

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БУЖИНЕЦЬКА КСЕНІЯ БОРИСІВНА

УДК 159.922.76-056.34-056.48:159.947.5

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ**

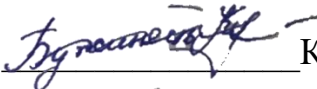
053 – Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів

мають посилання на

відповідне джерело  К.Б. Бужинецької
(підпис, ініціали та прізвище автора)

Науковий керівник:
доктор психологічних наук, професор
Прохоренко Леся Іванівна

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Бужинецька К.Б. Формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 – Психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ 2023.

У дисертації теоретично обґрунтовано основні підходи щодо вивчення проблеми навчальної мотивації старших дошкільників через призму поведінки, адаптації до нових умов у мікро-соціумі, когнітивних та вольових процесів, спілкування. З'ясовано, що мотивація має соціальне походження і у онтогенезі розвивається в результаті спеціально спрямованих формуючих дій, водночас – мотивація опосередкована когнітивними процесами, спілкуванням і здійснюється за допомогою вольових процесів.

Теоретично доведено, що навчальна мотивація відіграє надзвичайно важливу роль у старшому дошкільному віці дитини, адже в цей період виявляються нові можливості розвитку психічних якостей, особистісних новоутворень тощо. У дошкільному періоді у дітей формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх, актуалізувати свій потенціал, відбувається трансформація зовнішньої мотивації у внутрішню (мотивацію досягнення) з урахуванням психологічних закономірностей зсуву мотиву на мету і фіксації установки.

На основі теоретичного узагальнення визначено навчальні мотиви, до яких віднесено: пізнавальні (пов'язані зі змістовними або структурними характеристиками самої навчальної діяльності); соціальні (пов'язані з факторами, що впливають на мотиви навчання і не пов'язані з навчальною діяльністю); досягнення. Теоретико-методологічний аналіз проблеми навчальної мотивації старших дошкільників дав

змогу визначити компоненти навчальної мотивації: динамічний, пізнавальний, оціночно-позиційний.

Теоретично обґрунтовано, що порушення когнітивного розвитку у дітей обумовлено незрілістю й сповільненістю розвитку моторики, психічних функцій, зокрема сприймання, пам'яті, уваги, мислення, що спричиняє відставання і труднощі в оволодінні навчально-пізнавальною інформацією.

З'ясовано, що зазначені характеристики проявляються у дітей, які відзначаються наступними особливостями:

- вони мають порушення, які пов'язані з дефіцитним розвитком функції регуляції пізнавальної діяльності, незважаючи на відносно збережений інтелект. Основні прояви цих порушень включають в себе проблеми з увагою (як гіперактивність, так і гіпоактивність), недостатньо розвинуту мотиваційну та емоційно-вольову сферу, а також розлади довільності різного ступеня вираженості;

- вони демонструють нерівномірні прояви пізнавальної активності та продуктивності, що виражається у відмінностях між рівнем інтелектуального розвитку та рівнем навчованості. Це означає, що у деяких випадках діти можуть мати недостатньо розвинений інтелект (наприклад, обмеженість знань та уявлень про навколишній світ, несформованість розумових дій та операцій, відставання у розвитку наочно-образного та словесно-логічного мислення, мовлення тощо);

- деякі діти можуть поєднувати низький рівень інтелектуальної продуктивності з надмірно слабкою пізнавальною активністю, що означає, що недостатній інтелектуальний розвиток є результатом обмеженої здатності до навчання;

- у таких дітей може бути дефіцит у розвитку всіх психічних функцій, включаючи увагу, пам'ять, гнозис, праксис та інші. Крім того, може бути відзначений недорозвиток емоційно-вольової сфери.

Теоретичні висновки дають підстави стверджувати, що порушення когнітивного розвитку можуть виявлятися при: затримці психічного розвитку,

гіперактивному розладі з дефіцитом уваги, розладах аутистичного спектру, легких порушеннях інтелекту, порушеннях мовлення тощо.

Виявлено, що навчальна мотивація у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку сформована недостатньо, її розвиток відбувається дуже повільно та характеризується своєрідними особливостями. Спостерігається порушення таких мотиваційних характеристик: динамічних (виявляються у низькій потребі до навчання, відсутності стійкості мотивів, низькій мірі збудження мотивів, не вмінні переключатися з одних мотивів на інші); пізнавальних (характеризується негативним ставленням до навчання, несформованістю навчально-пізнавальних мотивів тощо); оціночно-позиційних (неузгодженість між навчальним мотивом і прагненнями дитини, що впливає на різні види діяльності і спілкування), що у майбутньому породжує значні труднощі у процесі навчання.

З метою формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку було розроблено модель шкільної ситуації в умовах дошкільного закладу освіти, яка містила ті ж самі елементи, що й класична очна форма навчання, а саме: суб'єкти та об'єкти, етапи навчальної ситуації (організаційно-мотиваційний, діяльнісний, контрольно-оцінний, рефлексивний, корекційно-розвивальний), та кінцеву мету. Навчальна діяльність дітей у створеній моделі навчання реалізовувалася у чотири етапи: орієнтація (введення дітей в тему, ознайомлення з метою, загальний огляд виконання); підготовка до проведення навчання (визначення навчальних завдань, окреслення орієнтовних способів розв'язання проблеми, мотиваційна бесіда); основна частина – виконання експериментальних завдань; обговорення (рефлексія).

На підґрунті теоретичного аналізу визначено організаційно-методичні, педагогічні та психологічні умови ефективного формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку: *організаційно-методичні* – створення ситуації, в яких можуть виявлятися різні за спрямованістю мотиви, створення умов для супідрядності мотивів; *педагогічні* – вибір

репродуктивних, продуктивних, проблемних завдань різного рівня й різними вимогами, вибір ситуації конфлікту між пізнавальним і соціальним мотивами та створення ситуації морального вибору; *психологічні* – включення дітей у колективні форми діяльності, залучення до оцінної діяльності та самооцінки, співробітництво, створення творчої атмосфери, незвичайна форма подачі матеріалу тощо.

Розроблено та науково обґрунтовано авторську методику формування навчальної мотивації, яка містила два етапи (І етап – формування всіх компонентів навчальної мотивації; II етап – формування початкової мотивації (навчального інтересу). Теоретико-методологічним підґрунтям формувальної методики визнано принципи особистісно-орієнтованого, діяльнісного підходів та корекційно спрямованого розвитку дитини з особливими потребами. У ході експерименту під час корекційно-розвивальної роботи використовувалися різні типи завдань, засобів ігрової діяльності, елементів змагань, заохочення, спільної діяльності з дорослим та однолітками, постійне вмотивування до навчання, що забезпечило формування якісно вищого рівня всіх компонентів навчальної мотивації у дітей експериментальної групи.

На підставі аналізу отриманих результатів формуючого експерименту зроблено висновки, що у дітей експериментальної групи спостерігається рівень пізнавальної мотивації, який відповідає віковій нормі. Характер функціонування динамічного, пізнавального та оціночно-позиційного компонентів навчальної мотивації у цих дітей свідчить про сформованість зазначених компонентів та ефективний вплив формувальної методики на розвиток навчальної мотивації. Водночас, у старших дошкільників контрольної групи переважає зовнішня мотивація, діти нездатні протягом тривалого часу зберігати пізнавальний інтерес, у більшості домінуючим є соціальний мотив.

Отримані результати дають змогу констатувати ефективність розробленої методики формування навчальної мотивації у дітей з порушеннями когнітивного розвитку, про що свідчить вищий рівень вмотивовування до навчання, прагнення до

виконання навчальних завдань, позитивне ставлення до пізнання, сформованість загальної мотиваційної установки на навчання тощо.

У дослідженні вперше розроблено модель навчальної ситуації, розроблено і обґрунтовано структуру заняття в системі змодельованої навчальної ситуації для старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку, розроблено методику формування навчальної мотивації у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку, визначено та обґрунтовано організаційно-методичні, педагогічні та психологічні умови формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Уточнено наукові уявлення про особливості функціонування та розвитку компонентів навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Удосконалено методи, прийоми і засоби формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку в умовах експериментально змодельованої навчальної ситуації.

Практичне значення очікуваних результатів полягає в тому, що розроблена структура заняття, спрямована на формування навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку може використовуватися практиками в закладах дошкільної освіти в контексті підготовки дітей до школи; обґрунтована й апробована система діагностичних завдань вивчення діагностики мотивації до навчання у школі може використовуватися для розроблення діагностичних методик мотиваційно-вольової готовності до шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами; визначені експериментальним шляхом особливості мотиваційної сфери дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку можуть використовуватися у диференційній діагностиці особистісного розвитку дітей особливими потребами; розроблена методика формування навчальної мотивації може використовуватися у процесі корекційно-

розвивального навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування навчальної мотивації. Подальша перспектива її вивчення полягатиме розробленні моделі мотивації досягнення молодших школярів з порушеннями когнітивного розвитку в умовах різних форм навчання та розробленні критеріїв формувального оцінювання, які будуть вміщувати не лише результати знань умінь і навичок, але й вмотивованість та психологічне задоволення процесом навчання.

Ключові слова: мотивація, ситуація успіху/неуспіху, навчання, когнітивна сфера, емоційний розвиток, комунікація, соціальна інтеграція, порушення когнітивного розвитку, порушення інтелектуального розвитку, діти з аутистичним спектром, старший дошкільний вік, психолого-педагогічний супровід, особистісно-орієнтований підхід.

ABSTRACT

Buzhynetska K.B. The formation of educational motivation in senior preschoolers with cognitive development disorders. The qualification scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 053 – Psychology. Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2023.

The dissertation theoretically substantiates the main approaches to study of the problem of educational motivation of senior preschoolers through the prism of behavior, adaptation to new conditions in the micro-society, cognitive and volitional processes, communication. It has been found that motivation has a social origin and develops in ontogenesis as a result of specially directed formative actions, while motivation is mediated by cognitive processes, communication and is carried out with the help of the volitional processes.

It has been theoretically proven that educational motivation plays an extremely important role in the older preschool age of a child because new opportunities for the development of mental qualities, personal growth, etc. are revealed during this period. The children develop a motive for achieving success, develop the ability to set goals and achieve them, and actualize their potential in the preschool period. There is also a transformation of the child's external motivation into an internal one (achievement motivation), taking into account the psychological patterns of shifting the motive to the goal and fixing the attitude.

On the basis of theoretical generalization, the study identified learning motives, which include: cognitive (related to the content or structural characteristics of the educational activity itself); social (related to factors affecting learning motives and not related to educational activities); achievement. The theoretical and methodological analysis of the problem of educational motivation of senior preschoolers made it possible to identify the components of educational motivation: dynamic, cognitive, evaluative and positional.

It is theoretically substantiated that cognitive development disorders in children are caused immaturity and slow development of motor skills, mental functions, including perception, memory, attention and thinking, which causes lagging and difficulties in mastering educational and cognitive information.

It has been determined that these characteristics are present in children who exhibit the following features:

- They have impairments related to the deficit development of cognitive activity regulation function, despite relatively preserved intelligence. The main manifestations of these impairments include attention problems (both hyperactivity and hypoactivity), underdeveloped motivational and emotional-volitional sphere, as well as disorders of arbitrary nature to varying degrees.

- They demonstrate uneven manifestations of cognitive activity and productivity, manifested in differences between the level of intellectual development and the level of educability. This means that in some cases, children may have underdeveloped intelligence (for example, limited knowledge and perceptions of the surrounding world, undeveloped mental actions and operations, lag in the development of visual-figurative and verbal-logical thinking, speech, etc.).

- Some children may combine a low level of intellectual productivity with excessively weak cognitive activity, which means that insufficient intellectual development is the result of limited learning ability.

- These children may have a deficit in the development of all mental functions, including attention, memory, gnosis, praxis, and others. In addition, underdevelopment of the emotional-volitional sphere may be noted.

Theoretical conclusions suggest that cognitive development disorders can be manifested in delayed mental development, attention deficit hyperactivity disorder, autism spectrum disorders, mild intellectual disabilities, speech disorders, etc.

It has been found that the educational motivation of senior preschoolers with disorders of cognitive development is formed insufficiently, its development is very slow and

characterized by peculiar features. There is a violation of the following motivational characteristics: dynamic (manifested in a low need for learning, lack of stability of motives, low degree of arousal of motives, inability to switch from one motive to another); cognitive (characterized by a negative attitude to learning, unformed educational and cognitive motives, etc.); evaluative and positional (inconsistency between the educational motive and the aspirations of the child, which affects various types of activity and communication), which in the future creates significant difficulties in the learning process.

In order to form educational motivation in senior preschoolers with cognitive impairments, a model of the school situation in the conditions of a preschool educational institution was developed, which contained the same elements as the classical full-time form of education, namely: subjects and objects, stages of educational situations (organizational and motivational, operational, control and evaluative, reflective, corrective and developmental), and the ultimate goal. The children's educational activities in the created learning model were implemented in four stages: orientation (introduction of children to the topic, familiarization with the purpose, general overview of implementation); preparation for training (definition of educational tasks, outline of approximate ways to solve the problem, motivational conversation); the main part is the performance of experimental tasks; discussion (reflection).

On the basis of the theoretical analysis, the organizational, methodological, pedagogical and psychological conditions for the effective formation of educational motivation in senior preschoolers with disorders of cognitive development have been determined: *organizational and methodical* – creating a situation in which motives of different orientation can be manifested, creation of conditions for subordination of motives; *pedagogical* - choosing reproductive, productive, problematic tasks of different levels and different requirements, choosing a situation of conflict between cognitive and social motives and creating a situation of moral choice; *psychological* - inclusion of children in collective forms of activity, involvement in evaluation activities and self-evaluation, cooperation, creation of a creative atmosphere, unusual form of presentation of material, etc.

The author's own methodology for the formation of educational motivation which included two stages (I stage - formation of all components of educational motivation; II stage - formation of initial motivation (learning interest)), was developed and scientifically substantiated. The principles of person-oriented, activity-based approaches and corrective development of a child with special needs are recognized as the theoretical and methodological basis of the formative methodology. During the experiment, different types of tasks, means of game activities, elements of competition, encouragement, joint activities with adults and peers, constant motivation to study were used during the corrective and developmental work, which ensured the formation of a qualitatively higher level of all components of educational motivation in the children of the experimental group.

Based on the analysis of the results of the formative experiment, it was concluded that the children of the experimental group have a level of cognitive motivation that corresponds to the age norm. The nature of the functioning of the dynamic, cognitive and evaluative-positional components of educational motivation in these children indicates the formation of these components and the effective influence of the formative methodology on the development of educational motivation. At the same time, the senior preschoolers of the control group are dominated by external motivation, the children are unable to maintain cognitive interest for a long time and the social motive is dominant in most of them.

The obtained results make it possible to ascertain the effectiveness of the developed method of formation of educational motivation in children with disorders of cognitive development, which is evidenced by a higher level of motivation to study, the desire to complete educational tasks, a positive attitude to learning, the formation of a general motivational attitude to study, etc.

A model of the educational situation was developed in this study for the first time. The structure of the lesson in the system of the simulated educational situation for senior preschoolers with disorders of cognitive development was developed and substantiated; the method of formation of educational motivation in preschoolers with disorders of cognitive development was also developed; the organizational, methodological, pedagogical and

psychological conditions of formation were defined and substantiated learning motivation in older preschoolers with cognitive impairment.

Scientific ideas about the functioning and development of the components of educational motivation in senior preschoolers with cognitive development disorders have been clarified.

The methods, techniques and means of forming educational motivation in senior preschoolers with cognitive development disorders in the conditions of an experimentally simulated educational situation have been improved.

The practical significance of the expected results is that the developed lesson structure aimed at forming the educational motivation of older preschoolers with cognitive disabilities can be used by practitioners in preschool education institutions in the context of preparing children for school; the substantiated and tested system of diagnostic tasks for studying the diagnosis of motivation to study at school can be used to develop diagnostic methods of motivational and volitional readiness for schooling of children with special educational needs; experimentally determined features of the motivational sphere of senior preschool children with cognitive impairments can be used in the differential diagnosis of the personal development of children with special needs; the developed method of formation of educational motivation can be used in the process of corrective and developmental education of children with disorders of cognitive development in senior preschool and junior school age.

The conducted dissertation research does not exhaust all aspects of the problem of forming educational motivation. The further perspective of its study will consist in the development of a model of motivation for the achievement of younger schoolchildren with disorders of cognitive development in the conditions of various forms of education and the development of formative assessment criteria that will include not only the results of knowledge, skills and abilities, but also motivation and psychological satisfaction with the learning process.

Keywords: motivation, situation of success/failure, learning, cognitive sphere, emotional development, communication, social integration, impairment of cognitive development, impairment of intellectual development, children with autistic spectrum, older preschool age, psychological and pedagogical support, person-oriented approach.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

Список публікацій

Основні результати дослідження представлені у 15 публікаціях автора, з них:

4 статей у наукових фахових виданнях України:

1. Бужинецька, К. (2023). Проблема мотивації навчальної діяльності старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку. *Психологічний часопис*, 9(6), 7–15. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.6.1>
2. Бужинецька, К. (2023). Психологічні особливості прояву оцінного компоненту мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку. *Психологічний часопис*, 9(5), 7–15. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.1>
3. Бужинецька, К. Б. (2017). Проблема мотиваційної готовності дошкільників із затримкою психічного розвитку до шкільного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(13), 318-323.
4. Бужинецька, К. Б. (2019). Психологічні бар'єри в навчанні дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(92), 35-43.

4 тез апробаційного характеру:

5. Бужинецька, К. Б. (2017). Мотиваційна готовність до гри у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. *Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 21-24). 15 червня, 2017, Київ : ТОВ «Задруга».
6. Бужинецька, К. Б. (2019). Теоретичний аналіз проблеми мотивації в психології. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (м. Чернігів, 10-11 жовтня 2019 року)* (с. 25-28). Київ: Симоненко О. І.
7. Бужинецька, К. Б. Проблема мотиваційної компетентності у дошкільників з когнітивними порушеннями *Практична психологія в інклюзивному середовищі:*

Збірник статей I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) (с. 139-143). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська.

8. Прохоренко, Л. І. & Бужинецька, К. Б. Психологічні аспекти пізнавальної мотивації дітей з порушеннями когнітивного розвитку. *Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» (26-27 березня 2018 року)* (с. 184-187). Тербовля: Інтерсервіс.

Інші публікації:

9. Бужинецька, К. Б. (2020) Особливості мотиваційної готовності в дітей у психологічній літературі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3 (107), 63-73.

10. Бужинецька, К. Б. (2018). Мотиваційні детермінанти розвитку дошкільників з когнітивними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(14), 219-223.

11. Бужинецька, К. Б. (2020). Дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(16), 60-76.

12. Бужинецька, К. Б. (2021). Основні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями в умовах компетентнісного підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(103), 56-66.

13. Бужинецька, К. Б. (2022). До проблеми вивчення гіперактивного розладу із дефіцитом уваги у дітей молодшого шкільного віку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2 (106), 49-58. <https://doi.org/10.33189/ectu.v106i2.105>

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації:

14. Бужинецька, К. Б. (2021). Особливості мотиваційної компетентності дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку: методика. Вилучено з <https://lib.iitta.gov.ua/734356/1/2%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%91%D0%9B%D0%98%D0%92%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%86%D0%9C%D0%9E%D0%A2%D0%98%D0%92%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%9E%D0%8>

7%20%20(%D0%91%D1%83%D0%B6%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8
C%D0%BA%D0%B0)%20(1).pdf

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	18
ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	
1.1. Наукові підходи до проблеми навчальної мотивації.....	29
1.2. Теоретичний аналіз порушення когнітивних функцій у дітей.....	47
1.3. Проблема мотивації до навчання у дітей старшого дошкільного віку.....	57
1.4. Проблема навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.....	73
Висновки до першого розділу.....	81
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ	
2.1. Завдання та методика експериментального дослідження.....	84
2.2. Особливості сформованості навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.....	95
2.3. Рівні сформованості навчальної мотивації дітей старшого дошкільного віку із порушеннями когнітивного розвитку.....	121
Висновки до другого розділу.....	128
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ	
3.1. Теоретико-методологічні засади та методика дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.....	133
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	153
Висновки до третього розділу.....	169
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	179
ДОДАТКИ.....	200

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ПКР- порушення когнітивного розвитку

НР- нормотиповий розвиток, нормотиповим розвитком

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Глобальний процес вдосконалення освіти, який відбувається в Україні сьогодні, призводить до змін в орієнтації галузі освіти. Ця трансформація відповідає гуманістичному підходу, де наголошується на унікальності кожної особистості та спрямована на досягнення найбільш оптимального пристосування кожної людини в умовах інтенсивної та незалежної інтелектуальної діяльності. В сучасних реаліях, загально-пріоритетним напрямом освіти є розроблення альтернативних шляхів формування навчальної мотивації дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями когнітивного розвитку, до навчання, які пов'язані з необхідністю дитини зайняти певну позицію в системі шкільних відносин.

Теоретичні аспекти вивчення проблеми навчальної мотивації знаходять місце в працях вчених в різних галузях науки, зокрема психології, педагогіки, соціології, медицини й ін., що провокує низку тлумачень самого поняття «навчальна мотивація» та його змісту. Дослідники, одностайні в думці, що свідома діяльність особистості формується на підґрунті поступового переходу від домінування неусвідомлених мотиваційних процесів до домінування усвідомлених мотивів. Водночас, вчені стверджують, що навчальна мотивація є новоутворенням дошкільного віку, тому саме у цьому віці закладаються резерви для формування навчально-пізнавальної мотивації у молодших школярів (Є. Іллін, М. Боришевський, Ю. Гільбух, С. Максименко, В. Моргун, І. Синиця, О. Скрипченко, J. Atkinson, G. Ball, A. Bandura, C. Hull, W. Kohler та ін.).

Окремі питання навчальної мотивації дитини висвітлені у низці наукових досліджень: вивчення навчальних мотивів молодших школярів з нормотиповим розвитком – І. Мартиненко, Л. Станіслова, М. Князян та ін.; вплив мотивів на продуктивність навчальної діяльності – Р. Гайдамаха, І. Попович, О. Співаковський та ін.; розвиток пізнавальних процесів та його вплив на формування мотивації (Ю. Швалб). Вчені наголошують, що залучення дитини до навчально-пізнавальної

діяльності передбачає наявність необхідних мотивів, що утворюють «ядро мотивації», інакше – мотиваційної готовності, від сформованості якої залежить ефективність засвоєння пізнавальної інформації. Тобто, формування навчальної мотивації є першим етапом становлення навчальної діяльності дитини, водночас, є джерелом активності, визначає мотиваційно-змістові структури навчальної діяльності учня.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених представлені експериментальні дані щодо особливостей навчальної мотивації дітей з особливими освітніми потребами (А. Душка, Н. Гончарук, В. Кобильченко, О. Мамічева, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак, Г. Соколова, С. Chandler, J. Connell, R. Ryan та ін.). Вченими визначено психологічні механізми навчальної мотивації, з'ясовано особливості функціонування мотиваційних, емоційно-вольових компонентів пізнавальної діяльності дітей різних нозологічних форм і категорій.

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що проблемі навчальної мотивації, питанням її формування та розвитку присвячено низку досліджень зокрема: дослідження мотиваційних установок дітей із затримкою психічного розвитку в контексті функціонування психічних процесів (Л. Прохоренко, Т. Сак, W. Chang, J. Kuhl, J. Swanson та ін.); вивчення впливу мотивації на становлення пізнавальної активності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (Н. Гончарук, І. Омельченко, Г. Соколова та ін.); розвідки мотиваційних механізмів в полі окремих психічних процесів (О. Гаврилов, В. Кобильченко, І. Мартиненко та ін.); специфічні особливості мотиваційних компонентів в процесі навчання школярів з порушеннями емоційно-вольових, поведінкових, когнітивних процесів відображено у працях Н. Баташевої, О. Орлова, О. Чеботарьової та ін.; мотиваційні механізми, в ході оволодіння елементами навчальної діяльності дошкільниками з порушеннями когнітивного, інтелектуального розвитку та із затримкою психічного розвитку розглядають Т. Ілляшенко, О. Красилю, А. Обухівська, Е. Deci, А. Maslow, С. Rogers, R. Ryan, Е. Shostrom та ін. Науковці до несформованості навчальної мотивації

відносять такі особливості: невміння орієнтуватися в завданні, непослідовність та хаотичність дій, низьке включення в роботу, неадекватність власної самооцінки, низький рівень самоконтролю.

Серед чинників, які гальмують розвиток пізнавальної діяльності у дітей з порушеннями когнітивного розвитку, вчені, такі як Н. Баташева, О. Бабяк, А. Душка, О. Орлов, Л. Прохоренко, О. Романенко, Т. Сак ін., відзначають наступні аспекти: недорозвиток інтегративної активності кори головного мозку, недоліки в мотиваційній сфері, низький рівень мисленнєвої активності, а також мовленнєвий недорозвиток тощо.

У дослідженнях І. Мартиненко та І. Омельченко зазначено, що найбільш очевидним і спільним проявом незрілості психологічної готовності дітей з порушеннями когнітивного розвитку до навчання є відставання у розвитку всіх основних компонентів ігрової активності, що перешкоджає безкризовому переходу дитини до навчальної діяльності.

Таким чином, дослідження навчальної мотивації у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку є об'єктом значного наукового інтересу, і отримані результати мають велике практичне значення. Ці дані стануть основою для розробки системи заходів, спрямованих на успішну адаптацію цих дітей до навчального середовища, подолання кризових моментів у переході до навчальної діяльності та сприятимуть ефективному засвоєнню знань.

Актуальність проблеми в галузі спеціальної освіти та психології, а також її недостатня розробленість зумовили визначення теми дисертаційного дослідження – **«Формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з планом дослідження Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та комплексної тематики «Психолого-педагогічні засади корекційно-розвивального навчання дітей із порушеннями когнітивного розвитку» (Державний

реєстраційний номер 0118U003347) затвердженого Вченою Радою (Протокол засідання №7 від 11 жовтня 2018р.). Тема дисертаційного дослідження «**Формування навчальної мотивації у старших дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку**» відповідає темі дослідження відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Мета дослідження полягає у розробленні теоретично-обґрунтованої та експериментально апробованої методики формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Відповідно до мети дослідження було визначено наступні **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми навчальної мотивації у дітей з порушеннями когнітивного розвитку.

2. Розробити структурно-функціональну модель навчальної мотивації, експериментально дослідити особливості компонентів навчальної мотивації (динамічного, пізнавального і оціночно-позиційного) у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку та визначити рівні сформованості навчальної мотивації.

3. Розробити модель навчальної ситуації та визначити організаційно-методичні, педагогічні та психологічні умови формування мотивації до навчальної діяльності старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

4. Розробити, апробувати та експериментально перевірити методику формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Об'єкт дослідження: навчальна мотивація дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Предмет дослідження: формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Методи дослідження:

– теоретичні: аналіз, синтез, порівняння і узагальнення, що дало змогу здійснити теоретичний аналіз проблеми навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку; визначити організаційно-методичні, педагогічні і психологічні умови формування навчальної мотивації у цих дітей; створити модель навчальної ситуації для дослідження формування навчальної мотивації, уточнити понятійно-термінологічний апарат, побудувати структурно-функціональну модель навчальної мотивації у старших дошкільників;

– емпіричні: діагностичні, спостереження, порівняльно-зіставні, що дало змогу виявити рівні сформованості навчальної мотивації у дітей з порушеннями когнітивного розвитку, з'ясувати особливості динамічного компоненту навчальної мотивації (Адаптована методика оцінки інтенсивності мотивації досягнення в умовах впливу ситуаційних чинників Д. Мак-Клелланда і Дж. Аткинсона; Авторська методика діагностики мотивації досягнення і уникнення невдачі), з'ясувати особливості пізнавального компоненту навчальної мотивації (Авторська методика дослідження пізнавальної мотивації), з'ясувати особливості оціночно-позиційного компоненту навчальної мотивації (Авторська методика діагностики оціночно-позиційного компоненту навчальної мотивації), розробити методику формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку та обґрунтувати результати впровадження;

– експериментальні (констатуючий та формуючий експерименти) використано з метою розроблення та перевірки ефективності моделі, методики та корекційно-розвивальної програми формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку;

– математичної статистики – методи обробки даних: якісний та кількісний аналіз емпіричних показників з використанням методів математичної статистики t -критерій Стюдента для незалежних та для залежних вибірок.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що:

вперше:

- розроблено модель навчальної ситуації, яка містить ті ж елементи, що й класична очна форма навчання (суб'єкти і об'єкти, етапи навчальної ситуації (організаційно-мотиваційний, діяльнісний, контрольно-оцінний, рефлексивний, корекційно-розвивальний) та кінцева мета);

- розроблено структурно-функціональну модель навчальної мотивації, яка містить три компонента: динамічний, пізнавальний і оціночно-позиційний;

- розроблено і обґрунтовано структуру заняття в системі змодельованої навчальної ситуації для старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку;

- розроблено методику формування навчальної мотивації у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку на підґрунті виділених критеріїв, показників та рівнів сформованості компонентів навчальної мотивації;

- визначено та обґрунтовано організаційно-методичні, педагогічні та психологічні умови формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку;

подальшого розвитку набуло:

- наукові уявлення про особливості функціонування та розвитку компонентів навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку;

удосконалено:

- методи, прийоми і засоби формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку в умовах експериментально змодельованої навчальної ситуації.

Практичне значення очікуваних результатів полягає в тому, розроблена структура заняття, спрямована на формування навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку може використовуватися практиками в закладах дошкільної освіти в контексті підготовки дітей до школи; обґрунтована й апробована система діагностичних завдань вивчення діагностики мотивації до навчання у школі може використовуватися для розроблення

діагностичних методик мотиваційно-вольової готовності до шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами; визначені експериментальним шляхом особливості мотиваційної сфери дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку можуть використовуватися у диференційній діагностиці особистісного розвитку дітей особливими потребами; розроблена методика формування навчальної мотивації може використовуватися у процесі корекційно-розвивального навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку старшого дошкільного віку. Результати дисертаційного дослідження можуть використовуватися у процесі підготовки методичних посібників для вчителів, вихователів, психологів масових та спеціальних дошкільних закладів і шкіл.

Особистий внесок здобувача полягає у визначенні аналізу діагностичного інструментарію для визначення стану навчальної мотивації у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями когнітивного розвитку [18;20;21;84]. У теоретичному аналізі проблеми навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку [12;14;15;19]. У розробці структурно-функціональної моделі навчальної мотивації дітей старшого дошкільного віку із когнітивними порушеннями розвитку [13;16;17;24]. У розробці методики формування навчальної мотивації у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку на підґрунті виділених критеріїв, показників та рівнів сформованості компонентів навчальної мотивації [18;22;23]. У всіх роботах спільно із співавтором здобувачем проведено постановку задачі, аналіз та інтерпретацію експериментальних результатів і підготовку статей до друку.

Результати наукового дослідження впроваджено в освітній процес Одеського закладу дошкільної освіти «Ясла-садок» 238 комбінованого типу Одеської міської ради (Довідка № 142/01-15 від 27.10.2021), Одеський спеціальний заклад дошкільної освіти «Ясла-садок» №50 компенсуючого типу Одеської міської ради (Довідка № 197 від 25.10.2021), Одеський спеціальний заклад дошкільної освіти «Ясла-садок» №193 компенсуючого типу (Довідка № 82/1-15 від 18.10.2021), КЗО

«Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради» (Довідка № 122 від 24.08.2023р.), Полтавський навчально-реабілітаційний центр Полтавської обласної ради (Довідка № 463 від 14.09.2022, Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №159 Шевченківського району м. Києва (Довідка № 23/1 від 25.07.2023).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Зміст і результати теоретикоекспериментального дослідження оприлюднені на *міжнародних науково-практичних конференціях, виставках та конгресах*: «Технології корекції розладів поведінки у дітей з когнітивними порушеннями» (м. Чернігів, 2019); «Методичні прийоми формування мотиваційної готовності у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку» (м. Київ, 2021); «Дитина з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги в освітньому середовищі: стратегії позитивної поведінки» (м. Київ, 2020); «Методичні прийоми формування мотиваційної готовності у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку» (м. Київ, 2021); «Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах кризових ситуацій» (м. Київ, 2022);

всеукраїнських конференціях: «Мотиваційна готовність до гри у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку» (м. Київ, 2017); «Проблема мотиваційної компетентності у дошкільників з когнітивними порушеннями» (м. Переяслав-Хмельницький, 2019); «Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями» (м. Київ, 2019); «Особливості мотиваційної компетентності у дітей дошкільного віку з когнітивними порушеннями розвитку» (м. Київ, 2021);

всеукраїнських семінарах: «Психологічний супровід родин дітей з особливими потребами» (м. Одеса, 2019); «Особливості діагностики мотиваційної готовності дитини з порушеннями когнітивного розвитку до навчання у школі» (м. Київ, 2021); «Дитина з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги в освітньому середовищі: стратегії позитивної поведінки» (м. Київ, 2021); «Особливості мотиваційної компетентності у дітей дошкільного віку з когнітивними порушеннями» (м. Київ, 2021); «Рекомендації для батьків, які через війну розлучені з дитиною з особливими

освітніми потребами» (м. Київ, 2022); «Використання ігор для зняття напруги у дітей з особливими освітніми потребами» (м. Київ, 2022);

круглих столів: «Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями» (м. Київ, 2019) ; «Психологічна підтримка родин, які виховують дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах воєнного стану» (м. Київ, 2022).

Публікації. Основний зміст та результати дослідження відображено у 14 публікаціях (13 одноосібні), з них: 4 статей у наукових фахових виданнях України, публікацій, 4 тез апробаційного характеру, 5 інших та 1 методичні рекомендації.

Надійність і вірогідність результатів забезпечується методологічною та теоретичною обґрунтованістю вихідних положень наукового пошуку; комплексним застосуванням взаємопов'язаних методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням роботи; опрацюванням значного обсягу фактичного матеріалу, його якісним, кількісним та статистичним аналізом, належним узагальненням одержаних даних, широким обговоренням результатів дослідження на науково-практичних конференціях і семінарах.

Експериментальна база дослідження: Одеський заклад дошкільної освіти «Ясла-садок» 238 комбінованого типу Одеської міської ради, Одеський спеціальний заклад дошкільної освіти «Ясла-садок» №50 компенсуючого типу Одеської міської ради, Одеський спеціальний заклад дошкільної освіти «Ясла-садок» №193 компенсуючого типу, КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» Дніпропетровської обласної ради», Полтавський навчально-реабілітаційний центр Полтавської обласної ради, Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №159 Шевченківського району м. Києва.

В експериментальному дослідженні взяли участь діти двох категорій: старші дошкільники з порушеннями когнітивного розвитку (82 дитини) і їх однолітки з нормотиповим психічним розвитком (78 дітей). Загальна вибірка становила 160 осіб віком від 5-8 років.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (186 найменувань на 21 сторінці) і додатків (на 29 сторінках). Загальний обсяг дисертації – 228 сторінок, із них – 148 сторінок основного тексту. У тексті міститься 4 таблиці та 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Наукові підходи до проблеми навчальної мотивації

Будь-яка діяльність людини пронизана мотиваційними чинниками, які залежать від психічного розвитку індивіда і пов'язані з його потребами, на основі яких і функціонує ця діяльність.

У психолого-педагогічних дослідженнях було розглянуто різні аспекти мотивації. Деякі вчені, такі як А. Bandura, L. Lange і Д. Леонтьєв, досліджували мотивацію як установку особистості, спрямовану на активну діяльність. Інші дослідники, як С. Chandler, J. Connell, R. Ryan та ін., розглядали мотивацію як джерело активності особистості. Г. Костюк, Ю. Швалб та ін. вважали мотивацію системою внутрішніх і зовнішніх мотивів. Також, G. Ball, A. Atkinson, H. Heckhausen та ін. розглядали мотивацію як особливу сферу, яка включала в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси і їх взаємодію. Крім того, була розглянута навчальна мотивація, яка спрямована на навчальну діяльність та відображає внутрішнє ставлення учня до неї, за допомогою дослідників, таких як В. Skinner, С. Hull, J. Piaget та ін. Незважаючи на різні підходи до вивчення цього питання, дослідники підкреслюють, що мотивація виступає як загальний механізм, який породжує мотиви шляхом задоволення потреб у процесі пошукової активності, і, таким чином, перетворює об'єкти у джерела мотивації [37;63;64;65;79;93;157;158;160;166;169;177].

У численних психологічних джерелах у поняття «мотивація» закладено розуміння системи мотивів діяльності особистості, що містить різні чинники (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення та ін.), які детермінують поведінку, пізнання та діяльність людини. Вчені визначають мотивацію як головний в механізмах поведінки і діяльності людини, яка займає чільне місце в структурі

особистості й пронизує всі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси тощо.

В дослідженнях вчених спостерігається складність і суперечливість вивчення процесу мотивації, що пояснюється різноманітністю поглядів на сам процес, його структуру, функціональні особливості й ін., зокрема: залежність поведінки від мотивів є основою вчення біхевіористів [145;151;165]; взаємозв'язок особистісного розвитку і мотивації простежується в необіхевіоризмі [101;125;178]; мотивацію, як чинник формування когнітивних дій розглядають в психоаналітичних течіях [1;152;175]; прихильники когнітивного підходу мотивацію трактують як «очікування, цінність, мотив» [142;153;157;158]; представники школи поведінкового напрямку мотивацію особистості досліджують в контексті самоактуалізації та самовираження [69;73;79;93;151]; у полі особистісного підходу мотивацію інтерпретують як потребу, яка є джерелом активності та поведінки людини [85;135;136;137]; прибічники діяльнісної теорії розкривають мотиви діяльності людини, що витікають з розвитку її пізнавальної і особистісної сфер [151;158;160] й ін. Одні вчені пов'язують свої дослідження з історією мотивації, інші – відмінні у концептуальних підходах до поняття «мотивація», ще інші – мотивацію розглядають через внутрішні умови, психіку і свідомість особистості тощо.

З позицій біхевіоризму, В. Skinner досліджуючи поведінку людини розглядає мотивацію як механізм «заохочення-реакція», який стимулює людину у будь-якій життєвій ситуації виявляти позитивні поведінкові реакції. Вчений відзначає, що за допомогою позитивних «стимулів» у поведінці людини відбуваються суттєві зміни.

Тотожної думки дотримується С. Hull. Дослідник, як фундатор теорії бажання, розділив поняття потреба і бажання. За С. Hull, потреба це специфічний стан, який пов'язаний з будь-яким недоліком або розладом процесів організму (голод, спрага, біль), і викликає певної сили неспецифічне бажання, яке в свою чергу активує поведінку людини. Дослідник свідчить, що потреба є змінною, яка, зазвичай, явна при спостереженні, бажання ж, навпаки, являє собою теоретичний (гіпотетичний)

конструкт. У кінцевому варіанті своєї концепції науковець визначає два основних компонента поведінки: мотиваційний і асоціативний. На думку вченого, мотиваційний компонент виконує чисто енергетичну роль і представляє собою результат множення сили бажання і привабливості об'єкта, тоді як асоціативний компонент визначає, наскільки зв'язки між подразником і реакцією відповідають наявним внутрішнім і зовнішнім стимулам.

У контексті необіхевіористичних підходів, розглядаючи питання мотивації принагідно згадати концепцію засновника когнітивного біхевіоризма Е. Tolman. На думку вченого, поведінка регулюється центральними детермінантами, які інтерпретуються як «проміжні змінні». Під такими змінними Е. Tolman розуміє сукупність пізнавальних і спонукальних чинників, що діють між зовнішніми і внутрішніми стимулами й створюють відповідний стиль поведінки. Людина, керуючись досвідом, виробляє певну установку, співвідносить засоби і цілі ще до того, як відбувається відкрита поведінкова реакція. Тобто, ці детермінанти опосередковують рухову реакцію (залежна змінна) на подразник (незалежна змінна). До незалежних змінних автор відносить фізіологічні потреби, спадковість, колишній досвід і вік.

У працях С. Hull зроблено спробу створити дедуктивно-математичну теорію поведінки. Його концепцію склали закони поведінки, в яких вміщено теоретичні постулати, що встановлюють зв'язки між основними змінними, які визначають детермінантою поведінки, серед яких основною є потреба. На думку автора, від сили потреби залежить сила реакції поведінки [157].

Тобто, у працях вчених йдеться про «цілеспрямовану поведінку», яка інтерпретується як пізнавальні здібності до побудови гіпотез, передбачення майбутнього результату, що регулюється очікуванням, наміром й ін. Втім, як і Е. Tolman, так і С. Hull відкидав «внутрішньо-психічні» детермінанти впливу на поведінку, надаючи значення об'єктивним еквівалентам контролю.

Отже, у біхевіористських та необіхевіористських теоріях основна увага зосереджена на проблемі детермінант мотивації поведінки людини, зокрема: внутрішніх реакціях, спонуканнях, стимулах, які дають змогу зрозуміти сенс поведінки та її цілеспрямованість.

В контексті психоаналітичної течії, з'являються спроби поєднати мотивацію і особистісне становлення особистості, що простежується в індивідуальній теорії особистості А. Адлера. Науковець стверджує, що виявлення активності людини можна розглядати лише у відношенні з її особистісним розвитком. А. Адлер вважає, що розвиток людини відштовхуються не лише від внутрішніх або зовнішніх детермінант, але й від особистісно-значущих життєвих цілей. На думку вченого, ці життєві цілі визначаються індивідуально, що дає змогу людині планувати свої дії і підвищувати самооцінку та сприяють самоствердженню.

У аналітичній теорії особистості К. Юнга робиться акцент динамічних несвідомих захопленнях, які мають значний вплив на людську поведінку й досвід. Зокрема, вчений розглядає питання синергії, врівноваженості та досягнення балансу між протилежними мотивами, доводячи, що прагнення до будь-якої мети має свій мотив. За К. Юнгом, несвідоме виконує компенсаторну функцію, розв'язуючи питання, які не були вирішені на рівні свідомості. Вчений запевнює, що між свідомістю і несвідомим існує не лише антагонізм, а й синергія. К. Юнг зробив спробу довести, що особисте несвідоме вміщає в собі комплекси (накопичення емоційно заряджених думок, почуттів і спогадів, мотивів), які раніше виявлялися у минулому досвіді особистості. Згідно уявлень вченого, ці комплекси, можуть мати сильний вплив на поведінку людини.

Дещо інших принципових позицій дотримуються когнітивісти. Так, модель мотивації когнітивного підходу за J. Atkinson розглядається як «очікування, цінність, мотив». Вчений вважає, що детермінанта «очікування» є передбаченням того, що виконання будь-якої дії призведе до певних наслідків, в свою чергу, «цінність» – відносна привабливість конкретної мети, а «мотив» – схильність отримувати

задоволення при досягненні певних потреб. Саме поєднання останніх двох детермінант мотивації і утворює валентність мети.

Дотримуючись ідей J. Atkinson, Н. Heckhausen співпадає з його поглядом на змінні мотивації, які включають «очікування, цінність і мотив». Однак, він розглядає мотив як цілісну, загальну та потенційну когнітивну властивість, а мотивацію - як активування мотиву під впливом вимог ситуації. Вчений підкреслює важливість валентності дій як одного з ключових аспектів моделі мотивації. Тобто, коли суб'єкт знаходиться у ситуації вибору з низки альтернативних варіантів, перевага віддається тому варіанту, який має найбільшу валентність дії.

У теорії когнітивного дисонансу Л. Фестингер пояснює, що система когнітивних елементів має найбільший вплив на поведінку людини. Вчений висуває ідею, що мотивація до певних дій може виникати у людини не лише через вплив емоцій, але також через вплив знань (когніцій), їхньої взаємодії або суперчливості. Вчений твердить, що з огляду на те, що система знань людини про світ і про себе має бути узгодженою, виникнення будь-якого дисонансу супроводжується прагненням індивіда до його зменшення і таке прагнення може стати сильним мотивом зміни його поведінки.

Мотиваційно смисловим та цільовим детермінантам, які створюють цілісний комплекс регуляції діяльності людини надавали увагу Г. Олпорт, А. Маслоу, С. Rogers, Р. Мей. Так, А. Маслоу висунув гіпотезу, що всі потреби є вродженими, згідно якої запропонував власну концепцію ієрархії потреб в мотивації людини у певній рівневій черговості. За вченим, підґрунтя мотивації складають домінуючі потреби, які знаходяться на найнижчому її рівні і мають бути у більшій мірі реалізовані до того, як людина усвідомить їх наявність, щоб мотивуватися потребами, які знаходяться на вищих рівнях, тобто задоволення найнижчих потреб дає можливість усвідомити вищі потреби, які й визначатимуть мотивацію. Вчений вважає, що саме така ієрархія є підґрунтям розвитку мотивації людини і, чим вищими мотивами користується людина під час створення моделі поведінки і діяльності, тим

більшу індивідуальність вона демонструє. Ієрархія потреб, за А. Маслоу, має таку послідовність: фізіологічні (тепло, їжа, рух й ін.); безпеки (надійність і захист); приналежності до сім'ї, суспільства, коханої людини; в повазі, похвалі, самозадоволенні; у волі, необхідній для розвитку всіх здібностей і талантів, самоактуалізації. Людина має спочатку задовольнити найнижчі потреби, щоб мати змогу задовольнити потреби наступного рівня.

Вивчення мотивації в полі соціокультурної теорії особистості знаходимо у працях К. Хорні. Вчення базується на соціокультурних умовах, які мають глибокий вплив на розвиток і функціонування індивідуума. Згідно К. Хорні, у людини характерними є дві потреби: задоволення і безпеки. Задоволення потреб охоплює всі основні біологічні потреби в їжі, сні та ін. Хоча Хорні надавала значення задоволенню потреб у забезпеченні фізичного виживання, втім вчена не вважала, що вони відіграють основну роль в формуванні особистості, надаючи належне унікальним стилям міжособистісних відносин.

Прихильники соціально-когнітивної теорії (А. Bandura, G. Kelly, B. Skinner, C. Hull, J. Piaget) вважають, що розвиток самоефективності особистості відбувається шляхом формування когнітивних навичок управління власною поведінкою, використання вербальних стратегій саморегуляції, гнучкості при адаптації до фізичного або емоційного стану піднесення, що веде до досягнення успіху в різних видах діяльності.

Згідно з дослідженнями А. Bandura, людська поведінка визначається внутрішнім переконанням у власну придатність та відповідністю власним стандартам. За думкою вченого, особистість зазвичай досягає більшого успіху, коли вона вірить у свої здатності виконати необхідні дії. Особи, які високо оцінюють свою власну ефективність, здатні краще керувати своєю поведінкою та впливати на інших, їм легше досягати успіху в кар'єрі та в міжособистісних відносинах. З іншого боку, люди з низькою оцінкою власної ефективності можуть бути пасивними, мають труднощі в подоланні труднощів і впливі на оточуючих.

В дослідженнях G. Kelly (1958) в рамках «теорії особистісних конструктів» розглядає мотивацію у тісному зв'язку з життям людини. Автор зазначає, що суттю життя є людська форма руху або розвитку і не потрібно спеціальних потягів, потреб, інстинктів, заохочення, мотивів для пояснення того, що є причиною або мотивацією поведінки людини [119;123].

