завдання для подальших етапів. Головне завдання кінця уроку полягає в тому, щоб кожний учень зміг вийти з нього з позитивним досвідом.

Кожен етап уроку вчитель повинен наповнити психологічним змістом з суттєвою мотиваційною складовою, оскільки кожен етап – це специфічна за своїм мотиваційним змістом психологічна ситуація [ , 59-65].

* 1. Етап викликання вихідної мотивації. На початковому етапі уроку вчитель може враховувати кілька видів спонукань учнів: актуалізувати мотиви попередніх досягнень (“Ми добре попрацювали над попередньою темою”), викликати мотиви відносної незадоволеності (“Але не засвоїли ще одну важливу сторону цієї теми”), підсилити мотиви орієнтації на майбутню діяльність (“Між іншим для вашого майбутнього життя це буде необхідно: наприклад, у таких-то ситуаціях”), підсилити мимовільні мотиви подиву, допитливості і т. д. Це можна зробити, насамперед, створенням практичної ситуації й зіткненням учнів з їхніми індивідуальними труднощами. Потім учитель організує обговорення того, що учні знають, чого не знають і не вміють, підводить учнів до усвідомлення того, чому треба навчитися.

2.Етап підкріплення й посилення мотивації. Тут учитель орієнтується на широкий спектр пізнавальних і соціальних мотивів, викликаючи інтерес до декількох способів розв’язання задач і їх співставлення (пізнавальні мотиви), до різних способів співробітництва з іншою людиною (соціальні мотиви). Мотивація навчання підтримується й підсилюється за рахунок зміцнення її окремих складових. Цей етап важливий тому, що вчитель, викликавши мотивацію на першому етапі уроку, іноді забуває про неї, зосереджуючись на предметному змісті уроку.

Для підтримки й формування мотивації в ході уроку вчитель може застосувати ряд прийомів. Тут можуть бути використані чергування різних видів діяльності (репродуктивних і пошукових, усних і письмових, важких і легких, індивідуальних і загальних); вибір учителем рівнем складності матеріалу й використання оцінки таким чином, щоб чергувати в школярів мотиви й емоції з позитивною й негативною модальністю (задоволеність і невдоволеність), залучаючи для цього активний пошук учнів, перевірку їхніх сил, залучаючи їх до самоконтролю й самооцінки.

3.Етап завершення уроку. Важливим тут є те, щоб кожен учень закінчив діяльність з позитивним особистим досвідом і щоб наприкінці уроку виникла позитивна установка на подальше учіння, тобто позитивна мотивація перспективи. На кінцевих етапах уроку вона створюється з використання певних прийомів. Головним тут є посилення діяльності оцінювання самих учнів у поєднанні з розгорненою диференційованою оцінкою вчителя. Для вироблення такої мотивації не завжди спрацьовує підкріплення успіхів учнів – у певних умовах є важливим показати учням їх слабкі місця, щоб сформувати у них диференційоване уявлення про свої можливості. Це зробить їх перспективну мотивацію більш адекватною і дієвою. На уроках засвоєння нового матеріалу ці висновки можуть стосуватись ступеня засвоєння нових знань і умінь. На уроках закріплення може йтися про відпрацювання окремих навичок до автоматизму. Підтримка вчителем різних видів мотивації на окремих етапах уроку сприяє внутрішньому зв’язку між частинами уроку. Зрозуміло, що названі етапи можуть бути більш чи менш розгорнутими залежно від конкретних обставин уроку.

За даними наукових досліджень, формуванню мотивації учіння сприяють такі умови: 1) створення протиріч між вже відомим та невідомим, 2) засвоєння наукових понять, розкриття умов їх походження, 3) формування спеціальної навчальної діяльності, 4) положення учня у системі міжособистісних відносин, 5) організація колективної діяльності, 6) застосування системи заохочень та покарань, 7) показ особистісної та суспільної вагомості знань тощо.

Важливими дидактичними прийомами розвитку мотивації учіння у молодшій школі є:

* уміння звернути увагу учнів на звичайні життєві факти і явища під іншим кутом зору;
* підбір завдань, зміст яких зв’язаний з краєзнавчим матеріалом;
* відбір фактів, які найбільш цікавлять молодших школярів, а саме – що пов’язані з їх власним життям, зі справами близьких і знайомих людей.

Вихованню позитивної мотивації учбової діяльності сприяють загальна атмосфера в школі й класі; залучення учня до колективних заходів; співпраця вчителів та учнів; допомога вчителя не у вигляді прямого втручання у виконання завдання, а у вигляді порад, що наштовхують учня на правильне рішення; залучення вчителем учнів до оцінювання й формування в них адекватної самооцінки.

Перебудова позиції вчителя в забезпеченні мотиваційного компонента уроку передбачає таку організацію навчання, щоб для всіх дітей були передумови виховання позитивних рис характеру, бажання і вміння навчатися.

Для розвитку мотивації учіння потрібні середовище, що стимулює, і цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів. Тому загальні умови педагогічного стимулювання на уроках слід поєднувати із застосуванням широкого діапазону методичних прийомів, які “прямо працюють” на мотиваційний компонент уроку.

До мотиваційного компоненту уроку потрібно підбирати цікавий матеріал, який стимулює емоції та почуття учнів, використовуючи рольові, сюжетні, дидактичні ігри. Гра у навчальному процесі створює мотивацію, збуджує інтерес, розвиває комунікативні навички. Перевага гри ще в тому, що вона досягає своєї мети непомітно для дитини.

Навчальні завдання уроку слід добирати з елементами новизни та непередбачуваності, що сприятиме формуванню внутрішнього інтересу під час його виконання; стежити за тим, щоб завдання не лише відповідали віковим обмеженням, а й мали рівень оптимальної складності, сприяли виявленню майстерності та компетентності школяра; регулювати рівень складності завдань, щоразу підвищуючи його; надавати дитині право вибору навчального завдання, не обмежуючи при цьому її свободу; наповнювати зміст навчання цікавим, особистісно значущим матеріалом; намагатись підтримувати позитивні емоції, стимулювати інтелектуальні почуття молодших школярів.

Досвід переконує, що емоційні переживання в учнів викликає все нове, яскраве, цікаве, насичене живими образами. Той навчальний матеріал, який віднайшов емоційний відгук в учнів, викликав у них інтелектуальні почуття, запам’ятовується краще і міцніше.

Для формування повноцінної мотивації, яка в свою чергу є засобом підвищення якості знань учнів, використовується робота творчими групами. Учні працюють на уроці як справжні дослідники, науковці. Мотивація навчальної діяльності проводиться у вигляді розумової розминки, ситуації вільного вибору, створення проблемної ситуації. Вирішальним фактором у розвитку мотивації навчання є використання активних методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, надання можливості розвитку власної індивідуальності, самореалізації. Залучення учнів до виконання конструктивних, перетворюючих. Фантазійних, творчих завдань засобами слова, образу, моделі, практичної дії. Це метод тестування, групової роботи, дидактичної гри, метод евристичної та мотиваційної бесіди.

Виділяють наступні умови формування в учнів повноцінної мотивації: використання на уроці особистісне орієнтованого цікавого матеріалу; підтримка прагнення до саморозвитку і самовдосконалення; формування допитливості та пізнавального інтересу; збагачення мислення інтелектуальними почуттями; стимулювання появи емоційного задоволені від процесу навчання; формування адекватної оцінки власних можливостей; використання різних способів педагогічної підтримки; виховання почуття обов’язку, відповідального ставлення до навчальної роботи; встановлення по-справжньому гуманних стосунків з учнями, повага до особистості дитини; задоволення потреби у спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання.

ВИСНОВКИ

Проблема мотивації і мотивів поведінки та діяльності – одна із стрижневих у психології. Мотивація – одне з базових понять, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності людини. Мотиваційна сфера – ядро особистості, що включає систему мотивів (мотивацію) у їх супідрядному взаємозв’язку (ієрархії). Дослідження мотивів у психології відбувається за різними напрямками, а саме через складання їхніх класифікацій, феноменологічний опис, побудову структури окремих мотивів. Таким чином, класифікаційний, феноменологічний і структурний підходи, маючи власну специфіку, є взаємодоповнюючими та взаємопроникаючими.

Ефективність учбової діяльності безпосередньо залежить від мотивів, які спонукають учня до активності і визначають її спрямованість. Будучи невід’ємним компонентом учіння, мотивація чинить вплив як на перебіг, так і на ефективність діяльності школярів. Учбова діяльність дитини стимулюється не одним мотивом, а цілою системою різноманітних мотивів, які переплітаються, доповнюють один одного, перебувають у певному співвідношенні між собою.