Згідно поглядів B. Skinner мотивація трактується як категорія «підкріплення». Вчений стверджує, що, у більшості випадків, поведінка людини залежить від оточуючого середовища, а не від розвитку пізнавальних процесів. За B. Skinner, поведінка, яка має позитивні наслідки – повторюється, а та, яка має негативні моменти, – не повторюється. На думку автора, процес «підкріплення» стимулює поведінку, яка має негативні наслідки, до зміни. Дослідник виділяє у поведінці людини чотири типи «підкріплення», які, на його думку, впливають на поведінку іншої особи, а саме: позитивне підкріплення, негативне підкріплення, загасання і покарання [175;176].

Принциповим положенням особистісного підходу виступає особистість у системі соціальних взаємин. Згідно з теорією Л. Виготського, психіка людини має два паралельних рівня розвитку – вищий і нижчий, і кожен рівень впливає на відповідні мотиви. Тобто, задоволення мотивів одного рівня не можливо шляхом використання засобів іншого рівня. Автор підкреслює, що коли потрібно задовольнити нижчі мотиви, використовують матеріальні стимули. У таких випадках реалізація вищих мотивів можлива лише через нематеріальні засоби. Л. Виготський прийшов до висновку, що взаємозв'язок між вищими та нижчими мотивами стимулює поведінку і діяльність людини [52;96].

Значно ширше вивчає поняття мотивації А. Маслоу, представник школи поведінкового напрямку. Його теорія ієрархії потреб внесла значний внесок у розвиток наукових ідей з мотивації, науковий підхід до аналізу потреб, їхнього контролю та спрямованого впливу на поведінку людей. За словами дослідника, ключовою характеристикою особистості є прагнення до самореалізації, самовираження,

розкриття потенціалу для творчості та виявлення глибоких гуманістичних потреб у приносі користі іншим людям. Джерелом психічного розвитку особистості автор вбачає прагнення до самоактуалізації (якомога повного вияву можливостей особистості) і це прагнення ґрунтується на потребі в самоактуалізації – «вершині» в ієрархії потреб людини. Ієрархічна структура потреб за А. Маслоу виглядає наступним чином:

- 1) потреби в самовираженні, які включають в себе розвиток особистих здібностей та самозростання;
- 2) потреби в повазі, що включають самоповагу, особисті досягнення, компетентність і визнання з боку інших;
- 3) соціальні потреби, які виражають потребу в належності, взаєморозумінні та підтримці;
- 4) потреби в безпеці і відчутті стабільності у майбутньому, що включають захист від фізичних та психологічних загроз зі сторони зовнішнього світу;
- 5) фізіологічні потреби, які необхідні для фізичного виживання, такі як їжа, вода та відпочинок [79;82;112].

За вченим, поведінка людини визначається найбільш сильною незадоволеною потребою в ієрархії, а потреби більш високих рівнів мотивації стають активними лише після задоволення потреб нижчого рівня. Вищі потреби людини не стають домінуючими, доки не забезпечена задоволення найбільш необхідних потреб. Задоволення основних потреб викликає бажання задовольнити наступні за їх важливістю (вторинні) потреби, які стають основною мотиваційною силою для діяльності.

Отже, теорія ієрархії потреб Аб А. Маслоу має у своєму підґрунті такі основні принципи: потреби людини відображають ієрархічну структуру з певними пріоритетами; поведінку людини визначає найсильніша потреба, що існує на даний момент; найсильніша потреба керує поведінкою людини до її задоволення; у випадку існування одночасно кількох сильних потреб переважають потреби нижчого рівня.

У концепції Д. МакКлелланда в основу механізму мотивації людини до діяльності закладено задоволення придбаних потреб. Трьохфакторна теорія Д. МакКлелланда містить три види придбаних потреб, які активізують діяльність людини: влади, досягнення і причетності. Згідно з цією теорією, конкретні види потреб людини формуються протягом всього її життя, включаючи ранній дитячий період. Перша група потреб – потреби досягнення, що виявляються в бажанні людини виконувати поставлені завдання ефективніше, ніж вона це робила досі. Потреба причетності виявляється у прагненні людини до дружніх відносин з оточенням, намаганням встановлювати й підтримувати дружні стосунки, прагнення до колективної роботи. За вченим, потреба влади може мати два типи: перший – прагнення влади заради влади, друга – прагнення влади для виконання відповідальної керівної роботи, заради успішного вирішення групових завдань.

Д. МакКлелланд стверджує, що формування цих потреб починається з дитинства (потреба у владі формується в тому випадку, якщо дитина має можливість контролювати вчинки інших людей і отримує від цього задоволення; потреба в досягненнях формується тоді, коли дитина має можливість самостійно вирішувати багато питань і отримує підтримку з боку батьків; потреба в причетності розвивається, якщо з дитинства дитину оточує атмосфера теплих стосунків з іншими людьми).

Акцент у даній теорії зроблено на потребах вищих рівнів, згідно поглядів Д. МакКлелланда можна виділити такі мотиви людської поведінки як: тенденція до самоактуалізації, мотиви до змін, особистісне зростання, мотив до творчості.

Згідно вчення Г. Костюка, індивід стає особистістю через формування в нього свідомості та самосвідомості, утворення системи психічних властивостей, здатності брати участь у житті суспільства. Згідно з вченим особистість також характеризується тим, як вона здійснює свої прагнення, реалізує свої потреби, цілі, мотиви, якими вміннями, здібностями та вольовими якостями володіє.

Концепція системної детермінації психіки і поведінки є одним із найбільш значущих праць Б. Ломова. У змісті концепції конкретизовано принципи детермінізму С. Рубінштейна. Згідно Б. Ломова, саме системний підхід дає змогу розглянути не лише психіку, мотивацію людини, а й сам процес психологічного пізнання.

Проблему мотивації у контексті особистісного підходу розглядали вчені минулого століття О. Лазурський, М. Ланге, О. Ухтомський, Д. Узнадзе. За концепцією О. Ухтомського, домінуючою є мотивація, яка зумовлена більш важливішою потребою. Тобто домінуюча мотивація підпорядковує собі всі інші мотивації. Однак, в екстремальних ситуаціях мотиваційна домінантна самозбереження, здатна викликати агресію внаслідок дії великих, сильніших подразників [13;143].

За поглядом Д. Узнадзе, в рамках теорії установки, він розглядає потребу як джерело активності та поведінки людини. Вчений розрізняє потребу на два типи: екстрагенну (виникає зовнішніми стимулами) і інтрогенну (виникає внутрішніми стимулами). Дослідник стверджує, що в екстрагенній поведінці установка визначається об'єктом, який стимулює потребу та призводить до активності, тоді як в інтрогенній поведінці установка ґрунтується на особистому досвіді.

Вагомою науковою розробкою в області проблем мотивації є концепція діяльнісного походження мотиваційної сфери людини, яка створена О. Леонтьєвим. У цій теорії відзначено, що об'єктивні умови життя визначають мотиви діяльності людини, відбиваючись у корі великих півкуль її головного мозку. На думку автора, специфічною особливістю мотивації діяльності людини належить спонуканням, які утворилися внаслідок суспільних умов її життя. О. Леонтьєвим було введено поняття провідної діяльності, яке в певному віці людини має найбільше значення, так як саме вона визначає розвиток пізнавальної і особистісної сфер. Також вченим була запропонована схема діяльності, яка має наступний вигляд: діяльність – дія – операція

– психофізіологічні функції, що в свою чергу співвідноситься зі структурою мотиваційної сфери (мотив – мета – умова).

Аналізуючи роль, місце і значення категорії діяльності Н. Такаї поєднує мотиви з навчальною діяльністю. Дослідник зазначає, що в процесі формування навчальної потреби у дітей відбувається конкретизація різноманітності мотивів, які потребують від них виконання навчальних дій [129;132].

У працях Murod Yu знаходимо розкриття змісту поняття «мотивація» у вузькому сенсі, автор зводить до мотиву як стійкого утворення мотиваційної сфери у вигляді предметних потреб, а для позначення конкретної ситуації, яка ініціюється діяльністю необхідно використовувати термін «спонукання». Тобто, під мотивацією вчений розуміє різноманітність фізіологічних, суспільнообумовлених, духовних, пізнавальних та соціальних потреб з якими людина стикається протягом свого життя [109;153].

Е. Десі були досліджені фактори, які посилюють або підривають внутрішню мотивацію, саморегуляцію та благополуччя. Як стверджує вчений, більшість емпірично орієнтованих психологів вважали, що вся мотивація ґрунтується на фізіології набору потреб у тканинах, не пов'язаних із нервовою системою. Конвергенція даних, отриманих вченим у результаті різноманітних наукових досліджень, свідчить про наявність трьох таких потреб: самовизначення, компетентність і міжособистісні стосунки. Зокрема, Е. Десі вивів постулат про три вроджені психологічні потреби – компетентність, автономія та взаємозв'язок, – які, коли вони задоволені, сприяють підвищенню самомотивації та психічного здоров'я, а коли вони порушуються, призводять до зниження мотивації та благополуччя. Також розглядається значення цих психологічних потреб і процесів у таких сферах, як охорона здоров'я, освіта, робота, спорт, релігія та психотерапія [125;126;127].

Таким чином, аналізуючи проблему мотивації через призму поведінки людини, її когнітивних процесів та свідомості, одні вчені стверджують, що мотивація людини має соціальне походження, оскільки потреба людини є продуктом суспільного

визнання і відрізняється різноманітністю, мінливістю, історичністю і у онтогенезі розвивається в результаті спеціально спрямованих формуючих дій, які складають основний зміст виховання людини. Інші – дотримуються думки, що мотивація людини опосередкована когнітивними процесами, спілкуванням і здійснюється за допомогою вольових процесів. Тобто, за своєю суттю мотивація є надситуативним феноменом, функціонально автономним від стану організму, має негомеостатичні характеристики і спрямована на віддалені життєві цілі особистості.

На тлі теорії розбіжностей Е. Tory Higgins вказує на важливість мотивації саме в діяльності. Автор зазначає, що найбільш впливовими факторами, необхідними для успішного навчання, є високий рівень мотиваційного розвитку особистості, який передбачає сформованість пізнавальних мотивів учіння, достатній розвиток особистісної та інтелектуальної сфери, що в свою чергу сприяє формуванню самоконтролю за навчальною діяльністю [176]. Вчений наголошує, що на початку навчання формується «внутрішня позиція школяра», яка передбачає у дитини наявність соціальних мотивів досягнення, її прагнення зайняти нову позицію – позицію учня. Саме орієнтування на оцінку вчителя щодо правильності виконання учнівської ролі у поєднанні з пізнавальною потребою і виявляє здатність дитини до навчальної діяльності.

За Andrew J Elliot, Marcy A Church, в структурі навчальних мотивів розмежовує діяльність і дію, які формуються в процесі самої навчальної діяльності, а не привносяться в неї ззовні в готовому вигляді. Вчені тотожні думки щодо складної структури ієрархії мотивів [79;82;130;170].

У своєму дослідженні Kent C Berridge вказує на те, що в ієрархії мотивації деякі мотиви відіграють головну роль. Згідно з автором, ці основні мотиви, зазвичай, є стійкими і складають основу мотивації. В молодшому шкільному віці, на думку вченого, до таких основних мотивів відносяться мотив змагання, мотив уникнення невдачі та навчальний мотив. Kent C Berridge зазначає, що мотив змагання полягає у прагненні стати кращим або одним із кращих учнів у класі; мотив уникнення невдач

проявляється у тому, що дитина не бажає опинитися в числі відстаючих або мати низький статус, а навчальний мотив зосереджений на простому бажанні вчитися [19;165].

На думку М. Боришевського, необхідними психологічними критеріями, які відіграють значний вплив на досягнення поставлених цілей в навчальній діяльності дошкільників є позитивні мотиви. Вчений виділяє наступну групу позитивних мотивів:

- мотиви пов'язані з особою вчителя;
- мотиви пов'язані своїми навчальними інтересами;
- мотиви, які визначені прагненням дістати винагороду або уникнути можливого покарання;
- мотиви, які виходять із задоволення інтересів учнівського колективу;
- колективістські мотиви [8].

К. Sheldon в своїй системі класифікації навчальних мотивів розрізняє наступні групи, що відносяться до мети та походження: бажання розглядати навчання як важливу підготовку до майбутньої праці, мотивація бути корисним у колективі та інше; прагнення до пізнавальних цілей, як бажання отримувати нові знання та дізнатися щось нове; мотиви, пов'язані з самовихованням; мотиви, спрямовані на досягнення особистого успіху. Розглядаючи цю класифікацію, вчений відокремлює навчальні мотиви на пізнавальні та соціальні. Крім того, К. Sheldon наголошує на важливості інтересу в навчальній діяльності та зазначає, що рівень інтересу, який проявляють учні до навчання, є показником їх мотивації досягнення [79;175;184].

Аналізуючи вплив мотиваційного компонента на навчальну діяльність, R. Ryan акцентує увагу на важливих аспектах цілепокладання, таких як конкретизація загальних вимог, встановлення проміжних цілей у процесі досягнення основної мети та процесу творчої формування цілей. Однак вчений відмічає, що в різних ситуаціях змінюється зміст цілепокладання, різноманітність прийнятих рішень зростає завдяки постановці додаткових цілей. Важливо зауважити, що мотиви можуть змінюватися

таким чином, що підсилюють активність в конкретній діяльності, і це впливає на її результати в цілому. Іншими словами, мотивація виконує функцію регулювання процесів цілепокладання [79;92;108;125;126;171;175].

На думку Peter M Gollwitzer, Antonio L Freitas, Yaacov Trope, навчальні мотиви формуються в ході самої навчальної діяльності і не є заздалегідь готовими та привнесеними в неї ззовні вже сформованими. Вони вважають, що мотивація у навчальному контексті складається із різних мотивів, які існують у системі, і ці мотиви мають відносно стійку ієрархію [79;195].

Таким чином, можна стверджувати, що мотивація у навчальній діяльності базується на певних потребах, які спонукають дитину активно вивчати та бути готовою приймати нові знання.

Дослідженню мотивації до навчання значну увагу у своїх працях приділили відомі дослідники – І. Бех, О. Кононко, О. Кравцова, С. Максименко, О. Проскура, Л. Прохоренко та ін. Вченими було виявлено особливості психологічної готовності до навчання: рівень сформованості пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, соціально-комунікативних навичок, учбової мотивації, знань і уявлень про навколишній світ [16;53;58;59;74;76;81;83;99;103].

Як стверджують вчені, мотивація до шкільного навчання виявляється у здатності дитини виконувати вказівки вчителя, усвідомленні «позиції школяра», сформованості навичок самостійності, утриманні заданого темпу роботи, вмінні правильно реагувати на оцінку виконаного завдання, долати труднощі, аналізувати й оцінити свою роботу тощо. Дослідники наголошують, що вразі демотивованості навчання дитина дуже важко звикає до нових умов, колективу, вчителя, недостатньо добре сприймає навчальний матеріал, що призводить до шкільної дезадаптації [16;59;74;100;121].

Іншими вченими, основними структурними елементами психологічної готовності до шкільного навчання визнано мотиваційний і вольовий компоненти особистості, тобто мовиться про мотиваційно-вольову готовність дитини [7;16;78;79].

Авторами обґрунтовано шляхи та умови формування мотиваційно-вольової готовності до навчання дітей, а саме: сформованість пізнавального інтересу до учбових завдань, дій самоконтролю на всіх етапах інтелектуальної діяльності, вміння дотримуватись правил та вимог навчальної діяльності [16;74].

Ф. Герцберг присвятив велику увагу деяким питанням, пов'язаним із психологічною готовністю дітей до шкільного навчання. Він розглядає мотиваційні чинники як важливі складові, пов'язані з характером та природою самої діяльності. З цього випливає логічний метод, запропонований Ф. Герцбергом, що називається «збагачення мотивації». Його суть полягає в тому, що діти повинні мати особистий інтерес до виконання різних видів діяльності [122].

Для створення ситуації особистої зацікавленості необхідно, щоб будь-яка діяльність відповідала трьом вимогам:

1) Діяльність повинна бути суттєвою, що означає, що дитина розуміє, наскільки важливим є виконання саме цієї роботи. Іншими словами, вона має мати конкретні вимоги, які активізують її здібності, і повинна мати якесь чітке завершення.

2) Виконання діяльності повинно включати в себе відповідальність для дитини. Для цього їй потрібно дати можливість вільно керувати процесом роботи, обирати методи виконання окремих завдань і мати свободу і незалежність.

3) Важливим є наявність зворотного зв'язку. При цьому і спосіб, і швидкість отримання інформації про результати мають бути обрані дитиною.

Зокрема, як підкреслює С. Максименко, підготовка дитини до школи є складним завданням, де велику вагу має мотивація для навчання. При розгляді концепції «готовність до шкільного навчання» він вказує на те, що на старшому дошкільному етапі настає ключовий період, коли умови дитячого життя різко змінюються, встановлюються нові взаємини з дорослими і однолітками, і діти починають нести відповідальність за опанування нової навчальної інформації. Ці

зміни вимагають нових досягнень у різних аспектах дитячого розвитку, психологічних якостей та формування особистості [58;59].

В. Врум базує свою «теорію очікувань» на ідеї, що активним учнем у навчанні стає той, хто розуміє важливість необхідних знань, якостей і навичок, що потрібні для успішного навчання. Це стимулює розвиток мотивації досягнення успіху, сприяє формуванню навичок ставлення цілей і досягнення їх, а також допомагає розкрити внутрішній потенціал. Вчений переконаний, що динаміка мотивації у навчанні вимагає подальшого розгляду трансформації зовнішньої мотивації во внутрішню, зокрема у формі мотивації досягнення. Ця трансформація ґрунтується на психологічних закономірностях перетворення мотиваційних факторів на конкретні цілі. Співвідношення між мотивами та цілями в діяльності полягає в тому, що мотивація виступає як внутрішня сила, яка стимулює постановку певних цілей [67].

В своїх дослідженнях Ж. Вопо розглядає процес розбиття мети на декілька проміжних цілей, досягнення яких передбачає виконання окремих дій. Він також звертає увагу на перехід мотивації від прихованої спонуки до свідомого усвідомлення мети. Іншими словами, діти можуть спочатку виконувати домашні завдання, щоб піти гуляти, але, отримуючи позитивні оцінки за свою роботу та підвищуючи свій статус серед однокласників, починають ставити перед собою нові цілі, такі як отримання високих оцінок. У цьому процесі дія приготування уроків отримує новий мотив, пов'язаний із бажанням досягнути високих результатів у навчанні [118].

Дослідження процесів формування цілей, які виголошує Ю. Вінтюк, вивчає створення уявлення про майбутній результат дій, яке формується під час спілкування або у самотійних роздумах, і використовується як основа для практичних або розумових дій. Автор стверджує, що система «цілепокладання» служить для визначення стратегічних цілей і розробки плану досягнення цих цілей. Крім того, він вказує на розділення цілей на внутрішні (створені самим суб'єктом) та зовнішні (визначені ззовні) і формулює гіпотезу щодо наявності у дітей автогенеруючої

«інтелектуальної» діяльності, яка проявляється у процесі розв'язання завдань, пов'язаних з розумовою діяльністю [25;31].

За поглядами S. Zaniuk у сфері мотивації, виділяється потреба як джерело активності та поведінки дитини. Вчений класифікує потребу на два типи: екстрагенну (зумовлену зовнішніми факторами) та інтерогенну (виникаючу внаслідок внутрішнього спонуку). Дослідник підкреслює, що в разі екстрагенної поведінки, установку формує зовнішній об'єкт, який активізує діяльність дитини, тоді як в інтерогенній поведінці, установка коріниться в особистому досвіді суб'єкта [42;177].

У контексті вказаної проблеми, мотивація до навчання була предметом розгляду в роботах таких авторів як Н. Каут, В. Котирло, В. Мільман, J. Atkinson, A. Bandura, C. Hull, W. Kohler та інших. В дослідженнях C. Hull і W. Kohler зазначено, що розвиток мотивації до навчання впливає на продуктивність та типи пізнавальної діяльності дитини. Вчені стверджують, що мотивація до навчання формується на основі базових потреб дошкільника в грі, пізнанні, спілкуванні, творчій самореалізації, які задовольняються в ігровій та навчально-пізнавальній діяльності. У своєму дослідженні Н. Каут надає перевагу сформованості мотиваційної системи для довільних форм поведінки, сформованості інтересів, потреб і самооцінки в структурі психологічної готовності до школи [16;52;53;150;154].

Залежність успішності у навчальній діяльності від мотивації була ретельно проаналізована Г. Клаусом. У своєму дослідженні він зауважує, що ставлення до навчання та розуміння його змісту мають найважливіший вплив на активне опанування матеріалу, хід самого навчального процесу та його успішність. Г. Клаус виділяє два типи мотивації: позитивну та негативну. Вчений стверджує, що особа, яка має внутрішню мотивацію, активно навчатиметься без необхідності зовнішнього тиску, оскільки отримує задоволення від знань, проявляє наполегливість, швидко засвоює матеріал, демонструє інтелект, гнучкість та фантазію [55].

За результатами дослідження, проведеного Д. Уорделлом та Дж. Ройсом, виявлено, що мотивація має глибокий зв'язок з когнітивними стилями. Вчені

стверджують, що когнітивні стилі є стійкими характеристиками, які впливають на спосіб, яким організовані когнітивні та емоційні процеси. Дослідники розглядають когнітивно-емоційні стилі у контексті трьох аспектів уваги: селективність уваги (полізалежність), інтенсивність уваги (просторове сканування) та обсяг уваги (біжучість ідей). За їх думкою, ці когнітивно-емоційні стилі визначаються параметрами уваги, які впливають на якість та результативність навчальної діяльності [166;178].

В дослідженні Н. Ентвайстла виокремлено чотири ключових підходи до мотиваційної готовності до навчальної діяльності:

1. Орієнтація на розуміння, яка передбачає активний та критичний інтерес до навчального матеріалу, пошук схожості ідей та опору на доведення.
2. Орієнтація на відтворення, де переважає установка на заучування та зовнішню мотивацію.
3. Орієнтація на досягнення, яка виражається у високій потребі до навчальних успіхів.
4. Цілісна орієнтація, що включає систематичне засвоєння навчального матеріалу та розподіл часу для його вивчення.

Підсумовуючи зазначене можна зробити висновки, що мотивація це складна, неоднорідна, багаторівнева система, що включає в себе поведінку, потреби, цілі, наміри мотиви, інтереси, прагнення, емоційно-вольову сферу, цінності, наміри, самоконтроль та ін.

Аналізуючи механізм внутрішнього функціонування мотивації, можемо виокремити теорію поведінки, структурою якої є теоретичні постулати, що встановлюють зв'язки між основними змінними, основою якої є потреба. Зазначені функції зосереджені на проблемі детермінант мотивації поведінки людини, зокрема: внутрішніх реакціях, спонуканнях, стимулах, які дають змогу зрозуміти сенс поведінки та її цілеспрямованість.

У діяльнісних течіях, мотивація є однією з ключових психолого-педагогічних передумов успішного набуття знань, навичок і вмінь. Освоєння умінь контролю та саморегуляції власної діяльності на кожному етапі сприяє інтелектуальному розвитку дитини і надає її діяльності характер цілеспрямованості та незалежності [79;83].

У процесі виконання навчальних завдань, мотиваційна готовність, яка є складовою частиною мотивації, формується завдяки внутрішнім мотивуючим факторам учнів, таким як контроль, вказівки, потреби та звички щодо виконання контрольних дій. Розвиток навичок самоконтролю тісно пов'язаний з формуванням навчальних вмінь і навичок. Кожна дія піддається свідомому контролю, і при досягненні автоматизму виконання дії мета та її результат залишаються у свідомості, які направлені на досягнення цієї мети [79;83].

1.2. Теоретичний аналіз порушення когнітивних функцій у дітей

Проблема об'єднання різних порушень в психічному розвитку стала актуальною та отримала важливість як у світовій, так і в національній науці тільки в середині ХХ століття. Зараз, завдяки різкому розвитку різних галузей науки та техніки, а також складній програмі загальноосвітніх шкіл, виникла велика кількість дітей, які стикались із труднощами в навчанні. Педагоги та психологи надавали великий вагомість аналізу причин цього невдачі. Дуже часто вона визначалася певним типом порушення інтелекту, що призводило до навчання цих дітей у спеціальних школах. Проте, при докладному клінічному обстеженні стає все більш очевидним, що у багатьох дітей, які мають проблеми із засвоєнням навчальних програм загальноосвітніх шкіл, не можна визначити специфічних особливостей, які б характеризувалися порушенням інтелекту.

На початку минулого століття М. Певзнер, як спеціаліст в галузі клініки розумової відсталості, досліджуючи причини неуспішності дітей у школі дійшла висновку про існування нестійких форм психічних порушень проявляються в умовах підвищених навчальних вимог. Комплексне клініко-психолого-педагогічне

обстеження невстигаючих учнів з шкіл різних регіонів країни та аналіз даних став основою для формування уявлень про дітей із порушеннями когнітивного розвитку [71].

Таким чином, дослідження причин таких особливостей розвитку було продиктовано нагальними потребами життя: з одного боку, необхідністю встановлення причин неуспішності у масових школах і пошуків способів боротьби з нею, з іншого – потребою подальшої диференціації порушень інтелектуального розвитку та інших клінічних порушень пізнавальної діяльності. Вченими було визначено, що за всіма досліджуваними показниками психосоціального розвитку діти цієї категорії якісно відрізняються від інших дизонтогенетичних розладів, з одного боку, і від «нормотипового» розвитку – з іншого, займаючи за рівнем психічного розвитку проміжну позицію між розумовими порушеннями і нормотиповим розвитком (далі НР).

Зарубіжні дослідники, вивчаючи питання дітей з порушеннями когнітивного розвитку педагогічної позиції описують їх, як дітей з труднощами у навчанні (*educationally disabled, children with learning disabilities*), або як непристосованих, переважно внаслідок несприятливих умов життя (*maladjusted*), педагогічно запущених або тих, які попали під соціальну та культурну депривації (*socially and culturally deprived*). До цієї групи дітей відносять також дітей з порушенням поведінки.

Дослідники (Н. Hoffmann, Л. Бадалян, Л. Журба, Д. Ісаєв, Е. Мастюкова, М. Раттер та ін.), вивчаючи дітей з порушеннями когнітивного розвитку дійшли висновку, що відставання у розвитку, яке виявляється в труднощах у навчанні цих дітей, пов'язане з резидуальними (залишковими) органічними ушкодженнями мозку, і описали їх як дітей з мінімальними мозковими ушкодженнями (*minimal brain damage*) або дітей з мінімальною (легкою) мозковою дисфункцією (*minimal brain dysfunction*) [5;51;81;92;183].

Зокрема, у медичній літературі підкреслюються такі ознаки мінімальної мозкової дисфункції, як легке органічне пошкодження головного мозку, затримка дозрівання психічних функцій порівняно з розвитком дітей та розвитком їхніх неврозоподібних станів, про що стверджують у своїх працях М. Раттер та Л. Журба. Мінімальна мозкова дисфункція розглядається з типовим проявом гіпердинамічного синдрому, за якого в дитини є проблеми в поведінці, наприклад, надмірна збудливість, довільна увага, незрілість емоційної й вольової сфер. За цих умов часто страждає мовлення, формування шкільних навичок та ін. [5;70].

Ознаки незрілості й сповільненого розвитку моторики, психічних функцій, часто пам'яті, не завжди виявляються під час неврологічного обстеження в дітей дошкільного віку. Зокрема, Л. Бадалян, Л. Журба визначають мінімальну мозкову дисфункцію як комплекс різних за етимологією, патогенезом і клінічними проявами патологічних станів [5].

У своїх дослідженнях Н. Hoffmann для опису дітей зі специфічними парціальними труднощами у навчанні використовує термін «діти з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю» – синдром ГРДУ (children with attention deficit hyperactivity disorders – syndrom ADHD) [183].

В американській класифікації психіатричних хвороб DSM–III у 1980р. було представлено термін attention deficit disorder (ADD) – синдром дефіциту уваги, у якому базовим симптомом порушення був визнаний дефіцит уваги, який був обумовлений тим, що порушення уваги зустрічаються у всіх носіїв даної патології, а підвищена рухова активність лише у 80-85%.

У 1987 році в ході перегляду діагностичних критеріїв американської класифікації психіатричних хвороб (DSM–III–R) здійснено спробу визначити причини порушень уваги, внаслідок чого змінено назву захворювання, яке потім увійшло в сучасну американську і європейську класифікацію хвороб як attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) – синдром дефіциту уваги з гіперактивністю і

характеризують його як порушення, в якому переважають порушення уваги і гіперактивності.

Досліджуючи причини, які виникають у дітей під час засвоєння знань на початковому етапі навчання Г. Сухарєва акцентує увагу на незрілості емоційно-вольової сфери як основної патогенної відмінності за типом інфантилізму. Ці особливості вчена пов'язує не із порушеннями розумового розвитку, а з порушеннями певних когнітивних процесів [124].

Французькі психіатри А. Лоран, Ж. Лассег досліджуючи подібні порушення зупиняються на визначенні особливої затримки психофізичного розвитку, яка виникає під впливом різних інфекцій та інтоксикацій і виявляється у вигляді порушень когнітивного розвитку. Тобто вчені взаємопов'язують інфантилізм з когнітивними порушеннями і визначають це як цілісну структуру фізичних і психічних ознак незрілості, невластивих даному віку дитячості [172].

Головною особливістю, що відрізняє дітей з порушеннями інтелекту і певними порушеннями когнітивних процесів С. Клементс (1966р.) визначає синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю. Вчений описав це «захворювання» як середнє або близьке до середнього інтелектуального рівня, яке має легкі або середнього ступеня порушення поведінки в поєднанні з мінімальними відхиленнями в ЦНС, які можуть характеризуватися різними поєднаннями порушень мовлення, пам'яті, контролю уваги, рухових функцій. На думку дослідника, індивідуальні відмінності у дітей можуть бути результатом генетичних відхилень, біохімічних порушень, інсультів в перинатальному періоді, захворювань чи травм у періоди критичного розвитку центральної нервової системи або інших органічних причин невідомого походження [150].

З позиції генетики З. Тржесоглава відзначає, що у 10-25% дітей важливим фактором є спадковість. У зв'язку з цим дослідниця висунула гіпотезу, що існують сімейні форми синдрому дефіциту уваги. Батьки гіперактивних дітей на поліклінічному прийомі нерідко говорили, що в дитинстві у них спостерігалися ті ж

особливості поведінки, що і в їхньої дитини. Втім на сьогодні ще не виявлено якийсь особливий ген гіперактивності [129].

На думку Т. Глезерман порушеннями когнітивних процесів, зокрема гіперактивність може бути різновидом розвитку з вродженими характеристиками темпераменту, вродженими біохімічними параметрами, вродженої низькою реактивністю центральної нервової системи. Тобто, вчена намагається довести існування спадкової схильності до цього захворювання [34].

Дослідження, проведені різними ученими, які розглядали порушення в розумовому розвитку, показують, що діти, у яких спостерігаються порушення різних когнітивних процесів, стикаються з труднощами в адаптації, включаючи адаптацію до школи. Ці труднощі виникають через різноманітні біосоціальні чинники, такі як: наслідки навіть невеликих пошкоджень центральної нервової системи, її функціональна незрілість, фізичне виснаження, церебрастенічні стани, емоційно-вольова незрілість відповідно до типу психофізичного інфантилізму, а також занедбаність педагогічної підтримки через несприятливі соціально-педагогічні умови на ранніх стадіях онтогенезу дитини [34;88;129;150].

Інші вчені пояснюють труднощі, які виникають у дітей з когнітивними порушеннями, за допомогою недоліків як у регуляційному компоненті психічної діяльності, таких як недостатня увага, незріла мотиваційна сфера, загальна пасивність у навчанні та обмежений самоконтроль, так і у її операційному компоненті, включаючи низький рівень розвитку окремих психічних процесів, моторні порушення та проблеми з працездатністю. Проте, ці недоліки не заважають дітям освоювати загальноосвітні програми розвитку, які можуть бути адаптовані до їхніх психофізичних особливостей [87;93;128].

За Міжнародною класифікацією хвороб 10 перегляду (МКХ 10) когнітивні порушення відносять до легких когнітивних порушень. Вони характеризуються зниженням пам'яті, труднощами у навчанні, зниженою знатністю концентруватися на виконанні будь-якої задачі на довгий час, при спробі виконати розумову задачу має

виражене відчуття психічного втомлення, навчання новому є суб'єктивно важким, навіть коли об'єктивно воно успішне. Означене порушення може передувати широкому спектру інфекційних та соматичних хвороб (як церебральних, так і системних), супроводжувати їх, але при цьому не обов'язково мають бути наявними безпосередні ознаки залучення в процес головного мозку. Дане порушення може бути віддиференційовано від постенцефалітного (F 07.1) та постконтузійного синдрому (F 07.2) по його відмінною етіологією від них, більш обмеженого спектру переважно слабо виражених симптомів і зазвичай нетривалою течією.

За міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду, загальні ознаки порушення когнітивного розвитку (далі ПКР) (F 06.7) включають різноманітні аномалії розвитку, які визначаються незрілістю емоційно-вольових функцій, затримкою психічного розвитку, незначними порушеннями пізнавальної діяльності, проблемами уваги та гіперактивністю, а також незрілістю в особистісному та соціальному плані. Ці порушення відрізняються від розумової відсталості за структурними та якісними характеристиками і мають тенденцію до компенсації та подальшого розвитку.

Отже, когнітивні розлади (іноді називаються порушеннями пізнавальних функцій) - це специфічні порушення, які впливають на пізнавальну сферу дитини і проявляються наступними симптомами: зниження пам'яті, інтелектуальної працездатності та інших когнітивних процесів мозку в порівнянні з нормальним розвитком. Когнітивні функції є найбільш складними процесами, що відбуваються в головному мозку і дозволяють раціонально розуміти оточуючий світ, встановлювати взаємозв'язки та взаємодію з ним. Вони характеризуються спрямованістю на досягнення певних цілей. До пізнавальних функцій відносяться сприймання (прийом) інформації, обробка та аналіз даних, запам'ятовування та зберігання інформації, обмін даними, розробка і виконання плану дій [19].

Розглянемо найпоширеніші характеристики порушень когнітивного розвитку.

У дослідженнях G. Ball і І. Брушневської до основних ознак порушень когнітивних процесів у дітей включено зменшення обсягу слухової пам'яті. Дослідники стверджують, що дітям з когнітивними розладами важче вчити вірші напам'ять, вони часто не можуть повторити слова дорослого або вчителя (навіть не дослівно, а просто змістовно), засвоювати нову інформацію. Під час письма діти допускають значну кількість помилок, які стосуються змісту тексту, і потребують докладного пояснення окремих смислових частин навчального матеріалу та інших аспектів [14;19;155;172].

В роботах О. Чекстере виділені чинники, які призводять до таких порушень, і вони визначаються уповільненням процесу децентрації. Вчена звертає увагу на те, що у дітей із когнітивними порушеннями спостерігається надмірна самоцентрованість. Така дитина часто проявляє дратівливість і схильна до агресивних вчинків не лише у стосунках з однолітками, але й з дорослими. Вона вибирає лише ті взаємодії, які відповідають її власним настановам. Такий тип спілкування, навіть коли в ньому бере участь багато людей, нагадує більше монолог, ніж діалог або, тим більше, полілог [19;57].

На думку О. Романчук, О. Ферт важливим чинником при порушенні когнітивних процесів є синдром розсіяної уваги. Дослідники наголошують, що погіршення уваги може досягати високого рівня, що окремі науковці навіть вживають термін «сформований синдром розсіяної уваги». Як стверджують вчені, дитина з когнітивними порушеннями погано помічає деталі, не розуміє важливих елементів розповіді, загадки, математичної задачі тощо [11;19;135;136].

В дослідженнях Г. Гич виділяється концепція кліпового мислення як важливої риси порушень когнітивних процесів. За його точкою зору, кліпове мислення - це процес відображення різних властивостей об'єктів без урахування їхніх взаємозв'язків, і це характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, відсутністю логічної послідовності та повністю різноманітною природою поданої інформації. Цей процес також включає високу швидкість перемикання між окремими

частинами та фрагментами інформації і відсутність утворення цілісного уявлення про навколишній світ [19;32;67].

За В. Мартиненко порушення процесу аналізу явищ, нездатність осмислювати інформацію, розрізняти навіть протилежні твердження є основними характеристиками порушення когнітивних процесів, які авторка узагальнюючи відносить до порушення аналітико-синтетичного мислення [19;75].

За словами Г. Бал, С. Кузікової, діти, у яких виникають ПКР, мають труднощі зі зосередженням на об'ємних текстах, оскільки вони звикли до коротких повідомлень, які не вимагають від них великої уваги, концентрації та слідкування за сюжетними лініями. Діти, які виростають в цифровому середовищі, нерідко перенасичені інформацією та постійно прагнуть нових даних, не завжди намагаються аналізувати або запам'ятовувати цю інформацію. Інакше кажучи, вони втрачають здатність сприймати об'ємні тексти [5;19;60].

Інші вчені, такі як Р. Роджерс, С. Монсел, Д. Рубінштейн, Д. Еванс, Д. Мейер, вказують на багатозадачність як головну ознаку порушень когнітивних процесів, проявляється в нездатності зосередитися на виконанні однієї роботи. Під багатозадачністю розуміють одночасне сприймання інформації з кількох джерел і спроби виконувати декілька дій одночасно або послідовно. Дітям з порушеннями когнітивних процесів важко відірватися від несуттєвої інформації, їм потрібно більше часу для переключення між завданнями. Деякі діти приділяють увагу новій інформації, не враховуючи попереднього досвіду, тому вони мають труднощі в нових ситуаціях. Дослідники приходять до висновку, що у таких дітей порушена здатність до концентрації уваги, вони часто відволікаються, не можуть виділити головне від другорядного, зазначають складнощі у виконанні однієї дії та важко відмовляються від звички виконувати кілька завдань одночасно, навіть коли це не є необхідним [92;110;170;178].

Науковці зауважують, що характерною ознакою розвиненої багатозадачності є потреба принаймні у фоновому супроводі під час основної діяльності. Наприклад,

дитина може одночасно читати книгу і слухати музику, і час від часу припиняти це, щоб виконати інші дії, які не пов'язані із навчанням, такі як перекладання книг, прибирання пилу, телефонні дзвінки друзям і т.д. [19;110;170].

Під час аналізу труднощів, які виникають під час навчання учнів з когнітивними порушеннями, О. Онопрієнко наголошує на певних характерних рисах, таких як заміна вирішення завдань простішими та відомими способами, постійна необхідність у наочній схематизації навчальних дій і так далі. Дослідниця аргументує, що важливо враховувати як недоліки, так і переваги дітей з когнітивними порушеннями у процесі розвитку тих когнітивних вмінь, які ще не повністю сформувалися. Ці вміння є вирішальними для того, щоб дитина могла ефективно функціонувати в реальному світі і взаємодіяти з живими людьми, а не обмежуватися взаємодією лише з уявними аватарами [19;92].

Звертаючись до міжнародної класифікацією хвороб 10-го перегляду можна визначити, що причинами когнітивних порушень можуть бути різні за своєю етіологією і патогенезом захворювання (неврологічні, психічні розлади та ін.) [19;87].

Відповідно до класифікації, виділяються три рівні когнітивних порушень: легкі, помірні та складні. У випадку легких когнітивних порушень, симптоми є незначними та проявляються лише в одній з когнітивних функцій, такі як погіршення пам'яті, занадто велика втомлюваність або труднощі вирішення завдань. Помірні когнітивні порушення включають в себе зниження функціонування декількох когнітивних процесів одночасно. У разі складних когнітивних порушень спостерігається велика кількість симптомів цих порушень і вони мають серйозний вплив на здатність особи сприймати навколишню дійсність. Наприклад, «деменція», яка є найскладнішим типом когнітивного порушення, призводить до суттєвої дезадаптації особистості в повсякденному житті [19;55].

Вчені класифікують когнітивні порушення в залежності від їхнього походження наступним чином: органічні порушення, які виникають внаслідок патологічних впливів на роботу головного мозку (наприклад, через травми, інфекції, генетичні

аномалії), і ці порушення можуть бути незворотніми; функціональні порушення, які проявляються під час періодів високого розумового навантаження і тимчасового характеру; нейрокогнітивні порушення, які є специфічними для органічних психічних розладів [19;92;178;181].

На сьогодні відсутні загальноприйняті принципи класифікації ПКР. Результати клінічних досліджень дітей із легкими когнітивними розладами показали, що їх патогенетична основа може бути пов'язана із недорозвиненням лобних ділянок мозку. Порушення уваги можуть виникати через дисфункцію як передніх (лобних), так і задніх тім'яних відділів кори, а також стовбурних структур через їхню незрілість або аномалії в морфофункціональній організації (Ю. Кропотов, G. Hynd, C. Riccio, A. Talay-Ongan). Різні комбінації впливу на різні структури мозку взаємозв'язані з різними проявами у поведінці, наприклад: недостатню увагу може супроводжувати розгальмованість; можуть виникати окремі ураження кори, частіше у тім'яних ділянках; може спостерігатися незрілість системи сенсорного аналізу у вищих інтегративних центрах і таке інше (P. Goodyear, G. Hynd, C. Riccio, V. Brever) [19;126;164;175].

Вчені стверджують, що в багатьох випадках біологічні ПКР, такі як незрілість коркових відділів мозку, часто співвідносяться з локальними (місцевими) ураженнями різних мозкових структур, що проявляються різноманітністю і великою різницею у порушеннях у сферах емоційно-вольового, когнітивного та поведінкового розвитку. Це може ускладнювати навчальну та пізнавальну діяльність дитини та її взаємодію з оточуючим соціумом [19;175;184].

Аналізуючи дослідження в галузях психології, педагогіки та медицини, можна відзначити, що порушення когнітивного розвитку часто спостерігаються при затримці у психічного розвитку і виявляються, переважно, у зниженні швидкості обробки інформації, сповільненні мисленнєвих процесів, зниженні швидкості реакції на зовнішні подразники, порушенні зорового і просторового сприйняття, зниженні мотивації, труднощах у визначенні досягнення поставленої мети. Зниження уваги та

схильність до відволікання є серед найбільш поширених симптомів при гіперактивному розладі з дефіцитом уваги. Ці порушення помітно впливають на якість навчання дитини через зростання виснаженості та зниження концентрації уваги. Когнітивні відхилення також можуть виникати при порушеннях аутистичного спектра, виявляючись в погіршенні пам'яті, ускладненні зорово-моторної координації, соціальній дезадаптації тощо. Порушення когнітивних функцій помірної виразності можуть спостерігатися при розладах інтелекту [19;175].

Отже, узагальнюючи вищезазначене, до основних критеріїв порушень когнітивного розвитку можна віднести: розсіяність у сприйнятті навколишньої інформації, низький рівень сприймання, зниження пам'яті, розлади уваги, порушення емоційно-вольової сфери, труднощі у інтелектуальній переробці інформації. З огляду на означені характеристики, у контексті дослідження навчальної мотивації у дітей дошкільного віку, ми зупинилися на означених критеріях, які можуть виявлятися при різних порушеннях, зокрема при: затримці психічного розвитку, порушеннях функцій уваги та гіперактивності, легких порушеннях інтелекту та мовлення.

1.3. Проблема мотивації до навчання у дітей старшого дошкільного віку

Проблема мотиваційної готовності до шкільного навчання входить в загальний контекст проблеми психологічної підготовки до шкільного навчання. Багато вчених визначають психологічну готовність як комплексну характеристику дитячої психіки, яка сприяє засвоєнню знань. В цьому контексті, навчальна мотивація виступає як сила, що стимулює навчання. До ключових мотиваційних факторів навчання вчені відносять: збільшений інтерес та захоплення предметом; високе прагнення до знань; позитивне ставлення до навчальної інформації; небажання обмежувати себе стандартними завданнями та готовими відповідями; високий ступінь критичності та бажання самовдосконалення [17;19;30;46;74;79;147;165].

Згідно з науковими джерелами відомо, що в нормі у дітей віком 6-7 років розвивається потреба у навчанні, яка створює особисту готовність до початку

шкільного навчання. Ця готовність включає в себе формування мотивації до навчання і, подалі, розвиток об'єктивної готовності до навчання. Перша об'єктивна готовність виявляється в оволодінні навичками письма і чисел, а також в приготуванні до отримання перших оцінок. Пізніше ця готовність розширюється на сприйняття процесу навчання і його змісту, а згодом - на уміння засвоювати знання (О. Запорожець, Г. Костюк, С. Максименко, Ю. Швалб, С. Rogers, R. Ryan та ін.) [17;19;30;46;74;79;147;165].

Деякі вчені стверджують, що мотиваційна готовність до навчання пов'язана із шкільною зрілістю [2;19;30;46;47;105]. Наприклад, А. Анастасі розуміє під шкільною зрілістю набуття дітьми необхідних знань, вмінь та мотивації, необхідних для успішного вивчення шкільної програми [2;19;47;92]. За словами О. Запорожця, готовність до навчання у школі – це складна система різних якостей дитячої особистості, включаючи мотивацію, розвиток пізнавальних та вольових функцій. Дослідники розділяють психологічну готовність на дві головні частини: інтелектуальну та особистісну. Це два основних підходи до створення надійної системи для планування успіху у початковій школі [19;30;46;92;105].

Відповідно до досліджень вчених, підготовка дитини до школи включає наступні аспекти: розвинуте сприйняття, яке означає здатність відрізняти різні явища і розуміти їх зв'язки; аналітичне мислення, що полягає в розрізненні основних ознак і зв'язків між явищами та здатність до відтворення зразків; раціональний підхід до реальності, що передбачає зменшення впливу уяви та фантазії на сприйняття навколишнього світу; логічне запам'ятовування, тобто здатність до логічного збереження інформації; інтерес до знань та бажання здобувати їх власними зусиллями; здатність сприймати та використовувати символи, а також розуміння їхнього значення; розвиток дрібної моторики рук та координація зорово-рухових навичок. В свою чергу особистісна готовність включає: розвиток комунікативної взаємодії з однолітками та дорослими, а також здатність адаптуватися до інтересів та норм дитячого колективу; готовність прийняти нову соціальну роль, яка полягає в

розумінні прав та обов'язків школяра; сприйняття дитиною школи та навчальної діяльності, включаючи мотивацію до навчання [19;46;47;92;101;105].

У психології останнім часом дослідники проявляють зацікавленість у подоланні підходу до розглядання мотивів як окремих явищ, які супроводжують діяльність чи перебувають поза нею. Згідно з новими поглядами, мотив розглядається як ключовий структурний елемент самої діяльності [92;98;152;157;165].

Багато вчених акцентують увагу саме на мотиваційному аспекті готовності до навчання. Як вказує Е. Десі, мотиви виступають як стартова ланка діяльності і впливають на всі аспекти та всі стадії діяльності. Характер мотивів визначає вибір методів досягнення результатів, характер дій, і вони також відіграють роль у процесах контролю та оцінки результатів діяльності [117;118;119;120].