В учбовій діяльності школяра мотивація виконує спонукальну, організуючу і смислоутворюючу функції. Мотиви є наслідком психологічної переробки дитиною тих впливів, які надходять від сім’ї, школи, громадських установ і зумовлюються усвідомлюваним чи недостатньо усвідомлюваним ставленням до них залежно від вікових та індивідуальних особливостей дитини.

Мотивація учіння відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна учбова діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Саме у молодшому шкільному віці закладається основа для подальшого учіння школяра і часто від бажання вчитися у початковій школі залежить і прагнення до учіння у середніх та старших класах.

Результати констатуючого експерименту свідчать, що для дітей-шестирічок початкової школи найменш характерним є тип мотивації учіння, пов’язаний з інтересом до знань і потребою в їх вивченні. Учбово-пізнавальний мотив посів найнижчу позицію. На початку навчання у школі провідне значення для дитини мають соціальні та позиційні мотиви, значну мотиваційну роль відіграють і одержувані учнями оцінки. Проте для 20% першокласників переважаючим ще залишається ігровий мотиви, неадекватно перенесений у нову навчальну сферу. Окрема група учнів вчаться з примусу (6%).

Спрямованість на отримання знань зростає в учнів 3 і 4 класів. Висока спрямованість на оцінку, як вид мотивації, спостерігається на усіх класно-вікових проміжках. Але найвищими є показники в учнів другого та третього класів. Проте не всі діти першого і другого класів добре розуміють об’єктивну роль оцінки. Для молодших школярів оцінка виражає і оцінювання знань учнів, і суспільну думку про нього, тому діти прагнуть до неї не власне заради знань, а заради того, щоб зберегти і підвищити свій престиж.

Відсоткова доля внутрішніх мотивів учіння збільшується відповідно до терміну учіння і досягає максимального показника в учнів 4 класу. Зовнішні позитивні мотиви є особливо дієвими для учнів 1 та 2 класів, далі вони поступово втрачають свою значущість у третьокласників та четвертокласників. Подібна тенденція простежується і у дієвості зовнішніх негативних мотивів: найвищий показник засвідчили другокласники, а найнижчий – третьокласники. На кінець закінчення початкової школи зовнішні негативні мотиви дещо зростають, проте і надалі залишаються у межах низького рівня. Отже, примус батьків і страх бути найгіршим у класі є дієвою негативною мотивацією для сучасних молодших школярів.

Соціальна значущість учіння особливо підкреслюється в учнів 1 класу. Шкільна атрибутика і надалі має значний вплив на навчальну діяльність молодших школярів 2, 3 та 4 класів. Проте мотиви соціальної значущості учіння, спрямованість на оцінку та уникнення покарання недостатньо дієві, стійкі та довготривалі. Ці мотиви можна виокремити у групу нестійких, мало усвідомлених, неузагальнених, які є основною причиною зниження мотивації учіння молодшого школяра.

Мотивація престижу шкільного навчання зазнає суттєвих змін від початку навчання до закінчення початкової школи. Особливо чутливі до оцінки та похвали за результати шкільної праці першокласники і другокласники. У першокласників переважають зовнішні мотиви учіння над внутрішніми. Можна зробити припущення, що у віці шести-семи років внутрішні мотиви неусвідомлені, усвідомлення значення учіння як виду діяльності настає з часом, під впливом різних зовнішніх та внутрішніх чинників самого учня. У школярів 3 і 4 класів доля внутрішніх мотивів зросла, відповідно зменшується частка зовнішніх мотивів. Це свідчить про формування відповідального ставлення учнів до власної значущої діяльності.

Можна констатувати деяку схожість у мотивації учіння молодших школярів у всіх класно-вікових групах, яку можна пов’язувати з орієнтацією на зовнішню атрибутику учіння, налагодження комунікативних зв’язків з ровесниками та значущими дорослими. Зниження вагомості мотивації знань і зростання мотивації оцінкою може вказувати на виникнення соціальної проблеми у класному колективі та сімейному вихованні.

Із отриманих результатів очевидні важливість і необхідність формування та корекції мотиваційної системи учнів, яка визначатиме характер учіння та динаміку розумового розвитку. З огляду на це першочерговим завданням навчально-виховного процесу у початковій школі є подолання негативного ставлення учнів до шкільного навчання, формування далекоглядної мети учіння, виховання у молодших школярів правильної організації самостійного оволодіння знаннями, помічати власні навчальні недоліки, застосовувати пізнавальні здібності та свідоме керування своєю учбовою діяльністю.

Молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери учіння, які необхідно використовувати, щоб уникнути “мотиваційного вакууму” при переході в середню школу. У цьому віці головний зміст мотивації полягає в тому, щоб навчити дитину вчитися. Молодший шкільний вік – початок становлення мотивації учіння, від якого великою мірою залежить подальша доля дитини. Перед педагогами сучасної школи стоїть досить важливе завдання знайти нові шляхи формування позитивної мотивації школярів до здійснення учбової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва М.І. Мотиви навчання учнів: Посіб. для вчителів. – К. : Рад. шк., 1974. – 120 с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. -М: Педагогика, 1990, - 183 с.
3. Битянова М., Азарова Т., Афанасьєва Е., Васильева Н. Работа психолога в начальной школе. – М.: Совершенство, 1998. – 352 с.
4. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков. - М.: Педагогика, 1972. - 352с.
5. Боцманова М.Э., Захарова А.В. Самооценка как фактор нравственной саморегуляции в младшем школьном возрасте // Новые исследования по психологии. – М.: Педагогика, 1988. – № 2. – С. 27-30.
6. Бушуева Н. Шестирічки: формування повноцінної навчальної мотивації // Дошкільне виховання. – № 9. – 2007. – С. 11-13.
7. Васильева Т.А., Лукьяненко О.Д. Работа с учащимися, имеющими низкий уровень учебной мотивации // Школа и производство. – 2007. – № 8. – С. 44-46.
8. Вікова і педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. 2-ге вид. – К.: Каравела, 2008. – 400 с.
9. Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации // А.Н.Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 191-200.
10. Волошина В.В. Мотиви як психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів // Психологія. Збірник наукових праць. – Випуск 13. – Київ, 2001. – С. 266-272.
11. Воронка М. Мотивація навчальної діяльності як засіб підвищення якості знань учнів // Початкова школа. – 2008. – № 4. – С. 21-24; № 5. – С. 28-31.
12. Воронова Н. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів // Початкова школа. – № 3. – 2007. – С.5-6.
13. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
14. Дригус М.Т. Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: Дис. ... канд.. псих. Наук: 19.00.07. – К., 1979. – 156 с.
15. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – № 1. – 2005. – С. 73-78.
16. Задунова Е.В., Омельченко А.А. Формирование учебной мотивации младших школьников // Начальная школа. – 2007. – № 2. – С. 20-21.
17. Земцова Л.И. О соогношении внешних й внутренних мотивов // Тезиси научных сообщений советских психологов «Воспитание, обучение й психическое развитие». К VI Всесоюзному сьезду Общества психологов СССР. – М.: Наука, 1983. - С. 199.
18. Ильин.Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: «Питер», 2000. – 512 с.
19. Канюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. - К.: Либідь, 2002. - С. 238-248.
20. Кириленко В. Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів // Початкова школа. – 2007. – № 12. – С. 50-53; 2008. – № 1. – С. 56-62.
21. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возроста; Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1998. - 189с.
22. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. - 150 с.
23. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского. – М., 1985. – 430 с.
24. Крутецкий В.А. Психология обучения й воспитания школьников. Книга для учителей й классных руководителей. - М.: Просвещение, 1976.-303с.
25. Лала С. Формування мотиваційного компонента навчальної діяльності як засіб створення ситуації успіху: З досвіду роботи // Сільська школа України. – 2007. – № 9. – С. 15-18.
26. Леонова Н.А. Изучение мотивационной сферы младших школьников // Начальная школа. – 2008. – № 2. – С. 6-7.
27. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.-304с.
28. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., 1971. – 180 с. (С.13.)
29. Лук'янова М. Навчальна мотивація учнів: психолого-дидактичний аспект // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2008. – № 7-8. – С. 27-31.
30. Лук'янова М. Психологія навчальної мотивації школярів // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2006. – № 3-4. – С. 26-32.
31. Магомед-Эминов М.Ш Психодиагностика мотивации // Общая психодиагностика. – М., 1987.
32. Малихіна О. Особливості мотивації учіння дітей молодшого шкільного віку // Початкова школа. – № 7. – 2002. – С.51-54.
33. Маркова А.К. Матис Т.А., Орлов А.Б. Формированне мотивации учения: Пособие для учителя.. – М.: Просвещение, 1990. – 212 с.
34. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учення и ее воспитание у школьников // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1983. - С. 4-43.
35. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 156-170.
36. Матюхина М.В. Мотивация учення младших школьников. – М.: Просвещение, 1984. – 198 с.
37. Матюхина М.В. Особенности мотивации учения младших школьников // Вопросы психологии. – № 1. – 1985. – С. 43-49.
38. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
39. Менчинская Н.А. Проблемы учення й умственного развития школьников: Избр. Психолог. тр. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
40. Мерлин В.С. Лекции по психологи мотивов человека. – Пермь, 1971. – С. 9.
41. Мильман В.З. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129-132.
42. Молчанова Л. Познавательная мотивация в учебной деятельности младших школьников // Учитель. – 2005. – № 1. – С. 64-68.
43. Моргун В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности // Мотивация личности. – М., 1982.
44. Москвичев С.Г. Мотивация деятельности и управление. – К., 2003. – 492 с.
45. Наволокова Н.П. Шляхи формування мотивації на уроці // Управління школою. – 2007. – № 2. – С. 16-15.
46. Нартова О. Изучение и формирование мотивации учащихся // Воспитание школьников. – 2008. – № 3. – С. 9-14; № 4. – С. 19-23.
47. Нечаева О. Проблема формирования мотивации в учебной деятельности // Дайджест педагогічних ідей та технологій “Школа-парк”. – К., 2004. – № 1-2. – С. 25-26.
48. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников // Воспитание школьников. – № 8. – 2003. – С. 33-36.
49. Парфілова С. Особливості формування пізнавальної мотивації учнів початкової школи // Наукові записки ТНПУ ім. В.Гнатюка. Сер. Педагогіка / Редкол.: М.Вашуленко, А.Вихрущ, Л.Вознюк, В.Кравець, В.Мадзігон, В.Терещук, М.Фіцула та ін. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – Вип.3. – С. 88-90.
50. Первин Лоуренс А., Джон Оливер П. Психология личности: Теория и исследования / Пер. с англ.; Под ред. В.С.Магуна. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
51. Психологічна енциклопедія / О.М.Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.
52. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215с.
53. Психологічні фактори ефективного учіння учнів: 36. статей / За ред. М.В.Левченка, О.В.Скрипченка. – К., 1995. – С.2-61.
54. Психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Рад. школа, 1968. – С. 423-424.
55. Психологія навчання / За редакцією Б.Ф.Баева. – К.: Рад. шк., 1972. – 136 с.
56. Рубинштейн С.Л. Проблеми общей психологии. 2-е изд. – М., 1976. – 415 с.
57. Рудюк Н.Г. Поняття мотиву і мотивації в сучасній психології // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова, Випуск 14, 2001. – С. 44-51.
58. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я.Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А.М., 2009. – 226 с.
59. Святогорова М.В., Вачков И.В. Динамика мотивации учения и адаптации к школе в младшем школьном воздасте // Психологическая наука и образование. – № 3. – 2000. – С. 26-31.
60. Сірий А.В. Мотиваційна сфера особистості як предмет психологічного дослідження // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова, Випуск 14, 2001. – С. 28-35.
61. Скороходова Н. Мотивация к учению: как управлять её развитием // Народное образование, 2006. – № 4. – С. 193-203.
62. Скрипченко О.В., Кривов’яз О.І., Скрипченко Л.О. Атлас з психології навчання і дидактики. – К., 1995. – 150 с.
63. Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 2-4.
64. Троицкая О. Мотивация достижения школьников в процессе урока // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 42-44.
65. Туріщева Л.В. Формування мотивації навчання // Управління школою. – 2007. – № 2. – С. 16-1- С.16-6.
66. Узнадзе Д.Н. Общая психология. – Тбилиси, 1984. – С. 512.
67. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителю. - М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
68. Фролова Н.А. Приемы активного мотивированного овладения учащимися системой знаний и способами деятельности // Начальная школа. – 2006. – № 2. – С. 50-51.
69. Хекхаузен X. Мотивация й деятельность: В 2т. - М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 408 с.
70. Шпика И.В. Учебная мотивация как показатель качества обучения младших школьников // Начальная школа. – 2007. – № 2. – С. 18-19.
71. Юдина Н.О. Особливості дослідження мотивації навчання учнів молодшої школи // Обдарована дитина. – 2006. – № 9. – С. 41-61.
72. Якобсон П.М. Психологические проблеми мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – С. 8.
73. Ярошевский М.Г. История психологи. – 3-е изд., дораб. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