Мотиваційно готовою до шкільного навчання є дитина, у якій домінують внутрішні мотиви (мотивація до змісту навчання), а не зовнішні (атрибути шкільного життя – ранець, шкільні приладдя тощо).

Водночас, мотиваційна готовність також включає в себе важливий аспект розвитку емоційної сфери дитини [162;163;164]. Перед початком шкільного навчання, дитина повинна володіти розвинутою емоційною стійкістю, яка становить основу для успішного навчання. Вчені підкреслюють вагомість мотивів навчання, оскільки вони визначають послідовність формування педагогічної позиції учня і впливають на його готовність до шкільного навчання.

В ході дослідження мотивації, С. Rogers та R. Ryan встановили риси мотивації дошкільників, які виступають посередниками для формування зрілої навчальної мотивації. Ця зріла мотивація вважається ключовою для успішного шкільного навчання і розглядається як «поріг мотиваційного розвитку».

Відповідно до С. Рубінштейна, певні мотиви визначають характер дитини та виконують дві важливі функції: по-перше, вони спонукають і направляють діяльність дитини, а по-друге, надають цій діяльності суб'єктивний смисл. Іншими словами, мотиви визначають сенс навчальної діяльності [114].

Згідно думки багатьох вітчизняних психологів, дошкільний вік пов'язаний з розвитком і ускладненням мотиваційної сфери особистості дитини, з появою суспільно-цінних мотивів і їх співзалежністю [100;105;108;113].

Отже, важливо зазначити, що навчальна мотивація є одним із фундаментальних факторів, які впливають на успіх дитини в навчанні та її адаптацію у школі. У цьому контексті мотивація дошкільника означає наявність активності в пізнавальних процесах та бажання займати нову роль, яка характеризується як позиція школяра [8;10;11;12;80;100;105;108;113;159].

У дослідженнях Е. Shostrom було відзначено, що дошкільна дитина до семи років починає осмислювати свою соціальну ідентичність і проявляє бажання займати нову роль у суспільних відносинах та здійснювати суспільно важливу діяльність, як, наприклад, стати учнем. Вчений наголошує, що збільшується стійкість структури мотивації, і домінуючі мотиви стають важливими факторами у поведінці та розвитку дитини [159].

На думку Л. Божович, до кінця дошкільного віку дитина формує внутрішню позицію - цілісне ставлення до навколишнього світу та самої себе. Гра, яка була основною діяльністю в дошкільному віці, вже не влаштовує дитину, і вона починає прагнути взяти більше дорослу роль у житті та займатися відповідною дорослою діяльністю. Під час загального шкільного навчання це прагнення реалізується в бажанні стати школярем. Вчена виділяє дві групи навчальних мотивів: перша - це широкі соціальні мотиви, пов'язані зі сприйняттям школяра в контексті оточуючого соціального середовища, і друга - навчальні мотиви, які виникають з безпосереднього інтересу до навчальної діяльності [8;10;11;12].

А. Maslow, С. Rogers виділяють шість ключових мотивів, які до досягнення шестирічного віку розвиваються найбільше: соціальні мотиви, що базуються на розумінні соціальної важливості та необхідності навчання, а також на бажанні виконувати соціальну роль школяра; навчально-пізнавальні мотиви, пов'язані з цікавістю до нових знань та бажанням вивчати щось нове; оціночні мотиви, що

включають прагнення отримати визнання та оцінку дорослих, їхню позитивну оцінку і підтримку; позиційні мотиви, які асоціюються із зацікавленістю зовнішніми атрибутами шкільного життя та позицією школяра; зовнішні мотиви, спрямовані на оточуюче середовище та навчання як таке; ігрові мотиви, які можуть бути неадекватно перенесені на навчальну діяльність [80;97].

За Е. Десі, серед різноманітних мотивів навчання, можливо, найбільш важливим є мотивація отримання високих оцінок, оскільки саме високі оцінки для маленького учня є джерелом інших мотиваційних факторів, забезпечують його емоційний комфорт і є предметом гордості [177;178;179].

А. Реан проводить аналіз мотивів, які визначають навчальну активність на початковому етапі навчання. Серед цих мотивів виділяються пізнавальні, соціальні та мотиви досягнень.

1) пізнавальні мотиви – це ті мотиви, які пов'язані з самою навчальною діяльністю, з її змістовними або структурними характеристиками, такі як бажання здобувати знання та навички, або прагнення оволодіти методами самостійного засвоєння знань.

2) соціальні мотиви – це мотиви, які визначаються факторами, що не є частиною навчальної діяльності, але впливають на мотиви навчання. Вони включають бажання бути корисними суспільству, отримати схвалення від старших, домогтися успіху та престижу, або навіть бажання розвивати навички взаємодії з іншими людьми та однокласниками.

3) мотивація досягнень нерідко стає домінуючою у початкових класах. Діти з високими досягненнями часто мають сильну мотивацію досягнути успіху - їхнім бажанням є виконати завдання на високому рівні і отримати очікуваний результат.

Діти, які мають виражену мотивацію уникнення невдачі, намагаються уникнути поганих оцінок та наслідків, що виникають при невдачі, таких як розчарування вчителя або санкції від батьків [108;109].

У дослідженні, проведеному Н. Тализіною, виділено три основні категорії мотивів:

1. Широкі соціальні мотиви можна розглядати як прагнення до самовдосконалення та самовизначення. Діти усвідомлюють суспільну значущість навчання, що формує особистісну готовність до школи та позитивні очікування щодо неї, вважаючи її результатом соціальних стандартів. Ці мотиви пов'язані з віддаленими метами, обов'язками та відповідальністю, які спочатку можуть бути неусвідомленими дітьми, але реально проявляються у сумлінному виконанні завдань вчителя та бажанні задовольнити всі його вимоги. Проте ці мотиви не є характерними для всіх дітей, і дослідниця обґрунтовує це неповним розумінням відповідальності та безвідповідальністю на дошкільному етапі, а також некритичним ставленням до себе і часто завищеною самооцінкою.

2. Вузькоособисті мотиви виявляються у бажанні отримати високу оцінку, заслужити визнання вчителя чи батьків, уникнути покарання, отримати нагороду (мотиви матеріального благополуччя) або в бажанні виділитися серед сверстників та зайняти особливу позицію в класі (престижні мотиви).

3. Навчально-пізнавальні мотиви пов'язані зі змістом та процесом навчання, а також із способами діяльності. Вони проявляються у пізнавальних інтересах, прагненні подолати труднощі у процесі пізнання, а також у виявленні інтелектуальної активності. Розвиток цих мотивів залежить від рівня пізнавальної потреби, з якою дитина приходить до школи, а також від рівня змісту та організації навчального процесу [125].

За думкою А. Maslow, основу мотивації, пов'язаної зі змістом і процесом навчання, складає пізнавальна потреба. Вона виникає з більш ранньої дитячої потреби у зовнішніх враженнях і активності, притаманних дітям з перших днів життя. Розвиток цієї пізнавальної потреби в дітей різний: в одних дітей вона виражена яскраво і виражена у прагненні здобувати знання, оволодіти методами самостійного

навчання; в інших вона може бути більш практичною та спрямованою на практичні навички; в третіх дітей ця потреба може бути дуже слабо вираженою [80].

Проблема розвитку мотивації навчання оточена найбільш детальною увагою вчених ХХ століття, зокрема в дослідженнях А. Маркової. Дослідниця виділяє п'ять основних рівнів навчальної мотивації:

Перший рівень - високий рівень мотивації для навчання та активності в школі (діти виявляють пізнавальний інтерес та прагнення найкраще виконувати всі шкільні вимоги).

Другий рівень - гарна мотивація для навчання (діти успішно справляються з навчальною діяльністю і відзначаються нормальним рівнем мотивації).

Третій рівень - позитивне ставлення до школи, але діти більше приваблюються позашкільною діяльністю (діти ставляться позитивно до школи, але більше зацікавлені у спілкуванні з друзями та вчителями, а також використовують школу для цього).

Четвертий рівень - низька мотивація для навчання (ці діти відвідують школу неохоче, бажають уникнути занять та мають труднощі в навчальній діяльності).

П'ятий рівень - негативне ставлення до школи та дезадаптація (діти відчують серйозні труднощі в навчанні, мають проблеми в спілкуванні з однокласниками і вчителями та сприймають школу як вороже середовище). У деяких випадках у таких учнів відзначаються нервово-психічні порушення [17;19;75].

Таким чином, мотивація до навчання в школі містить потребу дитини в пізнанні нового, прагнення до їх оволодіння певними вміннями та їх вдосконалення. Пізнавальна діяльність дошкільників збуджується системою різноманітних мотивів, кожен з яких, у тій чи іншій мірі, присутній у мотиваційній структурі дитини і має певний вплив на формування і характер її навчальної діяльності.

Вступ дитини до школи означає зміну її соціальної позиції і передбачає оволодіння новою поведінкою школяра, нові взаємовідносини з оточуючими, необхідність освоєння нових, шкільних норм і вимог.

За думкою L. Edward, велике значення приділяється мотивації до навчання дитини, розглядаючи її як процес і результат узгодження індивідуальних можливостей та взаємодії дитини з навколишнім світом. Ця мотивація спрямована на пристосування дитини до нового оточення, зміни умов життєдіяльності, нових відносин у певних соціально-психологічних спільнотах та встановлення відповідності її поведінки прийнятим нормам і правилам [20;21;175].

Поняття мотивації до школи, в розумінні Г. Дічева та Б. Гурусбековим, розглядається як складна система пристосувальних заходів, спрямованих на оволодіння новими суспільними формами діяльності і пов'язана, перш за все, зі зміною статусу дитини [19;20;77].

За думкою Г. Бала, навчальна мотивація передбачає адаптацію дитини до школи, виконання навчальних і соціальних вимог, прийняття рольових обов'язків школяра. Вчений підкреслює, що така адаптація відбувається не лише на зовнішньому, поведінковому рівні, але також на внутрішньому, особистісному рівні, формуючи певні установки та особистісні властивості, які роблять дитину суб'єктом навчання.

Навчальну мотивацію В. Цилев взаємопов'язує з процесом звикання дитини до шкільних вимог і порядків, до нового оточення, до нових умов життя. За вченим, мотиваційна готовність до школи охоплює не лише організаційні аспекти, а розуміння нової соціальної ролі, особливостей засвоєння знань в умовах уроку.

Як зазначає В. Мухіна, нова соціальна ситуація змінює умови життя дитини, відповідно мотиваційна установка на навчання пов'язана з певними труднощами, зокрема: освоєння нового шкільного простору; вироблення нового режиму дня; входження в новий колектив однолітків (шкільний клас); прийняття безлічі обмежень і установок, що регламентують поведінку; встановлення взаємовідносин з учителем; побудова нової гармонії відносин в домашній, сімейній ситуації [32].

Тобто, включення дитини до нового виду діяльності (шкільної) безпосередньо пов'язано не лише з адаптацією (фізіологічною, психологічною, особистісною) до школи, а, в першу чергу, з мотиваційною готовністю дитини.

Крім цього, доступні фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження, які охоплюють загальні аспекти проблеми мотивації у діяльності, процесах навчання та виховання особистості. Ці дослідження проведені в роботах таких авторів, як Г. Бал, Л. Божович, М. Боришевський, С. Занюк, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, D. McClelland, H. Heckhausen та ін.

У працях С. Занюка акцентується увага на позитивних та негативних аспектах навчальної мотивації. За думкою цього дослідника, позитивні характеристики включають в себе загальносприятливе ставлення дитини до школи, широкий спектр інтересів, які охоплюють різні аспекти навколишнього середовища, а також цікавість і допитливість, що є виявом широкої розумової активності [5;8;10;13;37;44;45;63;79;147;154;155;173;180]. До негативних характеристик мотивації учіння дослідник відносить нестійкі інтереси, низьку усвідомлюваність, слабку узагальненість і орієнтацію на результат, що зумовлює виникнення у дошкільника поверхового, формального ставлення до школи.

С. Занюк, спираючись на класифікацію мотивів Л. Божович, розробляє свою власну класифікацію мотивації, яка включає наступні категорії: внутрішні мотиви, пов'язані з процесом та змістом діяльності; зовнішні мотиви; широкі соціальні мотиви, включаючи: а) мотив обов'язку та відповідальності перед групою та окремими особами; б) мотиви самовираження та самовдосконалення; вузько-особистісні мотиви, що включають: а) бажання одержувати позитивні оцінки від інших осіб; б) прагнення досягнення високого соціального статусу, або, інакше кажучи, мотивацію престижу; мотиви уникнення неприємностей. Наукові дослідження вченого підтверджують, що в молодшому шкільному віці виникає цікавість до методів отримання знань, і діти розвивають мотиви для самостійного навчання, включаючи інтерес до додаткових джерел інформації [79].

У дослідженнях І. Омері, А. Міщенко, Д. Шолох, К. Шолох було відзначено, що в навчальній діяльності мотивація виконує ряд важливих функцій, таких як спонукальна, організуюча та формування смислу. Вчені стверджують, що мотивація є результатом психологічної обробки впливів, які дитина отримує від сім'ї, родини та громадських установ, і вона визначається віком та індивідуальними особливостями дитини. За дослідженнями, в дітей дошкільного віку соціальні мотиви виступають на першому плані і пов'язані з різними соціальними відносинами дитини з однолітками та батьками, тоді як мотивація, пов'язана зі змістом навчання, займає друге місце і має важливе значення. Іншими словами, у дошкільників відчуття бажання вчитися і домінування потреби засвоєння нових знань грають важливу роль у навчанні [91].

Згідно з думкою Л. Парамонової, розвиток навчальної мотивації дитини перетинається з рівнем володіння нею рідною мовою і розвитком мовлення, яке є основою для всієї навчальної діяльності. Дослідниця виділяє три напрями в мовному розвитку: структурний, функціональний і когнітивний. До досягнення старшого дошкільного віку дитина вже оволодіває мовною структурою, включаючи фонетику, лексику, граматику і правила використання мови в різних функціях, таких як спілкування з іншими та використання мови в процесі пізнавальної діяльності. Дитина також освоює різні мовні форми і функції, такі як діалог і монолог, в контексті її когнітивного розвитку і розуміння мовної дійсності. За думкою цієї вченої, навчальна мотивація дитини формується, а також розвивається довільність, що дозволяє дитині свідомо аналізувати нову інформацію, яку вона зустрічає у завданнях навчання, та чітко та логічно висловлювати власні думки. [94].

Проблему мотиваційної готовності до школи З. Істоміна поєднує з когнітивними процесами, такими як пам'ять, увага, творче мислення. В дослідженні вказується, що дошкільники розпочинають розуміти суть завдання в різних ситуаціях і вчать використовувати різноманітні методи запам'ятовування, яким вони навчаються і розвивають їх самостійно. Дослідниця відзначає, що питання мотиваційної готовності також охоплює розвиток уяви, яка є основою для творчості.

Оскільки дитина, яка має творчі здібності, готова до самостійного опанування нового навчального матеріалу, активно проводити пошукову діяльність, взаємодіяти з педагогом і однолітками для будівництва взаємин і співпраці [127].

М. Боришевський відзначає, що продуктивна уява і креативне мислення, зіставлені в єдиному цілісному вимірі для творчого розвитку дитини, та її мотиваційної установки. Ця єдність і слугує підставою для наступності дошкільної і шкільної освіти. Вчений зазначає, що конкретним предметом навчальної мотивації є умови, які породжують зв'язок уяви і мислення в межах дитячого віку [8;13].

Згідно з М. Боришевським, в структурі готовності до навчання в школі основну роль відіграє мотивація, яка внутрішньо стимулює до активності. Серед цих мотивів автор виділяє такі фактори, як потреби, інтереси, переконання, уявлення про соціально прийняті норми і правила поведінки та інші. В кожній дії або кроці, який ми вчиняємо, відображається наявність певного мотиву або набір мотивів, які спонукають і направляють нашу активність. Якщо наша діяльність стимулюється зовнішніми чинниками, то мова йде про зовнішні мотиви поведінки і активності.

Згідно з Ш. Чхартішвілі, у кожної особистості існує система мотивів, які взаємодіють між собою в складних взаємозв'язках. Ця взаємодія мотивів побудована на принципі домінування, коли деякі мотиви підпорядковуються іншим, а також на принципі взаємодоповнення, коли один мотив посилює дію іншого. В дослідженнях цього вченого також зазначається, що іноді відбувається боротьба між різними мотивами, коли одночасно діють кілька конфліктуючих мотивів. Зазвичай ця боротьба мотивів супроводжується неприємними переживаннями, і, в кінцевому підсумку, перемагає один з конкуруючих мотивів. [146].

На основі результатів проведених експериментів Г. Жаренкова приходить до висновку, що дитину можна вважати мотиваційно готовою до навчання в школі, якщо вона розкриває ознаки «внутрішньої позиції школяра». Це може виявлятися в таких проявах: дитина виявляє бажання відвідувати школу і переживає у відсутності такої можливості; навчання цікавить її як серйозна і соціально значуща діяльність; у неї

сформувалася широка полімотивація навчання; вона має стійку ієрархію навчальних мотивів, в якій переважають пізнавальні і соціальні мотиви навчання; дитина в змозі вільно висловлювати свої мотиви та пояснювати сенс навчання, що свідчить про високий рівень усвідомлення своєї мотиваційної сфери [43].

Як зазначено І. Єременком, на самому початку навчання в першокласників ще не виникає стійкої потреби в отриманні теоретичних знань. Саме ця потреба є психологічною основою для розвитку навчальної мотивації. У перший час адаптації до шкільного середовища мотиви, які спонукають дитину, не пов'язані з конкретними навчальними предметами або вміннями. Тому в цей період навчальна мотивація може бути слабкою, і через адаптаційні труднощі може навіть частково втрачатися. За час перебування в навчальному середовищі ця мотивація поступово формується і розвивається в процесі самого навчання. За думкою вченого, дитину, яка не проявляє «внутрішньої позиції школяра» і може вважатися мотиваційно неготовою до систематичного навчання в школі, можна визначити за такими ознаками: відсутність бажання дитини відвідувати школу або навіть негативне ставлення до школи і навчання, виражена імпульсивність у її поведінці, відсутність сталої ієрархії мотивів, нечіткість навчально-пізнавальних мотивів (навчальну діяльність дитини можуть стимулювати та активізувати незрілі мотиви, такі як ігрові, комунікативні, атрибутивні тощо), і низький рівень усвідомлення своїх стимулів, коли дитина не може словесно виразити мотиви навчання та пояснити, чому їй потрібно здобувати знання [97].

Досліджуючи мотиви навчання, J. Connell ідентифікує фактори, які орієнтовані на зовнішні і внутрішні стимули, і ці фактори стимулюють активність дитини у процесі засвоєння нових знань. На цьому етапі розвитку ці фактори можуть бути основою для формування навчальних мотивів дитини. За вченим, навчальний мотив являє собою усвідомлену потребу у оволодінні знань та розвитку своїх здібностей, який формується в процесі старшого дошкільного та шкільного віку в мотиваційній сфері дітей [162].

Вивчаючи квазіпотребу, К. Lewin зауважує, що навчальна діяльність дошкільників активується комплексом різноманітних мотивів. Проте важливо враховувати, що для дітей одного віку не всі ці мотиви мають однаковий ступінь впливу. У однієї дитини головним стимулом для навчання може бути бажання отримати статус відмінника в класі, у іншої - прагнення отримати відмінну оцінку і отримати похвалу від дорослого. Інші можуть бути більш зацікавлені в нових знаннях, розглядаючи навчання як інтелектуальну подорож. Для ще інших, навчання може асоціюватися з грою, тоді як деякі просто йдуть до школи через бажання відповідати батькам [177].

Вчені встановили шість груп мотивів у структурі мотивації дошкільників щодо навчання. Серед них є соціальні мотиви, які базуються на розумінні суспільної значущості навчання та прагненні виконувати соціальну роль школяра. Далі, навчально-пізнавальні мотиви, які відображають інтерес до нових знань і бажання вчитися чомусь новому. Оцінні мотиви включають прагнення отримати високу оцінку та отримати схвалення та розташування дорослих. Крім цього, існують позиційні мотиви, пов'язані з інтересом до зовнішньої атрибутики шкільного життя та позиції школяра. Зовнішні і ігрові мотиви не впливають безпосередньо на навчальну діяльність, але можуть впливати на поведінку дітей у школі. Навчально-пізнавальні та соціальні мотиви, в поєднанні з оцінними мотивами, сприяють успішному навчанню. Переважання ігрового мотиву, який переносять в неадекватну сферу навчальної діяльності, негативно впливає на засвоєння знань і успішність.

Вплив позиційних та зовнішніх мотивів на успішність навчання є незначним. Проте варто відзначити, що ступінь вираженості та поєднання цих мотивів є індивідуальними для кожної дитини та впливає на формування її навчальної мотивації [10;115].

Домінуючими мотивами в структурі навчальної мотивації Т. Кириченко, вважають соціальний мотив, який забезпечує відповідальне ставлення до навчання. Отже, діти проявляють зосередженість на уроці, уважно слухають педагога, ретельно

виконують завдання і надсилають запити про допомогу, якщо виникають незрозумілості або труднощі. Їм не треба надто сильно підштовхувати для виконання домашніх завдань, оскільки, як правило, вони самостійно вирішують їх у повному обсязі і переживають, якщо не встигають все виконати. За думкою дослідників, при належному розвитку когнітивних процесів, діти можуть успішно освоювати навчальний матеріал, здобувати перевагу серед своїх однолітків та користуватися повагою в класі інших учнів [54].

Втім, як стверджує М. Неймарк, навіть якщо діти ставляться відповідально до навчання, в разі недостатнього розвитку когнітивних процесів, дрібної моторики тощо, вони можуть стикатися з труднощами у засвоєнні навчального матеріалу. І у таких випадках велика вірогідність появи негативних особливостей особистості, таких як занижена самооцінка, низька вмотивованість до навчання, низький інтерес до школи, конфліктність з однокласниками і в сім'ї, і, як наслідок, зниження успішності. Вчений наголошує, що якщо такому учневі вчасно не надати допомогу, то вже в другому, третьому класах він може мати значні труднощі у навчанні [19;25].

У своїх роботах В. Романко підкреслює важливість соціального та пізнавального мотивів у навчанні. Вчена стверджує, що учні, які виявляють виразну соціальну мотивацію, але мають обмежений рівень пізнавальної мотивації, характеризуються сумлінним виконанням завдань, але не виявляють схильності до самостійного освоєння знань. Зазвичай такі учні обмежуються вивченням вже відомого матеріалу та не намагаються шукати нові методи розв'язання навчальних завдань, вдосконалюючи лише точне виконання інструкцій вчителя і ретельне копіювання зразків [110].

R. Burns і E. Erikson вказують на те, що існує різноманітність методів стимулювання соціальних мотивів навчання у дітей (усвідомленого ставлення до навчання). Вибір певного методу виховного впливу завжди визначається індивідуальними особливостями кожної дитини в конкретному випадку. Автори погоджуються з тим, що оскільки соціальні мотиви навчання формуються у старшому

дошкільному віці на основі бажання стати дорослим, виконувати дорослі види діяльності та наслідувати дорослі зразки поведінки, то необхідно створити у старших дошкільників можливість задовольнити цю потребу через навчальну діяльність [160;168].

Як стверджують І. Кон, А. Ліпкіна, учні з вираженим пізнавальним мотивом проявляють високу активність у навчанні. Вони зазвичай не обмежуються виконанням лише обов'язкових завдань, а намагаються дізнатися більше і часто ставлять багато питань. За висновками цих вчених, пізнавальний мотив є одним із ключових у розвитку мотиваційного ставлення дитини. Він починає формуватися на ранніх етапах життя та залежить від численних факторів, включаючи біологічні (наприклад, нормальний розвиток центральної нервової системи) і соціальні (такі як стиль сімейного виховання, спосіб спілкування з батьками, досвід навчання та виховання в дошкільних закладах і інше). Дослідники зазначають, що одним із ключових методів розвитку пізнавальної активності дитини є розширення та збагачення її досвіду, насамперед, у сферах чуттєвого, емоційного та практичного досвіду, а також розвиток особистих інтересів [56;65].

В дослідженнях Л. Василенко, М. Савчина відзначається позиційний мотив, як такий, що сприяє становленню навчальної мотивації. Вчені стверджують, що позиційний мотив присутній у мотиваційній сфері дошкільників. Дослідники наголошують, що особливу увагу потрібно приділити дітям, чия мотивація значною мірою ґрунтується на позиційних мотивах, при недостатньому розвитку їхньої пізнавальної та соціальної мотивації. В таких випадках формування справжніх навчальних мотивів в навчальному процесі відбувається повільніше через відсутність необхідної підґрунтя. За Л. Василенко, у таких дітей інтерес до школи згасає досить швидко, і, якщо немає інших стимулів для навчання (зовнішній і ігровий мотиви не можуть це компенсувати), то розвивається стійкий негативний настрій до навчання. Тому з такими дітьми варто працювати над формуванням мотивації для навчання задовго до їх вступу до школи. [52;96;114].

При аналізі переваги мотивів, численні дослідники зауважують, що зовнішні мотиви не пов'язані зі змістом навчальної діяльності і не мають значущого впливу на активність у навчанні і результативність освоєння знань. У випадку, коли зовнішні мотиви переважають при недостатньому розвитку пізнавальної та соціальної мотивації, подібно до попереднього сценарію, існує велика ймовірність формування негативного ставлення до школи та процесу навчання.

Досліджуючи становлення навчальних мотивів, Є. Ільїн відкидає ігровий мотив, який не відповідає природі навчальної діяльності. Вчений стверджує, що в грі дитина сама визначає, що і як робити, в той час як у навчальній діяльності учень діє відповідно до навчального завдання. При цьому успішність його діяльності залежить від того, наскільки він розуміє завдання та наскільки точно виконує інструкції. Автор стверджує, що в початковій школі досить широко використовуються ігрові методи навчання, але це відрізняється від звичайних ігор – це дидактичні ігри, в яких основною метою є навчальні завдання та пізнавальні цілі. Зазвичай, дидактичні ігри мають більше спільного із навчанням, ніж іграми, які грають дошкільники. Вчений наголошує, що коли ігрові мотиви переважають, це може негативно позначитися на успішності навчання та розвитку навчальної діяльності. Наприклад, такі діти на уроці не виконують завдання відповідно до вимог, а вибирають те, що їм подобається. В їх зошитах можна знайти малюнки машин, будиночків, квіточок тощо замість написаних букв і слів. Вони можуть принести іграшки з дому і грати ними під час уроку. Вони не завжди розуміють, яку роль відіграє вчитель і як взаємодіяти з однокласниками, будуючи комунікацію на чисто емоційному рівні. Деякі з них можуть не слідувати правилам поведінки в класі, ходити по кабінету, коментувати дії вчителя та інших учнів, іноді не розуміють, чому важливо виконувати навчальні завдання, включаючи домашні [48;49].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, слід вказати, що готовність старшого дошкільника до навчальної діяльності включає в себе різні види мотивів. Можна виділити внутрішні мотиви, які зазвичай включають рішення, самоорганізацію,

бажання вивчати нове і самомотивацію. Зовнішні мотиви, натомість, проявляються у реакціях на зовнішні стимули, такі як бажання отримати винагороду, зовнішню поведінку та відносний рівень самооцінки. Коли навчальні мотиви переважають, дошкільник здатний регулювати свою поведінку та діяльність, спрямовуючи їх до досягнення визначеної мети. Ця мета визначається власними потребами, інтересами та важливими (навчальними) мотивами.

1.4. Проблема навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку

В аспекті оновлення системи спеціальної освіти виникає необхідність розв'язання проблеми формування мотивації навчання у дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Численні дослідники розглядають навчальний мотив як вищу форму регуляції навчальної діяльності. Вчені стверджують, що продуктивне навчання залежить не стільки від засвоєних знань і вмінь, а й від того, наскільки дитина хоче опанувати навчальними знаннями і вміннями (Ш. Амонашвілі, Л. Божович, Є. Ільїн, М. Неймарк, А. Реан, Х. Хеккхаузен та ін.).

Питання про способи формування навчальних мотивів висвітлене у низці наукових досліджень: дослідження навчальних мотивів молодших школярів з НР – Л. Божович, А. Маркова та ін.; вплив мотивів на продуктивність навчальної діяльності – Н. Рапацевич, Д. Реан та ін.; розвиток пізнавальних процесів та його вплив на формування мотивації (В. Брайтфельд). Дослідники вказують на те, що сформована навчальна мотивація позитивно впливає на розвиток навичок за усвідомленим і незалежним ставленням навчальних цілей, визначенню важливих критеріїв під час формування плану дій, самоконтролю та адекватної оцінки власних дій на кожному етапі діяльності [8;10;14;78;79;112;113].

Безперечно, існують значущі теоретичні і експериментальні дослідження, що стосуються загальних аспектів проблеми мотивації у контексті особистісного розвитку та навчання (праці таких авторів, як Г. Г. Бал, М. Боришевський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, Д. Мак-Клелланд, Р. де Чармс, Н. Нескхаузен та ін.). Вони вказують на те, що мотивація є важливою складовою навчальної діяльності, яка направляє її, стимулює специфічними мотивами, впливає на визначення цілей діяльності та посередньо впливає на самі дії [6;8;37;63;64;73;75;93;151;158;159;178]. Зовнішня (неспецифічна) мотивація виникає в процесі досягнення цілей тих навчальних задач, які не пов'язані з пізнавальними інтересами суб'єкта (мотивація уникнення невдач), внутрішня – виникає внаслідок бажання суб'єкта до саморозвитку, самовдосконалення.

У наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, що здійснюють дослідження у галузі спеціальної психології та педагогіки, висвітлені результати експериментів щодо особливостей навчальної діяльності дітей інтелектуальною недолічністю, розвиток якої залежить від ступеня сформованості їх мотивації та вчасної психолого-педагогічної підтримки (автори таких досліджень Г. Жаренкова, В. Лубовський, М. Певзнер, Л. Прохоренко, Т. Сак, К. Тороп, С. Chandler, J.P. Connell, R.M. Ryan та ін.). Спільно з цим, щодо порушень пізнавальної сфери, яка є ключовою в розумовому розвитку, іншими словами, розумовими порушеннями, винесені висновки в роботах К. Лебединської, О. Лурія, М. Певзнер, О. Соботович, О. Чеботарьової та ін. З численних факторів, що гальмують розвиток будь-якого виду діяльності у дітей із порушеннями інтелекту, науковці виділяють низький рівень інтересу до діяльності, невміння чітко сформулювати, спланувати та утримати мету своєї діяльності, невміння усвідомлено і активно взаємодіяти в процесі діяльності, неспроможність адекватно оцінювати та коригувати результати діяльності, нестабільність в емоційній сфері, недостатньо розвинуту спрямованість і активність в пізнавальних завданнях та низький рівень навчально-пізнавальних мотивів [43;62;71;72;73;74;85;105;110;123;134;150;168;172].

Вивчаючи проблеми, що виникають в процесі навчання у дітей, які мають легкі інтелектуальні труднощі, Н. Баташева, Г. Блеч, Н. Богдан, О. Орлов, Г. Соколова, К. Тороп, Н. Ярмола та ін. вказують на відсутність у них навичок формулювання, уточнення та конкретизації цілей своєї діяльності. У них обмежене коло потреб та інтересів, низький рівень набутого досвіду та обмежені пізнавальні можливості. Вони мають тенденцію відхилятися від визначеної задачі та спиратися на найближчі мотиви своєї діяльності, які часто пов'язані з конкретною ситуацією або вимогою дорослого. Мотивуючі фактори, такі як потреба, пов'язана з результатом діяльності, наявність вмінь і навичок, необхідних для успішного виконання завдань, вміння подолати труднощі на шляху до досягнення мети, а також адекватне оцінювання результатів діяльності, іншими словами, аспекти, що сприяють формуванню мотиваційного компоненту, не вистачає у дітей із порушенням інтелектуального розвитку [2;5;87;88;94;98;99;101;102;182].

Інші дослідники, визначаючи особливості мотивації дітей, які мають порушення пам'яті та уваги, акцентують увагу на тому, що це проявляється у втраті чіткої спрямованості, невірному розумінні завдання, помилковому і неповному його виконанні, недоцільному відношенні труднощів, які з'являються, а також у відсутності критичного оцінювання отриманих результатів (Ю. Максименко, Н. Менчинська, Л. Прохоренко, Т. Сак, І. Ужченко та ін.) [2;5;79;88;94;98;99;101;102;182].

На несформованості навчальної, пошукової мотивації у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку наголошують А. Душка, Н. Менчинська, І. Омельченко, Т. Сак. Автори свідчать, що саме несформованість навчальної мотивації визначає своєрідне відношення до будь-яких завдань, які вимагають інтелектуальних зусиль, є низький рівень навчальної мотивації у дітей. Вони демонструють бажання уникати інтелектуальних викликів, важкості у подоланні труднощів (як відмова виконувати складні завдання, заміна їх простішими або ігровими); завдання виконуються лише частково, пропускаючи більш складну

частину, та демонструють відсутність зацікавленості в результаті виконання завдань і так далі [56;72;79;112;113].

Як зазначають О. Бабяк, Н. Баташева, І. Недозим, О. Орлов, Л. Прохоренко, мотиваційна сфера молодших школярів з порушеннями когнітивного розвитку збіднена [112;113;114]. Центральну роль відіграє мотив уникнення невдач, і часто з'являється мотив надмірної складності завдання, коли дитина, не розуміючи суті завдання, запитує: «Як мені вирішити це завдання?» або констатує: «Мені не впоратися з цим завданням». Дослідники підкреслюють, що рівень розвиненості навчальної мотивації має великий вплив на рівень пізнавальної активності, проявленої цими дітьми під час виконання навчальних завдань. Зазвичай вони намагаються слідувати за готовими зразками або чекають, коли хтось інший вирішить завдання за них і т.п.

Дослідження мотиваційно-потребової сфери дітей, які мають порушення емоційно-вольової сфери та когнітивних процесів зустрічаються в працях Н. Менчинської, І. Кулагіної, Т. Пускаєвої, що зумовленні дослідженням чинників шкільної неуспішності дітей та необхідністю вироблення психолого-педагогічних підходів до її подолання.

На несформованості навчальної, пошукової мотивації у старших дошкільників з порушеннями тих чи інших когнітивних процесів наголошують J. Atkinson, K. Degnan, C. Hull, W. Kohler, C. Kopp. Автори наголошують, що саме низький рівень сформованості навчальної мотивації призводить до особливого ставлення до різних інтелектуальних завдань: діти виявляють бажання уникати інтелектуальних зусиль, мають труднощі у подоланні завдань (вони можуть відмовлятися виконувати складні завдання, замінюючи їх більш простими ігровими завданнями); вони частково виконують завдання, вибираючи лише його найпростішу частину; не проявляють інтересу до результатів виконання завдань і т.д. [160;161;174;183].

Інші вчені, які досліджують мотивацію навчальної діяльності старших дошкільників з порушеннями уваги, емоційно-вольової сфери і поведінки,

стверджують, що такі діти на початку навчання не завжди здатні доцільно спрямовувати свої дії на досягнення навчальних цілей. Вони можуть виконувати навчальні завдання без належного їх осмислення, без розробки загального плану виконання завдання, інколи розпочинають діяти, не враховуючи всіх вимог інструкцій. Через несприятливий розвиток мотивації у таких дітей можна виявити розгубленість в завданні, неспроможність визначити засоби для досягнення мети, виконання завдання з помилками та фрагментарно, некоректне відношення до труднощів, недостатню самокритичність у відношенні до результатів своєї діяльності та інші прояви [42;55;63;111;181].

У своєму дослідженні Н. Єлфімова вказує на наступні недоліки у мотиваційному компоненті діяльності дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери: внутрішні та зовнішні цілі, спрямовані на досягнення мети діяльності, існують незалежно одна від одної; дитина не може встановити зв'язок між ними та створити план для досягнення основної мети; зв'язок між формуючою дією та мотивом значущої діяльності є опосередкованим, що означає, що формуюча дія відокремлена від самої значущої діяльності дитини та зв'язана тільки зовнішньо; через низький рівень розвитку структури мотиваційного компоненту діяльності дитина не може самостійно встановити ієрархію мет цільового спрямування (не може послідовно пов'язати послідовність досягнення проміжних і основних цілей діяльності).

У дослідженнях Е. Tolman, J. He, J. McDermott, Н. Henderson, що присвячені аналізу навчальної мотивації дітей із порушеннями когнітивних функцій, виявлено низький рівень інтересу та потреб, недостатню здатність поставити ціль та цілеспрямовано виконувати завдання, більший акцент на зовнішніх чинниках спонукаючих до дії над внутрішніми. Іншими словами, навчальна мотивація виявляється або дуже слабкою, або взагалі відсутньою, що перешкоджає розвитку продуктивної навчальної діяльності [134;165;181].

За думкою Л. Прохоренко, мотиваційний компонент виявляється основним у механізмі формування дитини як суб'єкта навчання. Він займає центральне місце в

структурі особистості і пронизує всі її складові: цілепокладання, поведінку, почуття, здібності, психологічні процеси тощо. Мотиваційний компонент ґрунтується на визначенні проблемної ситуації і встановленні пізнавальної задачі, що впливає з обґрунтованої проблемної ситуації. Цей процес передбачає наявність в особистості активного інтересу до діяльності, наявність стійких мотивів, які підтримують свідомість щодо важливості власної діяльності, та вибір рішення на основі розгляду різних варіантів [106;107;111;112]. Дослідниця наголошує, що у дітей з порушеннями когнітивного розвитку спостерігається відсутність цілеспрямованості, що виявляється у невірному спрямуванні при виконанні завдання, у появі помилок і неповному їх виконанні, неадекватному ставленні до труднощів, які виникають, а також в недостатній критичності щодо оцінювання отриманих результатів тощо [79].

Низку особливостей мотиваційно-вольового розвитку, як мотиваційного компоненту дітей легкими порушеннями інтелекту відзначає Н. Гончарук [35;113]. Авторка зазначає, що у таких дітей на час вступу до школи недостатньо сформованою є мотиваційна сфера. Дитина залишається в колі дошкільних інтересів, переважають ігрові форми поведінки, нестійкість та вибірковість проявів шкільних інтересів. Мотиваційна сфера старших дошкільників характеризується бідністю змістовної сторони, обмеженістю побутовою тематикою, ситуативністю.

Значну увагу продуктивності довільної пам'яті у дітей, які мають когнітивні порушення, зокрема затримку психічного розвитку, під час формування навчальної мотивації надає Г. Карпова. Вчена стверджує, що низький рівень продуктивності довільної пам'яті стає на заваді під час оволодіння навчальним матеріалом. До характерних особливостей дослідниця відносить імпульсивність, підвищену рухливість, в'ялість, загальмованість, які зазвичай зберігаються в процесі пригадування вивченого матеріалу та мають негативний вплив на розвиток навчальної мотивації.

За думкою О. Орлова, діти з гіперактивністю та розладами уваги мають труднощі у запам'ятовуванні вербального матеріалу, особливо у відношенні до

зорового матеріалу, який вони сприймають краще. Учні цієї категорії фрагментарно запам'ятовують інструкції, елементи та послідовність виконання запропонованих завдань. Для успішного запам'ятовування таким дітям потрібно повторювати матеріал багато разів з певними інтервалами в часі. Внаслідок недостатньо стійкої уваги ці діти часто відволікаються під час процесу запам'ятовування, що суттєво погіршує ефективність цього процесу. Невміння контролювати себе під час запам'ятовування необхідної інформації призводить до того, що діти не можуть чітко розрізняти відтворений матеріал від невідтвореного, що також має вплив на їхню навчальну мотивацію [87;100;112].

В дослідженнях І. Мартиненко, Л. Прохоренко, Т. Сак визначено, що навчальна мотивація дошкільників з порушеннями когнітивних процесів часто виявлялася ситуаційною, дітям більш привабливі емоційно забарвлені мотиви: якщо їхня діяльність мотивується засобами гри, казки, певною винагородою (наприклад: цукерка, кольорова листівка), то вони більш старанно виконують навчально-пізнавальне завдання. Дослідниці наголошують, що спостерігається й відсутність до напруженої інтелектуальної активності – при необхідності знайти новий спосіб виконання завдання, діти частіше задовольнялися знайомим, не намагаючись підібрати інший. Водночас їм притаманно характерне ставлення до проблемного завдання, зазвичай, залишають завдання невиконаним. Тобто, спостерігається у таких дітей відсутність внутрішньої мотивації, орієнтації на спосіб діяльності, у них недостатньо розвинений інтерес до навчання, що призводить до імпульсивних дій, спрямованих на будь-який результат. Вчені доводять, що несформованість вмінь ставити мету для визначення раціонального способу дії, невідміння її досягти (причому у окремих дітей більш порушений то мотиваційний, то цільовий аспект діяльності), призводить до низької ефективності навчально-пізнавальної діяльності. Поява помилок не спонукає дитину аналізувати їхні причини, і вона віддає перевагу заміщенню складних завдань простішими і схожими (більш вдалий підхід до однотипних завдань). Також спостерігається відволікання від завдань за інструкціями

і зосередження на зовнішніх факторах під час їх виконання [79;84;85;106;107;111;112;123;125].

Отже, дослідження навчальної мотивації дітей з порушеннями когнітивного розвитку дає змогу стверджувати про низьку ступінь продуктивності пізнавальної діяльності, що обумовлена особливостями мотиваційних чинників, а саме: недорозвитком мотиваційної установки на навчальну діяльність; невмінням підпорядковувати власну діяльність цілям; низьким рівнем цілепокладання; домінуванням зовнішньої або ігрової мотивації; негативним ставленням до навчання; наявністю мотиву непосильної складності завдання; відсутністю внутрішньої мотивації, орієнтації на спосіб діяльності; домінування близьких мотивів, спрямованих на здійснення окремих операцій і дій, а не на мету завданням в цілому, що не сприяє досягненню далеких цілей.

Таким чином, підсумовуючи дослідження вчених щодо навчальної мотивації дітей, які мають різні ПКР, можемо стверджувати, що мова йде про порушення таких характеристик мотивації: динамічних (виявляються у низькій потребі до навчання, відсутності стійкості мотивів, низькій мірі збудження мотивів, не вмінні переключатися з одних мотивів на інші); пізнавальних (характеризується негативним ставленням до навчання, несформованістю навчально-пізнавальних мотивів як інтерес до різних способів добування знань, не усвідомленим співвіднесенням мотивів і цілей своїх дій тощо); оцінних (неузгодженість між навчальним мотивом і прагненнями дитини, що впливає на різні види діяльності і спілкування. Спостерігаються різні форми неузгодженості: між різними видами діяльності або спілкуванням, що ставить дитину перед завданням їх підпорядкування; між мотивацією і діяльністю, коли мотив випереджає діяльність або відстає від неї, коли мотив викликав діяльність, а сам змінився в її ході, коли мотив той же, а діяльність змінилася тощо).

Висновки до першого розділу

У психологічних дослідженнях поняття «мотивація» трактують як систему мотивів діяльності особистості, що містить різні чинники (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення та ін.), які детермінують поведінку, пізнання та діяльність людини.

У біхевіористських та необіхевіористських теоріях основна увага зосереджена на проблемі детермінант мотивації поведінки людини, зокрема: внутрішніх реакціях, спонуканнях, стимулах, які дають змогу зрозуміти сенс поведінки та її цілеспрямованість

В контексті психоаналітичної течії, з'являються спроби поєднати мотивацію і особистісне становлення особистості як виявлення активності у відношенні з її особистісним розвитком.

Прибічники когнітивістських течій розглядають мотив як цілісну, узагальнену, латентну когнітивну диспозицію, а мотивацію – як актуалізацію мотиву під впливом вимог ситуації.

Прихильники соціально-когнітивної теорії пов'язують мотивацію з розвитком самоефективності особистості, яка забезпечується за допомогою формування когнітивних умінь будувати свою поведінку, здійснювати вербальне самонавіювання, вмиги входити в стан фізичного чи емоційного піднесення, що й забезпечує успіх в діяльності.

В межах особистісного підходу мотивацію розглядають в системі суспільних відносин і пов'язують зі психікою людини, яка має два паралельних рівня розвитку – вищий і нижчий, які і визначають відповідні її мотиви.

З педагогічної позиції дітей з порушеннями когнітивного розвитку описують їх, як таких, що мають труднощі у навчанні (educationally disabled, children with learning disabilities), або як непристосованих, переважно внаслідок несприятливих умов життя (maladjusted), педагогічно запущених або тих, які попали під соціальну та культурну депривації (socially and culturally deprived).

Дослідники пов'язують труднощі, які зазнають діти із когнітивними порушеннями, зі слабкими сторонами як у регуляційному компоненті психічної діяльності (які включають недостатність уваги, незрілість мотиваційної сфери, загальну пасивність у навчанні та обмежений самоконтроль), так і в її операційному компоненті (що передбачає знижений рівень розвитку окремих психічних процесів, рухові порушення, проблеми з працездатністю).

Згідно з міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду, загальні ознаки психічних розладів ПКР (F 06.7) включають в себе різноманітні, взагалі невеликі аномалії розвитку, які проявляються у незрілості емоційно-вольових функцій, затримці психічного розвитку, легкому порушенні пізнавальних процесів, проблемах уваги та гіперактивності, а також у неякісній особистісній та соціальній зрілості. Ці аномалії структурно та за якісними показниками відрізняються від розумової відсталості та здатні підлягати компенсації та подальшому розвитку.

До основних критеріїв порушень когнітивного розвитку віднесено: розсіяність у сприйнятті навколишньої інформації, низький рівень сприймання, зниження пам'яті, розлади уваги, порушення емоційно-вольової сфери, труднощі у інтелектуальній переробці інформації. З огляду на означені характеристики, у контексті дослідження навчальної мотивації у дітей дошкільного віку, ми зупинилися на означених критеріях, які можуть виявлятися при різних порушеннях, зокрема при: затримці психічного розвитку, порушеннях функцій уваги та гіперактивності, легких порушеннях інтелекту та мовлення.

В рамках вивчення питання навчальної мотивації різні дослідники аналізують ієрархічну структуру мотиваційної сфери, в якій певні мотиви відіграють ключову роль. Ці важливі мотиви, зазвичай, є стійкими і формують мотиваційне ядро. У молодшому шкільному віці до такого мотиваційного ядра віднесені наступні мотиви: мотив змагання, мотив уникнення невдач та навчальний мотив.

У старших дошкільників мотивація до навчання у школі виявляється у їхній здатності виконувати вказівки вчителя, розуміти свою роль як школяра, мати навички

самостійності, вміти втримувати потрібний робочий темп, правильно реагувати на оцінку своєї роботи, подолувати труднощі, проводити аналіз та оцінку власної діяльності та ін.

Серед мотиваційних чинників, що визначають підхід до навчання, розрізняють наступні: пізнавальні мотиви, які пов'язані з самою процесом навчання, наприклад, бажання здобувати знання або опановувати навички самостійного навчання; соціальні мотиви, які пов'язані з факторами, що впливають на мотивацію навчання, але не є безпосередньо пов'язаними з процесом навчання; мотивація досягнення, яка включає бажання досягати високих результатів, виконувати завдання на високому рівні та отримувати необхідні результати.