ДОДАТОК А

Психологічна характеристика молодшого шкільного віку

|  |
| --- |
| Віковий період. Молодший шкільний вік |
| Вікові межі. 6(7) – 10 (11) р. |
| Провідна діяльність. Учбова діяльність |
| На що спрямована пізнавальна діяльність. На пізнання основ наук. |
| Яка сфера психіки переважаюче розвивається. Інтелектуально-пізнавальна. |
| Психологічні новоутворення. На межі дошкільного і молодшого шкільного віку: “внутрішня позиція школяра” (являє собою сплав двох потреб – пізнавальної потреби та потреби у спілкуванні з дорослими на новому рівні). У молодшому шкільному віці: довільність психічних процесів, вміння свідомо ставити мету, шукати засоби її досягнення, долати труднощі; внутрішній план дій (у процесі навчання формується здатність до виконання дій про себе, дитина планує, намічає перспективи); рефлексія; самоконтроль. |
| Соціальна ситуація розвитку. Вступ дитини до школи зумовлює зміну соціальної ситуації розвитку. Встановлюються якісно нові відносини між дитиною і колективом класу, між дитиною і дорослим, який його навчає. Соціальна ситуація розвитку залежить від рівня задоволення соціальних потреб школяра, які реалізуються в межах взаємодії “вчитель-учень” і “учень-учень”. Система відносин “Дитина-суспільний предмет” (за Д.Ельконіним). |
| Сензитивний період. Сензитивний до засвоєння морально-психологічних норм і правил поведінки, до оволо­діння цілями і способами систематичного навчання. |
| Протиріччя віку. Моральний розвиток відстає від інтелектуального. |
| Вікові кризи. Криза 7 років: народження соціального Я. Дитина усвідомлює своє місце у світі суспільних відносин, відкриває значення нової соціальної позиції – позиції школяра. Криза супроводжується переоцінкою цінностей, узагальненням переживань, появою внутрішнього життя, втратою дитячої безпосередності. |

ДОДАТОК Б.

Типи навчання (за характером прямого і непрямого продукту)

|  |  |
| --- | --- |
| І тип | прямим продуктом навчання виступає виконавча частина способу дії, яка передбачає оперування школярами тільки тими об’єктами, які входять до змісту відповідної навчальної дисципліни. При цьому типі задаються:   1. зразок розв’язання задачі (вчитель розгортає дію в системі операцій перед учнем; 2. зразок продукту – результат розв’язування навчальної задачі.   Недоліки: цей тип навчання не сприяє формуванню в учнів предметної та особистісної рефлексії. Школярі недостатньо здійснюють самоконтроль, саморегуляцію та самокорекцію своїх дій. У них виникають труднощі в знаходженні помилок та їх причин.  Зазначені недоліки певним чином долаються у другому типі навчання. |
| ІІ тип | прямим продуктом навчання виступає власне орієнтування на виконавчу частину. Цей тип навчання передбачає, що для засвоєння того чи іншого способу дії учням пропонують відповідні алгоритми та детальні вказівки не тільки щодо виконання дії, а й щодо шляхів пошуку відповідної дії в конкретній ситуації.  Недоліки: тут практично виключене власне орієнтування, яке забезпечує доцільність виконання дії, розуміння того, чому виконуються саме ці дії, а не інші елементарні операції у тій, а не іншій послідовності. Таке навчання не забезпечує формування у школярів теоретичного мислення. Контроль здійснюється тільки за виконавчою частиною способу дії (поопераційний контроль). В учнів не виникає необхідності у предметній рефлексії, яка забезпечує пошук і розробку нових засобів діяльності. Недоліки другого типу навчання долаються у третьому типі. |
| ІІІ тип | прямим продуктом навчання виступає власне орієнтування, що забезпечує досить високий рівень аналізу умови задачі. Саме тут найбільш виразно виявляється необхідність у залученні додаткового змісту навчання і відповідних розумових дій. Школяр не обмежується поверховим аналізом умови задачі, відсутні пошук розв’язку за методом “випадкових проб і помилок”. Він починається з ретельного аналізу об’єктів, що входять до складу умови, співвідносяться відомі та шукані величини. У цьому випадку зникає шаблонність у пошуках розв’язків, школярі в змозі самостійно відшукати шляхи розв’язування, оцінити їх оптимальність. |