Навчальна мотивація дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку виявлялася ситуаційною, дітям більш привабливі емоційно забарвлені мотиви (коли діяльність мотивується засобами гри, казки), мотиви отримання винагороди.

У старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку, спостерігається порушення таких мотиваційних характеристик: динамічних (виявляються у низькій потребі до навчання, відсутності стійкості мотивів, низькій мірі збудження мотивів, не вмінні переключатися з одних мотивів на інші); пізнавальних (характеризується негативним ставленням до навчання, несформованістю навчально-пізнавальних мотивів як інтерес до різних способів добування знань, не усвідомленим співвіднесенням мотивів і цілей своїх дій тощо); оцінних (неузгодженість між навчальним мотивом і прагненнями дитини, що впливає на різні види діяльності і спілкування).

Основні результати, представлені у першому розділі, опубліковані автором у працях [12;14;19;21].

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Завдання та методика експериментального дослідження

Розвиток особистості дошкільника, когнітивної діяльності безпосередньо пов'язано з формуванням пізнавальної діяльності. Важливим новоутворенням дошкільного віку вважають зміну мотивів поведінки і пізнання, відбувається становлення ієрархії мотивів в системі мотиваційної сфери, що надає загальну спрямованість діяльності дитини. Внутрішня мотивація займає провідне місце в ієрархії мотивів і є однією з провідних умов формування довільності, яка виступає ще одним важливим новоутворенням дошкільного віку, і є визначальною в становленні навчальної діяльності.

Поряд з довільністю, навчальна мотивація є новоутворенням у дітей старшого дошкільного віку, що займає центральне місце у психічному розвитку дитини. По-перше, мотивація забезпечує активізацію і цілеспрямованість поведінки дитини, по-друге, виконує, регуляторну функцію, обумовлюючи суть психології особистості і, по-третє, задає характер ставлення до багатьох видів діяльності (гри, навчання, трудової діяльності), є визначальною у формуванні соціальної позиції дитини (змінюється внутрішня позиція, вимоги дорослих до дитини тощо).

Формування пізнавальних (навчальних) мотивів дає змогу дитині відмовитися від привабливої, наприклад у даний момент гри, заняття заради виконання важливішого, хоча і, можливо, не такого цікавого навчального заняття.

Водночас, мотивація до навчання відіграє суттєву роль у структуруванні навчальних занять старших дошкільників, які потребують розвитку навичок з уміння фокусувати увагу, ефективно сприймати і запам'ятовувати інформацію, передбачати умови завдання, розсудливо контролювати виконання та оцінювати результат. Здатності та вміння у сфері навчальної мотивації представляють собою набір

індивідуальних прийомів для управління навчальною діяльністю дитини, які визначаються її психічним розвитком [79].

У дошкільника формується як внутрішня так і зовнішня мотивація діяльності. Внутрішня – пов’язана з мотивами цілепокладання, досягнення, контролю, оцінки, а зовнішня – з мотивами уникнення невдач, за яких, діяльність дитини пов’язана з предметними діями, певною їх послідовністю, що відображає засвоєний дитиною спосіб виконання, або ухиляння від виконання, за умови нового невідомого способу дії, з отриманням похвали, винагороди й ін.

Центральна ідея дослідження навчальної мотивації виходить із суб’єктно-діяльнісного підходу, підґрунтям якого є такі положення.

1. Мотивація є гіпотетичним, мисленнєвим конструктом, що існує на рівні розумового уявлення і сприяє спрямуванню дій у відповідності до визначеної мети. Вона спонукає до розуміння нового матеріалу, включає ознайомлення та запам’ятовування (зокрема, зовнішню мотивацію), підтримує постійний процес засвоєння навчального матеріалу і планування часу для його вивчення [79].

2. Взаємодія психологічних складових мотивації залежить від розвитку психічних функцій особистості і від особистого ставлення до умов виконання діяльності, а також до поставленої мети. Ця взаємодія спонукує до перегляду та корекції початкової мети, а також до встановлення нової мети та нового підходу до виконання завдання [79].

3. Ефективність навчальної діяльності залежить від розвитку мотивації, що дає змогу особистості узгоджувати навчальні мотиви, співставляти проміжні цілі з загальною метою тощо [79].

4. Цілеспрямований корекційно-розвивальний вплив на навчальну мотивацію створює позитивні умови для її ефективного розвитку у дошкільників, що у подальшому позитивно відбивається на навчальній діяльності [79].



Рис 2.1. Структурно-функціональна модель навчальної мотивації.

Сформованість початкової мотивації дитини є основною вимогою успішної навчальної діяльності.

Аналізуючи процес навчальної мотивації, варто відзначити, що її розвиток у процесі навчальної діяльності може відбуватися як стихійно так і регульовано. У першому випадку початкова мотивація не усвідомлюється дитиною і сприймається як засіб, процес формування початкової мотивації затримується, недостатньо функціонують її компоненти під час навчальної діяльності, тобто діти не керуються навчальними мотивами, що обмежує досягнення бажаних результатів. У другому – навчальна мотивація виступає як предмет спеціального засвоєння, в результаті чого процес її формування відбувається значно швидше і характеризується домінуванням мотивів досягнення в навчальній діяльності.

Ми припускаємо, що навчальна мотивація у дошкільників з когнітивними порушеннями сформована недостатньо, її розвиток відбувається дуже повільно та

характеризується своєрідними особливостями. Недорозвиток навчальної мотивації, поряд з порушеннями довільності, призводить до низького засвоєння пізнавальної інформації, що в свою чергу впливає як на поведінку, так і на навчання дитини. Низька динаміка розвитку компонентів мотивації (динамічного, пізнавального, оціночно-позиційного) негативно відбивається на усвідомленні мети діяльності, постановці проміжних цілей, внаслідок чого спотворюється хід виконання навчального завдання, контроль за його результатами, що в свою чергу породжує значні труднощі у процесі виконання навчальних завдань.

Для перевірки висунутого припущення були поставлені такі завдання:

1. З'ясувати домінування мотивів у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку та з НР.
2. Визначити особливості виявлення мотивації уникнення неприємностей, ігрової мотивації, обмеженої соціальної мотивації, мотивів, що пов'язані із змістом навчання, і мотивів, що відносяться до процесу навчання, у дітей дошкільного віку з розладами когнітивного розвитку і у їх ровесників з НР.
3. Виявити рівні сформованості навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Під час проведення експерименту надавались такі види допомоги, як: організація уваги, пояснення, вказівки у формі запитань та виконання вправ для перевірки, мали істотне значення для діагностики. Оцінювалася ефективність або неефективність наданої допомоги та стабільність або нестабільність результатів, а також здатність дитини переносити отриманий досвід під час виконання пізнавальних завдань.

У нашому дослідженні старший дошкільний вік розглядається як перехідний період між молодшим дошкільним і шкільним віком, що дає змогу діагностувати особливості проявів та динаміку розвитку навчальної мотивації й надалі буде підґрунтям щодо визначення способів корекційно-розвивальної роботи при виявленні

несформованості навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Основними критеріями навчальної мотивації було визначено ступінь сформованості її компонентів – динамічного, пізнавального, контрольно-оцінного компонентів, а саме:

- інтерес до знань;
- стійкість мотивів;
- міра збудження мотивів;
- вміння переключатися з одних мотивів на інші;
- постановка і утримання мети діяльності;
- позитивне /негативне ставленням до навчання;
- рівень сформованості навчально-пізнавальних мотивів;
- усвідомлення / неусвідомлення навчальних цілей;
- узгодженість / неузгодженість не узгодженість між навчальним мотивом і потребою дитини;
- вміння підпорядковувати проміжні цілі загальній меті;
- організація власних зусиль, підпорядкованих довготривалому часу.

Для вирішення поставлених завдань констатувального дослідження було використано такі експериментальні методики:

1. Адаптована методика оцінки інтенсивності мотивації досягнення в умовах впливу ситуаційних чинників Д. Мак-Клелланда і Дж. Аткинсона.
2. Авторська методика діагностики мотивації досягнення і уникнення невдачі.
3. Авторська методика дослідження пізнавальної мотивації.
4. Авторська методика діагностики оціночно-позиційного компоненту навчальної мотивації.

Адаптована методика оцінки інтенсивності мотивації досягнення в умовах впливу ситуаційних чинників Д. Мак-Клелланда і Дж. Аткинсона.

Дана експериментальна процедура відбувалась наступним чином – експериментатор створював шість різних ситуацій для активізації різних рівнів інтенсивності мотивації досягнення. Під час виконання завдання дитина брала участь у тесті на творчу уяву (малюнки з тематичного апперцептивного тесту (ТАТ) Герварга Генрі Мюррея та Крістіана Моргана) [Додаток А].

Дитині експериментатор давав малюнок, взятий з ТАТ Мюррея, і дитина мала його роздивитися й скласти за ним розповідь, яку експериментатор зафіксував письмово.

Таких малюнків дитина отримувала три. На кожному з малюнків було зображено людей в різних ситуаціях, які можуть виникати між ними. Наприклад, малюнок із зображенням двох людей, на якому одна людина сидить на лаві і піднімає руки догори, а інша людина – стоїть поруч і тримає руки вбоки. Дитині пропонували скласти розповідь за малюнком, яку експериментатор занотовував на бланку.

У випадках, коли дітям було складно вигадати розповідь, експериментатор задавав уточнюючі запитання, типу: «Де стоїть одна людина, а де інша? Як ти гадаєш, що робить перша людина, друга, третя і т.д.? Людина сидить чи стоїть? Де її руки? Що вона показує? Як ти думаєш, кому вона це показує?»

Потім за розповіддю дитини експериментатор, використовуючи ключ, вносив результати кожної дитини за певними критеріями [Додаток Б]. Мовлячи інакше, створювався «образ досягнення» дитини за такими критеріями: потреба у досягненні, інструментальна активність, позитивне передбачення мети чи негативне передбачення мети, внутрішня перешкода чи зовнішня перешкода, позитивний емоційний стан чи негативний емоційний стан.

Авторська методика діагностики мотивації досягнення і уникнення невдачі.

Ця методика дає змогу виміряти два типи мотивів: прагнення до пізнання нового і чутливість до уникнення. Поряд з цим, аналіз результатів виконання завдання

дає змогу з'ясувати стійкість мотивів, їх міру збудження та вміння дітей переключатися з одних мотивів на інші.

Зміст методики передбачав тест, який складається з низки тверджень, що стосуються окремих сторін потреб дитини, думок і почуттів щодо деяких життєвих ситуацій. Дитині потрібно було визначити ступінь згоди або незгоди з кожним із тверджень, використовуючи таку шкалу:

- +3 – повністю згоден (на);
- +2 – згоден (на) частково;
- +1 – скоріше згоден (на), ніж не згоден (на);
- 0 – не можу визначитися;
- 1 – скоріше не згоден (на), ніж згоден (на);
- 2 – частково не згоден (на);
- 3 – повністю не згоден (на).

Експериментатор зачитував твердження дитині й пропонував визначити варіант твердження [Додаток В]. Після того як дитина визначилася з варіантом, дорослий у бланку відповідей проти номера вибраного твердження ставив «+», «-», «0» у відповідності з вибором дитини, діти мали змогу самі ставити знаки проти тверджень, використовуючи допомогу дорослого. Експериментатор пояснював, що необхідно ставити ту відповідь, яка першою спаде на думку і не потрібно витрачати час на обдумування запитання. Інколи, діти не розуміли запитання і експериментатор повторював його або перефразовував.

При обробці результатів, саме бали піддавалися математичній обробці за певною системою, а не аналіз змісту окремих відповідей.

Тест проводився у письмовій формі без повідомлення будь-яких додаткових відомостей дитині.

Таким чином, аналіз отриманих даних давав змогу не лише визначити рівень динамічного компоненту мотивації, але і побачити загальну картину розуміння

запитання, швидкості переключення з одної відповіді на іншу, бажання уникнути відповіді тощо.

Під час обробки результатів було здійснено підрахунок балів за допомогою ключа [Додаток Г].

Таким чином, застосування авторської методики дало змогу виміряти ступінь стійкості мотивів, швидкість переключення, міру збудження та потребу у одержанні нових знань (коли дитина зустрічалася зі твердженнями чи словами до цього їй не відомих). Високі показники по тесту показували високий рівень динамічності мотивів, низькі - навпаки.

Усі результати підраховувалися й за сумою балів їх розподіляли за такими параметрами:

15-20 – частіше пізнавальна мотивація;

10-15 – наявні дві тенденції (ігрова мотивація спостерігається в нових ситуаціях, мотивація навчання – в знайомих);

5-10 – частіше зовнішня мотивація;

0-5 – зовнішня мотивація [Додаток Д].

Авторська методика формування пізнавальної мотивації.

Метою методики було з'ясування пізнавальної мотивації за такими критеріями: потреба в одержанні нових знань, інтерес до різних способів одержання знань, узгодженість між навчальним мотивом і потребою дитини й вміння підпорядковувати проміжні цілі загальній меті поставленого пізнавального завдання.

Дана методика складається з двох частин: проективної (малювання на задану тему) та анкетування. Малюнки дітей аналізувалися за такими критеріями: ставлення дітей до школи, до навчання, до навчальних предметів (виявлення їх значущості) та з'ясування емоційного забарвлення мотивів [Додаток Ж].

Дітям пропонувалося намалювати такі ситуації:

а) навчальний процес (як і у попередній методиці зосереджувалися на класній дошці, малюнками занять та ін., педагога, який вказує на якийсь предмет чи веде

розповідь, дітей з книжками на килимку, однолітків за партами, шкільну атрибутику – підручники, зошити, ручки, олівці, альбоми тощо). Під час аналізу експериментатор також звертав увагу на наявність деталей, пов'язаних з окремими шкільними предметами чи змістом навчання;

б) ситуації ненавчального змісту (наприклад, зображена будівля школи (зовні або зсередини); шкільне середовище (коридор, актова або спортивна зала, їдальня, шкільне подвір'я та ін.); діти грають на перерві у класі, рухливі ігри на подвір'ї.

в) ігрові ситуації. Наприклад: зображена перерва або інші позаурочні ситуації, майданчик з ігровими атрибутами (м'ячем, скакалкою, тенісними ракетками), місце для ігор у кімнаті, іграшки; предмети, що є у кімнаті або приміщенні навчального закладу – вікна у будівлі, кімнаті, квіти на підвіконнях, телевізор, шафа, комп'ютер [Додаток Ж].

Другою частиною методики були запитання щодо малюнка, Питання, анкети на які відповідали діти, давали змогу визначити рівні мотивації навчання, виявити ставлення дітей до навчального закладу, занять, педагога, однолітків та навчального процесу [Додаток К; Додаток Л].

За методикою, діти могли посісти від 1 до 5 рівня мотивації. [Додаток М].

До першого рівня мотивації (високий) ми віднесли – високий пізнавальний мотив, прагнення найуспішніше виконувати вимоги навчального завдання та вимоги школи. Сумлінність, відповідальність, виражене почуття переживання через незадовільні оцінки.

Другий рівень – достатній. Другий рівень могли посісти діти, які успішно справилися з навчальною діяльністю, добре виконували завдання, а відповідаючи на запитання, виявляли меншу залежність від навчальних вимог і норм. На їхніх малюнках в основному зображено урок, учителя, учнів, тобто навчальні ситуації.

Третій рівень – середній. Діти, які обіймали цей рівень мали такі характеристики: позитивне ставлення до школи, втім здебільше до позанавчальної діяльності; домінування пізнавальних мотивів у знайомих завданнях, у нових

ситуаціях спостерігалось зниження інтересу. Діти позитивно ставилися до навчального закладу, групи, втім відвідували заклад переважно заради гри-спілкування із друзями та педагогом. На малюнках таких дітей зображено в основному шкільні, а не навчальні ситуації (будівлю школи, шкільне подвір'я та ін.).

Четвертий рівень – низька мотивація навчання. Цей рівень посідали діти, які відвідували навчальний заклад неохоче, не мали бажання виконувати завдання; зазнавали значних труднощів у навчанні; на заняттях часто займалися сторонніми справами, іграми тощо. На малюнках зображено ігрові сюжети, лише побічно пов'язані з навчанням.

П'ятий рівень – негативне ставлення до навчання, навчального закладу, шкільна дезадаптація. У таких дітей повністю відсутня мотивація до навчання та інтерес до нього.

Авторська методика формування пізнавальної мотивації.

Дана методика давала змогу виявити сформованість внутрішньої позиції дитини та її мотивації навчання.

Зміст методики містив індивідуальні бесіди. Під час індивідуальної бесіди з дитиною експериментатор розповідав про два дошкільні навчальні заклади А і Б. дитина мала обрати той варіант закладу, який їй більше сподобався [Додаток Н]. Дорослий відмічає сам вибір дитини у бланку відповідей, так як бесіда проводиться індивідуально, уточняє вибір дитини за допомогою навідних питань, повторює запитання чи варіанти відповідей за необхідності, що давало змогу виключити помилки у відповідях дитини, пов'язаних з нерозумінням ситуації.

При обробці результатів відповіді дитини зіставляються з ключем. Підраховувалася загальна кількість відповідей, визначалося переважання навчальної або дошкільної мотивації [Додаток О].

За інтерпретацією результатів мотивацію поділяли на три рівні:

1) переважання у відповідях ігрової зовнішньої мотивації, яка свідчить про несформованість навчальної мотивації дитини, низький рівень довільної діяльності;

2) переважання у відповідях, які характерні для навчально-пізнавальної мотивації (бажання пізнати, навчитися, тобто мотивація базувалася на пізнавальних потребах) та позиційної мотивації (пов'язаної із зовнішньою атрибутикою навчання та позицією майбутнього школяра), а також орієнтацією на похвалу, яка свідчить про наявність у дитини навчальної мотивації різного типу;

3) у випадках коли дитина дає п'ять чи шість відповідей на запитання, які відносяться до трьох видів навчальних мотивів і п'ять чи шість відповідей, які свідчать про переважання дошкільних видів діяльності робиться висновок, що ці типи мотивації рівні.

Авторська методика діагностики позиційно-оцінного компоненту навчальної мотивації.

Метою цієї методики було з'ясування наскільки діти усвідомлюють навчальні цілі, узгоджують власні потреби і навчальні мотиви, вміють підпорядковувати проміжні цілі загальній меті та організовувати власні зусилля для розв'язання довготривалих завдань.

Під час експерименту дорослий просив дитину намалювати малюнок на задану тему [Додаток П]. Малюнки дітей аналізувалися за такими критеріями:

- ставлення дитини до школи;
- ставлення до навчання;
- ставлення до навчальних предметів (виявлення їх значущості);
- емоційне забарвлення мотиву.

Методикою передбачалися такі теми для малювання:

а) навчальні ситуації, зокрема, зображення занять (наприклад, дошка із записами математичних виразів або різних завдань тощо), педагога в кімнаті (при виконанні, на деяких малюнках учні додавали ще й ім'я педагога), дітей з книжками на килимку, однолітків за партами тощо;

б) навчальну атрибутику – ранці, підручники, зошити, ручки, олівці, альбоми тощо.

Під час аналізу зверталася увага на наявність деталей, пов'язаних з окремими шкільними предметами, грою (мотивація спрямована на процес навчання), деталей, що свідчать про орієнтацію на оцінку, досягнення (мотивація спрямована на зміст навчання). Ці характеристики давали змогу свідчити наскільки навчання є для дошкільника особистісно значущою діяльністю та мовити про певний рівень сформованості внутрішньої або зовнішньої мотивації.

У дослідженні взяли участь діти двох категорій: старші дошкільники з порушеннями когнітивного розвитку (82 дітей) і їх однолітки з нормотиповим психічним розвитком (78 дітей). Загальна вибірка становила 160 осіб.

У старшому дошкільному віці:

- формується цікавість дитини до нових знань, що створює підґрунтя для розвитку мотивації;

- розвивається внутрішня мотивація (динаміка мотивації навчання дошкільників виявляється у тому, що спочатку у дітей превалює інтерес до процесу навчання (зовнішня мотивація), потім виникає інтерес до змісту навчання й бажання досягати успіху (внутрішня мотивація);

- до кінця дошкільного віку відбувається перехід до наочно-образного мислення, що спонукає якісну зміну всіх психічних процесів, які є функціональними механізмами мотивації;

- розвивається потреба у досягненні, що дає змогу одержувати знання різними способами задля отримання поставленої мети.

Зазначені чинники взаємопов'язані з розвитком навчальної мотивації і дають змогу з'ясувати рівень її сформованості.

2.2. Особливості сформованості навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку

З метою з'ясування стану сформованості навчальної мотивації у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку було проведено другий етап

дослідження, який передбачав вивчення сформованості компонентів мотивації (динамічного компоненту (сила, стійкість, міра збудження мотивів, здатність переключатися з одних мотивів на інші), пізнавального (інтерес до нових знань, перевага пізнавальним завданням над ігровими) і контрольно-оцінного (орієнтація на результат, мотив досягнення).

Особливості навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку було з'ясовано за допомогою таких методик:

1. Адаптована методика оцінки інтенсивності мотивації досягнення в умовах впливу ситуаційних чинників Д. Мак-Клелланда і Дж. Аتكінсона.
2. Авторська методика діагностики мотивації досягнення і уникнення невдачі.
3. Авторська методика формування пізнавальної мотивації.
4. Авторська методика діагностики контрольно-оцінного компоненту навчальної мотивації.

Першим етапом дослідження було вивчення динамічного компоненту мотивації. Основними критеріями динамічного компоненту визначено:

- потреба в одержанні нових знань;
- стійкість мотивів;
- міра збудження мотивів;
- вміння переключатися з одних мотивів на інші.

З цією метою була застосована адаптована методика оцінки інтенсивності мотивації досягнення в умовах впливу ситуаційних чинників Д. Мак-Клелланда і Дж. Аتكінсона.

Адаптація методики полягала у:

- 1) аналізі внутрішньої валідності, тобто узгодженості змісту методики щодо об'єкту вивчення. Щодо навчальної мотивації цей аналіз дає змогу здійснити перевірку інформативності методики (відсоток правильних відповідей має відповідати оригінальній авторській версії);

2) перевірці стійкості до перетестування. З огляду на те, що у групах старших дошкільників були діти різних вікових періодів (від 5 до 8 років), то перевірку стійкості до перетестування ми застосовували при діагностуванні властивостей мотивації, які змінюються упродовж певного часу. Аналіз стійкості поєднувався з дослідженням інформативності окремих аспектів змісту методики, а також стійкості окремих завдань методики;

3) перевірці (рестандартизації) тестових норм. На цьому етапі перевірялися граничні бали, які розділяють різні діагностичні категорії. Адже через об'єктивні і суб'єктивні чинники вони можуть бути неоднаковими у різних категоріях дітей (наприклад, вік, особливості когнітивного розвитку тощо).

Адаптована методика оцінки інтенсивності мотивації досягнення в умовах впливу ситуаційних чинників Д. Мак-Клелланда і Дж. Аتكінсона.

Необхідною умовою проведення діагностики є природність діагностичної ситуації, емоційний комфорт дитини, її добре самопочуття. З огляду на це, приміщення та обставини, в яких відбувалося обстеження, було знайомим і привабливим – ігрова кімната. Перш ніж приступити до діагностичних процедур, експериментатор попередньо встановлював емоційний контакт з дітьми, грав разом, доброзичливо ставився, хвалив, виявляв позитивні емоції.

Проведення експериментального завдання покажемо на такому прикладі.

Після попередньо налагодженого емоційного контакту, експериментатор звертається до Василя М. (має порушення уваги і поведінки, 7 років): «Зараз я тобі по черзі буду давати малюнки. Тобі буде потрібно на них подивитись і скласти за ними розповіді. Я тобі обов'язково буду допомагати. Ти мене зрозумів?»

Василь М. не дуже зацікавлено стверджувально махнув головою. Експериментатор дає хлопчикові малюнок №1.

Експериментатор: «Подивись, будь ласка на цей малюнок. Я тобі даю трохи часу, щоб ти його роздивився».

Експериментатор дає йому біля 3–5 хвилин, щоб він міг його роздивитись не задаючи ніяких запитань.

Експериментатор: «Скажи мені, будь ласка, кого ти бачиш на малюнку?».

Василь М.: «Це діти?».

Експериментатор: «Розкажи мені. Що вони роблять?»

Василь М.: «Один стоїть, а інший сидить».

Експериментатор бачить, що Василю дуже складно розповідати самому, що він бачить на малюнку, через те, що не розуміє сюжет, поряд з цим в нього відсутня мотивація та інтерес. Тому експериментатор вирішує задавати додаткові запитання.

Експериментатор: «А як ти думаєш, що це за діти?».

Василь М. розводить плечима.

Експериментатор: «Можливо це ти або твої друзі?».

Василь М. розводить плечима.

Експериментатор: «А як ти думаєш, вони про щось говорять?».

Василь М.: «Можливо».

Експериментатор: «А якщо ми разом з тобою подумаємо про що саме вони говорять?».

Василь М. розводить плечима.

Експериментатор далі допомагає дитині.

Експериментатор: «Ось дивись (показує пальцем на зображення людини на малюнку), що каже цей чоловік?».

Василь М.: «Я нічого не робив. Врятуйте мене».

Експериментатор: «А що тоді говорить цей (показує пальцем на іншого)?».

Василь М.: «Ти поганий. Ти нічого не робиш».

Експериментатор: «А чому він це говорить?».

Василь М. відповідає без настрою: «Він погано себе поведив і його насварили».

Експериментатор бачить, що дитина у поганому настрої і вирішує запропонувати малюнок №2.

Експериментатор: «Подивись, будь ласка, на цей малюнок. Кого ти тут бачиш? Хто це?».

Василь М.: «Це Коля і Ваня граються».

Василь показує пальцем на зображення двох людей із трьох зображених на малюнку.

Експериментатор: «А хто це?».

Експериментатор показує на зображення третьої людини на малюнку.

Василь М.: «А це я».

Експериментатор: «А чому ти тут стоїш? Щось відбулося?».

Василь М.: «Так».

Експериментатор: «А що саме?».

Василь М.: «Вони не хочуть мене брати з собою до гри».

Експериментатор: «А так часто буває?».

Василь М.: стверджувально махає головою.

Експериментатор: «Давай спробуємо з тобою в них запитати чи можна з ними погратися. Спробуємо?».

Василь М.: «Ні, я не хочу».

З огляду на те, що Василь не хотів продовжувати, після маленької перерви, експериментатор вирішив перейти до малюнку №4.

Експериментатор: «Василю, ти величезний молодець. Ти так гарно все розповідаєш. Давай з тобою подивимось ще на один малюнок. Кого ти тут бачиш?».

Василь М.: «Це я і Міша».

Експериментатор: «Так, молодець. А що ви робите?».

Василь М.: «Я біжу за Мішею, а він тікає».

Експериментатор: «Ви граєте?».

Василь М.: «Так».

Експериментатор: «А у яку гру?».

Василь М.: «У квача».

Експериментатор: «Я також люблю грати в квача. Вам весело?».

Василь М.: «Так. Ми любимо з ним так гратися в садочку».

Експериментатор: «А хто кого доганяє?».

Василь М.: «Міша мене».

Експериментатор: «В нього виходить тебе догнати?».

Василь М.: «Так».

Експериментатор: «Ти такий молодець. Дуже тобі дякую за ці розповіді».

Аналізуючи отримані результати за аналізом малюнків дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку можна стверджувати, що їхні відповіді вказують на нерозуміння сюжету малюнку, втрату запитань експериментатора, невміння висловити власну думку. В подальшому це призводило до неправильного аналізу малюнку, заміну персонажів і самого сюжету, часткового урахування зображених осіб на малюнку.

Діти старшого дошкільного віку із когнітивними порушеннями розвитку показали наступні результати: у 10,2% дітей переважали ситуації пов'язані з повсякденним життям дітей та у потребі в досягненні нового; 29,5% дітей простежувалось позитивне або негативне передбачення майбутньої ситуації; у 44,9% дітей була присутня внутрішня або зовнішня перешкода під час розповіді за малюнками; у 15,4% дітей позитивний емоційний стан чи негативний емоційний стан (настрій, емоції та ін.).

Для порівняння, у 20,7% дітей із нормальним психічним розвитком переважали саме ситуації, які були пов'язані саме на досягнення нових результатів та у цікавості до нового; 31,7% дітей було позитивне передбачення майбутньої ситуації, на відміну від дітей із когнітивними порушеннями розвитку; у 37,8% дітей була присутньою внутрішня або зовнішня перешкода під час розповіді за малюнками; у 9,7% дітей частіше відстежувався позитивний емоційний стан, який супроводжувався гарними емоціями та прекрасним настроєм.

Якісний аналіз отриманих даних дає змогу стверджувати, що діти з порушеннями когнітивного розвитку не вміють цілеспрямовано розглядати, тобто візуально обстежувати об'єкт (у даному випадку малюнок). Варто додати й те, що такі діти можуть виокремити основні елементи, втім деталі малюнка залишаються не поміченими, не можуть визначити їх співвідношення, не помічають зміни в самому об'єкті/суб'єкті (або його діях). При цьому принагідно додати, що розглядання або впізнавання предметів та їх зображень дітьми з порушеннями когнітивного розвитку вимагає більш тривалого часу, що пов'язано з особливостями когнітивного розвитку та загальмованістю процесів мисленнєвого аналізу і синтезу.

Таким чином, можемо стверджувати, що у дітей з порушеннями когнітивного розвитку, на відміну від дітей з НР, виконання завдань супроводжувалося поганим настроєм, негативними емоціями, низьким попереднім досвідом, низькою пізнавальною активністю, невмотивованістю й ін. Тобто, внаслідок когнітивних порушень та ослабленості нервової системи, у таких дітей інтерес до навколишнього світу та пізнавальна активність природним шляхом не збуджується. Діти потребують постійної стимуляції під час аналізуючого сприймання, збудження інтересу до виконання завдання, допомоги під час обґрунтування власного твердження та опису малюнків, допомоги для з'ясування різноманітних якостей і відношень суб'єктів/об'єктів в сюжеті. Недорозвиток пізнавальних інтересів, несформованість навичок порівняння предметів та явищ, диференціювання певних ознак, їх узагальнення й ін., низький рівень уваги й сприймання, низька потреба в одержанні нових знань, нестійкість мотивів та їх переключення, негативно відбивається на становленні мотиваційної сфери.

Втім, як було виявлено систематична допомога з боку дорослого створює передумови для формування чуттєвого досвіду, опанування навичок доступного полісенсорного сприймання об'єктів навколишнього світу, на основі власних пізнавально-орієнтувальних дій та спеціально організованого навчання.

Розвиток мотиваційної сфери дітей з порушеннями когнітивного розвитку відбувається за загальними законами формування психіки дітей, втім порушення функціонування когнітивних процесів змінюють динаміку розвитку мотивації та надають своєрідності у розвитку навчально-пізнавальних мотивів.

З метою вивчення пізнавального компоненту навчальної мотивації було розроблено авторську методику діагностики мотивації досягнення і уникнення невдачі та авторську методику формування пізнавальної мотивації (див. зміст у розділі 2.1.).

Розглянемо отримані результати за цими методиками.

Авторська методика діагностики мотивації досягнення і уникнення невдачі.

Покажемо на прикладі виконання тестового завдання Мариною Б. (8 років, має проблеми з довільною увагою, затримка мовленнєвого розвитку).

Експериментатор: «Зараз я тобі дещо зачитаю, а ти маєш навпроти цифри 1 на листочку вставити необхідний знак «+», «-» або «0». «+» означає: що ти згодна з цим твердженням, «-», що не згодна, а «0», що тобі байдуже. Також біля знаків «+», «-» або «0» необхідно сказати наскільки ти згодна з твердженням від 1 до 3.Тобі все зрозуміло?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Я тобі буду допомагати. Не хвилюйся».

Експериментатор: «Отже, будь уважною. Перше запитання: «Я люблю виконувати складне завдання». Знайди в себе на листочку 1. Знайшла?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Поміркуй, якщо ти згодна, постав «+», «-», якщо з цим не згодна, а «0», якщо тобі байдуже. Визначилась?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Тепер тобі потрібно визначитись наскільки сильно ти згодна чи ні з даним твердженням або, можливо, тобі важко зробити вибір. +3 –

повністю згодна; +2 – згодна частково; +1 – скоріше згодна, ніж не згодна; 0 – не можу визначитися; - 1 – скоріше не згодна, ніж згодна; - 2 – частково не згодна; - 3 – повністю не згодна. Визначилась чи тобі потрібна допомога?».

Марина Б.: «Визначилась».

Експериментатор: «Тоді можеш ставити потрібний знак. Поставила?»

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Молодець. Тоді давай зачитаю тобі наступне твердження. Знайди цифру 2. Знайшла?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Питання: «Я люблю виконувати просте завдання. Поміркуй, що хочеш поставити. Визначилась чи можливо щось не зрозуміло?».

Марина Б.: «Зрозуміло».

Експериментатор: «А тепер поміркуй наскільки сильно ти згодна чи ні з даним твердженням або, можливо, тобі важко зробити вибір: +3 – повністю згодна; +2 – згодна частково; +1 – скоріше згодна, ніж не згодна; 0 – не можу визначитися; - 1 – скоріше не згодна, ніж згодна; - 2 – частково не згодна; - 3 – повністю не згодна. Визначилась чи тобі потрібна допомога?».

Марина Б. киває головою.

Експериментатор: «Молодець. Тоді став необхідний знак».

Дитина: «Добре».

Експериментатор: «Наступне запитання: «Мені подобається виконувати завдання з педагогом». «Тобі подобається виконувати завдання на заняттях разом з Ольгою Вікторівною? Якщо так, став «+», не подобається «-», а «0» став, якщо тобі байдуже, що ти виконуєш завдання сама чи з Ольгою Вікторівною. Визначилась?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Тоді став знак і цифру з ним поряд. Ось тут. Ти величезна молодець. В тебе дуже гарно виходить. Тоді наступне. Ось поглянь на цифру 4. Бачиш?».

Марина Б.: «Так».

Дівчина переплутала цифру 5 з цифрою 4. Експериментатор уважно слідкує чи вона перейшла до потрібного твердження у бланку.

Експериментатор: «Ні. Ти трохи переплутала. Це 5. Ось цифра 4».

Дитина: «Так».

Експериментатор бачить, що з обранням відповіді на дане твердження можуть бути проблеми, тому перефразовує твердження у питання.

Експериментатор: «Тобі подобається виконувати завдання самостійно? Став ось тут необхідний знак. Поставила?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Прекрасно. Тепер поміркуй наскільки сильно ти згодна чи ні з даним твердженням або, можливо, тобі важко зробити вибір. +3 – повністю згодна; +2 – згодна частково; +1 – скоріше згодна, ніж не згодна; 0 – не можу визначитися; - 1 – скоріше не згодна, ніж згодна; - 2 – частково не згодна; - 3 – повністю не згодна. Поставила?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Молочинка. Отже, давай тоді далі: «Тобі подобається отримувати гарні наліпки та слова похвали».

Експериментатор бачить, що дівчинці дуже важко зрозуміти дане твердження. Тому вирішує спростити завдання і допомогти їй.

Експериментатор: «Я тобі допоможу. Коли ти в садочку і Ольга Вікторівна або інший педагог дає тобі гарні наліпки або хвалить тебе. Тобі це подобається?».

Дівчинка стверджувально махає головою і експериментатор розуміє, що вона згодна з даним твердженням.

Експериментатор: «Поміркуй, не поспішай. Ось цифра 5 і там постав «+», якщо ти з цим згодна «-», якщо не згодна і «0», не важливо чи отримаєш ти гарну наліпку і почуєш гарні слова від Ольги Вікторівни. Зрозуміло?».

Марина Б.: «Якщо я люблю отримувати гарні наліпки, то мені поставити такий знак?».

Дівчинка показує знак «-».

Експериментатор: «Ні, якщо ти любиш отримувати гарні наліпки то став це».

Експериментатор написав на листочку знак «+».

Експериментатор: «Зрозуміла?».

Дитина: «Ага».

Експериментатор: «А тепер ще поміркуй наскільки ти згодна з цим від 1 до 3. Цифра 3, якщо ти повністю згодна; +2 – згодна частково; +1 – скоріше згодна, ніж не згодна. Якщо визначилась, можеш ставити цифру поряд з «+».

Експериментатор: «Тоді далі. Тобі не подобається отримувати погані наліпки та слова критики».

Дівчина задумалась.

Експериментатор: «Коли на заняттях Ольга Вікторівна тобі дає гарні».

Марина Б.: «Так. Я люблю гарні наліпки».

Експериментатор: «Тоді тобі навпроти цифри 6 потрібно поставити «+».

Поставила?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «А тепер поміркуй наскільки сильно ти згодна чи з даним твердженням +3 - повністю згодна; +2 – згодна частково; +1 - скоріше згодна, ніж не згодна. Визначилась?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Молодець. Тоді наступне. «Я люблю виконувати завдання, у виконанні яких я точно впевнена».

Тут експериментатор розуміє, що дитині важко зрозуміти таке твердження і вирішує перефразувати.

Експериментатор: «Дивись. Коли на занятті тобі дають складне завдання і ти не знаєш на нього відповідь. Тобі буде цікаво його виконувати?».

Марина Б. знизує плечима.

Експериментатор: «Якщо тобі важко визначитись – став «0». Ось в тебе питання 7.

Дівчинка ставить знак у себе в бланку.

Експериментатор: «Ти молодець. В тебе дуже гарно виходить. Ти не стомилась?».

Марина Б.: «Ні».

Експериментатор: «Тоді далі. Ви вдома з батьками читаєте книжки?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Ти любиш читати книжки разом з батьками? Якщо так - став «+», «-», якщо ні. Поставила?».

Марина Б.: «Ага».

Експериментатор: «Прекрасно. Тепер поміркуй наскільки сильно ти згодна чи ні з даним твердженням або, можливо, тобі важко зробити вибір. +3 - повністю згодна; +2 – згодна частково; +1 – скоріше згодна, ніж не згодна; 0 – не можу визначитися; -1 – скоріше не згодна, ніж згодна; -2 – частково не згодна; -3 – повністю не згодна. Поставила?».

Марина Б.: «Ага».

З метою кращого розуміння дівчинкою завдань, експериментатор спрощує твердження, які є для неї складними і задає навідні питання.

Експериментатор: «Ти любиш в садочку гратися?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «А вчитися?».

Дитина скривила гримасу.

Експериментатор: «Я так розумію, що ні».

Дівчина махає головою стверджувально.

Експериментатор: «Добре. Тоді біля такої цифри (педагог пише в себе на листочку цифру 9 і показує її дитині) тобі потрібно поставити «+».

Експериментатор впевнився, що дівчинка навпроти цифри 9 поставила знак «+».

Експериментатор: «А тепер поміркуй наскільки сильно ти згодна чи з даним твердженням +3 – повністю згодна; +2 – згодна частково; +1 – скоріше згодна, ніж не згодна. Визначилась?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Молодець. Тоді зачитую тобі наступне твердження: «Я люблю виконувати завдання без помилок».

Експериментатор бачить, що дитині важко зрозуміти твердження і спростовує його.

Експериментатор: «Ось дивись. Коли на заняттях тобі дають завдання і ти його виконала правильно. Ти тоді щаслива?».

Марина знизує плечима і експериментатор вирішує детальніше розпитати.

Експериментатор: «Ти зрозуміла моє запитання?».

Марина стверджувально махає головою.

Експериментатор: «Тобі важко визначитись?».

Дівчинка стверджувально махає головою.

Експериментатор: «Тоді напроти цифри 10. Ось вона в тебе, постав знак «0».

Експериментатор впевнився, що вона сидить навпроти цифри 10 знак «0».

Експериментатор: «Супер. Далі. Питання 11».

Експериментатор твердження перефразовує на запитання.

Експериментатор: «Ти швидше обереш завдання, де ти сильніше інших, ніж те, де сили у всіх приблизно рівні?».

Марина Б.: «Не знаю».

Експериментатор: «Давай я тобі допоможу. Представимо таку ситуацію. На занятті Ольга Вікторівна дає вам кілька завдань. Ти бачиш, що є завдання: яке легке для тебе і є завдання, яке легке для усіх, бо деякі дітки ж можуть не впоратися з тим завданням, з яким впораєшся ти. Яке завдання ти вибереш?».

Марина Б.: «Яке легке для усіх».

Далі експериментатор хоче впевнитися наскільки дитина в цьому впевнена.

Експериментатор: «На скільки ти з чим згодна? Повністю годна, не повністю, чи скоріш згодна чи ні?».

Марина Б.: «Не дуже».

Експериментатор: «Тоді став ось так» (експериментатор пише в себе на листочку «-2») в себе на листочку навпроти цифри 11.

Марина Б.: «Добре».

Експериментатор: «Тоді наступне твердження: «У вільний час ти опановуєш нову гру скоріше для розвитку свого вміння, ніж для відпочинку та розваги».

Дівчинка замислилась.

Експериментатор: «Ти розумієш, що я тебе запитала?».

Марина Б.: «Ні».

Експериментатор: «Тоді я тобі допоможу трохи. Давай уявимо таку ситуацію. Коли ти не в садочку і тобі пропонують зіграти в нову гру. Поміркуй, яку гру ти вибереш: ту, яка тобі буде просто веселою чи ту під час якої ти щось навчишся? Як ти вважаєш?».

Марина Б.: «Мабуть, нову».

Експериментатор: «Ти повністю чи ні з цим згодна?».

Марина Б.: «Не дуже».

Експериментатор: «А більше так чи ні?».

Марина Б.: «Ні».

Експериментатор: «Тоді навпроти цифри 12, ось вона в тебе. Став +1».

Марина ставить необхідну позначку. Далі експериментатор спрощує всі твердження.

Експериментатор: «Коли ви в садочку виконуєте завдання, тобі подобається виконувати їх самій чи зі своїми друзями?».

Марина Б.: «З друзями».

Експериментатор: «Ти повністю з цим згодна?».

Марина Б.: «Так. Я люблю виконувати з друзями завдання».

Експериментатор: «Тоді став «+3» ось тут, навпроти 13».

Дівчинка ставить відповідну позначку.

Експериментатор: «Ти молочинка. Наступне твердження: «Я люблю виконувати завдання швидко і не важливо яким буде результат».

Марина замислилась педагог спрощує завдання.

Експериментатор: «Коли ти виконуєш завдання в садочку. Ти любиш його виконувати швидко чи ні?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «А тобі важливо правильно чи ні ти його виконаєш?».

Марина Б.: «Ні. Головне швидко виконати».

Експериментатор: «А ти повістю чи ні з цим згодна?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Тоді став біля наступного числа «+3».

Експериментатор розуміє, що Марині буде складно зрозуміти наступне твердження і зразу його спрощує.

Експериментатор: «Коли ти виконуєш завдання і воно в тебе не виходить. Ти засмучуєшся?».

Марина Б.: «Так».

Експериментатор: «Дуже чи ні?».

Дитина: «Так, дуже».

Експериментатор: «Тоді навпроти останньої цифри став позначку «+3». Поставила?».

Дитина: «Так».

Експериментатор: «Молодець. Ти впоралась з усіма запитаннями».

На основі змісту відповідей ми визначали мотив, який спонукає дитину до навчання, та зробили висновок про рівень сформованості навчальних мотивів.

Розглянемо отримані результати.

Діти старшого дошкільного віку із когнітивними порушеннями розвитку показали такі результати: у 11,5% дітей переважала пізнавальна мотивація, яка проявлялась у інтересі до завдання, інтелектуальною активністю, бажанням почути нове; у 25,5% дітей відстежувалися обидві тенденції, тобто в нових ситуаціях спостерігалася ігрова мотивація, а під час виконання знайомих завдань переважала навчальна мотивація; у 43,6% дітей під час виконання більш складних завдань виявлено зовнішню мотивацію (діти намагалися показати іншим дітям своє вміння вирішувати завдання, прагнули отримати схвалення педагога, смачну цукерку тощо); у 19,2% дітей переважала лише зовнішня мотивація, навчальна мотивація не спостерігалася навіть у знайомих завданнях й при різному заохоченні до виконання.

Отримані дані показали, що більшість дітей із порушеннями когнітивного розвитку при виконанні складних завдань відволікались на зовнішні фактори (цікаві іграшки та предмети присутні у кімнаті) через специфіку функціонування і розвитку когнітивних процесів. Більшість дітей виявили ігровий мотив, що говорить про те, що дітям подобається лише гратися, гуляти, спілкуватися з друзями тощо. У незначній кількості дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку виявлено навчальну мотивацію, що проявлялося у зацікавленості до нового завдання.

Для порівняння, діти з НР показали такі результати: у 23,2% дітей спостерігається навчальний інтерес, вони зацікавлені виконувати завдання, які пропонує педагог; у 34,1% дітей при виконанні нових завдань переважала ігрова мотивація, а при виконанні знайомих завдань спостерігалась мотивація навчального характеру; у 29,7% дітей спостерігалась зовнішня мотивація під час виконання складних завдань; у 8,5% дітей було присутнє прагнення отримати схвалення педагога або показати іншим дітям своє вміння вирішувати завдання.

В цілому, діти з НР мали прагнення до досягнення успіху й могли виконувати більш складні завдання без страху, краще орієнтувалися в них. У дітей з порушеннями

когнітивного розвитку переважала тенденція до уникнення невдач, вони найчастіше виконували завдання без завзятості, переключалися на легкі/ігрові завдання.

Отже, аналізуючи, можемо сказати, що у дітей порушеннями когнітивного розвитку переважає зовнішня мотивація під час виконання пізнавальних завдань, більшість з них орієнтовані на гру, під час складних завдань спостерігається уникнення виконання. Часто відволікаються на зовнішні фактори, схильні до постійних схвалень педагога та бажання показати іншим дітям свої вміння, час виконання завдань домінувала ігрова мотивація.

Авторська методика формування пізнавальної мотивації.

З метою оцінки ставлення та уявлення дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку про школу, їх почуттів, емоцій і переживань, було розроблено авторську методику, яка передбачала малюнок школи. Емоційне ставлення до школи й навчання оцінюється за такими показниками: кольорова гамма, характерні лінії, сюжет малюнка. При аналізі малюнка за кожним з цих показників виставлялася бальна оцінка, потім бали складалися.

Розглянемо отримані результати.

3,8% дітей із порушеннями когнітивного розвитку мали високий пізнавальний мотив, тобто в них було присутнє прагнення найуспішніше виконувати вимоги навчального завдання та вимоги дитячого садка, також в цих дітей була присутня відповідальність, виражене почуття переживання через незадовільні оцінки; 10,2% дошкільників успішно справлялися з пізнавальними завданнями та добре виконували завдання експериментатора, а відповідаючи на запитання, виявляли меншу залежність від жорстких вимог і норм; у 35,9% дітей простежувалось позитивне ставлення до школи, але здебільшого до позанавчальної діяльності, цим дітям цікаво відвідувати навчальний заклад, групу, однак відвідують заклад вони переважно заради спілкування із друзями та педагогом; у 26,9% була низька мотивація навчання, це діти, які відвідують навчальний заклад неохоче, не мають бажання виконувати завдання; вони зазнають серйозних труднощів у навчанні; на заняттях часто

займаються сторонніми справами, іграми, на малюнках таких дітей було зображено ігрові сюжети, лише побічно пов'язані з навчанням; у 14,1% дітей повністю відсутня мотивація та інтерес до навчання, тобто вони мали негативне ставлення до навчального закладу.

У 2,4% дітей з НР був присутнім високий пізнавальний мотив, вони мали прагнення найуспішніше виконати вимоги навчального завдання, також при виконанні завдання присутньою була сумлінність, відповідальність, виражене почуття переживання через незадовільні відмітки; у 21,9% дітей спостерігався достатній рівень виконання завдань експериментатора та при відповіді на запитання виявляли меншу залежність від жорстких вимог і норм; у 35,6% дітей були зацікавлені більше до позанавчальної діяльності, але в них зберігалось позитивне ставлення до навчального закладу; у 26,8% дітей переважала ігрова мотивація і такі діти під час занять часто займались сторонніми справами та іграми; у 13,4% дітей було виявлено відсутність навчальної мотивації й інтересу школи.

Підсумовуючи можна стверджувати, що через низьку мотивацію до навчання дошкільники з порушеннями когнітивного розвитку зазнають серйозних труднощів у процесі пізнавальної діяльності: вони не здатні впоратися з пізнавальними завданнями самостійно, мають проблеми у спілкуванні з однолітками, у взаєминах з учителем. Досить часто сприймають школу як вороже середовище, перебування в якому буде для них нестерпним. Часто такі діти поведуться агресивно, відмовлятися від виконання завдань, дотримання певних норм і правил. Малюнки цих дітей зазвичай не відповідають запропонованій шкільній тематиці, а відбивають індивідуальні потреби дитини.

Друге завдання методики передбачало виявлення сформованості внутрішньої позиції дитини та її мотивації учіння.

Розглянемо приклад.

Експериментатор перед проведенням методики дає дитині інструкції.

Експериментатор: «Зараз я тобі розповім про 2 садочки – садочок «А» і садок «Б», а потім ти мені розкажеш який варіант садочку ти б вибрала. Тобі все зрозуміло?»

Ольга В.: «Так».

Експериментатор: «Прекрасно. Тоді давай почнемо. «У садочку А розклад занять у старшій групі такий: щодня бувають заняття з читання, математики, письма, а заняття малювання, фізкультури, музики – рідко. А у садочку Б все навпаки: щодня буває фізкультура, музика, малювання, а читання, письмо та математика рідко – по одному разу на тиждень. У якому садочку ти хотіла б навчатися? Там де більше математики, письма і читання чи де більше фізкультури, музики?».

Ольга В.: «Там, де більше малювання і фізкультури. Я люблю малювати і бігати (сміється)».

Експериментатор: «Я також люблю малювати. Молодець. Тоді наступна історія. «У садочку А не роблять зауважень, якщо станеш під час заняття, поговориш із сусідом, вийдеш із кімнати без дозволу. А в школі Б від дітей суворо вимагають, щоб вони уважно слухали вчителя і робили усе, що він каже, не розмовляли під час занять, піднімали руку, якщо треба щось сказати чи вийти. У якому садочку ти хотіла б навчатися?».

Експериментатор бачить, що дитина не запам'ятала інформацію, тому було прийняте рішення розділити історію на етапи.

Експериментатор: «У садочку А якщо себе погано поводиш під час занять (встаєш: говориш із сусідом) не роблять зауважень, а в садочку Б роблять зауваження: якщо погано себе поводиш. Який садочок ти б обрала?».

Ольга В.: «Я не люблю коли мене сварять».

Експериментатор: «Я тебе зрозуміла. Тоді наступна історія. «До садочку А діти повинні ходити щодня, а до садочку Б ходять тільки коли хочуть. У якому садочку ти хотіла б навчатися?».

Ольга В.: «Я хочу ходити в садочок коли захочу».

Експериментатор: «Я тебе зрозуміла. Тоді наступна історія: «У садочку А діти носять різний одяг, форми в них немає, а в садочку Б всі діти носять форму».

Експериментатор побачила, що дитина замислилась і вирішила уточнити.

Експериментатор: «Ти знаєш, що таке форма?».

Дівчинка помахала головою.

Ольга В.: «Ні».

Експериментатор: «Я тобі розповім. Форма – це однаковий одяг, у який будуть одягнені усі діти. Ти хотіла б у садочок ходити у формі, як усі чи ні?».

Ольга В.: «Я не хотіла б ходити в одязі, однаково, як усі».

Експериментатор: «Ти така модниця. Тоді наступна історія: «У садочку А діти приходять до кімнати і їх усіх навчає один педагог, а в садочку Б педагог може приходити до дитини додому та навчати її одного всьому, що проходять у садочку. У якому садочку ти хотіла б навчатися?».

Ольга В.: «Я не хочу, щоб до мене додому приходили».

Експериментатор: «Дякую за відповідь. Тоді наступна історія: «У садочку А дітей вчать педагоги, а садочку Б заняття часто проводять мами дітей: вони їм щось читають, показують чи розповідають. У якому садочку ти хотіла б навчатися?»

Ольга В.: «Я хотіла б, щоб мене навчала мама».

Експериментатор: «Я тебе зрозуміла. Тоді наступне питання: «У садочку А дітям ніколи не ставлять позначок, але завжди пояснюють, що зроблено правильно, а що неправильно. А у садочку Б дітям за виконання завдань ставлять позначки. У якому садочку ти хотіла б навчатися?».

Дівчинка замислилась і експериментатор вирішила перефразувати історію.

Експериментатор: «В садочку А коли ти виконала завдання, наприклад, не правильно просто пояснюють, що саме було не правильно. А в садочку Б, коли, наприклад, не правильно виконала завдання, тоді тобі поставили б погану позначку. Який би ти обрала?».

Ольга В.: «Садочок А».

Експериментатор: «Добре. Тоді наступна історія: «У садочку А діти під час занять дізнаються багато нового і мало грають, а в садочку Б багато грають, а нового дізнаються мало. Який би ти обрала?»».

Ольга В.: «Я люблю гратися».

Експериментатор вирішує уточнити в дитини чи вірно розуміє її вибір.

Експериментатор: «А навчатися ти любиш?».

Ольга негативно махає головою.

Експериментатор: «Я тобі дуже дякую за відповідь. Тоді давай послухаємо наступну історію: «У садочку А читають різні книжки та дивляться мультфільми, а у садочку Б навчаються за підручниками. Який би ти обрала?»».

Ольга В.: «Я люблю мультики. Обираю садочок з мультиками».

Експериментатор вирішує уточнити.

Експериментатор: «А книги читати любиш?».

Ольга В.: «Ні».

Експериментатор: «Добре. Тоді давай послухаємо останню історію про садочки: «У садочку А часто читають казки, а в садочку Б дітям казки читають рідко, зате часто розповідають про інші країни, про природу, про те, що влаштовано – про те, що буває насправді. Який би садочок ти обрала?»».

Ольга В.: «Я не люблю читати книжки».

Експериментатор: «Я тебе зрозуміла. А давай, все ж таки, представимо, що є два садочки і в одному читають тільки казки, а в іншому, наприклад, про природу, про різні країни. Який би ти тоді обрала?»

Ольга В.: «Тоді. Казки».

Експериментатор: «Я тобі дуже дякую. Ти прекрасно впоралась із завданням».

Діти старшого дошкільного віку із когнітивними порушеннями розвитку показали наступні результати: у 61,5% дітей відповіді свідчили про несформованість навчальної мотивації та перевагу ігрової; у 26,9% дітей відповіді були характерні для навчально-пізнавальної діяльності, яка заснована на бажанні пізнати, навчитися,

тобто на пізнавальних потребах та позиційній мотивації, яка пов'язана із зовнішньою атрибутикою навчання та позицією майбутнього школяра; а у 11,5% дітей мали 5 чи 6 відповідей на запитання, які відносяться до трьох видів навчальних мотивів і 5 чи 6 відповідей, які свідчать про переважання дошкільних видів діяльності, тобто, можемо зробити висновок, що ці типи мотивації рівні.

Для порівняння, діти із нормальним психічним розвитком показали такі результати: у 47,6% дітей відповіді носили мотиваційно більш ігровий характер, таким дітям цікавіше були саме ігрові моменти; у 29,3% дітей переважала зовнішня атрибутика навчання та позиція майбутнього школяра, також таким дітям було присутнім бажання навчитися та пізнати нове; у 23,6% дітей навчальна та ігрова мотивація приблизно на однаковому рівні, в таких дітей простежувалась навчальна та ігрова мотивації.

Таким чином, старші дошкільники, у яких виявлено пізнавальну мотивацію мають позитивне ставлення до школи, у них переважають пізнавальні та соціальні мотиви, є прагнення успішно виконувати вимоги завдання. У більшості дітей домінує як пізнавальна так і ігрова, залежно від ситуації, у якій опинилася дитина. Такі діти досить позитивно ставляться до школи, можуть розв'язувати типові завдання, втім потребують постійного контролю дорослого. Школа приваблює таких дітей саме процесом навчання, а не змістом. Такі діти досить благополучно відчують себе в школі, однак частіше ходять до школи, щоб спілкуватися з друзями, з учителем. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані в меншій мірі, і навчальні знання їх мало приваблюють. Близько 20% дітей віддавали перевагу ігровим або зовнішнім мотивам. Ці діти ставляться до школи негативно або байдуже. Пізнавальна діяльність їх не приваблює, викликає тривогу і страхи. Їм важко виконувати ті чи інші завдання, слідувати тим чи іншим нормам і правилам. Все це призводить до неприйняття пізнавальних завдань і уникнення від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однолітками.

Авторська методика діагностики оціночно-позиційного компоненту навчальної мотивації.

Оціночно-позиційний компонент навчальної мотивації забезпечує продуктивність, довільність і регульованість пізнавальної активності дитини у позанавчальній діяльності засобами мотивів, спрямованих на однолітків і вчителя під час навчального процесу. За оціночно-позиційних мотивів знання опосередковано виступає метою навчання, тобто мотивованою навчальна діяльність стає за умови, коли оволодіння змістом навчального предмета слугує для дитини не метою, а засобом досягнення інших цілей, наприклад, отримання гарної оцінки, похвали, визнання товаришів, підпорядкування вимогам школи та ін.

Критеріями оціночно-позиційного компоненту визначено:

- узгодженість / неузгодженість між навчальним мотивом і потребою дитини;
- вміння підпорядковувати проміжні цілі загальній меті;
- вміння контролювати власну діяльність, тобто здійснювати самоконтроль;
- вміння самостійно оцінювати власну діяльність.

Методикою передбачалося малювання школи, шкільних ситуацій. Аналіз зображеного дає змогу зробити деякі припущення щодо труднощів, які виникають у дітей на етапі адаптації до школи, під час роботи з пізнавальними завданнями, у навчальній діяльності та у спілкуванні з однокласниками й учителями. Змістом методики передбачено проведення занять як у груповий, так і в індивідуальній формах.

Для діагностики мотивації навчання дошкільників щодо кожного з визначених показників використовували два види характеристик малюнків:

- Формальні характеристики, що відображають емоційне ставлення дитини до школи. Серед цих характеристик враховувалися:
 - колір малюнка – використання темних і холодних відтінків, таких як темно-коричневий та синій, розглядалося як вияв негативних емоцій та

відображення негативного ставлення до зображеного. Використання кольорів, що не відповідають реальності, також вважалося проявом негативного ставлення;

- промальовування деталей малюнка – при позитивному ставленні, дитина ретельно виконувала деталі малюнка, тоді як за негативного ставлення дозволяла собі недбалість у їх відтворенні;
- творчий або формальний підхід до малюнка – враховувалася динаміка малюнка, вільна композиція, наявність сюжету та ступінь його завершеності. Творчий підхід вказував на позитивне емоційне ставлення до зображуваного.
- Змістовні характеристики, які відображають ставлення дитини до навчання. Тут розглядалися наступні параметри для діагностики емоційного ставлення до зображеного:
 - використання орнаментів і симетричних композицій вказувало на позитивне ставлення;
 - гіперболізація або перебільшення реальних розмірів значущого елемента предмета слугувала показником емоційного ставлення.

За допомогою цих характеристик проводилася діагностика мотивації дошкільників відносно емоційного ставлення до навчання та школи.

Оснащення: папір, кольорові олівці.

Розглянемо отримані результати.

За отриманими результатами дослідження, навчальні ситуації зобразили 11,5% дітей з порушеннями когнітивного розвитку, що свідчить про позитивне ставлення цих дітей до школи, навчальної діяльності, високу мотивацію та навчальну активність дошкільників, наявність пізнавальних учбових мотивів; у 29,5% дітей спостерігалися ситуації не навчально змісту, малюнки такого змісту притаманні дітям із позитивним ставленням до школи, навчання, але більшою спрямованістю на зовнішні шкільні атрибути. Діти малювали будівлю школи ззовні або з середини або шкільне

середовище (коридор, актова або спортивна зала, їдальня, шкільне подвір'я та ін.) та дітей на перерві у коридорі або на шкільному подвір'ї. У 50% дітей малюнки носили ігровий характер, тобто такі діти мають позитивне ставлення до школи, але в них переважає ігрова мотивація. Діти малювали перерву або інші позаурочні ситуації, шкільний майданчик з ігровими атрибутами (м'ячем, скакалкою, тенісними ракетками), місце для ігор у класі, іграшки; предмети, що є у класі або приміщенні школи – вікна у будівлі школи, класі, квіти на підвіконнях, телевізор, шафу або комп'ютер. 9% дітей з порушеннями когнітивного розвитку взагалі нічого не намалювали, малювали аби що або відмовилися малювати малюнки на задану тему.

Діти з НР мали наступні результати: у 25,6% малюнки були із зображенням чітких навчальних ситуацій, такі дані свідчать про високу мотивацію та навчальну активність дошкільників, наявність пізнавальних учбових мотивів; у 34,1% дітей на малюнках було зображено будівлю школи і доповнено підписами «Я люблю школу», «Моя школа – найкраща», також діти малювали коридор, актову або спортивну залу, їдальню, шкільне подвір'я та ін.; 36,6% дітей малювали перерву або інші позаурочні ситуації, шкільний майданчик з ігровими атрибутами (м'ячем, скакалкою, тенісними ракетками), місце для ігор у класі, іграшки та ін., що свідчить про те, що ігрова мотивація в них привалює над навчальною; 3,6% дітей не намалювали нічого або взагалі відмовились малювати.

Інтерпретуючи формальні та змістовні характеристики малюнків можна стверджувати, що у частини дітей положення школи було ближче до нижнього краю аркуша, що є виявом низької самооцінки, як невдоволенням школою, діти з високим рівнем пізнавальної мотивації школу розміщували вгорі аркуша, а з домінуванням зовнішньої і внутрішньої у рівній мірі – малюнок був розташований на середній лінії, тобто дитина, в цілому, відповідає нормі.

Контури фігур аналізувалися за наявністю або відсутністю гострих виступів, промальовуванням і затемненням ліній, що трактується як небажання міняти соціальну ситуацію, страх школи, нового оточення. У дітей з порушеннями

когнітивного розвитку часто малюнок був виконаний у гострих кутах, мало місце затемнення контурної лінії та певні zakresлювання/решітка перед будівлею школи.

Під час оцінювання ліній ми звертали увагу на натиск. Стабільність натиску свідчить про бажання вчитися, слабкий натиск – про прояв тривожності щодо майбутнього навчання, дуже сильний – про небажання йти до школи. Про це ж свідчили і розірваність ліній, наявність обводів, сліди стирання. Близько 25% дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку мали на малюнках сліди стирання ліній сильного натиску, обведення деяких контурів, неповні лінії у деталях будівлі, наприклад, двері в школу не мали однієї лінії, не мали ручки й ін. В інших дітей поряд з будівлею школи зображено песика чи басейн з рибками, що свідчить про невміння виконувати завдання згідно поставлених вимог та контролювати його виконання.

На багатьох малюнках діти зображували вчителя на віддалі від дітей або поодинокі фігури дітей з м'ячем, що свідчить про характер взаємин між вчителем і дитиною та дитиною і дитиною.

У майже половини групи дітей з порушеннями когнітивного розвитку, які брали участь у експерименті, було відсутнє зображення навчальної діяльності, що свідчить про те, що школа цікавить дитину позаурочними заходами. Часто у дітей, які мають когнітивні порушення було зображено не учнів, учителя, навчальну або ігрову діяльність, школу, а було зображено звірів або людей, що свідчить, що у дитини не сформувалася позиція школяра, дитина не усвідомлює своїх завдань як школяра.

Яскраві, життєрадісні відтінки свідчили про позитивне налаштування дитини до школи, темні, похмурі кольори означали неблагополуччя й пригнічений стан.

Таким чином, виявлені у більшості дітей з НР та близько 10% дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку оціночні й позиційні мотиви за своєю природою соціальні і разом із розумінням важливості навчання входять в групу навчальних мотивів, що сприяє формуванню навчальної мотивації. Більшість дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку виявили зовнішній і ігровий мотиви, які

безпосереднього відношення до власне навчальної діяльності не мають, але можуть впливати на поведінку дітей, часом істотно, в ситуації шкільного навчання.

Отже, достатній розвиток динамічних, пізнавальних, у поєднанні з позиційно-оціночними мотивами робить позитивний вплив на мотивацію до навчання. Переважання ігрового мотиву, перенесеного в неадекватну йому сферу навчальної діяльності, чинить негативний вплив на формування навчальної мотивації так і на успішність в школі.

2.3. Рівні сформованості навчальної мотивації дітей старшого дошкільного віку із порушеннями когнітивного розвитку

На основі результатів констатувального дослідження було виділено три рівні сформованості навчальної мотивації у старших дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку. Рівні визначені на основі показників всіх методик констатувального дослідження.

Основними критеріями рівнів сформованості навчальної мотивації визначено:

- пізнавальний інтерес;
- переважання мотивів, пов'язаних із внутрішньою мотивацією, тобто зі ставленням до пізнавальної складової навчання;
- усвідомлення навчальних цілей;
- узгодженість між навчальним мотивом та потребою дитини;
- оціночні мотиви, прагнення отримати високу оцінку дорослого, його схвалення;
- позиційні мотиви, пов'язані з інтересом до зовнішньої атрибутики шкільного життя і позиції школяра.

Варто додати, що у чистому вигляді рівні сформованості навчальної мотивації у старших дошкільників спостерігалися дуже рідко.

1 рівень – навчально-пізнавальний (високий).

Домінує пізнавальний мотив, мають прагнення успішно виконувати всі запропоновані шкільні вимоги. Діти добре справляються з пізнавальною діяльністю, чітко дотримуються всіх указівок дорослого, сумлінні та відповідальні, хвилюються, якщо неправильно виконують завдання.

2 рівень – оціночно-позиційний (середній).

Домінують соціальні, позиційні й оціночні мотиви. Для таких дітей школа є своєрідним «майданчиком» для спілкування з друзями, з дорослим. Їм подобається мати гарний портфель, ручки, пенал, зошити. Пізнавальні мотиви таких дітей сформовані у меншій мірі, найбільший інтерес викликає позанавчальна діяльність (спілкування на перервах, ігровий майданчик тощо), сам навчальний процес, шкільні вимоги не приваблюють.

3 рівень – ігрова мотивація (низький) – не сформована внутрішня позиція школяра.

Домінуючим залишається ігровий мотив. Такі діти не хочуть іти в школу, на заняттях в групі часто займаються сторонніми справами, іграми. Відчувають серйозні труднощі під час виконання пізнавальних завдань. Мають проблеми з адаптацією в колективі, у спілкуванні з однокласниками, у взаєминах із дорослим.

Згідно визначених рівнів було з'ясовано сформованість навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку та НР.

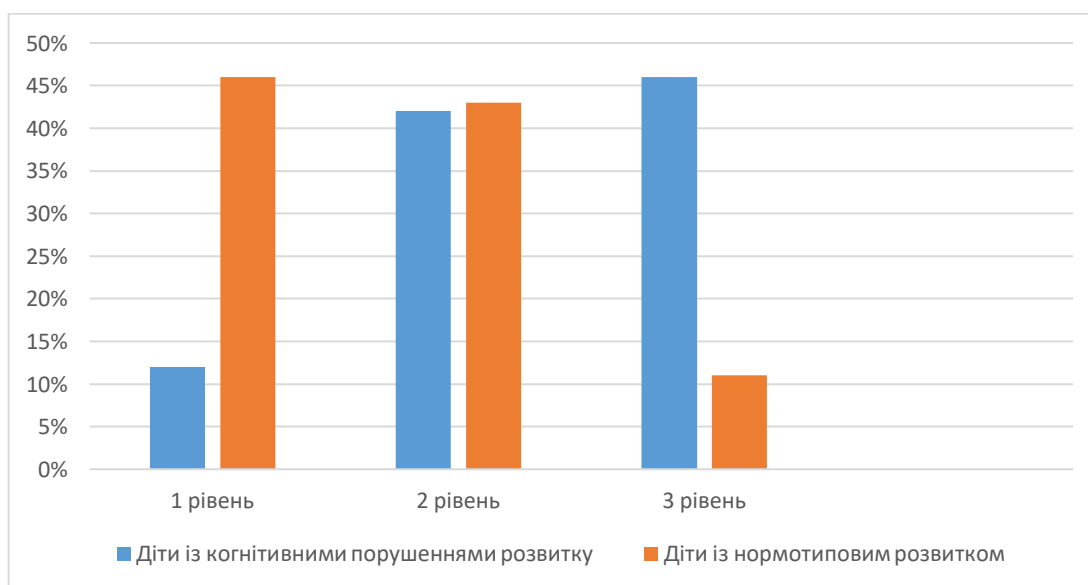


Рис. 2.2. Рівні сформованості навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку та нормотиповим розвитком

1 рівень навчальної мотивації виявлено у 12% дітей із когнітивними порушеннями розвитку та 46% дітей із нормальним психічним розвитком. Для дитини характерною є дієвість цілого комплексу навчальних пізнавальних, соціальних вузьких та широких мотивів (при незначній перевазі пізнавальної мотивації). При виконанні завдань важливим для дитини було успішне навчання та схвалення його дорослим. Водночас, дитина проявляє цікавість до конкретних навчальних занять, завдань, вираженим є прагнення до нових знань, вмінь. При виконанні навчального завдання приймає всі поставлені правила, зберігає їх до кінця. Перед початком роботи у дитини присутній етап орієнтування, як правило, вона планує хід та особливості виконання завдання. При виконанні може припускатися поодиноких помилок, які вона самостійно помічає і виправляє. Під час виконання завдання не відволікається і не вимагає допомоги з боку дорослого. Продуктивність роботи – висока. Після закінчення не поспішає віддавати виконану роботу, ґрунтовно перевіряє її, при необхідності виправляє помилки, порівнює її зі зразком. Для дитини важливою є думка дорослого про якість виконання нею певного завдання.

2 рівень навчальної мотивації показали 42% дітей із когнітивними порушеннями розвитку та 43% дітей із нормальним психічним розвитком. Ці діти мають кілька обмежене уявлення про діяльність школярів і вчителя. Частина дітей сприймає навчання як гру, орієнтуючись головним чином на зовнішні ознаки. Діяльність дитини мотивує комплекс широких та вузьких соціальних та ігрових мотивів, які складають оціночно-позиційну мотивацію. Домінуючими виступають позиційні, оціночні та ігрові мотиви. Дитині в цілому подобається школа, шкільне життя. Для неї важливим є те, що в школі весело і багато дітей. Навчальна сторона шкільного життя дитину, як правило, не цікавить. Не важливою є і думка дорослих про успішність її навчання. Дитячий колектив цікавить з точки зору проведення ігор. Такі діти із радістю приступають до виконання навчальних завдань, але швидко

втомлюються і втрачають інтерес до них. Навчальна діяльність цих дітей потребує постійної допомоги та стимулювання з боку дорослого.

3 рівень навчальної мотивації показали 46% дітей із порушеннями когнітивного розвитку та 11% дітей із нормальним психічним розвитком. При загальному позитивному відношенні до школи діти даної категорії не проявляють інтересу до учіння та пов'язаних із цим занять, вони знаходяться переважно в колі дошкільних інтересів. Мотиваційна сфера таких дошкільників характеризується бідністю змістовної сторони, обмеженістю побутовою тематикою, ситуативністю. Спостерігається збідненість мотиваційних проявів у дітей, які обіймають цей рівень, в процесі виконання пізнавальної діяльності, яка потребує вольової регуляції, що призводить до обмеження або повної відсутності стимулу до її здійснення.

Отже, можна свідчити, що переважна більшість старших дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку (понад 80%) показали 2 та 3 рівні сформованості навчальної мотивації, що свідчить про домінування зовнішньо-пізнавальних та зовнішніх мотивів. Водночас дошкільники з НР (близько 90%) показали 1 та 2 рівні сформованості навчальної мотивації, що дає змогу стверджувати про переважання навчально-пізнавальних та оціночно-позиційних мотивів. Поряд з цим, діти, у яких домінуючими в структурі мотивації виявились навчально-пізнавальні та оціночно-позиційні мотиви успішно виконували всі завдання, і навпаки – діти, діяльність яких мотивується соціально-ігровими та ігровими мотивами виявились неспроможними виконати пізнавальні завдання, які опосередковує довільна регуляція власних дій.

Отримані результати дослідження дають змогу зробити висновок, що в процесі виконання пізнавальних завдань старші дошкільники з порушеннями когнітивного розвитку виявляють такі особливості:

- небажання пізнати нове;
- нестійкість мотивів;
- низьку міру збудження мотивів;
- невміння переключатися з ігрових мотивів;

- невміння утримувати мету діяльності;
- негативне ставлення до навчання;
- несформованість навчально-пізнавальних мотивів;
- відсутній інтерес до нових знань;
- неусвідомлення навчальних цілей;
- неузгодженість між навчальним мотивом і потребою дитини;
- невміння підпорядковувати проміжні цілі загальній меті;
- відсутність вольових дій під час виконання завдання, що передбачає тривалий час.

З метою статистичної обробки результатів, отримані дані щодо сформованості навчальної мотивації оцінювалися в балах: розуміння майбутньої позиції учня – 25 балів, прийняття навчальних цілей – 25 балів, інтерес до нових знань – 25 балів, домінування навчально-пізнавальних мотивів – 25 балів.

Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей старших дошкільників, що нормально розвиваються і старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку за t-критерієм Стюдента показав високий ступінь міжгрупових відмінностей (обчислення t-критерія Стюдента відбувалося за формулою: $t = \frac{M_x - M_y}{S_{Mx - My}}$, де M_x і M_y – середнє арифметичне вибірки; $S_{Mx - My}$ – стандартна похибка розбіжностей середніх двох вибірок).

Таблиця 2.1.

Розбіжності між значеннями показників старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку (ПКР) та старших дошкільників з нормотиповим розвитком (НР) за t-критерієм Стюдента при $p < 0,05$.

Показники:	Дошкільники з ПКР/НР (3 клас)
розуміння майбутньої позиції учня	$t=4,3$ при $p < 0,05$
прийняття навчальних цілей	$t=5,12$ при $p < 0,05$

інтерес до нових знань	$t=4,7$ при $p<0,05$
домінування навчально-пізнавальних мотивів	$t=4,7$ при $p<0,05$

Найбільш чіткі відмінності в діяльності дошкільників з порушеннями когнітивного виявлялися в показнику «прийняття навчальних цілей». Виявлені відмінності між двома групами (ПКР і НР) статистично значущі: розуміння майбутньої позиції учня ($t=4,3$ при $p<0,05$), прийняття навчальних цілей ($t=5,12$ при $p<0,05$), інтерес до нових знань ($t=4,7$ при $p<0,05$), домінування навчально-пізнавальних мотивів ($t=4,7$ при $p<0,05$).

Аналізуючи отримані результати можна стверджувати, що мотивацією більшості старших дошкільників з ПКР є часткове виконання вимог дорослого, оцінювання власної діяльності сприймається ними як оцінка своїх старань, а не якість виконаної роботи, навчальні мотиви не усвідомлюються, найчастіше навчальні мотиви повідомляються дошкільнику дорослими – вчителем, батьками, а реально діючі мотиви (позиційні, ігрові) виникають як результат фактичного залучення дитини до різних видів пізнавальної діяльності. Не всі мотиви усвідомлюються дітьми в однаковій мірі. Водночас позиційно-оціночні мотиви, які виявили більша кількість старших дошкільників, є не реально діючими, а просто розумінням дитини, що у школі у них будуть дитини нові шкільні приладдя, ранець й ін. Суттєвою особливістю мотивації навчальної діяльності старших дошкільників з ПКР є неможливість довго утримувати вольові зусилля щодо сформованого наміру, тому часто відбувається відволікання на ігрові мотиви.

У дітей з ПКР практично під час виконання всіх завдань виникали труднощі, прояв навчального мотиву багато в чому залежав від зовнішніх умов діяльності, що суттєво відрізняло їх від старших дошкільників з НР, на яких ці умови практично не мали впливу.

Таким чином, підсумовуючи отримані результати, можна стверджувати, що діяльність більшості старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку вмотивують ігрові мотиви, тому вони не спроможні на високому рівні виконувати пізнавальні завдання, оскільки виконання таких завдань передбачає сформованість вольової регуляції дій та підпорядкування певній меті, а для виявлення вольових зусиль дитині потрібен певний стимул – мотив. Все це обумовлює поверхневий, у численних випадках недостатній інтерес до пізнання нового, тобто спостерігається формальний інтерес до навчання, яке мотивоване дитиною залежно від ситуації і різних потреб.

Більшість дошкільників з НР керуються навчально-пізнавальними і оціночно-позиційними мотивами, тому виявляють інтерес до самого процесу пізнання та бажання бути кращим, успішним, що свідчить про те, що саме ці мотиви й забезпечують стійкий і сильний інтерес до самого пізнавального завдання у дитини протягом всього періоду його виконання.

Таким чином, результати констатувального дослідження дають змогу стверджувати, що у старших дошкільників з когнітивними порушеннями розвитку навчальна мотивація сформована недостатньо. Таким дітям властивий недостатній рівень сформованості навчальної мотивації, що супроводжується недостатнім рівнем сформованості вольової регуляції дій.

Як показали результати проведеного дослідження, основні причини несформованості навчальної мотивації у дітей з порушеннями когнітивного розвитку криються не лише в недорозвитку всіх форм мислення, мовлення, недоліках пам'яті, збідненому сприйманні, недорозвитку емоційно-вольової сфери, а й в несформованості навчально-пізнавальних мотивів, які необхідні під час виконання пізнавальних завдань.

Висновки до другого розділу

Підсумок результатів експериментального дослідження проблеми навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку дає змогу зробити такі висновки.

1. У процесі констатуючого дослідження було з'ясовано, що у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку становлення навчальної мотивації відбувається своєрідно та із затримкою, внаслідок недостатньої когнітивної діяльності, несформованості навчально-пізнавальних мотивів, домінування зовнішніх мотивів. Зовнішньо вмотивовані діти обирають найпростіші завдання для швидкого отримання винагороди, у них знижується якість і швидкість виконання пізнавальних завдань, перевага віддається знайомим завданням, при цьому з'являються негативні емоції.

Навчальна мотивація у дошкільників з когнітивними порушеннями сформована недостатньо, її розвиток відбувається дуже повільно та характеризується своєрідними особливостями. Недорозвиток навчальної мотивації, поряд з порушеннями довільності, призводить до низького засвоєння пізнавальної інформації, що в свою чергу впливає як на поведінку, так і на навчання дитини. Низька динаміка розвитку компонентів мотивації (динамічного, пізнавального, оціночно-позиційного) негативно відбивається на усвідомленні мети діяльності, постановці проміжних цілей, внаслідок чого спотворюється хід виконання навчального завдання, контроль за його результатами, що в свою чергу породжує значні труднощі у процесі виконання навчальних завдань.

2. Отримані результати за адаптованої методикою оцінки інтенсивності мотивації досягнення в умовах впливу ситуаційних чинників Д. Мак-Клелланда і Дж. Аткінсона дають змогу констатувати, те що у дітей з порушеннями когнітивного розвитку, на відміну від дітей з НР, виконання завдань супроводжується негативними емоціями, низьким попереднім досвідом, низькою пізнавальною активністю, невмотивованістю й ін. Діти потребують постійної стимуляції під час аналізуючого

сприймання, збудження інтересу до виконання завдання, допомоги під час обґрунтування власного твердження та опису малюнків, та визначенні різних властивостей і відношень суб'єктів/об'єктів в сюжеті малюнка. На тлі когнітивних порушень та ослабленості нервової системи, спостерігається недорозвиток пізнавальних інтересів, несформованість навичок порівняння предметів та явищ, диференціювання певних ознак, їх узагальнення й ін., низький рівень уваги й сприймання, низька потреба в одержанні нових знань, нестійкість мотивів та їх переключення, що негативно відбивається на становленні мотиваційної сфери.

3. Результати вивчення пізнавального компоненту навчальної мотивації за авторською методикою діагностики мотивації досягнення і уникнення невдачі та авторською методикою формування пізнавальної мотивації дають підстави зробити такі висновки, що більшість дітей із порушеннями когнітивного розвитку при виконанні складних завдань відволікались на зовнішні фактори (цікаві іграшки та предмети присутні у кімнаті), тобто виявили ігровий мотив, що говорить про те, що цим дітям подобається лише гратися, гуляти, спілкуватися з друзями тощо. У незначної кількості дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку виявлено навчальну мотивацію, що проявлялося у зацікавленості до нового завдання.

Оцінювання ставлення та уявлення дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку про школу, їх почуттів, емоцій і переживань, свідчить про низьку мотивацію до навчання. Зокрема, ці діти зазнають серйозних труднощів у процесі пізнавальної діяльності, не здатні самостійно виконати пізнавальне завдання, не вміють комунікувати під час роботи над груповим завданням з однолітками, вчителем. Школу сприймають як вороже середовище, перебування в якому буде для них нестерпним. Часто такі діти демонструють агресивну поведінку та відмову від виконання завдань, порушують встановлені норми і правила. Малюнки дітей зазвичай не відповідають обраній шкільній темі, а скоріше віддзеркалюють індивідуальні потреби дитини.

4. Вивчення оціночно-позиційного компоненту навчальної мотивації за авторською методикою дало змогу з'ясувати продуктивність, довільність і регульованість пізнавальної активності дитини у позанавчальній діяльності та виявити ставлення до школи.

У майже половини групи дітей з порушеннями когнітивного розвитку, які брали участь у експерименті, на малюнках, за означеною методикою, були відсутні навчальні ситуації, що свідчить про те, що школа цікавить дитину лише процесуальним боком. Багато дітей малювали звірів або людей, що свідчить, що у них не сформувалася позиція школяра. Яскраві, життєрадісні відтінки свідчили про позитивне налаштування дитини до школи, темні, похмурі кольори означали неблагополуччя й пригнічений стан.

Виявлені у більшості дітей з НР (близько 60 %) та дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку (близько 10%) оціночні й позиційні мотиви, які за своєю природою соціальні, втім разом із розумінням важливості навчання, входять в групу навчальних мотивів, що сприяє формуванню навчальної мотивації. Більшість дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку (близько 70%) виявили зовнішній і ігровий мотиви, які безпосереднього відношення до власне навчальної діяльності не мають, втім істотно впливають на поведінку дітей в ситуації шкільного навчання.

5. На основі результатів констатувального дослідження було виділено три рівні сформованості навчальної мотивації у старших дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку: 1 рівень – навчально-пізнавальний (високий), 2 рівень – оціночно-позиційний (середній), 3 рівень – ігрова мотивація (низький) – не сформована внутрішня позиція школяра. Перший рівень виявили у 12% дітей із когнітивними порушеннями розвитку та 46% дітей із нормальним психічним розвитком. Для таких дітей характерною є дієвість цілого комплексу навчальних пізнавальних, соціальних вузьких та широких мотивів (при незначній перевазі пізнавальної мотивації). Другий – показали 43% дітей із когнітивними порушеннями

розвитку та 42% дітей із нормальним психічним розвитком. Діяльність таких дітей мотивується комплексом широких і вузьких соціальних та ігрових мотивів, які складають оціночно-позиційну мотивацію. Діти, в цілому, зацікавлені школою, втім шкільне життя розцінюється як веселощі та гра з іншими дітьми, змістовий аспект шкільного життя їх, як правило, не цікавить. Третій, низький рівень, виявили 46% дітей із порушеннями когнітивного розвитку та 11% дітей з НР. Основною характеристикою мотивації таких дітей є загальне негативне ставлення до школи, низький рівень інтересу до нових знань, домінування ігрової мотивації.

6. З метою виявлення міжгрупових розбіжностей у старших дошкільників з НР і старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку за визначеними критеріями навчальної мотивації (розуміння майбутньої позиції учня, прийняття навчальних цілей, інтерес до нових знань, домінування навчально-пізнавальних мотивів) було застосовано метод t-критерія Стюдента. Виявлені відмінності між двома групами (ПКР і НР) статистично значущі: розуміння майбутньої позиції учня ($t=4,3$ при $p<0,05$), прийняття навчальних цілей ($t=5,12$ при $p<0,05$), інтерес до нових знань ($t=4,7$ при $p<0,05$), домінування навчально-пізнавальних мотивів ($t=4,7$ при $p<0,05$). Найбільш чіткі відмінності в діяльності дошкільників з порушеннями когнітивного виявлялися в показнику «прийняття навчальних цілей», що свідчить про часткове сприйняття вимог дорослого, неусвідомлення навчальних мотивів, а реально діючі мотиви (позиційні, ігрові) виникають як результат фактичного залучення дитини до різних видів пізнавальної діяльності. Оцінювання власної діяльності сприймається ними як оцінка своїх старань, а не якість виконаної роботи, домінування ігрових мотивів.

7. У підсумку можна стверджувати, що достатній розвиток динамічних, пізнавальних, у поєднанні з позиційно-оціночними мотивами у дітей з НР робить позитивний вплив на мотивацію до навчання. Переважання ігрового мотиву у дітей порушеннями когнітивного розвитку, перенесеного в неадекватну йому сферу

навчальної діяльності, чинить негативний вплив на формування навчальної мотивації так і на успішність в школі.

Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційно-розвивальної роботи з формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку, яка передбачатиме розвиток когнітивної, емоційно-вольової та мотиваційної сфер.

Основні результати, представлені у другому розділі, опубліковані автором у працях [13;15;16;18;22].

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Теоретико-методологічні засади та методика дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку

Під час розроблення формуючої методики були враховані теоретичні положення вітчизняних та зарубіжних дослідників про специфіку проблеми формування навчальної мотивації в онтогенезі та з'ясовані у констатуючому дослідженні особливості навчальної мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку.

Визначення психолого-педагогічних шляхів та розробка методики формування навчальної мотивації в процесі навчальної діяльності старшими дошкільниками із когнітивними порушеннями розвитку, та перевірка її ефективності виступали як основна **мета** формувального експерименту.

Досягнення зазначеної мети передбачало такі завдання:

1. Визначити теоретичні та методичні засади формувального експерименту.
2. Розробити методику формування навчальної мотивації старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку.
3. Простежити сформованість навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.
4. Провести порівняльний аналіз стану сформованості навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку експериментальної та контрольної груп.

З метою формування навчальної мотивації у дошкільників було змодельовано близькі умови до шкільної діяльності. Ці умови містили у загальному вигляді ті ж самі елементи, що й класична очна форма навчання, а саме: ті ж самі суб'єкти та об'єкти, етапи навчальної ситуації (організаційно-мотиваційний, діяльнісний,

контрольно-оцінний, рефлексивний, корекційно-розвивальний), та кінцеву мету (рис. 3.1).

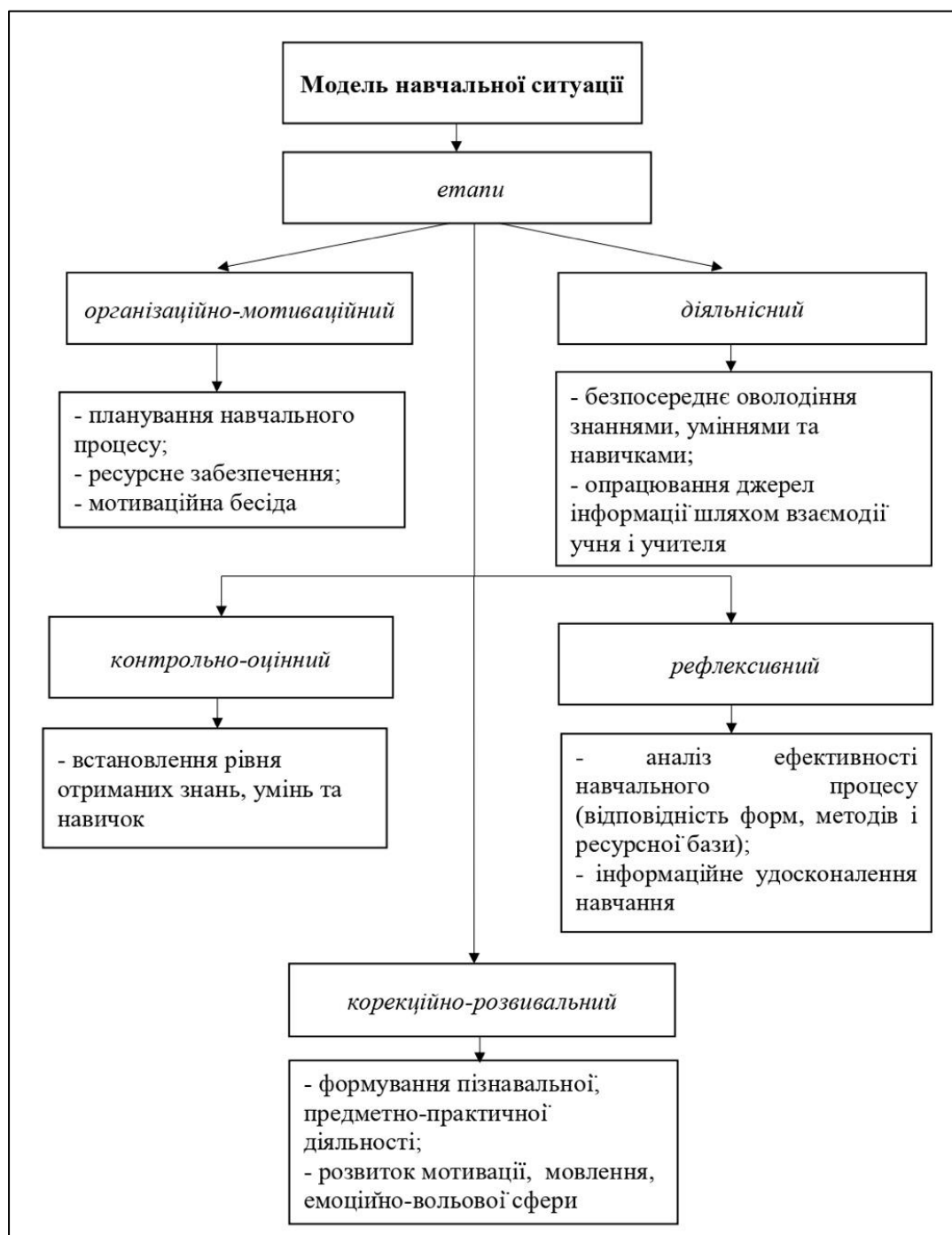


Рис. 3.1. Модель навчальної ситуації

На організаційно-мотиваційному етапі фактором визначення якості навчання є формування ресурсної бази різного рівня. З цією метою було підібрано ресурси для

навчання, які відповідали запитам і потребам кожної дитини з різними інтересами, нахилами та рівнем навчальної готовності.

З огляду на те, що запровадження карантинних обмежень уможливило навчання офлайн, частина занять проходила дистанційно (онлайн). Під час створення навчальної ситуації виникали проблеми однозначної ідентифікації «дитини-учня», тому з метою уникнення симуляції нею активної роботи й фальсифікації власних навчальних результатів було організовано підвищення рівня персоніфікації (організація спілкування на заняттях відбувалася засобами мережевих технологій, серед яких найбільш ефективними та максимально наближеними до очного є скайп-спілкування і відео конференція).

Поряд з цим запроваджувалося змішане навчання: поєднувалися дистанційне навчання з очним; самостійне навчання та співпраці в групі; друковані матеріали поєднували з електронними ресурсами тощо.

На діяльнісному етапі головним виступали педагог та діти. На цьому етапі віддавалася перевага особистісно орієнтованому навчанню, диференціації та індивідуалізації під час навчального заняття. Під час розроблення ресурсного забезпечення (у тому числі під час дистанційного навчання) створювалася багаторівнева система роз'яснювальних матеріалів, що давало змогу зробити навчання дійсно особистісно зорієнтованим і та підвищувало ефективність навчального процесу для дітей з різним рівнем психічного розвитку та відповідно до особливих потреб. Різномірним було також саме подання навчального матеріалу.

На контрольно-оцінному етапі головним є встановлення рівня результативності дітей у ході навчання, що передбачало перевірку або спостереження з метою перевірки. У нашому дослідженні контроль розглядався як процедура оцінної діяльності, що містила дії про хід і результати навчання. Контрольно-оцінна діяльність учня розглядалася як операція зіставлення, звірення запланованого результату з еталонними вимогами й стандартами.

На рефлексивному етапі вчитель організовував підсумкову рефлексивну діяльність дітей, корегував результати їх навчальної роботи. На цьому етапі діти узагальнювали вивчений навчальний матеріал теми, тим самим включаючи його в загальну систему своїх знань і вмінь; здійснювали самоаналіз виконаної ними навчальної роботи (прийняття завдання, якість виконання); робили висновок про те, що засвоєно і що не засвоєно і чому; якою інформацією оволоділи, а якою ні і чому. Тобто, діти, на основі рефлексивного аналізу оцінювали свою діяльність у цілому і окремі дії, свої успіхи і невдачі, а також проводили, за потреби, корекцію виконаної роботи, що давало змогу виявити прогалини в знаннях й знайти можливість їх поновити.

На корекційно-розвивальному етапі, з метою розвитку когнітивної сфери було проведено корекційно-розвивальні заняття за програмою «Корекція розвитку» (розвиток когнітивної сфери), автори Т. Сак, Л. Прохоренко. Організація занять передбачала цілеспрямований вплив на розвиток когнітивної сфери дітей з метою формування пізнавальної діяльності, наочно-образного та словесно-логічного мислення, вольових дій, відповідно до вікових та психологічних особливостей дошкільників (корекційний розвиток когнітивної сфери охоплював напрями роботи за першим роком навчання) [92].

З метою формування навчальної мотивації педагог робив установку на передбачувану діяльність. Тобто сформував у дитини прагнення якомога успішніше виконати завдання, відчувати себе «творцем ситуації», подолати труднощі, які можуть зустрітися в ході роботи, іншими словами, сформував мотив досягнення успіху. З цією метою було запропоновано різні варіанти мотивів під час виконання завдань: прагнення самостійно вирішити цікаве завдання; спробувати завоювати авторитет в очах своїх товаришів, стати першим; обґрунтувати свою діяльність з точки зору її користі для інших; спробувати встановити нові контакти в ході виконання та ін. У підсумку, на мотиваційному етапі, педагог організовував певні ситуації успіху з метою актуалізувати чи нейтралізувати емоції для майбутньої діяльності.

Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку проходили паралельно з корекційно-розвивальними заняттями й передбачали формування пізнавальної, предметно-практичної та навчальної діяльностей, мовлення, емоційно-вольової сфери (корекційно-розвивальний етап) [92].

Організація і зміст корекційно-розвивальних занять підбиралися відповідно до потреб кожної дитини, яка брала участь в експерименті. Корекційно-розвивальні заняття з дітьми з порушеннями розвитку когнітивної сфери проводилися в групі та індивідуально за програмою «Корекція розвитку (розвиток когнітивної сфери)» (автори Т. Сак, Л. Прохоренко). В процесі психокорекційної роботи враховувалися індивідуально-типологічні особливості кожної дитини, а сам процес корекції проводився в межах діяльності, доступної для дитини (у більшості випадків, це була ігрова діяльність) [92].

Завдання охоплювали декілька напрямів, такі як пізнання властивостей предметів і їх розташування в просторі (зокрема, усвідомлення кольорів), розвиток логічного мислення (здатність знаходити спільні ознаки між предметами) та підвищення рівня уваги. Зміст занять може бути спрямованим на один певний аспект, наприклад, розвиток логічного мислення, включаючи розуміння явищ природи в різні сезони року та їхнє спостереження та обговорення.

Індивідуальні заняття проводилися з дітьми, які потребували виконання більшої кількості вправ із застосуванням різних мір допомоги.

З огляду на те, що діти з порушеннями когнітивного розвитку мають низький рівень готовності до навчання, навчальні ситуації моделювалися з елементами гри, тобто будувався навчальний процес за допомогою включення у гру в процесі навчання (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються).

Щоб уникнути протиріччя між навчанням і грою, бо навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу), педагог при застосуванні гри у навчанні підпорядкував ігрові ситуації, визначеній дидактичній меті.

Водночас, створювані навчальні ситуації були покликані реалізувати комплекс таких цілей: забезпечення контролю виведення емоцій дитини; надання дитині можливості самовизначитися; розвиток творчої уяви; формування навичок співробітництва в колективі (соціальний аспект); надання можливості висловлювати свої думки.

Учасники навчального процесу, в змодельованій навчальній ситуації з використанням ігрових моделей, перебували в подібних умовах, як під час традиційного навчання. З метою формування мотиваційної готовності до навчання дітям надавалася максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежувалася лише визначеними правилами навчання. Під час вивчення навчального матеріалу, дітям давали змогу самим обирати варіант рішення завдання, висувати припущення про ймовірний розвиток подій, водночас, педагог створював проблемну ситуацію, що спонукало дітей шукати шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність на обране рішення. Педагог в створеній навчальній моделі виступав як інструктор чи ведучий.

Модель навчання реалізовувалася в чотири етапи:

1. Орієнтація (введення дітей в тему, ознайомлення з метою, загальний огляд виконання).
2. Підготовка до проведення навчання (викладення сценарію навчання, визначення навчальних завдань, орієнтованих шляхів розв'язання проблеми, мотиваційна бесіда).
3. Основна частина – виконання навчальних завдань.
4. Обговорення (рефлексія) (рис. 3.2.).

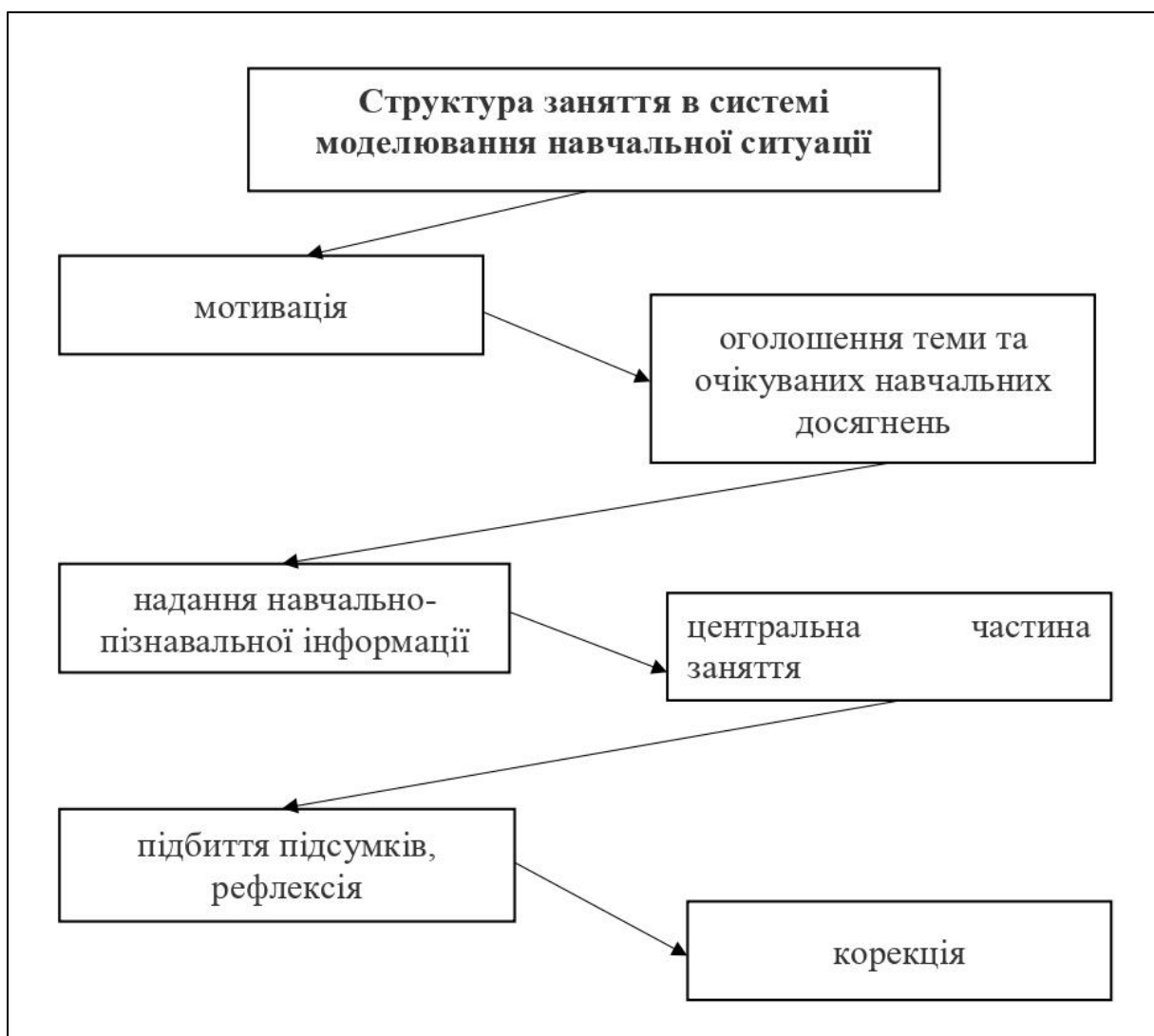


Рис. 3.2. Структура навчального заняття в системі моделювання навчальної ситуації

Структура уроку в системі моделювання навчальної ситуації містила такі складові: мотивація; оголошення теми та очікуваних навчальних досягнень; надання навчально-пізнавальної інформації; центральну частину (виконання завдань, інтерактивні вправи), підбиття підсумків (рефлексія).

Під час навчання діти аналізували завдання, визначали потрібні для його виконання операції, послідовність дії, порівнювали та визначали спільне й відмінне в способах реалізації аналогічних завдань, узагальнювали способи його виконання й ін.

Тобто вся діяльність була спрямована на розвиток навчальної мотивації сфери, попри це, діти навчалися використовувати знання з інших предметів (тобто

здійснювався міжпредметний зв'язок); навчалися правильно поводитися в певних навчальних ситуаціях; збагачувався словниковий запас; формулювати свою думку, що, у свою чергу, позитивно впливає на когнітивний розвиток.

Додатково, з метою формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку, було розроблено авторську методику «Формування навчальної мотивації».

Формувальну методику було впроваджено протягом 2020–2021 навчального року, контрольний експеримент проведено вересні-грудні 2021 року. В експерименті взяли участь старші дошкільники з порушеннями когнітивного розвитку: 20 дітей експериментальної групи та 20 дітей контрольної групи, які не проходили корекційного навчання.

В дослідженні взяли участь діти з порушеннями когнітивного розвитку чотирьох типів:

- порушення, пов'язані з дефіцитним розвитком функції регуляції пізнавальної діяльності, при цьому рівень інтелекту в основному залишався незмінним. Ці порушення включали в себе дефіцит уваги, який проявлявся як гіперактивність, так і гіпоактивність, недорозвиненість мотиваційної та емоційно-вольової сфери, а також розлади довільності на різному рівні;

- нерівномірні прояви пізнавальної активності та продуктивності, а також недостатній інтелектуальний розвиток при порівняно збереженій здатності до навчання. Це включало в себе легкі прояви порушень інтелекту, проявляються в обмежених знаннях і уявленнях про навколишній світ, несформованості розумових дій і операцій, а також відставання в розвитку мовлення, таке як обмежений словник і недорозвинена граматики;

- поєднання низького інтелектуального рівня з надмірно слабкою пізнавальною активністю, що викликає обмежений інтелектуальний розвиток через знижену навчуваність;

– дефіцитарність у розвитку всіх психічних функцій, таких як увага, пам'ять, гнозис, праксис і інші, а також недорозвинена емоційно-вольова сфера.

Залучаючи до експериментального дослідження старших дошкільників, ми керувалися наступним:

а) передбачалося, що у цьому віці формується мотиваційна готовність до навчання;

б) у цей віковий період відбуваються позитивні зрушення розвитку емоційно-вольової та пізнавальної сфер, простежується позитивна динаміка формування внутрішнього плану дій, його реалізації, через усвідомлення правил діяльності, контролю за виконанням та її кінцевим результатом, що є підґрунтям формування навчальної мотивації;

в) у цей віковий період довільності набувають вольові дії дитини, формуються елементи навчальних видів діяльності;

г) розвиваються вміння висловлювати свої думки, обґрунтовувати вибір кожної дії, давати усну повну відповідь на задані запитання.

Розроблення формуючої методики ґрунтувалася на таких теоретичних положеннях:

1. У дошкільників існує шість основних мотивів, які досягають свого максимального розвитку до завершення дошкільного віку. Серед них важливі:

– Соціальні мотиви, які базуються на розумінні соціальної значущості навчання і бажанні виконувати соціальну роль учня.

– Навчально-пізнавальні мотиви, які виражають інтерес до нових знань і прагнення вивчати нове.

– Оціночні мотиви, які включають бажання отримати оцінку та визнання від дорослих.

– Позиційні мотиви, пов'язані з інтересом до зовнішніх атрибутів шкільного життя та шкільної позиції.

– Зовнішні мотиви, що впливають на ставлення до школи та навчання.

– Ігрові мотиви, які інколи неадекватно впливають на навчальну діяльність.

2. В мотиваційній структурі навчання відзначаються пізнавальні, соціальні та мотиви досягнень:

– Пізнавальні мотиви пов'язані з характером навчальної діяльності, такі як бажання здобувати знання та опановувати методи самостійного навчання.

– Соціальні мотиви включають бажання бути корисним суспільству, отримувати схвалення старших і досягати успіху.

– Мотивація досягнень часто домінує в початкових класах і виражається у бажанні досягати високих результатів та отримувати правильні відповіді.

3. Мотивація до навчання в школі включає потребу дитини в пізнанні нового, бажання вивчати нові навички та їх вдосконалювати. Пізнавальна діяльність дошкільників стимулюється різними мотивами, які впливають на формування їхньої навчальної діяльності.

4. Мотив є важливим компонентом навчальної діяльності, який направляє її, впливає на визначення цілей, зумовлює дії. Він буває зовнішнім (неспецифічним), коли виникає внаслідок намагання досягнути цілей, не пов'язаних з пізнавальними інтересами суб'єкта, і внутрішнім, який виникає внаслідок бажання саморозвитку та самовдосконалення.

Розроблення та реалізація формуючої методики здійснювалась на основі наступних організаційно-методичних, педагогічних та психологічних умов.

До організаційно-методичних було віднесенено:

1) Створення ситуацій, в яких різні мотиви можуть проявити себе.
2) Створення умов для взаємодії різних мотивів, що включає їх «боротьбу» і можливість реального вибору в таких ситуаціях:

– Вибір із доступних варіантів відповідей (закритий вибір).

– Ситуація вільного (відкритого) вибору без конкретних відповідей.

– Вибір між кількома різними спрямованостями (конфлікт між мотивами).

- Ситуація вибору в обмежених умовах, таких як дефіцит часу, змагання або різні види оцінювання іншими людьми.

- Вибір між двома невірними альтернативами (помилковий вибір), що відображають протилежні схильності.

До педагогічних умов включались:

- Вибір навчальних завдань на різних рівнях складності, включаючи репродуктивні, продуктивні та проблемні завдання.

- Вибір між двома завданнями, де в одному потрібно знайти кілька способів розв'язання задачі, а в іншому швидко досягти результату.

- Вибір у ситуаціях з обмеженими умовами, таких як обмежений час або сприйняття ситуації, де час однаковий, але відчувається як обмежений.

- Вибір завдань, які були вже вирішені, різної складності, і вибір тих, які найбільше сподобались.

- Вибір в ситуаціях, де виникає конфлікт між пізнавальними та соціальними мотивами.

- Ситуації морального вибору.

До психологічних умов включаються такі аспекти:

- Включення учнів у колективні види діяльності, які сприяють взаємодії та спільному навчанню.

- Залучення учнів до оцінки їхньої діяльності та розвиток адекватної самооцінки.

- Співпраця між учнями та вчителем, яка включає спільну навчальну діяльність.

- Стимулювання пізнавальної активності учнів та створення атмосфери для розвитку творчості.

- Зацікавленість учнів у вивченні навчального матеріалу, досягнута за допомогою незвичайних методів подачі матеріалу, використання емоційно насиченої мови вчителя, пізнавальних ігор, цікавих прикладів та практичних прикладів.

– Ефективне використання методів заохочення та покарання.

Визначено основні методи формування навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку:

– емоційні – заохочення, навчально-пізнавальна гра, створення наочно-образних уявлень; створення ситуацій успіху; вільний вибір завдання, бажання досягти успіху;

– пізнавальні – опора на набутий досвід, пізнавальний інтерес, створення проблемної ситуації, спонукання до пошуку варіативних способів рішень, «мозкова атака», парна і групова робота;

– вольові – пред'явлення навчальних вимог, інформування про результати навчання, виявлення пізнавальних труднощів, самооцінка діяльності та корекції, рефлексія;

– соціальні – створення ситуації взаємодопомоги, групова робота, зацікавленість у результатах колективної роботи, взаємоперевірка тощо.

На підставі зазначених теоретичних положень та визначених умов було розроблено зміст методики, спрямованої на розв'язання проблеми формування навчальної мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку в процесі моделювання навчальної діяльності.

Формуюча методика передбачала 2 основних етапи, під час проведення на кожному з яких здійснюється формування певного компонента навчальної мотивації.

I етап – спрямований на формування всіх компонентів навчальної мотивації;

II етап – формування навчальної мотивації (навчального інтересу).

Кожен етап формуючого експерименту передбачав проведення групових та індивідуальних занять. Групові заняття проводилися на заняттях з математики, письма, ознайомлення з навколишнім середовищем та ін. Індивідуальні заняття визначалися потребами дітей.

Основними засобами виконання організаційно-методичних засад були наступні:

- спільна діяльність з педагогом та однолітками;
- спонукання потреби у мотивації;
- розв'язання дітьми наочно-практичних завдань, що дозволяло прослідкувати поетапність виконання дій та контролю за ними;
- розв'язання проблемних завдань дошкільниками, одержання результату яких буде ставити їх перед необхідністю контролювати кожен крок виконання і правильність отриманого результату;
- самостійна перевірка і оцінювання дітьми власної роботи та роботи товаришів.

Розглянемо етапи формуючого експерименту.

I етап – формування всіх компонентів навчальної мотивації. Основною метою цього етапу було формування вмінь інтересу до завдань, для чого дітям пропонувалися завдання, які спонукали дітей до навчальної діяльності. Завдання цього етапу були спрямовані на формування інтересу до завдань навчального змісту за допомогою використання цікавих для дошкільника завдань, і полягали у наступному:

- стимулювати активність наочно-образного і словесно-логічного мислення, а також удосконалювати довільну увагу та пам'ять;
- сприяти формуванню позитивного ставлення до правильного і якісного виконання завдань;
- сприяти розвитку уваги під час отримання завдання та усвідомлення його змісту.

Основними формами організації групових занять були комбіновані заняття.

Для досягнення поставлених завдань було проведено дві серії занять: перша серія включала 7 розвиваючих занять, друга – 6 занять, разом 13 занять. Заняття проводилися в індивідуальній та груповій формах з використанням допомоги експериментатора.

Під час проведення занять I циклу було використано наступні експериментальні завдання:

- завдання в яких потрібно було віднайти певну геометричну фігуру;
- знайти відмінність між малюнками;
- на що схожі предмети;
- розуміння послідовності подій та ін.

Наводимо детальніше зміст першого етапу формувального експерименту.

Перша серія занять була спрямована на формування в дошкільників вмінь інтересу до навчальних завдань в процесі діяльності з однолітками та дорослими.

Заняття першої серії були з використанням в ігрових ситуаціях цікавих навчальних завдань для формування інтересу до навчальних завдань. Усі завдання першої серії було проведено у індивідуальній формі із використанням навчальних завдань. На кожному із занять було використано 3 логічних завдання; 2 завдання на відмінність між малюнками; 2 завдання на розуміння послідовності зображених подій та на розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків.

Корекційна робота будувалась таким чином, щоб викликати у дітей позитивну мотивацію на виконання навчальних завдань практичного характеру, уважне ставлення до запропонованого завдання передбачало вміння приймати інструкцію та утримувати її в пам'яті до завершення завдання, а також підтримувати зацікавленість у вирішенні поставленого завдання. Для того, щоб уникнути ускладнень у розв'язанні завдань, на початковому етапі ми пропонували завдання, які містили обмежену кількість вимог, але водночас заохочували думати над їх виконанням. [Додаток Р]. Для вирішення запропонованих завдань потрібно було контролювати їх виконання, спричинити інтерес до їх змісту, особливо через їх нетрадиційну структуру. Ще одним важливим методом на початковому етапі було використання логічних завдань з метою стимулювання пізнавального та мисленнєвого розвитку, а також активізації уваги та самоконтролю.

Друга серія занять була спрямована на формування у дітей цілепокладання та вміння ставити мету. Усі завдання другої серії було проведено у індивідуальній та

груповій формі із використанням навчальних завдань. В цій серії передбачалося проведення 6 занять.

Корекційна робота будувалась таким чином, щоб викликати у дітей стійку мотивацію на виконання завдання та створення образу майбутнього результату. При цьому використовувалися елементи змагання. Розв'язання запропонованих завдань передбачало у дітей розвиток вміння ставити ціль та мету під час виконання запропонованого завдання. Оскільки інструкції до завдань пропонувалися у формі ігрових правил – це викликало більший інтерес до їх дотримання у дітей (через високий вплив ігрової мотивації на їхню діяльність).

Завдання другої серії занять складались із завдання під час яких дітям необхідно було знайти правильну доріжку до їх будиночку або певного предмету. Також були завдання на пошук предметів зображених на малюнку, які були накладені один на одний. Під час виконання завдань педагог постійно хвалив та підбадьорював дітей.

Третя серія занять була спрямована на формування у дітей досягнення успіху. Завдання проводилися у вигляді колективної форми роботи під безпосереднім контролем дорослого. Результати колективної роботи мали практичну значущість для дітей під час виконання навчальних завдань в подальшому. В цій серії передбачалося проведення 6 занять.

Дітей було поділено на дві групи. Перед виконанням завдання педагог повідомляв інструкцію, актуалізував набуті знання дітей, що стосувалися виконання завдання та активував мислення дітей. Перед дітьми педагог викладав по черзі із зображенням певного предмета (окуляри, гойдалка, грибочок та ін.) [Додаток С] і дітям із набору лічильних паличок необхідно було викласти ці предмети. В разі необхідності педагог надавав дошкільникам організуючу допомогу.

Також було підібрано завдання «Скопіюй фігуру із точок» [Додаток Т] при виконанні якого перед дошкільниками педагог викладав картинку приклад на якій було зображено фігуру із точок і поруч картинку із зображення точок. Під час

виконання завдання діти у формі змагання мали з'єднати точки у фігури, які були перед ними розміщені.

Для підсилення відчуття досягнення успіху у дітей педагог використовував завдання-змагання, під час якого дітей було поділено на дві групи і всі члени групи мали можливість допомагати один одному.

II етап формувальної методики мав на меті формування навчальної мотивації (навчального інтересу). Було проведено 3 серії занять: 16 групових та 15 індивідуальних, всього 31 заняття.

Основні завдання формування навчального інтересу полягали створювали за допомогою авторської методики «Пізнавальна гра» під час якої на занятті створювались ігрові ситуації за наступними критеріями:

- створення ситуації новизни;
- опора на життєвий досвід;
- емоційно-моральне стимулювання;
- зацікавлення;
- емоційного сплеску та заохочення;
- створення відчуття успіху в досягненні результату.

Перша серія занять була спрямована на опору на життєвий досвід та емоційно-моральне зацікавлення.

Заняття цієї серії базувалися на завданнях, дуже знайомих дітям, на простих способах виконання, на попередньому досвіді та передбачали постійне заохочення, схвалення роботи дітей, стимулювання їх до подальших успіхів.

Дітям пропонувалося виконання завдань типу «Домалюй лице», «Одягни ляльку» та ін.

Під час виконання завдань «Домалюй лице» педагог давав дітям зображення дівчинки дівчаткам та хлопчиків хлопцям з недомальованими обличчями. Дітям, на

основі отриманого попереднього досвіду необхідно було намалювали лице [Додаток Ф].

За допомогою завдання «Одягни ляльку» дітям необхідно було одягнути ляльку відповідно до погоди за вікном [Додаток Х]. Перед початком завдання педагог обговорював з дітьми пору року та віном та особливості погоди у певний день. Також педагог з дітьми обговорювали який одяг необхідно одягнути відповідно до погоди за вікном. Потім педагог давав дітям завдання «Одягни ляльку».

Під час виконання завдань педагог завжди позитивно підтримував та заохочував дітей словами «Молодець», «Так тримати», «В тебе гарно виходить» та ін.

Друга серія занять була спрямована на створення ситуації новизни та зацікавлення дітей у поставлених задачах.

Заняття другої серії продовжили роботу, яка була спрямована на опору на життєвий досвід та емоційно-моральне зацікавлення та допомогли створити у дошкільників ситуації новизни та зацікавлення у поставлених задачах.

Під час пропонування завдання дітям педагог намагався зацікавити дітей за допомогою прийомів та створення ситуації змагання. Під час роботи над другою серією занять дітям було запропоновано наступні завдання: «Знайди відповідну тінь», «Частини тіла», «Знайди відповідну частину картинки» та «З'єднай пари».

Під час виконання завдання «Знайди відповідну тінь» педагог перед дитиною викладав картинку із зображенням овочів, фруктів, ягід та тварин за вибором дитини. На одній частині картини було зображення предмета, а на іншій частині їх тіні. Дитині, на основі попереднього життєвого досвіду необхідно було знайти до картини відповідну пару [Додаток Ц].

Третя серія завдань була спрямована на створення відчуття успіху в досягненні результату, емоційного сплеску та заохочення.

Заняття третьої серії завдань продовжили роботу над формування у дошкільників пізнавального інтересу, а саме над створенням у дітей відчуття успіху в досягненні результату, емоційного сплеску та заохочення.

На даному етапі для дітей було використано завдання «Похід до магазину», «Хто заховався» та ін. Під час виконання завдання «Похід до магазину» педагог давав інструкцію, що діти отримують список із зображенням продуктів, які необхідно придбати у магазині. Дітей було поділено на підгрупи. Кожна з підгруп отримувала свій список перед входом у магазин і хто перший збирав усі необхідні предмети був переможцем [Додаток Ч].

З метою емоційного сплеску та заохочення педагог підбадьорював дітей та вболівав разом із дітьми за їхні команди. По закінченню завдання кожна з підгруп отримувала подарунки.

Було виділено критерії сформованості навчальної мотивації, які охарактеризовані за трьома рівнями, представленими в таблиці (таблиця 3.1.).

Таблиця 3.1.

Критерії сформованості навчальної мотивації старших дошкільників

Критерії сформованості навчальної мотивації	Критерії щодо сформованості навчальної мотивації дошкільника		
	низький	середній	високий
<i>Ставлення до школи</i>	<ul style="list-style-type: none"> - неохоче відвідує заклад; - має труднощі в дотриманні правил навчальної діяльності; - має труднощі при виконання навчальних завдань; 	<ul style="list-style-type: none"> - комфортно відчуває себе в навчальній ситуації; - ходить до закладу, щоб гратися і спілкуватися з однолітками; - переважають соціальні мотиви; 	<ul style="list-style-type: none"> - приймає всі навчальні вимоги; - намагається повністю виконувати вказівки вчителя; - переживає через через неправильне виконання роботи;

	<ul style="list-style-type: none"> - шкільне середовище сприймається як вороже; - спостерігається відмова від виконання завдань; - переключення на гру; 	<ul style="list-style-type: none"> - подобається статус учня; 	
<i>Пізнавальна активність</i>	<ul style="list-style-type: none"> - не виявляє інтересу до навчального матеріалу; - самотійно не працює; 	<ul style="list-style-type: none"> - в ситуації складних завдань або нових, намагається уникнути діяльності; - переважає нестійкий інтерес до навчання; - рідко прагне допомогти іншим; 	<ul style="list-style-type: none"> - подобається виконувати творчі завдання; - намагається самотійно знайти відповіді на питання; - шукає різні варіанти виконання завдання;
<i>Ставлення до оцінки</i>	<ul style="list-style-type: none"> - уникає складних завдань; - виконує ігрові завдання; 	<ul style="list-style-type: none"> - добре виконує знайомі завдання; - дослухається інструкцій вчителя; 	<ul style="list-style-type: none"> - цікавиться новими завданнями, намагається його виконати; - цікавить новою інформацією;

	<ul style="list-style-type: none"> - не прагне до отримання нових знань; 	<ul style="list-style-type: none"> - хоче отримати хорошу оцінку, заради похвали батьків і вчителя; - погана оцінка не засмучує; 	<ul style="list-style-type: none"> - вмотивований на хорошу оцінку; - хвилюється, якщо отримає поганих оцінку;
<i>Інтерес до предметної сфери</i>	<ul style="list-style-type: none"> - виявляє цікавість до позанавчальних занять (рухові заняття з м'ячем, малювання, гра на майданчику); - часто ухиляється від виконання складних завдань; - відволікається на сторонні заняття. 	<ul style="list-style-type: none"> - виявляє інтерес до виконання завдань природничого характеру, математичні завдання виконує гірше; - подобається слухати цікаві оповідання, відповідати на запитання; - пізнавальні завдання виконує не дуже старанно, без особливого інтересу; - на заняттях відволікається рідко. 	<ul style="list-style-type: none"> - подобається виконувати навчально-пізнавальні завдання, у тому числі математичного спрямування; - з інтересом ставиться до навчальної діяльності, вмотиваний вчитися; - завдання виконує старанно, вболіває за якість; - займає активну позицію під час відповіді на запитання вчителя.

Під час проведення формувальних методик для залучення дошкільнят до навчання, ставилися перед дітьми такі завдання в процесі навчальної діяльності, які не лише були зрозумілими, але й внутрішньо акцептованими для дитини.

Для досягнення необхідних результатів використовувалися різноманітні методи для стимулювання пізнавальних мотивів, включаючи такі:

- Бесіда: В початковій частині занять вихователь або експериментатор зацікавлювали та визначали тему питань, які будуть розглядатися під час занять.
- Створення проблемних ситуацій: Використовувалися питання, демонстрація експериментів або постановка перед дітьми логічних суперечностей.
- Використання прийому «здивуй»: Вихователь або експериментатор надавали дітям дивні факти або майже неймовірні історії.
- Використання творчих завдань: Включало в себе створення і вирішення кросвордів, загадок, віршів, дидактичних ігор.
- Використання як художньої, так і наукової літератури.
- Перегляд дітьми розвиваючих мультфільмів і телепередач тощо.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Для з'ясування ефективності формуючої методики був проведений контрольний експеримент.

Метою проведення контрольного експерименту було перевірити ефективність завдань формуючої методики. Основним завданням контрольного дослідження було з'ясувати вплив формуючої методики на якість і дієвість компонентів навчальної мотивації дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку в процесі навчальної діяльності.

Зміст контрольного експерименту передбачав проведення двох серій, які повторювали серії констатувального експерименту:

1 серія – діагностика мотивації досягнення і уникнення невдачі та оцінка інтенсивності мотивації досягнення в умовах впливу ситуаційних чинників

2 серія – вивчення навчальної мотивації шляхом сформованості таких компонентів:

- динамічного – потреба в одержанні нових знань; стійкість мотивів; міра збудження мотивів; вміння переключатися з одних мотивів на інші;
- пізнавального – постановка і утримання мети діяльності; позитивне/негативне ставлення до навчання; сформованість навчально-пізнавальних мотивів; інтерес до різних способів одержання знань; усвідомлення / неусвідомлення навчальних цілей;
- оціночно-позиційного – узгодженість/неузгодженість між навчальним мотивом і потребою дитини; вміння підпорядковувати проміжні цілі загальній меті; організація власних зусиль, підпорядкованих довготривалому часу.

У контрольному експерименті використовувалися адаптована методика оцінки інтенсивності мотивації досягнення в умовах впливу ситуаційних чинників Д. Мак-Клелланда і Дж. Аткінсона, авторська методика діагностики мотивації досягнення і уникнення невдачі, авторська методика формування пізнавальної мотивації та авторська методика діагностики контрольно-оцінного компоненту навчальної мотивації, були введені ті ж види допомоги як і у констатуючому дослідженні.

Аналіз результатів здійснювався за наступними критеріями:

- пізнавальний інтерес;
- переважання мотивів, пов'язаних із внутрішньою мотивацією, тобто зі ставленням до пізнавальної складової навчання;
- вміння усвідомлювати навчальні цілі;
- узгодженість між навчальним мотивом та потребою дитини;
- оціночні мотиви, прагнення отримати високу оцінку дорослого, його схвалення;
- позиційні мотиви, пов'язані з інтересом до зовнішньої атрибутики шкільного життя і позиції школяра.

У результаті проведення двох серій контрольного експериментального дослідження отримано експериментальні дані, які засвідчують ефективність впливу формувальної методики на стан сформованості навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Так, визначення стану сформованості навчальної мотивації показало, що у 60% дітей експериментальної групи необхідні для цього вміння сформовані. Водночас, в дошкільників контрольної групи навчальна мотивація сформована лише у 30% дітей (рис.3.3).

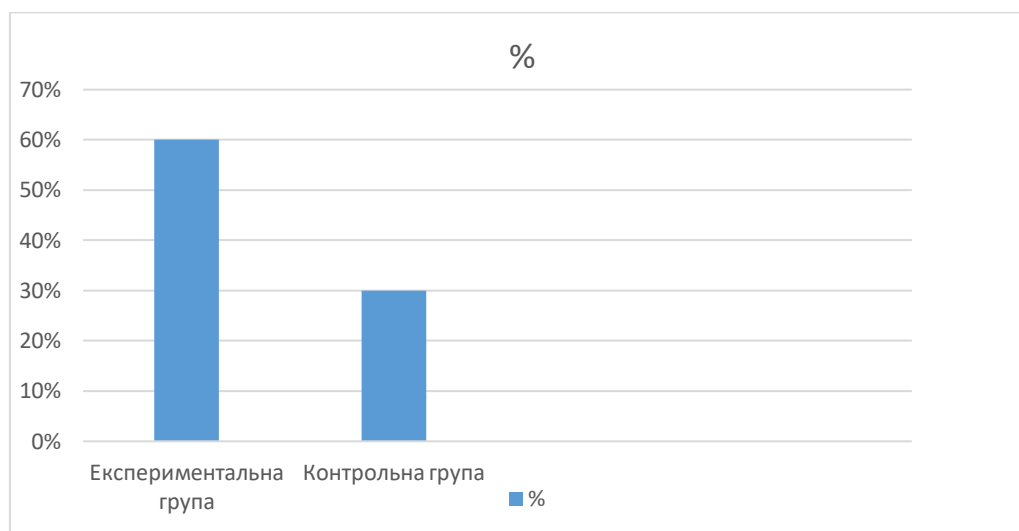


Рис. 3.3. Стан сформованості навчальної мотивації у старших дошкільників експериментальної та контрольної груп

Розглянемо детальніше стан сформованості навчальної мотивації, на з'ясування якої були спрямовані завдання першої серії контрольного експерименту.

Важливою умовою стану сформованості навчальної мотивації є прагнення дитини до досягнення і уникнення невдачі. Результати контрольного експерименту показали, що у 13 % дітей експериментальної групи переважала пізнавальна мотивація, яка проявлялась у інтересі до завдання, інтелектуальною активністю та бажанням почути нове, у контрольній групі таких дітей виявилося 11%. Таким чином, кількість дітей експериментальної групи, які зацікавлені у завданні та ждали почуте нове, значно зросла.

19% дітей експериментальної групи та 17% контрольної групи мали обидві тенденції у досягненні і уникненні невдачі. Тобто, в нових ситуаціях спостерігалася ігрова мотивація, а під час виконання знайомих завдань переважала навчальна мотивація.

У 60% дітей експериментальної групи та 57% дітей контрольної при виконанні більш складних завдань переважала зовнішня мотивації. Такі діти намагалися показати іншим дітям своє вміння вирішувати завдання, прагнули отримати схвалення педагога, смачну цукерку тощо.

8% дітей контрольної групи та 6% експериментальної переважала лише зовнішня мотивація, навчальна мотивація не спостерігалася навіть у знайомих завданнях й при різному заохоченні до виконання.

Отже, аналіз отриманих даних дозволяє говорити, що стан сформованості навчальної мотивації, що орієнтований на прагненні дитини до досягнення і уникнення невдачі у дітей експериментальної групи значно вищий. Старші дошкільники експериментальної групи стали більш зацікавленими у новому завданні та менше відволікають на зовнішні супроводжуючі фактори.

Важливим моментом у формуванні навчальної мотивації є також оцінка інтенсивності мотивації досягнення в умовах впливу ситуаційних чинників. За результатами контрольно експерименту 11% контрольної та 6% експериментальної групи у відповідях переважали ситуації пов'язані з повсякденним життям дітей та у потребі в досягненні нового.

У 30% дітей контрольної та 14% експериментальної груп простежувалось позитивне або негативне передбачення майбутньої ситуації.

У 45% дітей контрольної та 39% експериментальної груп була присутня внутрішня або зовнішня перешкода під час розповіді за малюнкам. Діти відволікались на зовнішні і внутрішні фактори, які в подальшому заважали їм викласти зображене на малюнках.

У 14% дітей контрольної та 11% експериментальної груп спостерігався позитивний емоційний стан чи негативний емоційний стан при виконанні завдання (настрій, емоції та ін.).

Таким чином, на підставі зазначених даних, можна стверджувати, що стан сформованості навчальної мотивації у дітей експериментальної групи значно вищий. Старші дошкільники експериментальної групи можуть більш цілеспрямовано розглядати, тобто візуально обстежувати об'єкт (у даному випадку малюнок), легше порівнювати предмети та явища, диференціювати певні ознаки, їх узагальнення й ін., ніж у дітей контрольної групи. Це дозволяє говорити про кращу сформованість поміркованого оцінювання завдання та поступовому їх виконанню під час виникнення різних ситуацій.

Розглянемо експериментальні дані, отримані в результаті проведення другої серії контрольного експерименту, які передбачали з'ясування сформованості компонентів навчальної мотивації у дітей обох груп.

Дослідження стану сформованості навчальної мотивації у старших дошкільників було проведено в за допомогою постановки і утримання мети діяльності; позитивному/негативному ставленні до навчання; рівні сформованості навчально-пізнавальних мотивів; інтересу до різних способів одержання знань; усвідомленні / неусвідомленні навчальних цілей. Результати контрольного експерименту свідчать, що у 61,5% дітей експериментальної групи відповіді свідчили про несформованість навчальної мотивації та перевагу ігрової, у 26,9% дітей відповіді були характерні для навчально-пізнавальної діяльності, яка заснована на бажанні пізнати, навчитися, тобто на пізнавальних потребах та позиційній мотивації, яка пов'язана із зовнішньою атрибутикою навчання та позицією майбутнього школяра; а у 11,5% дітей мали 5 чи 6 відповідей на запитання, які відносяться до трьох видів навчальних мотивів і 5 чи 6 відповідей, які свідчать про переважання дошкільних видів діяльності, тобто, можемо зробити висновок, що ці типи мотивації рівні. У контрольній групі 32% дітей переважала ігрова мотивація над навчальною; у 15%

дітей відповіді орієнтувалися на навчально-пізнавальну діяльність та у 53% дітей відповіді на запитання свідчили про наявність дошкільних та навчальних видів діяльності, які перебувають приблизно на однаковому рівні.

Також важливим компонентом навчальної мотивації є сформованість його оціночно-позиційного компоненту, який базується на узгодженості/неузгодженості між навчальним мотивом і потребою дитини, вмінні підпорядковувати проміжні цілі загальній меті та організації власних зусиль, підпорядкованих довготривалому часу. 22% дітей експериментальної групи та 12% контрольної на малюнках зображували навчальні ситуації, тобто вони позитивно ставились до школи та навчальної діяльності. Вони мали високу навчальну активність, яка проявлялась у високій мотивації та наявності пізнавальних учбових мотивів.

У 30% дітей експериментальної та у 18% контрольної групи спостерігалися ситуації не навчально змісту. Малюнки такого змісту притаманні дітям із позитивним ставленням до школи, навчання, але більшою спрямованістю на зовнішні шкільні атрибути. Діти малювали будівлю школи ззовні або з середини або шкільне середовище (коридор, актова або спортивна зала, їдальня, шкільне подвір'я та ін.) та дітей на перерві у коридорі або на шкільному подвір'ї. У 50% експериментальної та 25% контрольної групи дітей малюнки носили ігровий характер, тобто такі діти мають позитивне ставлення до школи, але в них переважає ігрова мотивація. Діти малювали перерву або інші позаурочні ситуації, шкільний майданчик з ігровими атрибутами (м'ячем, скакалкою, тенісними ракетками), місце для ігор у класі, іграшки; предмети, що є у класі або приміщенні школи – вікна у будівлі школи, класі, квіти на підвіконнях, телевізор, шафу або комп'ютер. 9% експериментальної та 1% контрольної групи дітей з взагалі нічого не намалювали, малювали аби що або відмовилися малювати малюнки на задану тему.

Отже, характер здійснення динамічного, пізнавального та оціночно-позиційного компонентів навчальної мотивації, свідчить про сформованість зазначених компонентів у дітей експериментальної групи. Здатність старших

дошкільників переключатися з одних мотивів на інші, їх стійкість та міра збудження, рівень навчально-пізнавальних мотивів, інтерес до різних способів отримання знань та правильна організація власних зусиль, яка підпорядкована довготривалому часу свідчить про ефективний вплив формуальної методики на розвиток навчальної мотивації. В результаті словесного супроводу усіх етапів діяльності, у дітей спостерігається розвиток монологічного мовлення, тобто збільшенням мовленнєвої активності дитини, що свідчить про позитивний вплив методики і на процес формування мовленнєвого опосередкування.

Поряд з цим, для визначення сформованості навчальної мотивації нами було проведено опитування дошкільників контрольної та експериментальної груп, яким було поставлено одне запитання «Чому (для чого) ти вчишся?» (таблиця 3.3.; таблиця 3.4.). За відповідями було класифіковано навчальні мотиви і з'ясовано їх особливості.

Таблиця 3.2.

**Сформованість навчальної мотивації дітей дошкільного віку
експериментальної групи**

Відповіді дітей	Значення у відсотках
Знайду нових друзів	47,8%
Дізнаюся щось нове	30,4%
Подобаються шкільні приладдя і перерви	13,1%
Не знаю	8,7%

Таблиця 3.3.

**Сформованість навчальної мотивації дітей дошкільного віку контрольної
групи**

Відповіді дітей	Значення у відсотках
Знайду нових друзів	27,4%

Дізнаюся щось нове	17,6%
Подобаються шкільні приладдя і перерви	44,1%
Не знаю	10,9%

Аналіз результатів дає змогу стверджувати, що у дітей дошкільного віку контрольної групи домінують – соціальні мотиви (47,8 %), пов’язані з соціальним ставленням дитини до однолітків, дорослих та батьків та мотиви, пов’язані зі змістом навчання (30,4 %), які мають доволі високе значення, що свідчить про бажання дітей вчитися, прагнення опанувати нові знання.

Аналіз результатів, представлений на таблиці 3.3. показав, що 10,9 % респондентів мають низький рівень навчальної мотивації. Це говорить про те, що діти неохоче виконують навчальні заняття, віддають перевагу пропускам занять, частіше займаються сторонніми справами, іграми. У таких дошкільників є труднощі в навчальній діяльності. У 27,4 % дітей домінуючою є соціальна мотивація. Таких дітей школа приваблює більше поза навчальною діяльністю. Вони досить комфортно відчують себе в шкільній ситуації, але подобається вона їм через те, що можна поспілкуватися з друзями, вчителем. 44,1 % дітей були зорієнтовані на процес навчання, а не на зміст. Таким дітям подобається відчувати себе учнем, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви у них сформовані в меншій мірі, навчальний процес їх мало приваблює.

Згідно визначених критеріїв (таблиця 3.1.), за отриманими результатами можна зробити висновок, що у контрольній групі переважає кількість дітей з низьким і середнім рівнем навчальної мотивації, а у експериментальній з середнім і високим. Адже, більшість дітей експериментальної групи позитивно ставилися до шкільної ситуації, успішно справлялися зі змодельованою навчальною діяльністю, в цілому, їм подобався навчальний процес.

Таким чином, порівняльний аналіз виконання навчальних завдань дітьми експериментальної та контрольної груп підтвердив висновки про краще сформованість компонентів навчальної мотивації у старших дошкільників, що підлягали спеціальному впливу. Тобто, за домінування навчальної мотивації бажання працювати є стійким і тривалим, діти обирали для себе складні завдання, краще виконували творчі, які вимагали нестандартного підходу. Діяльність внутрішньо мотивованих дітей характеризувалася високою креативністю та супроводжується емоціями радості і задоволення.

Отримані результати дають змогу стверджувати, що систематичне використання комплексу корекційних занять спрямованих на формування навчальної мотивації та вимога мовленнєвого супроводу виконання всіх поставлених завдань, сформувало у дітей експериментальної групи більш високий рівень прагнення та вмінь виконувати навчальні завдання, визначати межі уявлюваного результату та критично оцінювати власну роботу.

Результати комплексного аналізу даних, отриманих при проведенні всіх методик, дозволили встановити три рівні сформованості навчальної мотивації у старших дошкільників експериментальної та контрольної груп.

У відповідності з розробленими рівнями (див. розділ 2.3.) за станом сформованості навчальної мотивації дошкільників експериментальної та контрольної груп було розподілено так:

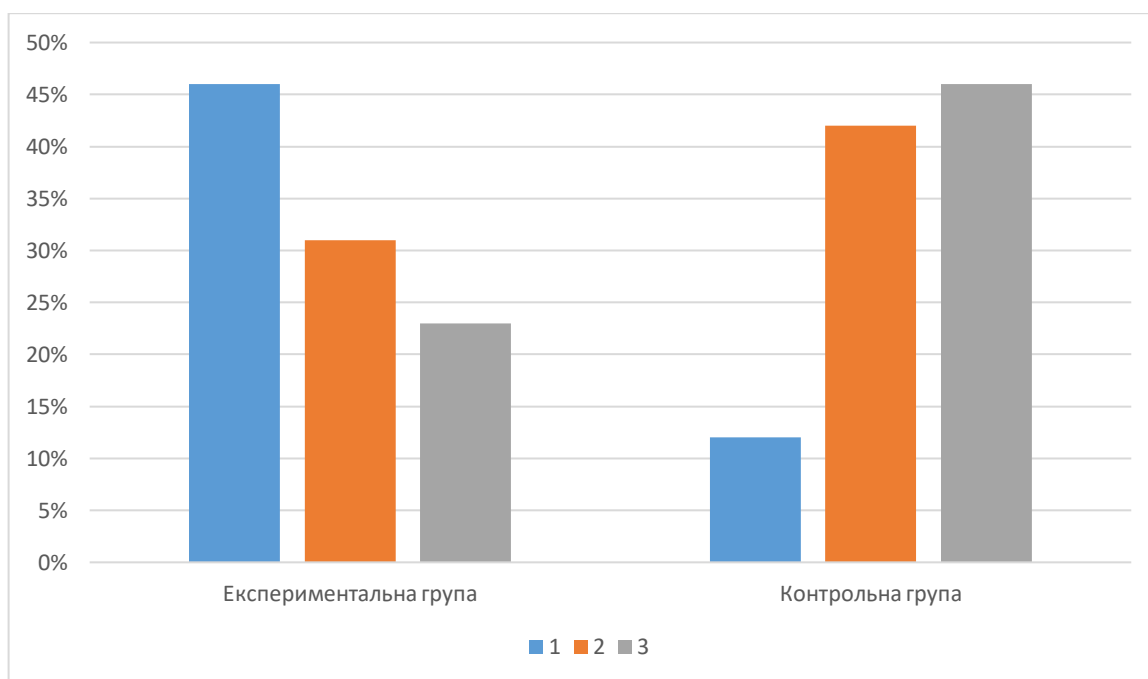


Рис. 3.4. Рівні сформованості навчальної мотивації у дошкільників експериментальної та контрольної груп

1 рівень сформованості навчальної мотивації показали 46% експериментальної групи і 12% контрольної групи. Діти цього рівня виявляють прагнення до нових знань і вмінь. Цим дітям подобаються шкільні ситуації, кожне заняття їм цікаве, вони відповідально виконують всі вимоги експериментатора, приймають активну участь на кожному занятті, висловлюють свою думку, гарно відповідають. Відчувають сильне переживання через зауваження, неправильне виконання. Їм подобається здобувати нові знання, виконувати творчі завдання, запропоновані вчителем. Учні успішно справляються з навчально-пізнавальними завданнями. У дітей переважає пізнавальний мотив і високий рівень навчально-пізнавальної активності.

2 рівень навчальної мотивації виявлено у 31% експериментальної та 42% контрольної групи. Діяльність дітей даної категорії мотивує комплекс широких та вузьких соціальних та ігрових мотивів, які складають оціночно-позиційну мотивацію. Діти люблять відвідувати школу, але більшою мірою їм подобається спілкування з однокласниками і вчителем. Діти добре почувають себе в школі, але частіше переважає соціальний мотив. Дитині в цілому подобається школа, шкільне життя. Для

неї важливим є те, що в школі весело і багато дітей. Змістовий аспект шкільного життя дитину не дуже цікавить. Не важливою є і думка дорослих про успішність її навчання. Дитячий колектив цікавить з точки зору проведення ігор. Такі діти із радістю приступають до виконання навчальних завдань, але швидко втомлюються і втрачають інтерес до них. Навчальна діяльність цих дітей потребує постійної допомоги та стимулювання з боку дорослого. Тобто у таких дітей в меншій мірі сформований навчально-пізнавальний мотив.