ДОДАТОК В

Структура учбової діяльності (Д. Ельконін, В.Давидов)

|  |  |
| --- | --- |
| мотивація | Мотив – це те, заради чого учень здійснює ту чи іншу діяльність. О.М.Леонтьєв розрізняє мотиви, які розуміють учні і мотиви реально діючі. Л.І.Божович виділяє широкі соціальні мотиви і учбово-пізнавальні. С.\_урдю виділяє внутрішні мотиви (пов’язані з процесом і змістом діяльності) та зовнішні. До останніх відносить: а) широкі соціальні: мотив обов’язку і відповідальності перед суспільством, групою, окремими людьми; мотиви самовираження і самовдосконалення); б) вузько особистісні (прагнення отримати схвалення з боку інших людей; прагнення отримати високий соціальний статус); в) мотиви уникнення неприємностей, які можуть виникати через незадоволення вимог, очікувань або потреб інших людей. |
| Учбова задача | Учбова задача – це система завдань, при виконанні яких учень засвоює найбільш загальні способи дій. Учбова задача спрямована на удосконалення самого учня. Г.Балл виокремлює кілька видів учбових задач, які використовуються у початкових класах: проблемні задачі (евристичні вказівки); пізнавальні задачі (дають інформацію, яка має довго зберігатись у пам’яті: таблиця множення, граматичні правила); орфографічні і пунктуаційні задачі, яких немає в тексті підручника і які не даються вчителем, а які учні самостійно розв’язують під час написання контрольних диктантів, переказів, творів; комунікативні задачі (на передачу мовними засобами інформації від суб’єкта (учня) до об’єкта. |
| Учбові дії | Учбові дії необхідні для розв’язання учбової задачі. До їх складу входять ряд учбових операцій. За допомогою учбових дій діти відтворюють і засвоюють взірці загальних способів розв’язання задач і загальні прийоми визначення умов їх використання. Виконуються ці дії як у предметному, так і розумовому плані. Виокремлюють учбові дії: мисленнєві, перцептивні, мнемічні, інтелектуальні; репродуктивні (виконавчі) та продуктивні (створення нового). Окремим завданням навчального процесу на цьому етапі є спеціальне формування в учнів системи необхідних учбових дій. |
| Дії контролю | Дії контролю – це дії звірки, співставлення учбових дій із зразком, заданим ззовні, що здійснюються на основі механізму зворотного зв’язку або зворотної аферентації. Виокремлюють етапи контролю: 1) контроль вчителя; 2) взаємоконтроль; 3) самоконтроль. Види контролю: за кінцевим результатом; покроковий (корекція діяльності, слідкування за ходом дій, за тим, як дія виконується в даний момент, які дії виконані, що ще потрібно зробити); перспективний самоконтроль (найбільш досконалий вид саморегуляції, корегування діяльності на кілька операцій вперед, прирівнювання майбутньої діяльності зі своїми потенційними можливостями її виконання). |
| Дії оцінювання | Дії оцінювання – це оцінювання дитиною своєї діяльності на різних етапах її виконання. Найбільш загальна і важлива функція самооцінки – регулятивна.  Виокремлюють такі етапи самооцінки: 1) оцінює вчитель; 2) взаємооцінка; 3) самооцінка. Види самооцінки: ретроспективна (оцінка досягнутих результатів своєї діяльності) та прогностична (оцінка учнем власних можливостей, співставлення умови задачі зі своїм досвідом). У діях самооцінки (як і самоконтролю) виділяють три ланки: а) модель, образ бажаного результату; б) процес зіставлення цього образу дії з реальною дією; в) прийняття рішення про продовження або корекцію дії. |

ДОДАТОК Е

## Стимульний матеріал до методики “Вивчення емоційного ставлення дитини до школи” (Урунтаєва Г.А., Афонькіна Ю.А.)

|  |  |
| --- | --- |
| Х о р о ш и й | П о г а н и й |
| Д о р о с л и й | Д и т я ч и й |
| Ч и с т и й | Б р у д н и й |
| П а с и в н и й | А к т и в н и й |
| Д о б р и й | З л и й |
| С у м н и й | В е с е л и й |
| Ш в и д к и й | П о в і л ь н и й |
| С и л ь н и й | С л а б к и й |
| В е л и к и й | М а л е н ь к и й |
| В а ж к и й | Л е г к и й |
| Г а р я ч и й | Х о л о д н и й |
| С м і л и в и й | Б о я г у з л и в и й |
| С в і т л и й | Т е м н и й |

Протокол методики “Емоційне ставлення до школи”

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ВІК ДИТИНИ |  | | Прикметники-характеристики | | | |
| Для дошкільника | | | Для школяра | | |
| + | - | відмова | + | - | відмова |
| 1клас ( р.) |  |  |  |  |  |  |

ДОДАТОК Ж

Опитувальник “Спрямованість на набуття знань”

(Є.П. Ільїн, Н.А. Курдюкова)”

1. Одержавши погану оцінку, ти, повернувшись додому:

а) відразу сідаєш за уроки, повторюючи і те, що погано відповів;

б) сідаєш дивитися телевізор чи грати на комп’ютері, думаючи, що урок з цього предмета буде ще через день.

1. Після одержання гарної оцінки ти:

а) продовжуєш сумлінно готуй ся до наступного уроку;

б) не готуєшся ретельно, тому що знаєш, що все одно не запитають.

1. Чи буває, що ти залишаєшся незадоволений відповіддю, а не а оцінкою:

а) так;

б) ні.

1. Що для тебе навчання:

а) пізнання нового;

б) тяжке заняття.

1. Чи залежать твої оцінки від старанності підготовки до уроку:

а) так;

б) ні.

1. Чи аналізуєш ти після одержання низької оцінки, що ти зробив неправильно:

а) так;

б) ні.

1. Чи залежить твоє бажання готувати домашнє завдання від того, чи ставлять за нього оцінки:

а) так;

б) ні.

1. Чи легко ти втягуєшся в навчання після канікул:

а) так;

б) ні.

1. Чи шкодуєш ти, що не було уроків через хворобу вчителя:

а) так;

б) ні

1. Коли ти, перейшовши в наступний клас, одержуєш нові підручники, чи цікавить тебе, про що в них йдеться:

а) так;

* 1. ні.

1. Що, по-твоєму, краще – учитися чи хворіти:

а) учитися;

б) хворіти.

1. Що для тебе важливіше – оцінки чи знання:

а) оцінки;

б) знання.

ДОДАТОК З

Опитувальник “Спрямованість на оцінку” (Є. Ільїн, Н. Курдюкова)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  з/п | Питання | так | ні |
| 1. | Чи пам’ятаєш ти, коли отримав першу в житті двійку? |  |  |
| 2. | Чи турбує тебе, що твої оцінки трохи гірші, ніж в інших учнів класу? |  |  |
| 3. | Чи буває, що перед контрольною роботою серце в тебе починає прискорено битися? |  |  |
| 4. | Чи червонієш ти при оголошенні тобі поганої оцінки? |  |  |
| 5. | Якщо наприкінці тижня ти одержав погану оцінку, у тебе на вихідний поганий настрій? |  |  |
| 6. | Якщо тебе довго не викликають, це тебе турбує? |  |  |
| 7. | Чи хвилює тебе реакція однолітків на отриману тобою оцінку? |  |  |
| 8. | Після одержання гарної оцінки чи готуєшся ти до наступного уроку як слід, хоча знаєш, що все одно ще скоро не запитають? |  |  |
| 9. | Чи тривожить тебе очікування опитування? |  |  |
| 10. | Було б тобі цікаво учитися, якби оцінок взагалі не було? |  |  |
| 11. | Чи хочеш ти, щоб тебе запитали, якщо будеш знати, що оцінку за відповідь не поставлять? |  |  |
| 12. | Після одержання оцінки на уроці ти продовжуєш активно працювати? |  |  |

ДОДАТОК К

Опитувальник “Виявлення мотивації учіння” (за В. Кириленко)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  з/п | Твердження | так | ні |
| 1. | Я навчаюсь тому, що на уроці мені цікаво |  |  |
| 2. | Я навчаюся тому, що змушують батьки |  |  |
| 3. | Я навчаюсь тому, що це приносить мені радість |  |  |
| 4. | Я навчаюсь тому, що хочу в майбутньому мати гарну роботу |  |  |
| 5. | Я навчаюсь тому, що хочу, аби батьки могли мною пишатися |  |  |
| 6. | Я навчаюсь тому, що не хочу відставати від інших учнів та своїх товаришів |  |  |
| 7. | Я навчаюсь тому, що наш клас найкращий в школі |  |  |
| 8. | Я навчаюсь тому, що мені подобаються шкільні перерви |  |  |
| 9. | Я навчаюсь тому, що у наш час треба багато всього знати |  |  |
| 10. | Я навчаюсь тому, що не хочу бути покараним за невдачі |  |  |
| 11. | Я навчаюсь тому, що мені подобається класний керівник |  |  |
| 12. | Я навчаюсь тому, що мені подобається, коли мене хвалять |  |  |
| 13. | Я навчаюсь тому, що мені подобається ходити в школі у новій шкільній формі |  |  |
| 14. | Я навчаюсь тому, що хочу отримувати високі оцінки |  |  |
| 15. | Я навчаюсь тому, що мені подобається, коли мене хвалить учитель в класі |  |  |
| 16. | Я навчаюсь тому, що до мене часто звертаються однокласники по допомогу |  |  |
| 17. | Найкраще у навчанні мені вдається: |  |  |
| - рахувати, додавати, віднімати, ділити, множити; |  |  |
| - читати |  |  |
| - писати |  |  |
| - ліпити та малювати, робити фізичні вправи |  |  |

ДОДАТОК Л

Фрагменти тренінгових занять на тему “Я – школяр. Я – третьокласник!”