23% дітей експериментальної та 46% дітей контрольної груп мають **3 рівень** сформованості навчальної мотивації. У таких дітей меншою мірою сформований пізнавальний мотив. При загальному позитивному відношенні до школи діти даної категорії не проявляють інтересу до учіння та пов'язаних із цим занять, вони знаходяться переважно в колі дошкільних інтересів. Мотиваційна сфера таких дошкільників характеризується бідністю змістовної сторони, обмеженістю побутовою тематикою, ситуативністю. Спостерігається збідненість мотиваційних проявів у дітей, які обіймають цей рівень, в процесі виконання пізнавальної діяльності, яка потребує вольової регуляції, що призводить до обмеження або повної відсутності стимулу до її здійснення.

Отже, 1 рівень сформованості навчальної мотивації показали 46 % експериментальної групи, що означає про високий рівень. Із контрольної групи 1 рівень показали 12 % дітей. Водночас, середній (2 рівень) сформованості навчальної мотивації продемонстрували 31 % експериментальної та 42 % дітей контрольної групи. Низький рівень навчальної мотивації показали лише 23 % дошкільників експериментальної групи, у порівнянні з 46 % дітей контрольної групи.

Ці дані свідчать про те, що у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку контрольної групи переважає зовнішня мотивація, пізнавальна мотивація нестійка, діти нездатні протягом тривалого часу зберігати пізнавальний інтерес, у більшості домінуючим є соціальний мотив.

Старші дошкільники з порушеннями когнітивного розвитку експериментальної групи мають рівень пізнавальної мотивації, який відповідає віковій нормі, але є діти, у яких недостатньо сформована навчальна мотивація, що в майбутньому тягне за собою незадовільні результати в навчальній діяльності.

Підсумовуючи викладене, варто наголосити, що в цілому, навчально-пізнавальна діяльність старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку полімотивована, формування повноцінної мотивації потребує системних впливів. Співвідношення між зовнішніми й внутрішніми стимулами учіння дітей динамічне, що зумовлене як віковими, так і індивідуальними особливостями розвитку та їхнього ставлення до пізнання, сформованістю загальної мотиваційної готовності до навчання тощо.

З метою перевірки розбіжностей показників між двома групами дітей, розбіжності середніх оцінок по показниках статистично значущі (застосовувався t-критерій Стьюдента при $p < 0,05$).

Виявлені показники розбіжностей, щодо сформованості навчальної мотивації у дітей експериментальної та контрольної груп статистично значущі: сформованість динамічного компоненту навчальної мотивації – $t=5,08$ при $p < 0,05$; сформованість пізнавального компоненту навчальної мотивації – $t=4,24$ при $p < 0,05$; сформованість оціночно-позиційного компоненту навчальної мотивації – $t=5,39$ при $p < 0,05$.

Якщо порівнювати отримані значення t ($t=5,08$; $t=4,24$; $t=5,39$) із критичним значенням із таблиці Стьюдента (t . табл.=2,201), то отримані значення t -критерія будуть більшими табличного, що свідчить про суттєву значущість коефіцієнта Стьюдента.

На підставі аналізу отриманих даних можемо зробити висновок, що сформованість компонентів навчальної мотивації у дітей з порушеннями когнітивного розвитку експериментальної та контрольної груп суттєво відрізняються.

Статистично підтверджено, що у експериментальній групі кількісне зниження показників ігрових, соціальних, навчально-пізнавальних мотивів було пов'язано не з

утратою інтересу до навчання, а з їх трансформацію в розряд навчальних мотивів. Так, збільшився відсоток навчальних мотивів змісту і навчальних мотивів, пов'язаних з процесом навчання.

Діти чітко визначали переваги щодо того чи іншого заняття, одні дошкільники віддавали перевагу завданням зі знайомими способами виконання, інші – в нових умовах, тобто спостерігався інтерес дітей до самого процесу відкриття нового. Ініціатива в створенні навчальної ситуації надходила й від них, а не лише організовувалась вихователем. І хоча у відсотковому відношенні цей показник вбачається незначним, втім відчувається загальна динаміка розвитку навчальної мотивації, наприклад, за результатами дослідження у 30,4% дітей експериментальної групи виникало бажання займатись навчальною діяльністю за межами заданої ситуації. Тобто інтерес дитини не обмежувався створеною навчальною діяльністю, а виходив за межі навчальних ситуацій і у поза навчальній діяльності, наприклад під час гри. Про це свідчили запитання дітей, їхнє бажання розширювати власні знання за межі шкільної програми, виконання додаткових завдань, які їм не задавали. В окремих дітей спостерігалася інтелектуальна ініціатива, яка виявлялась у бажанні знайти додаткові способи розв'язання цікавих завдань. Причому їх не цікавило, чи збігатиметься їхня думка з думкою інших, неважливим було розв'язання завдання. Особливо їм подобались завдання, де необхідно було розмірковувати, виявляти власне бачення проблеми й ставлення до неї.

Показники, щодо сформованості навчальної мотивації дітей контрольної групи вказують на значно нижчий рівень і близькі до тих, які були отримані у констатуючому експерименті.

Таким чином, порівняння результатів двох груп показало, що відмінності між ними значущі, за t-критерієм Ст'юдента при $p < 0,05$.

Отже, результати статистичних даних підтверджують результати, які були отримані при впровадженні методики формування навчальної мотивації, й вказують на те, що у дітей експериментальної групи перестали бути значимими окремі

соціальні мотиви, передусім пов'язані з отриманням шкільної атрибутики, бажанням змінити оточення, адже ці бажання вже були задоволені. Натомість ще більшої актуальності набуло стати суб'єктом навчальної діяльності – учнем. У змодельованій навчальній ситуації значення мотивів, пов'язаних з потребою у спілкуванні, не зменшилось, навпаки спостерігалася тісна співпраця дітей, а отже й спілкування. До мотивів отримання схвалення з боку вчителя, батьків і однокласників у процесі оцінювання результатів виконаної роботи та під час виконання самих завдань, діти виявляли особливий інтерес, тепер схвалення стало виступати не лише як заохочення, а й як стимуляція діяльності. Тому отримання схвалення власних дій іншими залишилося одним із провідних мотивів дошкільників експериментальної групи. Мотиви запобігання невдач мали незначний відсоток прояву, що свідчить про зниження рівня тривожності, переборення страху перед навчанням, а також набуття дітьми впевненості у власних силах.

Втім, варто зазначити, що у цих дітей соціальні мотиви продовжували залишатись надзвичайно значимими. У окремих дітей, які раніше були орієнтовані на оціночно-позиційні мотиви в мотиваційному арсеналі з'явилися навчальні мотиви, які проявлялись у вибіркового, відносно стійкого інтересі до змісту навчального матеріалу.

У контрольній групі аналогічних зрушень не відзначено. Для цих дітей особливого значення мотив інтересу до нових видів діяльності не набуває, в тому числі і навчання, що обумовлено низьким рівнем пізнавальних мотивів. Дітей приваблюють переважно зовнішні аспекти шкільного навчання: процес відвідування школи, шкільна атрибутика, шкільний одяг, окремим дітям подобається сам процес виконання шкільних обов'язків. Аналіз мотиваційного арсеналу дошкільників контрольної групи дав змогу виокремити такі основні групи домінуючих мотивів: ігрові, широкі соціальні (зміна соціального статусу, потреба у спілкуванні з однолітками), мотиви отримання схвалення, запобігання невдач та пізнавальні мотиви.

Дані статистичної обробки результатів дають змогу зробити висновки про значущість відмінностей досліджуваних груп. Слід зазначити, що результати, які показали діти експериментальної групи, «зміщені» в бік високих значень, що дозволяє констатувати у них значно вищі показники навчальної мотивації (вміння формувати і утримання мету діяльності, утримувати інтерес до різних способів одержання знань, усвідомлювати навчальні цілі тощо) порівняно із контрольною групою. Тобто, у дітей експериментальної групи спостерігається високий та середній рівні навчальної мотивації, натомість у дітей контрольної групи – середній та низький.

Отже, аналіз результатів формуючої методики свідчить про вищий рівень сформованості навчально-пізнавальних мотивів у дітей експериментальної групи. Спостерігаються навчально-пізнавальні мотиви лежать в основі формування майбутньої навчальної діяльності, з'являються нові мотиви, які за своїм характером можна визначити як суспільні, які надають сильний вплив на позиціонування дитини як школяра.

У дітей експериментальної групи оціночно-позиційні мотиви відповідають найважливішим соціальним потребам – у визнанні, в спілкуванні, в самоствердженні й ін. Потреба «бути дорослим» приймає форму тенденції зайняти нову соціальну позицію – позицію школяра і виконувати пов'язану з цим положенням серйозну суспільно значиму діяльність. Оціночно-позиційні мотиви виявляються в прагненні отримати задоволення від процесу спілкування з дорослими, з однолітками, в престижних мотивах і мотиви самоствердження.

Сформовані динамічні мотиви спонукають дитину до школи, це може бути престиж (підвищення свого соціального статусу), прагнення до дорослості, бажання стати «як усі», не відставати у виконанні соціальних ролей від своїх ровесників тощо. Про сформованість динамічного компоненту навчальної мотивації свідчить ставлення дитини до шкільної ситуації як до серйозної суспільно важливої діяльності,

готовність виконувати всі вимоги дорослих, зростаючий інтерес до навколишньої дійсності, прагнення вчитися та оволодівати новими знаннями і вміннями.

Аналіз результатів показав, що функціонування всіх компонентів навчальної мотивації під час виконання завдань у змодельованій навчальній ситуації дітьми експериментальної групи відбувається вмотивовано і усвідомлено, порівняно з учнями контрольної групи, які не підлягали спеціальному формувальному впливу, що підтвердилося й статистичними даними за t-критерієм Стюдента, які свідчать про значущість розбіжностей між сформованістю компонентів навчальної мотивації у дітей експериментальної і контрольної груп.

Отже, виходячи з отриманих експериментальних даних, можна говорити про ефективність запропонованої формуючої методики.

Водночас, недостатня сформованість навчальної мотивації у близько 10 % дітей експериментальної групи свідчить, що ці діти недостатньо усвідомили роль мотивації в навчальній діяльності, тому потребують подальшого корекційного впливу на цей процес.

Отже, отримані результати контрольного експерименту дозволяють зробити висновки, що в ході корекційно-розвивальних заходів мотиваційна сфера старших дошкільників експериментальної групи має істотні перетворення: загальна пізнавальна і соціальна спрямованість дошкільника конкретизується в «позиції школяра» (прагненні відвідувати школу), формуються навчально-пізнавальні і більш зрілі форми соціальних мотивів. У дітей з'являється не лише інтерес до нових знань, а й до способів їх здобуття. Формування вищих рівнів навчальної мотивації становить істотний резерв позитивного ставлення до навчання в даному віці. Отже, формування навчальної мотивації виступає не просто збільшення як позитивне чи негативне ставлення до навчання, а як ускладнення структури мотиваційної сфери та спонукань, що входять до неї, розвиток більш зрілих взаємозв'язків між компонентами мотивації.

Висновки до третього розділу

Підсумовуючи отримані дані формуючого експерименту можемо зробити наступні висновки.

1. З метою формування навчальної мотивації у дошкільників було змодельовано близькі умови до шкільної діяльності. Ці умови містили у загальному вигляді ті ж самі елементи, що й класична очна форма навчання, а саме: ті ж самі суб'єкти та об'єкти, етапи навчальної ситуації (організаційно-мотиваційний, діяльнісний, контрольно-оцінний, рефлексивний, корекційно-розвивальний), та кінцеву мету. На організаційно-мотиваційному етапі фактором визначення якості навчання є формування ресурсної бази різного рівня. На діяльнісному етапі віддавалася перевага особистісно орієнтованому навчанню, диференціації та індивідуалізації під час навчального заняття. На контрольно-оцінному етапі – встановлювався рівень результативності у ході навчання, що передбачало перевірку або спостереження з метою перевірки. На рефлексивному – аналіз оцінювання діяльності дітей у цілому і окремих дій, успіхів і невдач, що давало змогу виявити прогалини в знаннях й знайти можливість їх поновити. На корекційно-розвивальному етапі відбувався цілеспрямований вплив на розвиток когнітивної сфери дітей за програмою «Корекція розвитку» (розвиток когнітивної сфери), автори Т. Сак, Л. Прохоренко.

Модель навчання реалізовувалася в чотири етапи: орієнтація (введення дітей в тему, ознайомлення з метою, загальний огляд виконання); підготовка до проведення навчання (викладення сценарію навчання, визначення навчальних завдань, орієнтованих шляхів розв'язання проблеми, мотиваційна бесіда); основна частина – виконання навчальних завдань; обговорення (рефлексія).

2. Експериментально підтверджено основні умови ефективного формування навчальної мотивації: організаційно-методичні, педагогічні та психологічні. До *організаційно-методичних* було віднесено: створення ситуації, в яких різні за спрямованістю мотиви можуть проявитись; створення умов супідрядності мотивів, тобто їх «боротьби», ситуації реального вибору. До *педагогічних* умов було віднесено:

вибір навчальних завдань різного рівня (репродуктивних, продуктивних, проблемних); вибір із двох завдань, де в одному варіанті треба знайти кілька способів рішення задачі, а в іншому варіанті – швидко одержати результат; вибір у ситуації з обмеженими умовами (наприклад, менше часу – і суб'єктивного дефіциту, коли часу стільки ж, але говориться, що менше); вибір із вирішених задач різної складності деяких, що найбільш сподобались; вибір ситуації конфлікту між пізнавальним і соціальним мотивами; ситуації морального вибору. До *психологічних* умов віднесено: включення учнів у колективні форми діяльності; залучення учнів до оцінної діяльності й формування адекватної самооцінки; співробітництво учня й учителя, спільна навчальна діяльність; заохочення пізнавальної активності учнів, створення творчої атмосфери; цікавість викладання навчального матеріалу (незвичайна форма подачі матеріалу, емоційність мови вчителя, пізнавальні ігри, цікаві приклади та досвід) тощо.

Визначено основні методи формування навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку: емоційні; пізнавальні; вольові; соціальні. На підставі результатів експериментального дослідження можна вважати, що використання різних видів завдань, ігрових засобів, конкурсів, підтримки, спільних занять з педагогом та однолітками, а також постійне стимулювання до навчання призвело до досягнення в дітей експериментальної групи вищого рівня всіх компонентів навчальної мотивації.

3. Визначено критерії сформованості навчальної мотивації (ставлення до школи, пізнавальна активність, ставлення до оцінки, інтерес до предметної сфери), які охарактеризовані за трьома рівнями навчальної мотивації (низький, середній і високий).

Спрямованість під час формувального експерименту на розвиток когнітивної сфери дошкільників в умовах змодельованої навчальної ситуації сприяло розвитку спостережливості, уваги, кращому запам'ятовуванню нової інформації, підвищення функціонування мисленнєвих дій (здійснювати регуляцію дій, планувати, оперувати

та контролювати діяльність у внутрішньому плані). Поряд з цим збільшення мовленнєвої та мисленнєвої активності у дітей експериментальної групи сприяло вмотивуванню до виконання завдань, що дає змогу стверджувати про позитивний вплив експериментальної методики на формування навчальної мотивації та на розвиток когнітивної діяльності.

4. У старших дошкільників експериментальної групи сформовано середній та вищий рівні навчальної мотивації, які необхідні для успішної майбутньої адаптації до школи. Характер функціонування динамічного, пізнавального та оціночно-позиційного компонентів навчальної мотивації (здатність старших дошкільників переключатися з одних мотивів на інші, їх стійкість та міра збудження, рівень навчально-пізнавальних мотивів, інтерес до різних способів отримання знань та правильна організація власних зусиль, яка підпорядкована довготривалому часу) свідчить про сформованість зазначених компонентів у дітей експериментальної групи та ефективний вплив формувальної методики на розвиток навчальної мотивації.

5. Визначено три рівні сформованості навчальної мотивації у дітей експериментальної та контрольної груп: низький, середній і високий. Високий рівень сформованості навчальної мотивації виявлено у 46 % дітей експериментальної групи, поряд з цим у контрольній – у 12 % дітей. Середній рівень сформованості навчальної мотивації продемонстрували 31 % дітей експериментальної та 42 % дітей контрольної групи. Низький рівень виявлено у 23 % дошкільників експериментальної групи та у 46 % дітей контрольної групи.

Отримані дані свідчать про те, що у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку контрольної групи переважає зовнішня мотивація, пізнавальна мотивація нестійка, діти нездатні протягом тривалого часу зберігати пізнавальний інтерес, у більшості домінуючим є соціальний мотив.

Старші дошкільники з порушеннями когнітивного розвитку експериментальної групи мають рівень пізнавальної мотивації, який відповідає віковій нормі, але є діти,

у яких недостатньо сформована навчальна мотивація, що в майбутньому тягне за собою незадовільні результати в навчальній діяльності.

6. Отримані результати дають змогу стверджувати, що систематичне використання комплексу корекційних занять спрямованих на формування навчальної мотивації та вимога мовленнєвого супроводу виконання всіх поставлених завдань, сформувало у дітей експериментальної групи більш високий рівень вмотивування до навчання, прагнення до виконання навчальних завдань, на відміну від їх однолітків контрольної групи, які не підлягали спеціальному корекційному впливу.

Співвідношення між зовнішніми й внутрішніми стимулами навчання дітей динамічне, що зумовлене як віковими, так і індивідуальними особливостями розвитку та їхнього ставлення до пізнання, сформованістю загальної мотиваційної готовності до навчання тощо.

Експериментально доведено, що навчально-пізнавальна діяльність старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку полімотивована, формування повноцінної мотивації потребує системних корекційно-розвивальних впливів.

Основні результати, представлені у третьому розділі, опубліковані автором у працях [17;19;20;21;23;24].

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та експериментальне дослідження з проблеми формування навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку дає змогу зробити такі висновки.

1. Теоретично обґрунтовано, що мотиваційний компонент виступає визначальним в навчально-пізнавальній діяльності дошкільника й сприяє управлінню її процесом. Розвиток мотиваційної сфери протікає в залежності від обставин, в ній виділяються стійкі мотиви, які спрямовують діяльність і поведінку дитини відносно незалежно від зовнішніх умов.

До навчальних мотивів віднесено: пізнавальні мотиви (пов'язані зі змістовними або структурними характеристиками самої навчальної діяльності: прагнення здобувати знання; прагнення оволодіти способами самостійного придбання знань); соціальні мотиви (пов'язані з факторами, що впливають на мотиви навчання, але не пов'язані з навчальною діяльністю); мотивація досягнення (бажання добре, правильно виконати завдання, отримати потрібний результат).

Теоретично обґрунтовано, що ПКР у дітей обумовлено незрілістю й сповільненістю розвитку моторики, психічних функцій, зокрема сприймання, пам'яті, уваги, мислення, що спричиняє відставання і труднощі в оволодінні навчально-пізнавальною інформацією цими дітьми. До основних критеріїв порушень когнітивного розвитку віднесено: розсіяність у сприйнятті навколишньої інформації, низький рівень сприймання, зниження пам'яті, розлади уваги, порушення емоційно-вольової сфери, труднощі у інтелектуальній переробці інформації. З огляду на означені характеристики, виокремлені критерії можуть виявлятися при різних порушеннях розвитку у дітей, зокрема при: затримці психічного розвитку, порушеннях функцій уваги та гіперактивності, легких порушеннях інтелекту, порушеннях мовлення.

Виявлено, що навчальна мотивація у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку сформована недостатньо, її розвиток відбувається дуже

повільно та характеризується своєрідними особливостями. Недорозвиток навчальної мотивації, поряд з порушеннями довільності діяльності, призводить до низького засвоєння пізнавальної інформації, що в свою чергу впливає як на поведінку, так і на навчання дитини. Низька динаміка розвитку компонентів мотивації (динамічного, пізнавального, оціночно-позиційного) негативно відбивається на усвідомленні мети діяльності, постановці проміжних цілей, внаслідок чого спотворюється хід виконання як ігрового так і пізнавального завдання, що в свою чергу у майбутньому породжує значні труднощі у процесі навчання.

2. З огляду на різні мотиви, які у своїй взаємодії спонукають дитину до оволодіння навчально-пізнавальною інформацією розроблено структурно-функціональну модель навчальної мотивації, яка містить такі компоненти: динамічний, пізнавальний, оціночно-позиційний. Експериментально доведено, що у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку, спостерігається порушення таких мотиваційних характеристик: динамічних (виявляються у низькій потребі до навчання, відсутності стійкості мотивів, низькій мірі збудження мотивів, не вмінні переключатися з одних мотивів на інші); пізнавальних (характеризується негативним ставленням до навчання, несформованістю навчально-пізнавальних мотивів як інтерес до різних способів добування знань, не усвідомленим співвіднесенням мотивів і цілей своїх дій тощо); оціно-позиційних (неузгодженість між навчальним мотивом і прагненнями дитини, що впливає на різні види діяльності і спілкування).

На основі результатів констатуючого дослідження було виділено три рівні сформованості навчальної мотивації у старших дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку: 1 рівень – навчально-пізнавальний (високий), 2 рівень – оціночно-позиційний (середній), 3 рівень – ігрова мотивація (низький) – не сформована внутрішня позиція школяра. Перший рівень виявлено у 12% дітей із когнітивними порушеннями розвитку та 46% дітей із нормальним психічним розвитком. У мотиваційній сфері цих дітей спостерігається взаємозв'язок цілого

комплексу навчально-пізнавальних, соціальних (вузьких та широких) мотивів (при незначній перевазі пізнавальної мотивації). На другому рівні знаходяться 43% дітей із когнітивними порушеннями розвитку та 42% дітей із нормальним психічним розвитком. Діяльність таких дітей мотивується комплексом широких і вузьких соціальних та ігрових мотивів, які складають оціночно-позиційну мотивацію. Третій, низький рівень, виявлено у 46% дітей із порушеннями когнітивного розвитку та 11% дітей з НР. До основних характеристик мотиваційної сфери цих дітей можна віднести загальне негативне ставлення до школи, низький рівень інтересу до нових знань, домінування ігрової мотивації.

З метою виявлення міжгрупових розбіжностей у старших дошкільників з НР і старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку за визначеними критеріями навчальної мотивації (розуміння майбутньої позиції учня, прийняття навчальних цілей, інтерес до нових знань, домінування навчально-пізнавальних мотивів) було застосовано метод t-критерія Стюдента. Отримані дані дають змогу стверджувати, що чіткіші відмінності в діяльності дошкільників з порушеннями когнітивного спостерігаються під час прийняття навчальних цілей, що свідчить про часткове сприйняття вимог дорослого, неусвідомлення навчальних мотивів. Переважання ігрового мотиву, перенесеного в неадекватну йому сферу навчальної діяльності, негативно впливає як на формування навчальної мотивації так і на різні види пізнавальної діяльності. Оцінювання власної діяльності сприймається ними як оцінка своїх старань, а не якість виконаної роботи, домінування ігрових мотивів.

3. З метою формування навчальної мотивації у старших дошкільників було створено модель шкільної ситуації. Ця модель у загальному вигляді містила ті ж самі елементи, що й класична очна форма навчання, а саме: суб'єкти та об'єкти, етапи навчальної ситуації (організаційно-мотиваційний, діяльнісний, контрольно-оцінний, рефлексивний, корекційно-розвивальний), та кінцеву мету. На організаційно-мотиваційному етапі формувалася ресурсна база різного рівня, яка мала сприяти мотивації дитини до оволодіння навчально-пізнавальною інформацією. На

діяльнісному етапі віддавалася перевага особистісно орієнтованому навчанню, диференціації та індивідуалізації під час навчального заняття. На контрольно-оцінному етапі – встановлювався рівень результативності у ході навчання, що передбачало перевірку або спостереження з метою перевірки. На рефлексивному – здійснювався аналіз оцінювання діяльності дітей у цілому і окремих дій, успіхів і невдач, що давало змогу виявити прогалини в знаннях й знайти можливість їх поновити. На корекційно-розвивальному етапі відбувався цілеспрямований вплив на розвиток когнітивної сфери дітей за програмою «Корекція розвитку» (розвиток когнітивної сфери), автори Т. Сак, Л. Прохоренко.

Модель навчання реалізовувалася в чотири етапи: орієнтація (введення дітей в тему, ознайомлення з метою, загальний огляд виконання); підготовка до проведення навчання (визначення навчальних завдань, окреслення орієнтовних способів розв'язання проблеми, мотиваційна бесіда); основна частина – виконання експериментальних завдань; обговорення (рефлексія)

Визначено організаційно-методичні, педагогічні та психологічні умови ефективного формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. До *організаційно-методичних* було віднесено: створення ситуації, в яких можуть виявлятися різні за спрямованістю мотиви; створення умов для боротьби (супідрядності) мотивів, створення ситуації реального вибору. До *педагогічних* умов було віднесено: вибір репродуктивних, продуктивних, проблемних завдань різного рівня; вибір із двох завдань (легке і складніше); вибір завдання у ситуації з обмеженими вимогами; вибір задач різної складності; вибір ситуації конфлікту між пізнавальним і соціальним мотивами; створення ситуації морального вибору. До *психологічних* умов віднесено: включення дітей у колективні форми діяльності; залучення дошкільників до оцінної діяльності та самооцінки; співробітництво дитини й дорослого; заохочення пізнавальної активності дітей, створення творчої атмосфери; цікавість викладання навчального матеріалу

(незвичайна форма подачі матеріалу, емоційність мови вихователя, пізнавальні ігри, цікаві приклади та досвід) тощо.

4. Розроблено методику формування навчальної мотивації, яка містила 2 основних етапи (І етап – спрямований на формування всіх компонентів навчальної мотивації; II етап – формування навчальної мотивації (навчального інтересу)). Визначено основні методи формування навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку: емоційні; пізнавальні; вольові; соціальні. Кожен етап формуючого експерименту передбачав проведення групових та індивідуальних занять. Корекційно-розвивальна робота будувалась з орієнтацією на позитивну мотивацію до виконання експериментальних завдань, прийняття інструкції, її використання до кінця виконання, формування інтересу до розв'язання поставленого завдання.

Експериментальним шляхом доведено, що використання у корекційно-розвивальній роботі різних типів завдань, засобів ігрової діяльності, елементів змагань, заохочення, спільної діяльності з дорослим та однолітками, постійне вмотивування до навчання забезпечило формування якісно вищого рівня всіх компонентів навчальної мотивації у дітей експериментальної групи.

Визначено три рівні сформованості навчальної мотивації у дітей експериментальної та контрольної груп: низький, середній і високий. Високий рівень сформованості навчальної мотивації виявлено у 46 % дітей експериментальної групи, у контрольній – у 12 % дітей; середній рівень – продемонстрували 31 % дітей експериментальної та 42 % дітей контрольної групи; низький рівень виявлено у 23 % дошкільників експериментальної групи та у 46 % дітей контрольної групи.

Отримані дані свідчать про те, що у старших дошкільників контрольної групи переважає зовнішня мотивація, пізнавальна мотивація нестійка, діти нездатні протягом тривалого часу зберігати пізнавальний інтерес, у більшості домінуючим є соціальний мотив.

У дітей експериментальної групи спостерігається рівень пізнавальної мотивації, який відповідає віковій нормі. Характер функціонування динамічного, пізнавального та оціночно-позиційного компонентів навчальної мотивації у цих дітей свідчить про сформованість зазначених компонентів та ефективний вплив формувальної методики на розвиток навчальної мотивації.

Втім були діти експериментальної групи, у яких виявлено низький рівень навчальної мотивації, що свідчить про невизначену супідрядність зовнішніх й внутрішніх стимулів до навчання, низьку мотиваційну готовність до навчання, полімотивованість навчально-пізнавальної діяльності, що зумовлює продовження корекційно-розвивальних впливів на формування навчальної мотивації таких дітей.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування навчальної мотивації. Подальша перспектива її розроблення полягатиме вивченні мотивації досягнення в умовах різних форм навчання молодших школярів з порушеннями когнітивного розвитку, запровадження методики формувального оцінювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук, О. В. Аналіз змісту понять «творчість», «творчі здібності» в психологічних дослідженнях. *Актуальні проблеми сучасної психології: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 10-11 лютого 2017 року)* (с. 54-57). 10-11 лютого, Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016.
2. Бабяк, О. О., Баташева, Н. І., Душка, А. Л. & Прохоренко, Л. І. (2019). *Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку*. Київ: Наша друкарня.
3. Бабяк, О. О., Прохоренко, Л. І. & Ярмола, Н. А. (2019). Оцінювання навчальних досягнень школярів з особливими освітніми потребами в умовах компетентнісного підходу. *II International scientific conference «Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration» (October 25, 2019)*. (с. 107-111). Leipzig.
4. Бадалян, Л. О., Журба, Л. Т. & Тимонина, О. В. (1988). *Детские церебральные параличи*. Киев: Здоровье.
5. Баташева, Н. (2016). Особливості формування емоційної сфери соціально депривованих дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, (4), 59-66.
6. Богдан, Ж. Б. (2016). *Педагогічна та професійна психологія : конспект лекцій для студентів денної та заочної форм навчання освітнього ступеня магістр зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» освітнього ступеня бакалавр зі спеціальності 6.030102 «Психологія»*. Харків: НТУ «ХП».
7. Боделан, О. Р. (2000). Дослідження особливостей психологічної адаптації дітей до школи та умов її забезпечення. *Наука і освіта*, 4, 44-46.
8. Боделан, О. Р. (2004). *Психологічне забезпечення адаптації дітей шестирічного віку до навчальної діяльності : монографія*. Одеса : ПНЦ АПН України.

9. Бондар, С. П. (2001). *Гуманізація процесу навчання в початковій школі*. Київ : Стилос.
10. Боришевський, М. (2012). Обґрунтування принципу самоактивності у форматі прикладної психології. *Психологія і суспільство*, 1 (47), 89-92.
11. Брушневська, І. (2016). Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічний часопис Волині*, (1), 70-75.
12. Бужинецька, К. (2023). Проблема мотивації навчальної діяльності старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку. *Психологічний часопис*, 9(6), 7–15. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.6.1>
13. Бужинецька, К. (2023). Психологічні особливості прояву оцінного компоненту мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку. *Психологічний часопис*, 9(5), 7–15. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.1>
14. Бужинецька, К. Б. (2020) Особливості мотиваційної готовності в дітей у психологічній літературі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3 (107), 63-73.
15. Бужинецька, К. Б. (2017). Мотиваційна готовність до гри у дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. *Педагогіка та психологія: стратегії, технології, інновації: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 21-24). 15 червня, 2017, Київ : ТОВ «Задруга».
16. Бужинецька, К. Б. (2017). Проблема мотиваційної готовності дошкільників із затримкою психічного розвитку до шкільного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(13), 318-323.
17. Бужинецька, К. Б. (2018). Мотиваційні детермінанти розвитку дошкільників з когнітивними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(14), 219-223.
18. Бужинецька, К. Б. (2019). Психологічні бар'єри в навчанні дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(92), 35-43.
19. Бужинецька, К. Б. (2019). Теоретичний аналіз проблеми мотивації в психології. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі : Збірник матеріалів V*

Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (м. Чернігів, 10-11 жовтня 2019 року) (с. 25-28). Київ: Симоненко О. І.

20. Бужинецька, К. Б. (2020). Дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(16), 60-76.

21. Бужинецька, К. Б. (2021). Основні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями в умовах компетентнісного підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(103), 56-66.

22. Бужинецька, К. Б. (2021). Особливості мотиваційної компетентності дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку: методика. Вилучено з [https://lib.iitta.gov.ua/734356/1/2%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%91%D0%9B%D0%98%D0%92%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%86%D0%9C%D0%9E%D0%A2%D0%98%D0%92%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%9E%D0%87%D0%20\(%D0%91%D1%83%D0%B6%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0\)%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/734356/1/2%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%91%D0%9B%D0%98%D0%92%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%86%D0%9C%D0%9E%D0%A2%D0%98%D0%92%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%9E%D0%87%D0%20(%D0%91%D1%83%D0%B6%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0)%20(1).pdf)

23. Бужинецька, К. Б. (2022). До проблеми вивчення гіперактивного розладу із дефіцитом уваги у дітей молодшого шкільного віку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2 (106), 49-58. <https://doi.org/10.33189/ectu.v106i2.105>

24. Бужинецька, К. Б. Проблема мотиваційної компетентності у дошкільників з когнітивними порушеннями *Практична психологія в інклюзивному середовищі: Збірник статей I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) (с. 139-143). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська.*

25. Вінтюк, Ю. В. (2008). Обґрунтована класифікація мотивів: труднощі створення і шляхи їхнього подолання. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки*, 11, 278-287.

26. Гич, Г. М.(2016). «Кліпове» мислення молоді: друг чи ворог навчання. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія : Педагогіка*, Том 269, Випуск 257, 38-42.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_269_257_8
27. Гонтаровська, Н. Б. (2013). Інтенсифікація навчання молодших школярів у контексті інноваційного освітнього середовища. *Відкритий урок*, 1, 52-55.
28. Гончарук, Н. М. (2011). *Методика організації роботи практичного психолога: навчально-методичний комплекс дисципліни : навчальний. посібник*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори - 2006.
29. Гончарук, Н. М. (2014). *Методика організації роботи практичного психолога: навчальний посібник, видання 2-ге, доповнене і перероблене*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори - 2006.
30. Гончарук, Н. М. (2014). *Перші кроки у дитячому садку: психолого-педагогічні проблеми адаптації : навчально-методичний посібник*. Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс.
31. Гончарук, Н. М. (2016). Психологічні особливості впливу сімейного виховання на формування емоційної сфери дошкільників. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, Випуск 8, 25-33.
32. Гончарук, Н. М. (2018). Теоретико-методологічний аналіз операційного компоненту комунікації. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Серія : Психологічні науки*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, Випуск 10, 26-33.
33. Гончарук, Н. М. (2020). Психологічна ситуація у концептуальному вимірі психологічної проблеми. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Психологічні науки*. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В. Випуск 12, 13–19.

34. Гончарук, Н. М. & Онупрієва Л. А. (2018). Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Psycholinguistics*. Вип. 24(1), 97–117.
35. Гончарук, Н. М. & Пихальський, І. М. (2021). Характеристика інноваційних методів соціально-психологічної та фізичної реабілітації дітей із особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, Випуск 16, 106-118.
36. Гословська, І. Г. (2000). Формування позитивної мотивації навчання в молодших школярів на уроках математики. *Наука і освіта*, 6, 18-24.
37. Гуцан, О. М. (2017). Дослідження сутності мотиваційних теорій: сучасні, теорії атрибуції та поля. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*, 24(1246), 26-30.
38. Дем'яненко, В. (2017). Технології визначення індивідуально-типологічних особливостей учня для адаптивного навчання. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*, (1), 67-74.
39. Дічек, Н. П. (2011). Доробок О. Лазурського у галузі експериментальних досліджень дитинства (початок ХХ ст.). *Теорія та методика навчання та виховання*, (30), 30-38.
40. Душка, А. (2011). Генезис психофизических недостатков. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 16(11-2), 46-53.
41. Єременко, І. Г. (1997). *Пропедевтична основа формування готовності до навчання учнів допоміжної школи: методичні рекомендації*. Єременко, І. Г. (укл.). Київ: ІЗИН.
42. Занюк, С. (2002). *Психологія мотивації*. Київ: Либідь.
43. Запорожець, О. П. (2005). *Психофізіологічні функції і успішність навчання учнів молодшого шкільного віку з різним фізичним та розумовим навантаженням (автореф. дис... канд. біол. наук: 03.00.13)*. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, Україна.

44. Засенко, В. В. & Прохоренко, Л. І. (2019). Компетентнісний підхід як основа теоретико-методологічної моделі розбудови освіти дітей з особливими потребами. *Практична психологія в інклюзивному середовищі: Збірник статей I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року)* (с. 22-27). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська.
45. Захарова, А. М. (2009). Розвивальне навчання в початковій школі. *Психологія і педагогіка*, 1, 21-27.
46. Каут, Н. (2012). Особливості формування саморегуляції у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*, (29), 164-176.
47. Каут, Н. М. (2005). Дезадаптація молодших школярів як проблема психологічної науки і педагогічної практики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 43-48. <http://www.info-library.com.ua/books-text-10205.html>
48. Кириченко, Т. В. (2017). Психологічний зміст саморегуляції особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 3 (1), 82-87.
49. Климчук, В. (2005). Експериментальне дослідження явища «мотиваційного зараження». *Соціальна психологія*, 3 (11), 59-71.
50. Клопота, Є. А. & Ротко О. М. (2021). Особистісна готовність як складник професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 1, 125–132. <http://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/1142>
51. Коломієць, Н. (2010). Інтерактивні технології в особистісно орієнтованій освіті учнів початкових класів. *Відкритий урок*, 17-18, 12-15.
52. Кондратенко, Л. О., Гончаренко, С. А., Манилова, Л. М., Верещак, Є. П., Гнатюк, О. В., Чекстере, О. Ю. ... & Ваврик, А. Й. (2014). *Психологічна діагностика*

особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства. Кіровоград : ІмексЛТД.

53. Кононко, О. Л. & Матвієнко, С. І. (2019). *Психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини раннього віку : навчально-методичний комплекс*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя.

54. Кузікова, С. Б. (2013). Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*, 2, Випуск 10, 171-176.

55. Лисенкова, І. П. (2018). Типологічні порушення емоційної сфери дітей з порушеннями розумових функцій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія*, Випуск 3. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2018_3_9

56. Лубовский, В. И. (2013). Особые образовательные потребности. *Психологическая наука и образование*, 5(5). https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovskiy

57. Лурия, А. Р. (1979). *Язык и сознание*. Е. Д. Хомская (ред.). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

58. Максименко, С. Д. (2021). *Психогенетичний потенціал особистості: монографія. Том 1*. Київ: “Видавництво Людмила”.

59. Максименко, С. Д. (2021). *Психогенетичний потенціал особистості: монографія. Том 2*. Київ: “Видавництво Людмила”.

60. Мартиненко, В. О. (2013). Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (15), 145-151.

61. Мартиненко, І. В. (2012). Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Логопедія*, (2), 44-48.

62. Мартиненко, І. В. (2016). *Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія*. Київ: ДІА.
63. Обухівська, А. Г. (2020). Науково-методологічні засади розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 178-182). 23 жовтня 2020, Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ. <https://lib.iitta.gov.ua/722448/>
64. Обухівська, А. Г. Психолого-педагогічне вивчення навчальних компетентностей дошкільників з особливими освітніми потребами. Харківський осінній марафон психотехнологій (каталог психотехнологій; тези доповідей): матеріали III міжрегіональної наук.-практ. конф. (с. 171-175), 26 жовтня 2019, Харків: Діса плюс.
65. Омельченко, І. М. (2012). Напрями психологічного супроводу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць*, (22), 389–392. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. http://lib.iitta.gov.ua/5897/1/Часоп_22_Омельченко_І.М.pdf
66. Омельченко, І. М. (2015). *Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник*. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».
67. Омельченко, І. М. (2017). *Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник*. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».
68. Омельченко, І. М. (2018). *Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія: монографія*. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».

69. Омельченко, І. М. & Кобильченко, В. В. (2020). Новітні методологами спеціальної психології. *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration*. (pp. 45-49). October 23, Leipzig: Baltija Publishing.
70. Омельченко, І. М. & Кобильченко, В. В. (2020). *Спеціальна психологія : підручник*. Київ : ВЦ «Академія» (Серія «Альма-матер»).
71. Омельченко, І. М. & Кобильченко, В. В. (2021). Закономірності психічного розвитку в онтогенезі й дизонтогенезі: медичний та психологічний аспекти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 3. С. 27-35. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2 (102), 7-19.
72. Омельченко, І. М. & Кобильченко, В. В. (2023). Генеза соціального інтелекту в дошкільному віці: теоретичний дискурс. *Габітус*, (49), 69-75. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.49.11> <http://habitus.od.ua/49-2023>
73. Омельченко, І. М. & Кобильченко, В. В. (2020). *Спеціальна психологія Спеціальна психологія : підручник*. Київ: ВЦ «Академія» (Серія «Альма-матер»).
74. Омері, І. Д., Міщенко, А., Шолох, Д. & Шолох, К. (2016). Особливості мотивації навчання дітей дошкільного віку. *Вісник психології і педагогіки*, 18(18), 1-4.
75. Онопрієнко, О. В. (2010). Предметна математична компетентність як дидактична категорія. *Початкова школа : Науково-методичний журнал*, 11, 47-49.
76. Прохоренко, Л. І. (2011). *Формування самоконтролю на уроках математики у молодших школярів із ЗПР. Науково-методичний посібник*. <https://core.ac.uk/download/pdf/32307452.pdf>
77. Прохоренко, Л. І. (2012). Проблема регулюючого компоненту саморегуляції у дітей зі зниженим інтелектом в пізнавальній діяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 9 (11), 153-161.
78. Прохоренко, Л. І. (2016). Діагностика саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 3 (79), 36-44.

79. Прохоренко, Л. І. (2017). *Саморегуляція навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку* (дис... доктора психол. наук: 19.00.08). Інститут спеціальної педагогіки). Київ, Україна.
80. Прохоренко, Л. І. (2017). Формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2 (82), 7-17.
81. Прохоренко, Л. І. (2018). Формування навчальної мотивації у школярів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 4, 32-37.
82. Прохоренко, Л. І. (2019). Когнітивні порушення у дітей: аналіз проблеми. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі» (Чернігів, 10-11 жовтня 2019 року)* (с. 22-25). Київ: Симоненко О. І.
83. Прохоренко, Л. І. (2019). Психокорекція мотивації дітей із когнітивними порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*. (90), 75-85.
84. Прохоренко, Л. І. & Бужинецька, К. Б. Психологічні аспекти пізнавальної мотивації дітей з порушеннями когнітивного розвитку. *Тези доповідей Міжнародної науково-практична конференція "Інклюзивне навчання в Новій українській школі" (26-27 березня 2018 року)* (с. 184-187). Тербовля: Інтерсервіс.
85. Прохоренко, Л. І. Проблема мотиваційного компоненту саморегуляції у дітей з порушенням інтелектом. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (с. 314-317). 7 квітня, 2011, Харків, Україна: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди.
86. Прохоренко, Л. І. & Романенко, О. В. (2019). Особливості класифікації об'єктів інформаційного поля дітьми із затримкою психічного розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Том 74, 6, 266-277. <https://doi.org/10.33407/itlt/v74i6>

87. Прохоренко, Л. І., Баб'як, О. О., Баташева, Н. І. & Орлов, О. В. (2020). *Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу*. Київ : Наша друкарня.
88. Прохоренко, Л. І., Баб'як, О. О., Недозим, І. В. & Баташева, Н. І. (2018). *Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ*. Чернівці: «Букрек».
89. Романчук, О. (2015). *Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: Практичне керівництво*. Львів: Свічадо.
90. Савчин, М. (2005). *Вікова психологія*. Савчин, М.В. & Василенко, Л.П. (ред.). Київ: Академвидав.
91. Сак, Т. В. (2013). Психологічні умови реалізації державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. *Дефектологія*, 3, 3-6.
92. Сак, Т. В. & Прохоренко, Л. І. (2018). *Програма з корекційно-розвивальної роботи «Корекція розвитку» (корекція когнітивного розвитку) для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх закладів*. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.
93. Синьов, В.М. & Хохліна, О.П. (2020). Категорія діяльності: сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб.наук. праць*. М.К. Шеремет (ред.). Вип. 16. Том 1, 30-244. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2020-16.230-244>
94. Соколова, Г. (2020). Розвиток емоційної сфери школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(16), 313-328.
95. Соколова, Г. Б. (2018). Дослідження проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. Т. 23, Вип.2 (48), 128-135. <http://psysocwork.onu.edu.ua/old/article/view/145684>

96. Соколова, Г. Б. (2018). Соціальна компетентність особистості як провідна психологічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. Вип. 2 (20), 71–75. <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-2018-2-15.pdf>
97. Соколова, Г. Б. (2021). Особливості когнітивної сфери дітей з порушеннями мовлення. *Наука і освіта*. 1, 5–12. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2021-1-1>
98. Соколова, Г. Б. (2021). Формування емоційних реакцій на неуспіх у дітей із затримкою психічного розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2 (21), 83–88. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2-10>
99. Соколова, Г. Б. (2023). Вивчення навчальної мотивації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку. *Перспективи та інновації науки. Серія: Психологія*. Вип. 11 (29), 604–615. <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/5521/5552>
100. Соколова, Г. Б. (2023). Корекція емоційних реакцій на неуспіх у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями когнітивного розвитку як підґрунтя становлення навчальної мотивації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. Вип. 3, 81–85.
101. Соколова, Г. Б. & Форостян, О. І. (2022). Особливості мотиваційної сфери підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. *Габітус*. 42, 223–227. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.42.38>
102. Тороп, К. (2022). Діти з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання: проблеми та перспективи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 21, 129–142.
103. Ужченко, І. Ю. (2021). Значення мовлення в розвитку наочних форм мислення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, (8 (346) Ч. 1), 108–116.

104. Ужченко, І. Ю. & Кукса, Е. В. (2012). Особливості цілепокладання в навчальній діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*, 20 (2), 432-440.
105. Ферт, О. Г. (2017). Проблема виявлення гіперактивного розладу з дефіцитом уваги та основні складові педагогічної підтримки дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, 9 (1), 279-288.
106. Хохліна, О. (2021). Розвивальні ефекти педагогічного процесу у закладах освіти. *Проблеми освіти*. 2(95), 67-78. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-95.2021.05>
107. Чеботарьова, О. В. (2021). Дистанційне навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: реалії та перспективи. *Особлива дитина: навчання та виховання*, 2, 20-30.
108. Чекстере, О. Ю. (2021). Розвиток децентрації як одна з умов соціально-психологічної адаптації дитини. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : збірник тез наукових доповідей III Всеукраїнської конференції з міжнародною участю, присвяченої 75-річчю Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* (с. 457-468). 31 березня 2020 року, Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720724>
109. Abdurashid, A., Muhammadbek, M., Murod, Y. & Khaybulla, M. (2021). Financial Regulation Of Diversification Use Of Land Fund. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(6). <https://www.tojqi.net/index.php/journal/article/view/2135>
110. Afuzova, H., Ogorodniychuk, Z., Usyk, D., Omelchenko, I., Kobylchenko, V. & Fedorenko, M. (2022). Corrective Support in the Context of Psychological Assistance to Children with Psychophysical Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 246-258. <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/282>

111. Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
112. Atkinson, A. B., Marlier, E. & Nolan, B. (2004). Indicators and targets for social inclusion in the European Union. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 42(1), 47-75.
113. Ball, G. F., Ritters, L. V. & Balthazart, J. (2002). Neuroendocrinology of song behavior and avian brain plasticity: multiple sites of action of sex steroid hormones. *Frontiers in neuroendocrinology*, 23(2), 137-178.
114. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
115. Bazyma, N., Koropatova, O., Bondarenko, Y., Forostian, O., Sokolova, H. & Kovylyna, V. (2021). Characteristics of Language Behavior and Speech Activity in Children with Autistic Disorders: Theoretical Aspect. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(1), 01-18. <https://amazoniainvestiga.info/check/46/13-138-151.pdf>
116. Bazyma, N., Usyk, D., Omelchenko, I., Kobylchenko, V., Babych, N. & Tsymbal-Slatvinska, S. (2022). Results of Verification of the Methods of Speech Activity Formation in Children with Autistic Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 88-111. <https://doi.org/10.18662/brain/13.1/270>
117. Blynova, O., Kruglov K., Semenov, O., Los, O. & Popovych, I. (2020). Psychological Safety of the Learning Environment in Sports School as a Factor of Achievement Motivation Development in Young Athletes. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(1), 14-23. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.01002>
118. Bono, J. E. & Judge, T. A. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901–910.
119. Bormann, N., Saarinen, S., Kelly, G. & Thépaut, J. N. (2003). The spatial structure of observation errors in atmospheric motion vectors from geostationary satellite data. *Monthly Weather Review*, 131(4), 706-718.