Заняття 1.

Мета. Створення атмосфери безпеки та позитивного приймання, позитивного настрою на заняттях, консолідація групи; сприяти усвідомленню учнями позиції школяра; розвивати впевненість у собі і своїх можливостях.

Вправа “Моє ім’я”. Учні стають у коло та, кидаючи один одному м’яча, називають своє ім’я у лагідній формі. Коли всі учні назвуть своє ім’я, їм пропонується оформити власні беджі, якими вони користуватимуться протягом усього циклу занять (беджі бажано зберігати в тренерській кімнаті).

Робота з казкою. До нашої розмови про навчання зробимо короткий вступ – послухайте віршовану казку “Про Колю”

(автор – Н. Селезньова, творчий переклад – О. Кізь)

Жив на світі хлопчик Коля. Не хотів навчатись в школі,

Робить уроки не любив і мамі твердо говорив:

“В школу не буду я ходити, тому що вмію все робити.

Міліціонером можу стати, буду усіх я захищати!

Чи хворих буду лікувати, а треба – то й дітей навчати.

Усе я вмію вже робити й до школи можу не ходити!”

Сказав так мамі та й побіг, а ввечері він спати ліг.

Заснув і бачить в сні себе, так ніби він мужчина вже.

“Дорослий я, – подумав Коля, – не буду я навчатись в школі.

Усе я зможу, все зумію, я працювати добре вмію!

Піду я хворих рятувати важкі хвороби лікувати!”

Бачить хлопчина: лікар йде й термометр у руках несе.

Коля до лікаря біжить і голосно йому кричить:

“Я вам сьогодні допоможу, усе я вмію, все я можу!”

Та лікар Колі не зрадів, натомість грізно відповів:

“А знаєш ти, як лікувати, що при застуді слід приймати?

Яку призначиш ти мікстуру, щоб знизити температуру?

Ти в школу, друже, не ходив, уроків в школі ти не вчив.

Таблицю множення не знав, і книг корисних не читав.

А якщо в школу не підеш, в житті роботи не знайдеш”.

Коля подумав: “Не біда! Професій в світі – не одна!”

Міліціонером хочу стати та всіх у місті захищати!”

Пройшла лиш мить – а той іде та честь колезі віддає.

А Коля голосно кричить: “Злочинця я впіймаю вмить!

Я вам в роботі допоможу, усе я вмію, все я можу!”

Міліціонер сповільнив крок і Колі дав такий урок:

“Чи знаєш ти, як рятувати, життя людей як захищати?

Злочинців швидко як ловити, правопорушників провчити?

Закон ти, хлопче, поважаєш? А Кодекс кримінальний знаєш?

Ти в школу, друже, не ходив, уроків в школі ти не вчив.

Таблицю множення не знав, і книг корисних не читав.

А якщо в школу не підеш, в житті роботи не знайдеш”.

Коля подумав: “Не біда! Професій в світі – не одна!

Художником я можу стати, картини буду малювати”.

Пройшла лиш мить – а той іде, палітру й пензлики несе.

Коля чимдуж за ним біжить і голосно йому кричить:

“Я вам сьогодні допоможу, усе я вмію, все я можу!”

Художник Колі не зрадів, натомість грізно відповів:

“Чи знаєш ти, як малювати, як фарби вдало підбирати?

Портрет, пейзажі як творити, як натюрморти зобразити?

Ти в школу, друже, не ходив, уроків в школі ти не вчив.

Таблицю множення не знав, і книг корисних не читав.

А якщо в школу не підеш, в житті роботи не знайдеш”.

Задумався сумненький Коля: “А може, й справді треба в школу?

Професію знайти я зможу і людям, звісно, допоможу.

Я вивчуся й розумним буду, а сон цей дивний не забуду.

Прокинувся наш хлопчик Коля. Кричить до мами: “В школу! В школу!”

Швиденько речі я зберу і першим в школу я прийду.

Я хочу знати все на світі, всі таємниці на планеті.

Книги корисні прочитаю, усе я вивчу, все пізнаю!”

То ж Коля учнем був зразковим і став художником чудовим.

А міг він стати інженером, лікарем, міліціонером.

Багато нового пізнав й корисним для людей він став.

Питання для обговорення:

* Що означає “стати корисним для людей”?
* Для чого ви навчаєтесь у школі?

Вправа “Я – третьокласник”. Ведучий нагадує дітям, що після літа їх називають по-новому – третьокласниками, а далі пропонує подумати, чим третьокласники відрізняються від першокласників та другокласників.

У другій частині вправи діти по черзі вимовляють фразу “Я – третьокласник” з різними інтонаціями – з радістю, зі страхом, зі здивуванням, задумливо, сердито, замріяно, з гордістю, з тривогою, урочисто, величаво, невпевнено, соромлячись, вихваляючись, . Інтонацію задає ведучий усно чи за допомогою карточок з назвами почуттів.

Вправа “Що цікаво для третьокласника”. Діти отримують завдання уявити собі чарівну підзорну трубу, через яку можна роздивитися близьке майбутнє. Чого вони очікують від нової зустрічі зі школою? Якими є їхні бажання? Що їх тривожить та турбує? Що їх лякає у новому навчальному році? Про що вони хотіли б дізнатися? Нехай кожен розкаже, яку картинку він побачив крізь чарівну підзорну трубу.

Вправа “Мої досягнення в школі та вдома”. Ця вправа для постійного домашнього самостійного аналізу досягнень учня під час виконання домашніх завдань та батьківських доручень. Кожне заняття пропонується починати з аналізу досягнень дітей за тиждень. Для початку тренер може навести приклад. Учні 3-4 класів можуть зробити це завдання письмово. Цю вправу можна виконувати також і в парах, ускладнивши завдання: після пригадування ситуації, учням роздаються заготовки (вправа “Коло моїх умінь”). Діти попарно мають домовитися, чиї спогади цікавіші та корисніші. Домовившись, складають план презентації спогадів, а наприкінці заняття аналізують вміння слухати іншого.

Вправа “Я виконую домашні завдання”. Учні розповідають, як виконують домашні завдання: з яких предметів починають, хто допомагає у підготовці уроків, використовують чернетку чи одразу записують у чистовик, чи перевіряють домашні завдання дорослі. Завдання. Учням пропонується скласти поради щодо виконання домашніх завдань

Заняття 2.

Мета. Зняття наруги, створення позитивного настрою, вміння слухати інших, формування та підкріплення позитивної самооцінки; сприяння формуванню дружніх взаємин у класі.

Робота з казкою. Діти слухають та обговорюють казку.

# Два міста

Дивна історія трапилась зі мною у дитинстві. Я був приблизно таким, як ви зараз, коли моя сім’я вирішила переїхати в інше місто. До цього часу ми жили у великому світлому будинку. У ньому було дуже спокійно і затишно.

Це було невелике казкове містечко мого дитинства. Усі його мешканці, на диво добрі і привітні люди, часто ходили один до одного в гості, дарували подарунки.

Кожного ранку ми з бабусею прогулювались парком. Зимою ліпили цілу снігову сім’ю. Весною знаходили найдивовижніші квіти для моєї мами. Улітку та поринав у цікаві спостереження за різнокольоровими метеликами, дивними жуками та іншими мешканцями нашого парку. З приходом осені я починав поповнювати свою колекцію, набиваючи кишені гладенькими жолудями і ніжними листочками.

Минав час. Усе частіше я чув від батьків про якісь необхідні зміни. “Прийшла пора”, – говорили вони з хвилюванням, часто поглядаючи на мене. Але що це була за “пора”, і яке вона мала право змусити мене змінити наш затишний, тихий будинок на зовсім чужі, чорно-білі вулиці неприємного міста, я так і не зрозумів.

Тривожні очікування батьків закінчились нашим переїздом. І моє життя перевернулося з ніг на голову.

##### Зміни

Чорно-біле місто було містом дітей. У тому розумінні, що батьків я майже перестав бачити, не говорячи вже про бабусю, яка приїжджала до нас лише на вихідні. Центром міста був Головний Будинок, сіра споруда середніх розмірів. Там я і проводив більшу частину свого часу, серед галасливих, чимось постійно зайнятих хлопчиків і дівчаток.

У Головному Будинку мені, як і усім решта дітям, потрібно було вирішувати важливі завдання. І в цих справах нам допомагала єдина доросла з-поміж нас – добра, але строга фея. У неї навіть була справжня чарівна паличка, яку вона ніколи не випускала з рук. А мені так хотілося до неї доторкнутися, хоч один разочок!

Нам говорили, що від нашої праці залежить майбутнє, не лише наше, але й інших людей. Тому я щиро намагався виконувати завдання. Здається, лише у цих випадках мене і помічали.

У перервах між “важливими заняттями” я з боку помічав, як інші діти сміються, граються, і мені ставало ще сумніше. Адже кожен з них вмів щось дуже добре робити, і вони збиралися, демонстрували один одному свої вміння. А я ніяк не міг зрозуміти, що ж таке цікаве можу запропонувати для гри. Я не вмів так високо стрибати, як висока, худа дівчинка з забавним ластовинням, у мене не було такого довгого блискучого волосся, як у її подружки, я навіть не вмів так голосно хрустіти кістками пальців чи виразно сміятися, як ті двоє хлопчиків, що завжди і всюди ходили разом. Можливо, саме тому я ніколи не брав участі в цих іграх, а може просто не хотів цього.

Ще я не розумів, чому мої мама та тато так переживають і так хочуть, щоб я подружився з дітьми із Головного Будинку. Адже у мене були друзі, бабуся, наприклад, чи ті, які спокійно вміщувались у коробці з-під мого улюбленого шоколадного печива. Я маю на увазі набір фар, який я позичив, виїжджаючи з улюбленого містечка, у соковитих зелених дерев, жаркого жовтого сонця, голубого неба, солодкої бабусиної полуниці.

Та все ж таки одного разу мені захотілося взяти участь у спільній грі, і я вирішив підійти до дітей.

* Можна мені разом з вами? – запитав я і сам здивувався, почувши свій несміливий голос.
* А що ти вмієш? – хором поцікавились діти, а одна дівчинка хитро прижмурила очі.

Намагаючись не хвилюватися, я напружився і став пригадувати, що ж можу робити найкраще. І тут раптом відповідь вирвалася сама по собі:

* Я... я можу бути улюбленим...
* Дуже треба! – упереміш з насмішками почувся чийсь недоброзичливий голосочок.

Це було останнє, що я пам’ятаю, перед тим, як усе навколо розплилося від непроханих сліз, що виступити на моїх очах, а образа і дивний сором не давали дихнути на повні груди. Мені хотілося щонайшвидше бігти додому і більше ніколи не повертатися до Головного Будинку. Далі я лише пам’ятаю, як повернувся ввечері додому.

А оскільки я був змушений і надалі відвідувати Головний Будинок, то наступні дні стали для мене ще сірішими від попередніх.

Про те, як було знайдено вихід

Минав час… Усі вже забули про той чорний для мене день. Ми готувались до великого свята. Від нас, мешканців Головного Будинку, усе місто очікувало до свята чогось особливого, тому метушня була нестерпна. Але придумати, чим же можна здивувати місто, ніхто не міг. Навіть наймудріша добра, але строга фея із сумом очікувала прозріння.

Повернувшись того дня додому, я відкрив свою потаємний ящик з фарбами і, дивлячись на них, став пригадувати, як яскраво проходили у нас свята раніше, до переїзду. Потім я уявив собі, наскільки милішим, веселішим і живішим могло б стати і це місто, якщо б одягнути його у різнокольорові фарби моєї палітри. Ці думки так заполонили мене, що я і не помітив, як цілий вечір провів за малюванням, ретельно продумуючи, промальовуючи кожну деталь і Головного Будинку, і дворів навколо нього, і площадок.

Зранку, наступного дня, допомагаючи мені зібрати приладдя для “важливих справ”, мама поклала до моєї сумки і папку з малюнками. Я цього навіть не помітив.

Коли я діставав усе необхідне для занять, з моєї сумки вислизнули і розсипалися по підлозі усі мої барвисті малюнки. Німе здивування на обличчях дітей і нашої феї змінилося усмішками і захопленими вигуками: “Як гарно!”, “Як яскраво!!, “Як чудово!!!”

А потім я побачив, як кольори моїх картин почали весело грати у радісних очах хлопчиків і дівчаток, які не донедавна здавалися мені безнадійно сірими. А тепер діти з інтересом вдивлялися у мої роботи і їхні очі наповнювалися кольорами віри, надії та любові. Їхні погляди, що переливалися кольорами веселки, розмальовували усе, до чого лише торкалися.

Коли ж Головний Будинок повністю розцвів, місто по-справжньому охопило свято, а люди, задоволені і здивовані таким сюрпризом, розходилися, несучи у свої домівки та свої вулиці усе різноманіття фарб.

І наостаток…

З цього незабутнього дня пройшло вже багато років. Місто з тих пір сильно змінилося. Я полюбив його. А Головний Будинок став для мене якоюсь мірою і моєю домівкою.

Питання для обговорення:

* Хто здогадався: що таке Головний Будинок?
* Хто така добра, але строга фея?
* З якими труднощами зіткнувся хлопчик в Головному Будинку?
* Чому?
* Як він їх подолав?

Вправа “Портфель”. Ведучий (дорослий) збирається до школи. Всі інші учні – шкільне приладдя, одна дитина – портфель. У нього ведучий і складає шкільні речі. Учні об’єднуються між собою, взявшись за руки. Вправа розвиває почуття колективу, тактильні контакти, фантазію.

Вправа “Успіх”. Учні на аркуші паперу мають записати три гарні вчинки, які вони здійснили протягом останнього тижня. Згодом завдання ускладнюємо, запропонувавши пригадати тільки шкільні справи, які спрямовані на засвоєння знань. Після запису просимо бажаючих прочитати написане, всі учні мають по черзі похвалити однокласника за добрі вчинки. Бажано, щоб вислови похвали не повторювалися.

Вправа “Сходинки уроків”. Учням роздаються картки із зображеними сходинками (кількість сходинок відповідає кількості шкільних предметів + один). Учні розташовують предмети, починаючи з верхньої сходинки, відповідно до значущості предмета для дитини. Вправа може мати і діагностичний характер. Ранжування предметів допоможе встановити його значущість для дитини. Після виконання вправи просимо кожного учня усно сказати, чому саме і що подобається йому в даному предметі.

Етюд “Колективний малюнок”. Учням пропонується на аркуші ватману, прикріпленому до дошки, намалювати будь-яку ситуацію на шкільну тематику, але так, щоб це був спільний малюнок. Після виконання завдання малюнок розглядається та обговорюється колективно.

Заняття 3

Мета. Формування емоційної підтримки членів групи через створення умов для вибору і прийняття колективних рішень. Формування ініціативності і відповідальності за прийняте рішення.

Вправа “Мої досягнення в школі та вдома”.

Вправа “Долоня”. Школярам пропонується на аркуші паперу обвести фломастером власну долоню. Потім на малюнку, на кожному пальцеві, починаючи з великого, написати позитивні вислови-характеристики про самого себе.

Вправа “Успіх сьогодні і вчора”. Учням пропонується пригадати навчальне дошкільне минуле, наприклад, вік до 6 років коли їх похвалили за виконану навчальну діяльність. Вони мають розповісти свої спогади. Далі пригадують успіхи в навчанні за вчорашній день та порівнюють результати свого розвитку “вчора та сьогодні”. Пригадують радість чи задоволення від добре виконаної роботи.

Вправа “Мої навчальні помилки”. Учням повідомляється, що кожна людина може помилятися в роботі або не знати, як її виконувати На власні помилки кожен реагує по-різному. Учням пропонується пригадати ситуації, коли щось не вдавалось. На першому етапі вправи діти малюють настрій при невдалій ситуації. Другим етапом тренер пропонує, розділившись на мікрогрупи, обговорити помилки, знайти їх у власній діяльності. Для терапевтичного ефекту, після обговорення з групою, просимо пригадати навчальні ситуації, коли все вдавалось. Можна запропонувати відобразити внутрішній стан через малюнок чи розповісти її групі. Остання частина є обов’язковою для виконання кожним учнем.

Вправа “Мої очікування”. 3 ватману виготовляється дерево очікувань. На занятті учням роздаються стрічки різного кольору і пропонується кожному учаснику записати свої очікування від занять у групі (після корекційних занять – очікування від навчання в школі на даний навчальний рік. Це “дерево” вивішується в класі. Вчитель наприкінці навчального року має підбити підсумки очікувань).

Прощання. Вправа “Подаруй усмішку”. Ця вправа призначена для зняття скутості учнів. Перший учасник передає в долоні сусідові уявну усмішку з веселими побажаннями, які відображатимуть шкільне життя. Наприклад, побажання отримати відмінну оцінку за біганину на перерві.

Заняття 4.

Мета. Розвинути вміння розрізняти бажання, прийняти та утримати мету діяльності, позитивно оцінити власні можливості.

Вправа “Ми”. Ведучий просить дітей придумати і сказати, які вони, та наводить приклад: “Ми – веселі”. Діти хором викрикують придумані фрази: “Ми – розумні”, “”Ми – охайні”, “Ми – працьовиті”, “Ми – дружні” і т.ін. якщо у дітей виникають труднощі, ведучий їм допомагає.

Вправа “Приємні спогади”. Кожен учасник має пригадати шкільну ситуацію, в якій він був задоволений собою, пишався своїми діями та досягненнями. Слід з’ясувати, що саме викликало задоволення, які позитивні відчуття учень пам’ятає. Для початку психолог наводить приклад. Учні 3-4 класів можуть зробити це завдання письмово. Цю вправу можна виконувати також і в парах, ускладнивши завдання: після пригадування ситуації, учням роздаються заготовки (вправа “Коло моїх умінь”). Діти попарно мають домовитися, чиї спогади цікавіші та корисніші. Домовившись, складають план презентації спогадів, а наприкінці заняття аналізують вміння слухати іншого.

Вправа “Мій успіх”. Учням пропонується пригадати випадок з власного життя, коли вони досягнули успіху: виступ на святковому вечорі – аплодисменти; отримали високу оцінку з навчання – винагороди; вчасно прийшли до школи та ін. Учні пригадують і емоції, які супроводжували досягнення. Коли всі учасники групи пригадали вказані ситуації, психолог розповідає про позитивні результати та формулює мету на досягнення позитивного результату.

Вправа “Так, ні не говори”. Грають по черзі всі учасники заняття. Учням пропонується, відповідаючи на запитання керівника, не вживати слів “так” чи “ні”, а замінювати їх іншими, схожими за значенням. Кидаючи м’яч одному з учасників, керівник запитує: – Ти любиш школу? – Ти любиш виконувати домашні завдання? – Ти хочеш залишитись завтра вдома? – Ти добре вчишся? – Всі зайці сірі? – На всіх деревах листя? – Ти любиш читати? Для кожного учасника потрібно скласти по три-чотири запитання для визначення переможця.

Заняття 5.

Мета. Визначити емоційний стан учнів під час навчального процесу та формування вміння визначати необхідність здійснення діяльності, створюючи позитивний настрій.

Вправа “Настрій”. Учням розповідають про емоційні стани людини. Психолог згадує про смуток, радість, спокій, пов’язуючи емоції з навчальною діяльністю. Залежно відвіку учнів розповідь може мати форму казки, ігри-фантазії, яка міститиме наукові знання. Для яскравості процесу можна використовувати унаочнення: три квітки, які символізуватимуть настрій: розквітла, зів’яла, квітка, прикрашена серпантином. Коли йдеться про спокійний стан, психолог показує розквітлу квітку, говорячи про сумні речі – зів’ялу. А коли мова йде про радісний, піднесений стан – прикрашає квітку серпантином чи люрексом. Далі учні обговорюють запитання: Чи буває у них сумний настрій, коли? Як виходили з такого стану? Що відчували? Що треба робити, щоб настрій покращився? Друга частина вправи – це малювання них емоційних станів, які притаманні учням.

Вправа “Мої бажання та мій успіх”. Діти мають пригадати випадок із власного життя, коли вони досягли успіху та бажання, які виникали в цей момент. Оскільки цю вправу діти виконували на минулому занятті, то вони пригадують ситуації самостійно. Учні згадують, якими емоціями були підкріплені досягнення. Коли всі учасники групи відновили у пам’яті вказані ситуації, психолог аналізує взаємозв’язок між бажаннями, що виникли, та отриманим успіхом, формулює мету на досягнення позитивного результату.

Вправа “Хочу бути”. Учням дається перелік рис характеру, якостей та властивостей, які характерні для школяра та пропонується обрати кілька, які б він хотів набути. Потім діти по черзі пояснюють, чому саме вони хотіли її мати. Риси: розумний, слухняний, крикливий на перервах, гарний товариш, веселий, добрий помічник, чесний, кмітливий, успішний школяр.

Вправа “Мета”. Учні по черзі проговорюють свою мету, пов’язану зі здобуттям знань. На окремих аркушах, заздалегідь підписаних “Успіх” та “Невдача”, учні мають описати один із обраних результатів. Подумайте та опишіть ваші дії для досягнення мети протягом тижня(місяця, року), (на наступному занятті чи як завдання додому) з урахуванням всіх можливих дій. Кожному учаснику пропонується у стверджувальній формі проговорити свої дії, починаючи словами “Я буду...”, “Я зроблю...”

Заняття 6.

Мета. Отримання знань про навчальні потреби та мотиви, визначення власних умінь та бажань.

Вправа “Мої досягнення в школі та вдома”.

Вправа “Хочу, треба, можу”. Тренер розповідає учням про потреби, мотиви, бажання. Інформація подається у формі казки (за Вачковим “Психологія для малят”). Учням пропонується на заздалегідь заготовлених аркушах, поділених на три частини, продовжити речення:

## Хочу

В школі я хочу...

Вдома я хочу...

3 друзями я хочу...

### Треба

В школі мені треба...

Вдома мені треба... 3 друзями мені потрібно...

#### Можу

В школі я можу...

Вдома я можу...

3 друзями я можу...

Вправа “Успіхи та відчуття” (за Фопелем). Учням пропонуємо пригадати свої відчуття, пов’язані з будь-яким успіхом, зосередитись на власних відчуттях. Пропонуємо учням зручно сісти, заплющити очі та пригадати попередні досягнення й успіхи. Запам’ятати відчуття. Потім вони мають уявити себе в комфортному кріслі кінотеатру, переглянути фільм, в якому будуть показані сцени із власного життя учня. Це мають бути ситуації, де дитина досягла успіху. Можемо підказати ситуації: вперше сам поїхав на велосипеді, прибрав ліжко, прочитав текст, розв’язав задачу. А тепер уяви, як тобі аплодують всі знайомі за цю справу. Пригадай тепер у деталях цей випадок. Зверни увагу на власні відчуття. Ти щоразу можеш пригадувати цей стан, коли захочеш досягти успіху. А тепер пригадай ситуацію, в якій ти хотів би досягти кращого результату, ніж маєш. Зверни увагу на свої відчуття. Пригадай позу успіху, надай тілу цю позу. І щоразу, коли потрібно буде досягти успіху, надай тілу позу успіху. Фільм закінчився. Подивись, як темнішає екран та з’являється в залі світло. Потягнись, напруж м’язи. Підніми руки вгору та різко опусти. Зроби глибокий вдих та розплющ очі.

Вправа “Закінчи речення”.

1. В школі мені
2. Коли я прийшов до школи, то в мене
3. Я вчуся тому, що
4. Коли я приходжу зі школи, то мої бать­ки
5. Коли мені потрібно робити домашні завдання, то я
6. Хочу, щоб у школі
7. В школі мені подобається

Заняття 7.

Мета. Активізація, формування позитивної мотивації та позитивного ставлення до учбової діяльності.

Вправа “Криве дзеркало”. Дзеркальне копіювання рухів чи пози ведучого. Спочатку психолог показує, як слід виконувати завдання, а потім передає роль ведучого учневі, який сам придумує нескладні вправи для рук, а весь клас їх повторює. Ведучих слід змінювати 3-4 рази протягом гри.

Вправа “Я не можу, але я спробую”. Учням з низькою самооцінкою навчальної діяльності пропонується уявити ровесника іноземця, який не знає та не розуміє української мови. Учні стають у коло і по черзі кажуть, чого б вони не могли навчити “іноземця”. Дітям пропонується завдання навчити “іноземця”, наприклад, прочитати вказані слова, порахувати, додати чи відняти (завдання добираються відповідно до заявленої проблеми учня). Далі діти по черзі, повторюючи фразу “Я не можу, але я спробую …», розповідають, як вони вчитимуть “іноземця”.

Вправа “Дзвоник у школі”. Вправа викону­ється у два етапи. На першому етапі гри уяв­ний дзвоник лунає на початку уроку. На другому етапі – уявний дзвоник лунає вкінці уроку. Учні мають показати засвоєні правила поведінки в цих ситуаціях.

Вправа “Що мені допомагає навчатись”. Учні ділять аркуш паперу навпіл. З одного боку вони мають написати, що чи хто допомагає виконувати домашні завдання, з другого – що заважає їх виконувати. Відповіді обговорюються у групі.

Вправа “Головна навчальна сила”. Ведучий каже дітям, що у кожного є якесь уміння чи якість, що дозволяє йому добре вчитися: хтось швидко думає, хтось добре читає, хтось легко запам’ятовує, хтось дуже старанний, а хтось дуже уважно слухає вчительку. У цій якості полягає його сила. Далі він просить кожну дитину подумати, що ж є її головною “навчальною силою”. Після цього діти намагаються здогадатися, яку вильну якість задумав кожен з них.

Заняття 8.

Вправа “Я – школяр, отже, я – знаючий і вміючий” (пропонується учням для коригування негативного ставлення до навчальної діяльності).

Учні мають уявити ситуацію, коли до школи прийшли на екскурсію дошкільнята, аби дізнатися про шкільне життя. Вони, відповідно до вже отриманих знань, мають розповісти про улюблені предмети та довести необхід­ність вивчення тих, що не дуже подобаються.

Запитання для відповідей. Чому потрібно вчитись? Для чого нам знання? Що треба, аби гарно навчатися? Для чого в школі перерви між уроками? Кожній дитині дається можливість відповісти на запитання. Відповіді мають бути зафіксовані та обговорені з групою.

Вправа “Мій день”. Учням пропонується скласти режим дня, значну увагу приділяємо позаурочному періоду навчання. Засіб допомоги:

Пропонуємо учням визначати чіткий час у ситуаціях.

1. Виконання домашніх завдань.
2. Читання додаткової літератури.
3. Виконання домашніх справ.
4. Перегляд телевізійних передач.
5. Гра на комп’ютері.
6. Справа, яку виконуєш самостійно.

Це учні можуть зробити вдома, а під час виконання вправи в аудиторії можна тільки обговорити кількість витраченого часу на необхідні справи.

Діти мають відмічати, як вони виконували вказані справи протягом тижня. На наступному занятті дітям потрібно намалювати день, який приніс найбільше задоволення – ідеальний день, поряд – день, який минув не дуже вдало. Після цього слід провести аналіз вдалого та типового дня. Обов’язково зупинитись на досягнутому успіху та невдачах.

Вправа “Справи вихідного дня”. Коротке інформаційне повідомлення про необхідність відпочинку та зміни діяльності. Відповіді учнів на запитання як провели минулі вихідні, що зробили, що хотіли зробити. Учням роздається чистий папір, куди вони мають описати одну справу, яку необхідно було неодмінно виконати та оцінити її виконання. Далі учні перераховують обов’язкові, необов’язкові та незвичайні справи. На карточках вони помічають по 2-3 справи, які б хотіли виконати. Список справ читається один раз, учні не повинні робити виправлення, коли їх зацікавила не схожа на попередню справу. Психолог збирає всі картки, зачитує обрані справи. Руку піднімають всі учні, які обрали цю справу, потім – ті, хто впевнений, що виконає ці справи відмінно. Можна запропонувати учням обґрунтувати свій вибір.

Вправа “Відчуття та увага” (за Фопель). Учні зручно влаштовуються на стільцях, заплющують очі, роблять три глибокі вдихи... уявіть, що ви сидите за письмовим столом вдома і виконуєте домашні завдання. Тепер уявіть, що ви відчуваєте та бачите все, що вас відволікає. Запам’ятайте це. А тепер, щоб вам це не заважало, уявіть щит із жовтого шумопоглинаючого скла або інший міцний предмет, який захищає вас і не дає відволікатися. Зараз ви можете придумати собі будь-який інший засіб, який допоможе захистити ваше робоче місце. Тепер розплющуємо очі. Зазначаємо, що цей захист вони зможуть уявляти щоразу, коли їх щось відволікатиме.

###### Заняття 9

Вправа “Я мрію про”. Учні вдома виписують чи малюють свої мрії, їх можна обмежити до 5. Психолог наголошує, що це мають бути 5 найзаповітніших мрій.

Під час виконання вправи психолог записує на дошці, розділеній на кілька частин: найближчі, віддалені перспективні мрії. Записуються мрії всіх учасників. Проводиться детальний аналіз у вигляді роздумів учнів.

Вправа “Подолання невдачі” (за Фопель). Дітям пропонується невелика розповідь про відчуття незадоволення від якоїсь діяльності чи розмови. Наприклад, “Я не вмію малювати”, “Знову мені не вдалось виконати гарно вправу”, “Я зробив багато помилок у контрольній”. Пропонується пригадати, як обтрушується мокрий собака. Діти розходяться по аудиторії, щоб не заважати один одному та почати “струшувати” долоні, лікті, плечі, уявляючи, як усі погані думки, відчуття покидають їх. Потім діти “струшують” ноги, голову, голосно видихаючи повітря. Учням постійно нагадуємо, що весь негативний тягар падає з них.

Вправа “Інформація”. Додому учням задають завдання самостійно чи з допомогою батьків, залежно від терміну навчання учня, знайти навчальний матеріал за певною темою (теми можна добирати відповідно до навчальної програми, наприклад, тема: “Написання шиплячих звуків”, учні мають знайти і саме правило написання, але не з підручника, та інформацію про походження звуку (вірш). На наступному занятті, працюючи в мікрогрупах, учні розповідають один одному знайдену інформацію та роблять загальний висновок.

Вправа “Моє майбутнє”. Учні уявлять себе в майбутньому: через рік, п’ять, десять років. Через кілька хвилин вони мають записати свої уявлення. На наступному занятті слід проаналізувати, що вміє робити кожен учень найвдаліше і як це допоможе в майбутньому. Для цього пропонуємо відповісти на запитання:

1. В класі мені не дуже вдавалось (вказуємо клас, в якому навчався учень)\_\_\_\_.
2. В наступний клас я хотів би взяти \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
3. За цей рік я навчився \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
4. У наступному класі я буду \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
5. Мої досягнуті результати учіння допоможуть мені \_\_\_\_\_
6. Найкраще я навчився \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Вправа “Конверт”. Перед кожним учнем на парту кладуться три конверти різного кольору. У них вправи різної складності: червоний – завдання підвищеної складності, жовтий – середньої складності, синій — легкі вправи. Про це повідомляється учням і пропонується вибрати одну вправу для самостійного виконання. Ця вправа може мати і діагностичний характер. Після розв’язання завдання проводиться бесіда з кожним учнем для з’ясування причини, через яку учень вибрав той чи інший конверт.

Заняття 10.

Вправа “Мої досягнення в школі та вдома”.

Вправа “У чому твоя сила”. Дитина сідає на стілець у центрі кола і бере у руки іграшкового лева. Ведучий пропонує дітям пошукати внутрішню силу цієї дитини, тобто назвати найголовнішу хорошу якість, яка відрізняє її від інших дітей . Діти за допомогою ведучого вибирає цю якість і хором її викрикують, наприклад: “Андрійко – розумний”, “Софія – уважна” та ін.

Вправа “Серце класу”. Ведучий завчасно готує із ватману серце та прикріплює його до дошки. Діти, пригадуючи хороші якості, які є в учасників, та записують їх фломастерами всередині серця.

Вправа “Валіза труднощів”. Ведучий пропонує дітям зібрати “валізу труднощів” другокласника: назвати усе, що викликає труднощі та завдає прикрощів у школі. Наприклад: “Мені важко сидіти тихо на уроці”, “Мені важко не робити помилок” і т.ін. Далі, коли валіза зібрана, ведучий каже, що усі названі труднощі забирає від дітей. Тепер їм має бути легше, оскільки вони позбулися зайвого вантажу.

Робота з казкою. Діти слухають, малюють та обговорюють казку Л.Ісаєва “В одному лісі жила-була...”

Вправа “Я хочу сказати своєму сусідові”. Учні по колу передають приємні побажання своїм однокласникам на наступний тиждень.

ДОДАТОК М

#### План-програма методичного семінару

Тема семінару: “Учителю про шляхи формування позитивних мотивів учіння молодших школярів”

Дата проведення: 16 квітня 2009 р.

Місце проведення: ЗОШ І-ІІІ ступенів с.м.т. Велика Березовиця Тернопільського району

Учасники семінару: учителі початкових класів, психолог.

#### Хід семінару

1. Лекційне інформування “Мотивація в структурі учбової діяльності молодших школярів”

1. Обмін досвідом між учасниками:
2. прийоми діяльності вчителя, що сприяють формуванню мотивації учіння в учнів початкових класів;
3. формування мотивації на різних етапах уроку.
4. Ознайомлення з діагностичним інструментарієм дослідження мотивів учіння .

Психолог школи Лучанко О.Р., Дубець О.П.

1. Ознайомлення з результатами діагностичного обстеження мотивації учбової діяльності учнів молодшого шкільного віку. Дубець О.П.

5. Презентація тренінгової програми “Я – школяр. Я – третьокласник!”

Дубець О.П.