120. Brammer, L. M., Abrego, P. J. & Shostrom, E. L. (1993). *Therapeutic counseling and psychotherapy* (6th ed.). Prentice-Hall, Inc.
121. Brever, V. & Brown, R. (1998). Intergroup relation. *The Handbook of Social Psychology*. New York: McGraw-Hill, 554-594.
122. Burns, R. (1986). *Self-concept Development and Education*. Michigan : Progress.
123. Connell, J. P. & Wellborn, J. G. Competence, autonomy, and relatedness: A Motivational Analysis of Self- System Processes. *Self-processes and development. Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 43-77). 1991, NJ, US: Lawrence Erlbaum AssociatesIn Gunnar.
124. Creely, A. J., Greenwald, M. J., Ballinger, S. B., Brunner, D., Canik, J., Doody, J., ... & Sparc Team. (2020). Overview of the SPARC tokamak. *Journal of Plasma Physics*, 86(5). 865860502 <https://doi.org/10.1017/S0022377820001257>
125. Deci, E. & Ryan R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York – London : Plenum Press.
126. Deci, E. & Ryan, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
127. Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668.
128. Degnan, K. A., Almas, A. N. & Fox, N. A. (2010). Temperament and the environment in the etiology of childhood anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 497-517.
129. Ellen, H. H., Bottcher, R. W., Von Wachenfelt, E. & Takai, H. (2000). Dust levels and control methods in poultry houses. *Journal of Agricultural Safety and Health*, 6(4), 275.
130. Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232.
131. Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York : W. W. Norton & Company.

132. Ewans, L. J., Schofield, D., Shrestha, R., Zhu, Y., Gayevskiy, V., Ying, K., ... & Roscioli, T. (2018). Whole-exome sequencing reanalysis at 12 months boosts diagnosis and is cost-effective when applied early in Mendelian disorders. *Genetics in Medicine*, 20(12), 1564-1574.
133. Goodyear, P. M., Banks, S., Hodgson, V. & McConnell, D. (Eds.). (2006). *Advances in research on networked learning*. ISBN: 978-1-4020-7841-5
134. Hale, J., Alfonso, V., Berninger, V., Bracken, B., Christo, C., Clark, E., ... & Yalof, J. (2010). Critical issues in response-to-intervention, comprehensive evaluation, and specific learning disabilities identification and intervention: An expert white paper consensus. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 223-236.
135. He, J., Degnan, K. A., McDermott, J. M., Henderson, H. A., Hane, A. A., Xu, Q., & Fox, N. A. (2010). Anger and approach motivation in infancy: Relations to early childhood inhibitory control and behavior problems. *Infancy*, 15(3), 246-269.
136. Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation (Vol. 1)*. New York : Academic Press.
137. Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319.
138. Homack, S. & Riccio, C. A. (2004). A meta-analysis of the sensitivity and specificity of the Stroop Color and Word Test with children. *Archives of clinical Neuropsychology*, 19(6), 725-743.
139. Honcharuk, N. M. & Onufriieva L. A. (2022). Analysis of Methods to Overcome Psychoemotional Stress under Wartime Conditions. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. Вип.56, 30–44.
140. Keegan, R., Middleton, G., Henderson, H. & Girling, M. (2016). Auditing the socio-environmental determinants of motivation towards physical activity or sedentariness in work-aged adults: a qualitative study. *BMC Public Health*, 16(1), 1-20.
141. Khokhlina, O., Pomytkina, L., Lych, O., Gorbenko, S. & Kazak, A. (2020). Psychological determinacy of communication styles of aviation industry students. *IOP*

Conference Series: Materials Science and Engineering, 918(1), 012175.
<https://doi.org/10.1088/1757-899X/918/1/012175>

142. Khokhlina, O., Pomytkina, L., Yakovytska, L., Ichanska, O. & Khokhlin D. (2021). The study results of design engineers' professional activity psychological readiness. *E3S Web of Conferences*. Vol. 258. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125810012>

143. Klopota, Y. A. & Voronska N. O. (2020). Peculiarities of interpersonal interaction of adolescents in inclusive classes. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. «Психологія»*. Вип. 62, 162-180. <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/3107>

144. Klopota, Y., Klopota, O. & Gudonis, V. (2019). Socio-psychological training for readiness for interaction in professional activity of employers and specialists' with blindness. *Pedagogika*. 134 (2), 224-236.
<https://ejournals.vdu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/729>

145. Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, 25(3), 343.

146. Lewin, K. (2013). *Principles of topological psychology*. Read Books Ltd. ISBN: 9781446547137

147. Lytvynenko, O., Zlatova, L., Zasenka, V., Prokhorenko, L. & Lunov, V. (2020). Adaptive Potential of Young People as a Factor of Mental Health-Preserving. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 374-385.

148. Maksymenko, S., Kokun, O., Topolov, Ie., Nemesh, O. & Flaherty, M. (2021). The influence of occupational stress on employees' mental health. *Wiadomości Lekarskie*, 74(11, p. I), 2818–2822. <https://doi.org/10.36740/WLek202111124>

149. Malone, T. & Lepper, M. (1997). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations of learning. *Aptitude, learning, and instruction*. New York : Lawrence Erlbaum, 3, 223–253.

150. Mayer, D. J. & Liebeskind, J. C. (1974). Pain reduction by focal electrical stimulation of the brain: an anatomical and behavioral analysis. *Brain research*, 68(1), 73-93.

151. McCarthy, M. M. (2008). Estradiol and the developing brain. *Physiological reviews*, 88(1), 91-134.
152. McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press Archive.
153. Nuttin, J. R. (1976). Motivation and reward in human learning: A cognitive approach. *Handbook of learning and cognitive processes. V.3. Approaches to human learning and motivation*. 247-282.
154. Omelchenko, I. (2014). Post-non-classical concept of chronotope of communicative activity of preschool children with delay of psychical development. *Canadian Journal of Science, Education and Culture*, 1(5) (January-June). Volume II, 296–300.
155. Omelchenko, I. & Kobylchenko, V. (2021). Inter-subject's interactions with adults as a determinant of personal development. *Knowledge management competence for achieving competitive advantage of professional growth and development: monograph*. (pp. 383–395). BA School of Business and Finance, Riga, Latvia.
156. Omelchenko, I. & Kobylchenko, V. (2022). Typology of Communicative Activities as the Basis of the Technology of their Forming in Preschoolers with Developmental Delay. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология / Psychiatry psychotherapy and clinical psychology*, volume 13, 1, 80-89. <https://10.34883/PI.2022.13.1.009>
157. Pfannschmidt, J., Dienemann, H. & Hoffmann, H. (2007). Surgical resection of pulmonary metastases from colorectal cancer: a systematic review of published series. *The Annals of thoracic surgery*, 84(1), 324-338.
158. Piaget, J. (2017). *The child's conception of physical causality*. Routledge. ISBN 9780765806413
159. Popovych, I. S. & Blynova, O. Ye. (2019). The Structure, Variables and Interdependence of the Factors of Mental States of Expectations in Students' Academic and Professional Activities. *The New Educational Review*, 55(1), 293–306. <https://doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.24>

160. Popovych, I., Blynova, O., Savchuk, O., Zasenکو, V. & Prokhorenko, L. (2020). Expectations of a winning result in women's handball team: comparison of different age groups. *Journal of Physical Education and Sport*. 20 (5), 2709 – 2717.
161. Popovych, I., Prytuliak, O., Dushka, A., Beregoва, N., Ihumnova, O. & Dzhyhun, L. (2022). Players of male football teams' resilience: comparative analysis of content parameters. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(7), 1581-1589.
162. Popovych, I., Tkach, T., Sirko, R., Rudeno, L., Sokolova, H., Slobodianyк, V. & Blynova, O. Research on mental states of anxiety of first-year cadets of the university of life safety. *Revista Espacios*, Vol.: 7 (pp. 264-278). Julio – Septiembre, 2020, Número Especial. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1233>
163. Prokhorenko, L. (2018). Psycho-Correction of Motivation For Learning Achievements Among Schoolchildren With Cognitive Development Disorders. *Hayka i osvima*. 5, 52-57.
164. Prokhorenko, L. I. (2022). Giftedness as asynchronous development of children with special educational needs. *Insight: the psychological dimensions of society*. 8, 111-123.
165. Prokhorenko, L., H. Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y. & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), <https://doi.org/10.34069/AI/2022.55.07.18>
166. Prokhorenko, L., Popovych, I., Sokolova, H., Yarmola, N. & Forostian, O. (2021). Research on reflective-evaluative competence in pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 10(46), 138-151.
167. Prokhorenko, L., Sokolova, H., Forostian, O., Kravets, Y. & Horbatiuk, O. (2022). Typology of competence characteristics of pupils with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 11(55), 172-181.
168. Rogers, C. R. (1986). Rogers, Kohut and Erickson: A Personal Perspective on Some Similarities and Differences. *Person-Centered Review* 1, no. 2, 125-140.
169. Rogers, R. D. & Monsell, S. (1995). Costs of a predictable switch between simple cognitive tasks. *Journal of experimental psychology: General*, 124(2), 207.

170. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
171. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
172. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586.
173. Scherber, C., Eisenhauer, N., Weisser, W. W., Schmid, B., Voigt, W., Fischer, M., ... & Tschardtke, T. (2010). Bottom-up effects of plant diversity on multitrophic interactions in a biodiversity experiment. *Nature*, 468(7323), 553-556.
174. Semrud-Clikeman, M. & Hynd, G. W. (1990). Right hemisphere dysfunction in nonverbal learning disabilities: Social, academic, and adaptive functioning in adults and children. *Psychological bulletin*, 107(2), 196.
175. Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J. & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big-Five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1380–1393.
176. Skinner, B. F. (1988). The operant side of behavior therapy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 19(3), 171-179.
177. Swain, J. E., Dayton, C. J., Kim, P., Tolman, R. M. & Volling, B. L. (2014). Progress on the paternal brain: Theory, animal models, human brain research, and mental health implications. *Infant mental health journal*, 35(5), 394-408.
178. Talay-Ongan, A. (2001). Early Intervention: Critical roles of early childhood service providers L'Intervention Precocce: Les roles decisifs des prestataires de services a la petite enfance Intervención Temprana: Papeles críticos sobre proveedores de servicios para menores. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 221-228.
179. Tan, D. K. P., He, J., Li, Y., Bayesteh, A., Chen, Y., Zhu, P. & Tong, W. Integrated sensing and communication in 6G: Motivations, use cases, requirements, challenges and

future directions. *2021 1st IEEE International Online Symposium on Joint Communications & Sensing (JC&S)* (pp. 1-6). February, 2021. IEEE.

180. Telna, O., Klopota, Y., Klopota, O. & Okolovych, O. (2021). Inclusive Education in Ukraine: parents of Children with Disabilities Perspective. *The New Educational Review*. Vol. 64 (2), 225-236. <https://tner.polsl.pl/e64/a18.pdf>

181. Teslovich, T. M., Musunuru, K., Smith, A. V., Edmondson, A. C., Stylianou, I. M., Koseki, M., ... & Dominiczak, A. F. (2010). Biological, clinical and population relevance of 95 loci for blood lipids. *Nature*, 466(7307), 707-713.

182. Torop, K., Yarmola, N., Lytovchenko, S., Trykoz, S., Shevchenko, V. & Kruhlyk, O. (2021). The innovative development of socialization of children with special educational needs on the intellectual disability example. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 11/02-XXIV, 93-96.

http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110224/papers/A_17.pdf

183. Vanderbilt, A. T. (1938). Meeting of AJS Addressed by Lord Macmillan. *J. Am. Jud. Soc.*, 22, 81.

184. Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260.

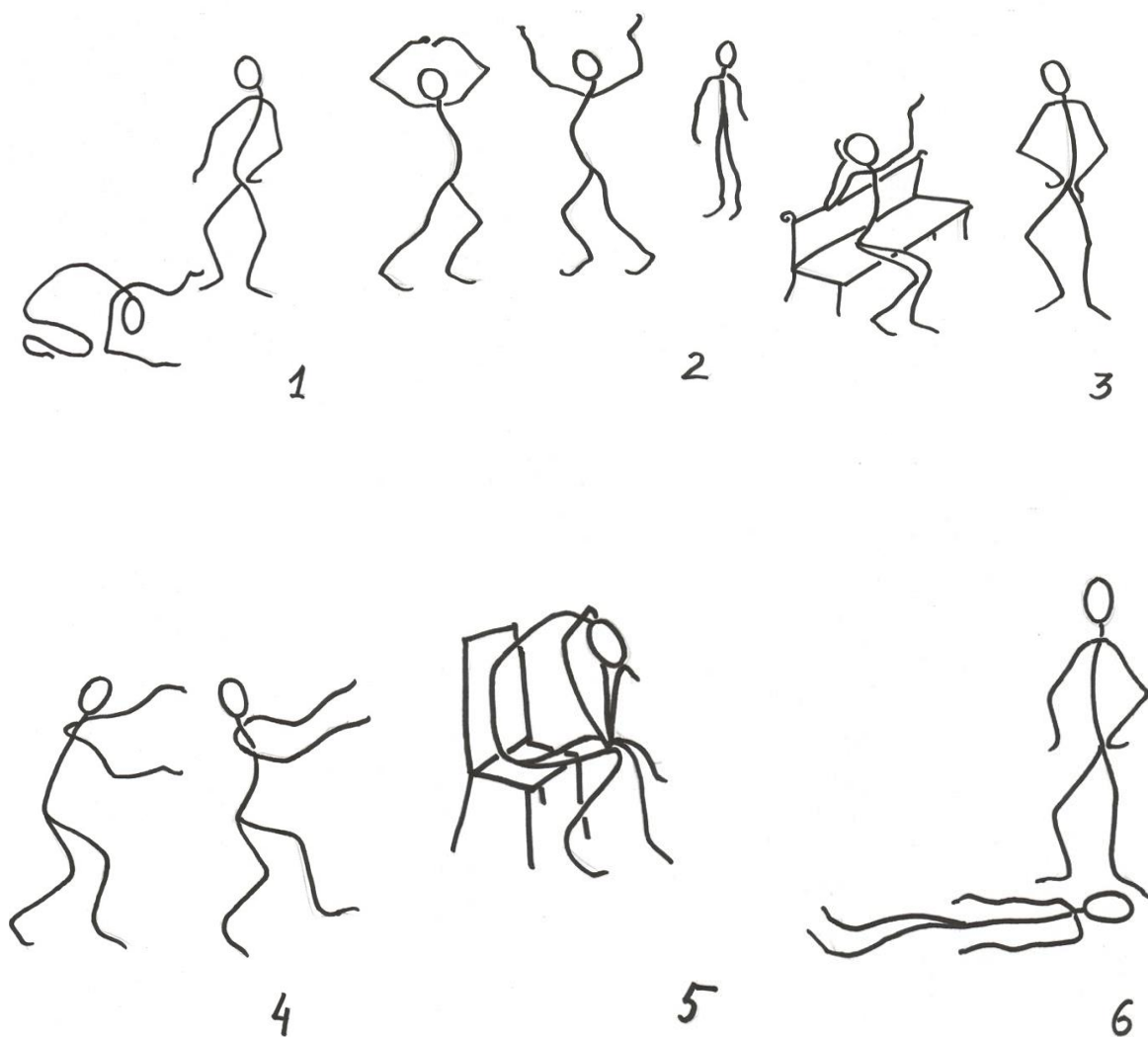
185. White, R. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.

186. Wiley, S., Swayne, S., Rubinstein, J. H., Lanphear, N. E. & Stevens, C. A. (2003). Rubinstein-Taybi syndrome medical guidelines. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 119(2), 101-110.

ДОДАТКИ

Додаток А

**СТИМУЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ. АДАПТОВАНА МЕТОДИКА ОЦІНКИ
ІНТЕНСИВНОСТІ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ В УМОВАХ ВПЛИВУ
СИТУАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ Д.МАК-КЛЕЛЛАНДА ТА ДЖ. АТКІНСОНА**



**КЛЮЧ ДО АДАПТОВАНОЇ МЕТОДИКИ ОЦІНКИ ІНТЕНСИВНОСТІ
МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ В УМОВАХ ВПЛИВУ СИТУАЦІЙНИХ
ЧИННИКІВ Д.МАК-КЛЕЛЛАНДА ТА ДЖ. АТКІНСОНА**

1. Персонажі розповіді (формальний опис– що відомо із розповіді про кожного із учасників картинки – стать, вік і т.д.
2. Відчуття, переживання, фізичний стан, який передає у своїй розповіді дитина (загалом).
3. Ведучі мотиви, сфера відносин та цінності (в цілому).
4. Вектор психологічного направлення поведінки учасників сюжету.
5. Наявність в сюжеті героя з яким досліджуваний себе асоціює.
6. Визначення характеристик героя, його прагнення, відчуттів, бажань, рис характеру.
7. Співвідношення характеристик героя (мотиви, поведінка, особисті якості і т.д.) з тими характеристиками (потребами, мотивами, цінностями, рисами характеру), які досліджуваний описав в цілому в процесі опису даного сюжету.
8. Самооцінка досліджуваного, співвідношення його я-реального та я-ідеального.
9. Припущення щодо особливостей особистості та життєвих ситуацій досліджуваного з конкретними посиланнями на деталі розповіді.

АВТОРСЬКА МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ І УНИКНЕННЯ НЕВДАЧІ

Запитання:

1. Я люблю виконувати складне завдання.
2. Я люблю виконувати просте завдання.
3. Мені подобається виконувати завдання з педагогом.
4. Мені подобається виконувати завдання самостійно.
5. Мені подобається отримувати гарні наліпки та слова похвали.
6. Мені не подобається отримувати погані наліпки та слова критики.
7. Я люблю виконувати завдання, у виконанні яких я точно впевнений(на).
8. Я люблю читати книжки разом з батьками.
9. Я більше люблю гратися, ніж вчитися.
10. Я люблю виконувати завдання без помилок.
11. Я швидше оберу завдання, де я сильніше інших, ніж те, де сили всіх приблизно рівні.
12. У вільний час я опановую нову гру скоріше для розвитку свого вміння, ніж для відпочинку та розваги.
13. Я скоріше оберу виконувати завдання в команді, ніж змагатися один на один.
14. Я люблю виконувати завдання швидко і не важливо яким буде результат.
15. Після невдачі я дуже розчаровуюсь в собі.

КЛЮЧ ДО МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ І УНИКНЕННЯ НЕВДАЧІ

№ п/п	Варіант +3	Варіант +2	Варіант +1	Варіант 0	Варіант -1	Варіант -2	Варіант -3
1	7	6	5	4	3	2	1
2	1	2	3	4	5	6	7
3	1	2	3	4	5	6	7
4	7	6	5	4	3	2	1
5	7	6	5	4	3	2	1
6	7	6	5	4	3	2	1
7	1	2	3	4	5	6	7
8	1	2	3	4	5	6	7
9	1	2	3	4	5	6	7
10	7	6	5	4	3	2	1
11	7	6	5	4	3	2	1
12	7	6	5	4	3	2	1
13	1	2	3	4	5	6	7
14	1	2	3	4	5	6	7
15	7	6	5	4	3	2	1

БЛАНК ВІДПОВІДІ ДИТИНИ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ І УНИКНЕННЯ НЕВДАЧІ

Прізвище, ім'я, по батькові Аліса К.		
Вік 5 років		
1.	Я люблю виконувати складне завдання.	-1
2.	Я люблю виконувати просте завдання.	+3
3.	Мені подобається виконувати завдання з педагогом.	+3
4.	Мені подобається виконувати завдання самостійно.	-2
5.	Мені подобається отримувати гарні наліпки та слова похвали.	-2
6.	Мені не подобається отримувати погані наліпки та слова критики.	+3
7.	Я люблю виконувати завдання, у виконанні яких я точно впевнений(на).	-3
8.	Я люблю читати книжки разом з батьками.	+3
9.	Я більше люблю гратися, ніж вчитися.	+3
10.	Я люблю виконувати завдання без помилок.	-3
11.	Я швидше оберу завдання, де я сильніше інших, ніж те, де сили всіх приблизно рівні.	-2
12.	У вільний час я опановую нову гру скоріше для розвитку свого вміння, ніж для відпочинку та розваги.	-2
13.	Я скоріше оберу виконувати завдання в команді, ніж змагатися один на один.	0
14.	Я люблю виконувати завдання швидко і не важливо яким буде результат.	+2
15.	Після невдачі я дуже розчаровуюсь в собі.	-2

**МАЛЮНКИ ДІТЕЙ ЗА АВТОРСЬКОЮ МЕТОДИКОЮ ФОРМУВАННЯ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ**



**ПИТАННЯ АНКЕТИ АВТОРСЬКОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ**

1. Чи подобається тобі у школі?
 - Не особливо
 - Так, мені подобається
 - Ні, мені не подобається
2. Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди радісно йдеш туди, чи інколи хочеться залишитися вдома?
 - Зазвичай мені хочеться залишитися вдома
 - По-різному
 - Так, я завжди з радістю йду до школи
3. Якщо б вчитель сказав, що завтра ніхто не зобов'язаний йти до школи і можна залишитися вдома, ти пішов (ла) би в школу чи залишився б вдома?
 - Я не впевнений (на)
 - Я залишився (лася) б вдома
 - Я би пішов (ла) до школи
4. Тобі подобається, коли вам скасовують якісь заняття?
 - Мені не подобається
 - Це буває по-різному
 - Так, мені це подобається
5. Ти хотів би (ла б), щоб у тебе не було домашніх завдань?
 - Так, я б хотів (ла)
 - Ні, я б не хотів (ла)
 - Я не знаю
6. Ти хотів би (ла б) щоб у школі були б тільки одні перерви?
 - Я не знаю
 - Ні, я б не хотів (ла)

- Так, я б хотів (ла)
- 7. Ти часто розповідаєш своїм батькам про те, як проходить день в садку?
- Так, я це роблю часто
- Рідко
- Я не розповідаю
- 8. Ти б хотів, щоб твій вчитель був менш суворим?
- Я точно не знаю
- Так, я б хотів (ла)
- Ні, я б не хотів (ла)
- 9. У твоєму класі у тебе є багато друзів?
- Мало
- Я маю багато друзів
- У мене немає друзів
- 10. Тобі подобаються діти, які ходять з тобою в школу?
- Так, вони мені подобаються
- Не дуже подобаються
- Ні, вони мені не подобаються

КЛЮЧ ДО ПИТАНЬ АНКЕТИ АВТОРСЬКОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ

Підрахуйте кількість балів за наступним ключем і визначте рівень розвитку мотивації.

№ запитання	Бали		
	За перший варіант відповіді	З другий варіант відповіді	За третій варіант відповіді
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

РІВНІ ШКІЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗА АВТОРСЬКОЮ МЕТОДИКОЮ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ

Рівні мотивації за даною методикою поділяються на наступні категорії:

1. Високий рівень шкільної мотивації (25-30 балів) відзначається високою навчальною активністю та сильним прагненням до успішного виконання завдань, що ставляться школою. Ці діти мають виражені пізнавальні мотиви, суворо дотримуються вказівок педагога, є сумлінними та відповідальними, і вони дуже переживають, якщо отримують незадовільне оцінювання виконаного завдання або зауваження від педагогів.
2. Хороший рівень шкільної мотивації (20-24 бали) є типовим для старших дошкільників, яким посиljena навчальна діяльність. Вони проявляють меншу залежність від жорстких вимог і стандартів, коли відповідають на питання та виконують завдання.
3. Позитивне ставлення до школи (15-19 балів) відзначається тим, що діти добре себе почувають у школі, але школа приваблює їх не тільки з пізнавальних мотивів. Для них важливішими можуть бути можливість спілкування з друзями та вчителями, а також наявність гарного шкільного приладдя.
4. Низький рівень шкільної мотивації (10-14 балів) характеризується тим, що діти відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття та відчують серйозні труднощі в навчальній діяльності. Вони часто відволікаються сторонніми справами та іграми, і знаходяться в стані нестійкої адаптації до шкільного середовища.
5. Негативне ставлення до школи та шкільна дезадаптація (менше 10 балів) характеризується серйозними труднощами в навчальній діяльності та проблемами у спілкуванні з іншими дітьми та педагогом. Для цих дітей школа часто вважається ворожим середовищем, де їм важко перебувати. У деяких випадках діти можуть проявляти агресивну поведінку та відмовлятися виконувати завдання чи дотримуватися правил.

АВТОРСЬКА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ

1. У садочку А розклад занять у старшій групі такий: щодня бувають заняття з читання, математики, письма, а заняття малювання, фізкультури, музики – щодня. А у садочку Б все навпаки: щодня буває фізкультура, музика, малювання, а читання, письмо та математика рідко – по один раз на тиждень. У якому садочку ви хотіли б навчатися?
2. У садочку А не роблять зауважень, якщо станеш під час заняття, поговориш із сусідом, вийдеш із кімнати без дозволу. А в садочку Б від дітей суворо вимагають, щоб вони уважно слухали вчителя і робили усе, що він каже, не розмовляли під час занять, піднімали руку, якщо треба щось сказати чи вийти. У якому садочку ви хотіли б навчатися?
3. До садочку А діти повинні ходити щодня, а до садочку Б ходять тільки коли хочуть. У якому садочку ви хотіли б навчатися?
4. У садочку А діти носять різний одяг, форми в них немає, а в садочку Б всі діти носять форму.
5. У садочку А діти приходять до кімнати, і їх усіх навчає один педагог, а в садочку Б педагог може приходити до дитини додому та навчати її одного всьому, що проходять у садочку.
6. У садочку А дітей вчать педагоги, а садочку Б заняття часто проводять мами дітей: вони їм щось читають, показують чи розповідають.
7. У садочку А дітям ніколи не ставлять позначок, але завжди пояснюють, що зроблено правильно, а що неправильно. А у садочку Б дітям за виконання завдань ставлять позначки.
8. У садочку А діти під час занять дізнаються багато нового і мало грають, а в садочку Б багато грають, а нового дізнаються мало.

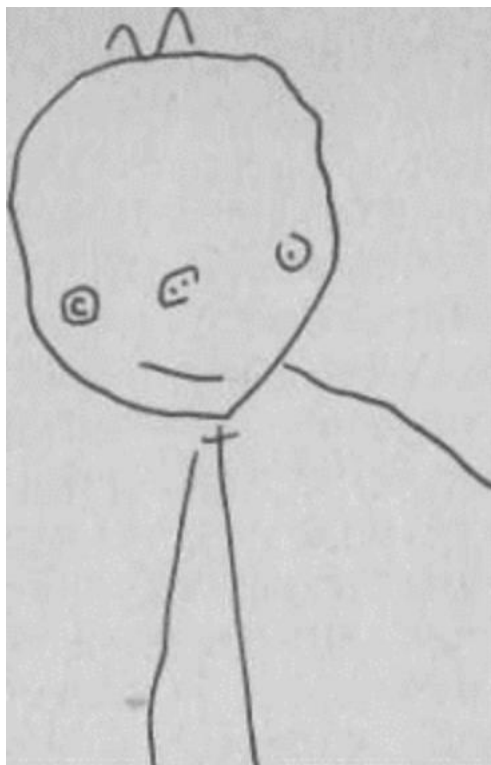
9. У садочку А читають різні книжки та дивляться мультфільми, а у садочку Б навчаються за підручниками.

10. У садочку А часто читають казки, а в садочку Б дітям казки читають рідко, зате часто розповідають про інші країни, про природу, про те, що влаштовано – про те, що буває насправді.

КЛЮЧ ДО АВТОРСЬКОЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ

Мотивація	№ запитання									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Навчально-пізнавальна	А					А		А	Б	Б
Зовнішня «позиційна»		Б	А	Б	А					
Орієнтація на заохочення							Б			
Ігрова дошкільна	Б	А	Б	А	Б	Б	А	Б	А	А

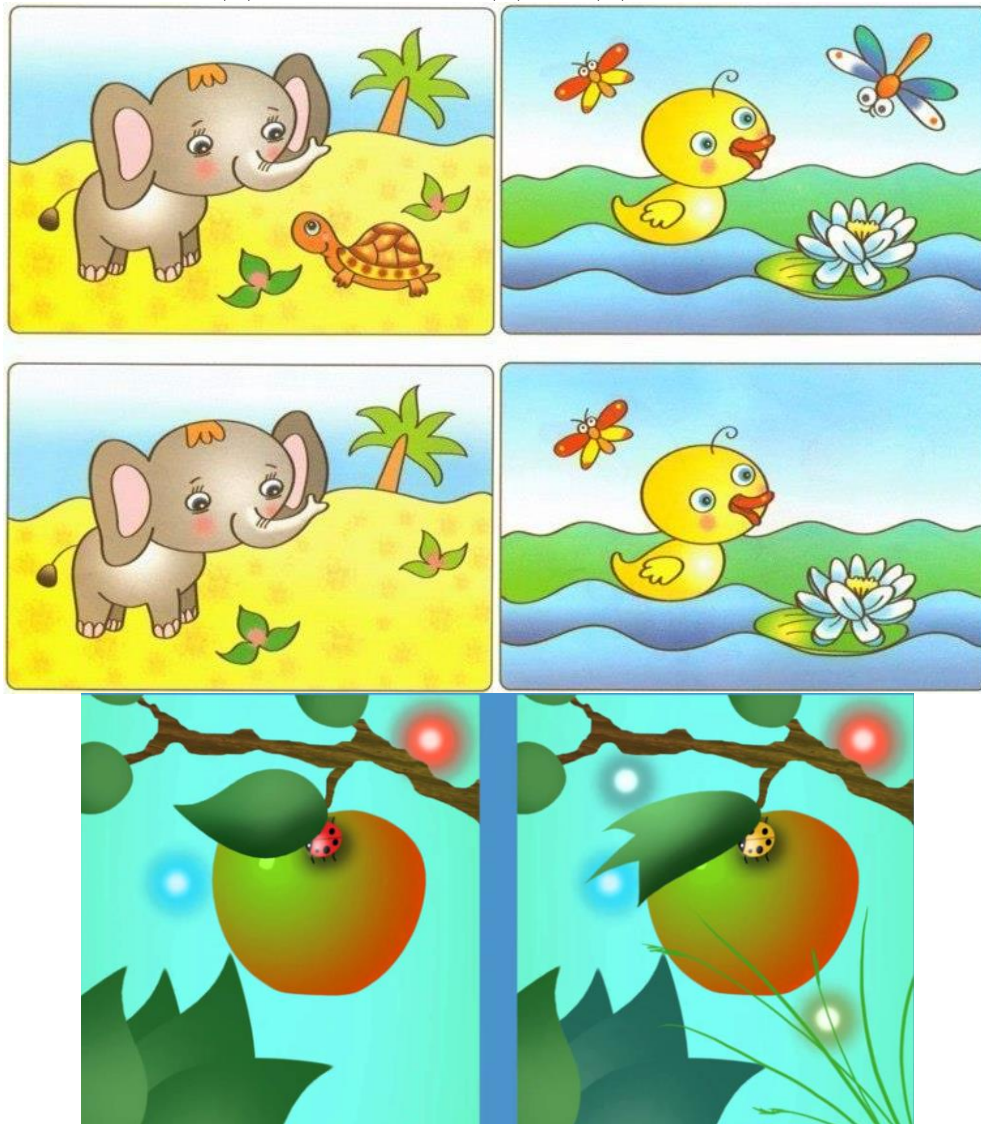
**МАЛЮНКИ ДІТЕЙ ЗА АВТОРСЬКОЮ МЕТОДИКОЮ ДІАГНОСТИКИ
КОНТРОЛЬНО-ОЦІННОГО КОМПОНЕНТУ НАЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ**



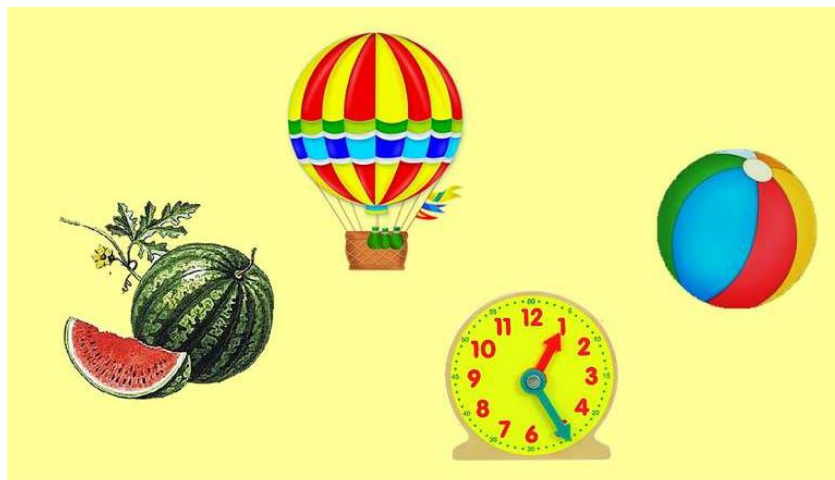
ЗАВДАННЯ ЗАНЯТЬ ПЕРШОЇ СЕРІЇ
ПІЗНАВАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ З МАТЕМАТИКИ «НА ЩО СХОЖИЙ
ПРЯМОКУТНИК?»



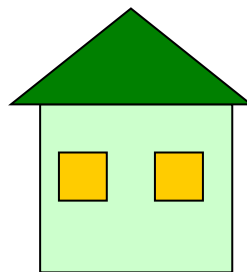
ЗАВДАННЯ «ЗНАЙДИ ВІДМІННІСТЬ»



ЗАВДАННЯ «УСІ ЦІ ПРЕДМЕТИ СХОЖІ НА КОЛО. НАЗВИ ЇХ»



ЗАВДАННЯ «З ЯКИХ ГЕОМЕТРИЧНИХ ФІГУР СКЛАДЕНО БУДИНОЧОК?»



ЗАВДАННЯ «ЩО БУЛО СПОЧАТКУ, А ЩО ПОТІМ?»



«Початок історії»



«Після історії»



**ЗАВДАННЯ НА РОЗУМІННЯ ПРИХОВАНОГО ЗМІСТУ СЮЖЕТНИХ
МАЛЮНКІВ**



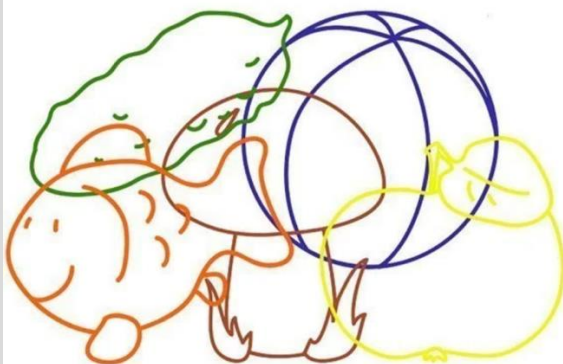
**ЗАВДАННЯ «ДОПОМОЖИ ЗАЙЧИКОВІ ЗНАЙТИ ДОРОГУ ДО
МОРКВИНКИ»**



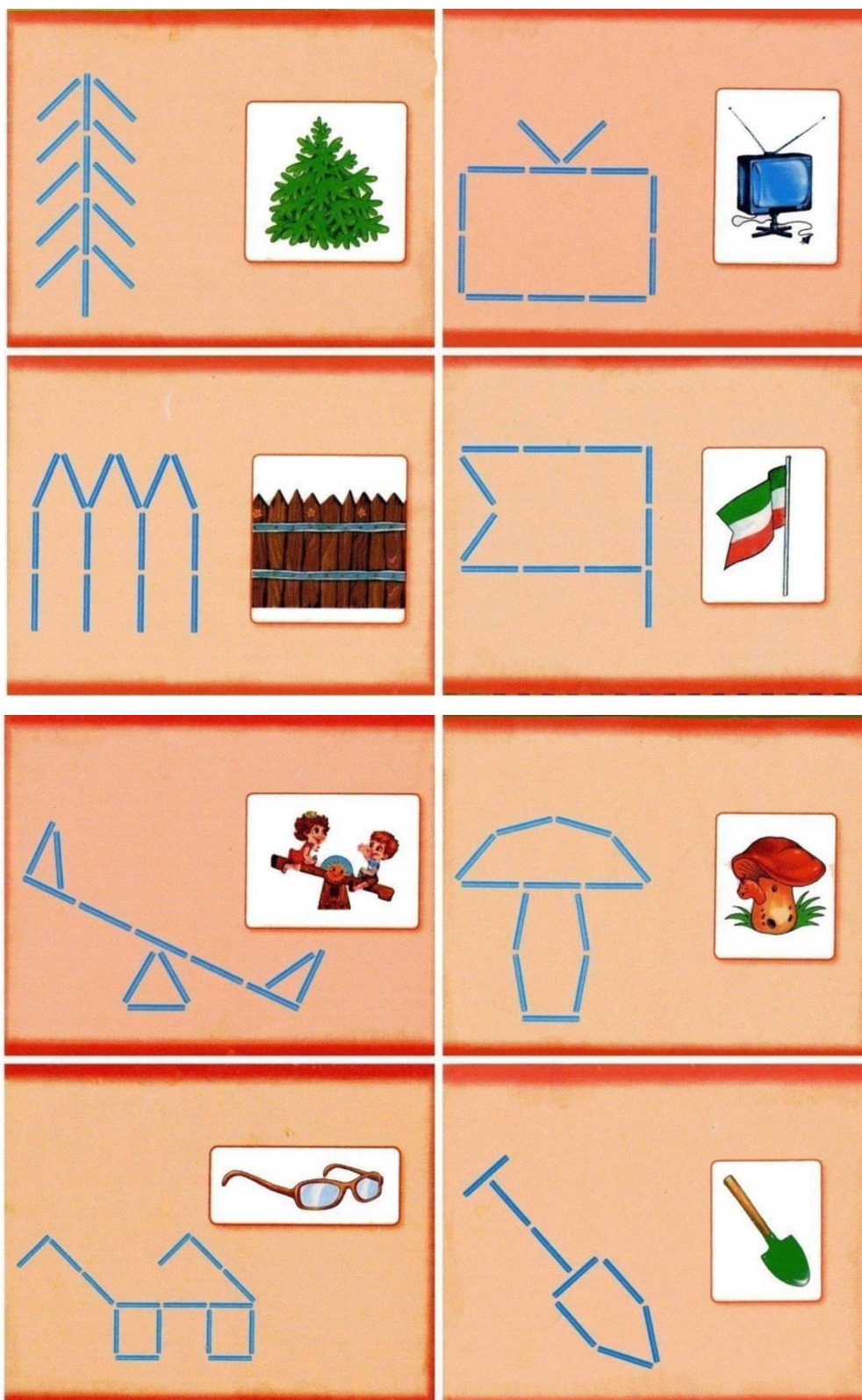
ЗАВДАННЯ «ДОПОМОЖИ ПЕСИКАМ ЗНАЙТИ СВІЙ БУДИНОК»



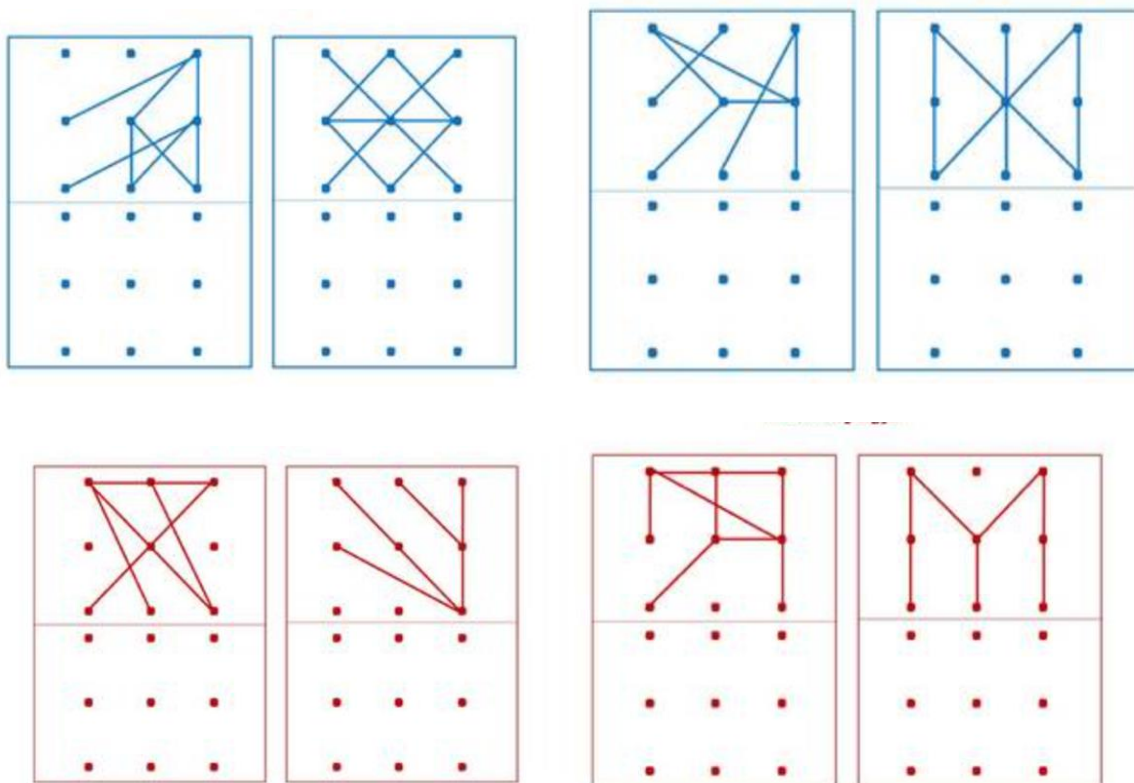
ЗАВДАННЯ «ЗНАЙДИ ПРЕДМЕТИ НА МАЛЮНКУ ТА НАЗВИ ЇХ»

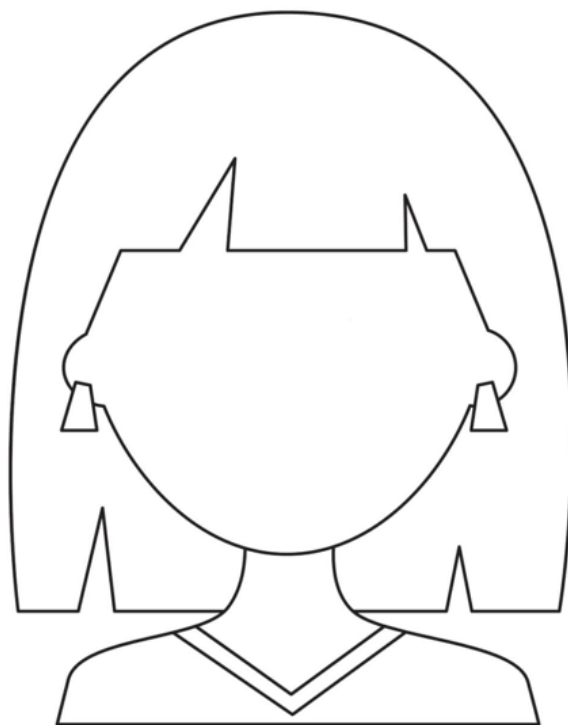
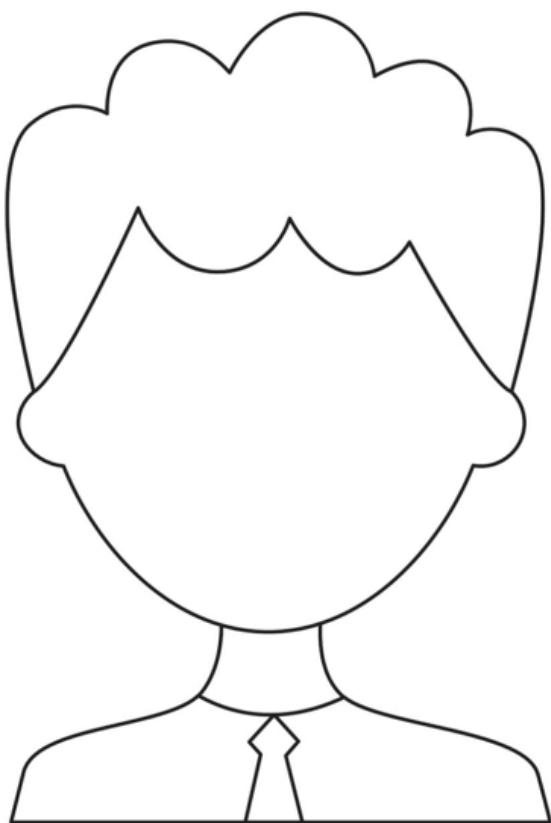


ЗАВДАННЯ ЗАНЯТЬ ДРУГОЇ СЕРІЇ
ЗАВДАННЯ «СТВОРИ ПРЕДМЕТ ІЗ ПАЛИЧОК»



ЗАВДАННЯ СКОПИЮЙ ФІГУРУ ІЗ ТОЧОК»

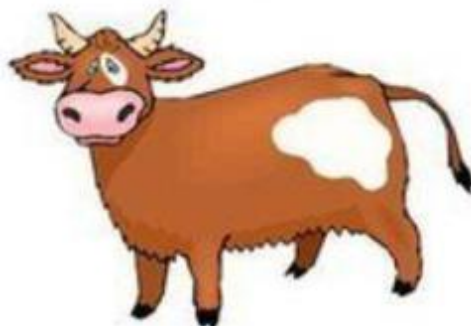
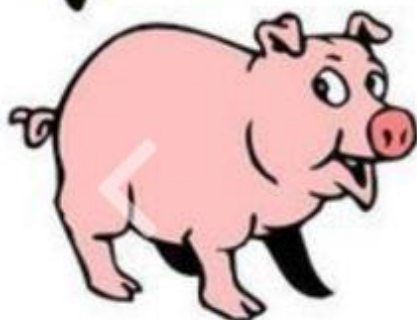
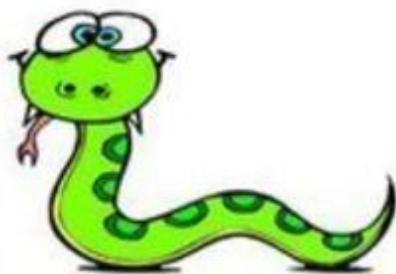


ЗАВДАННЯ «ДОМАЛЮЙ ЛИЦЕ»

ЗАВДАННЯ «ОДЯГНИ ЛЯЛЬКУ»



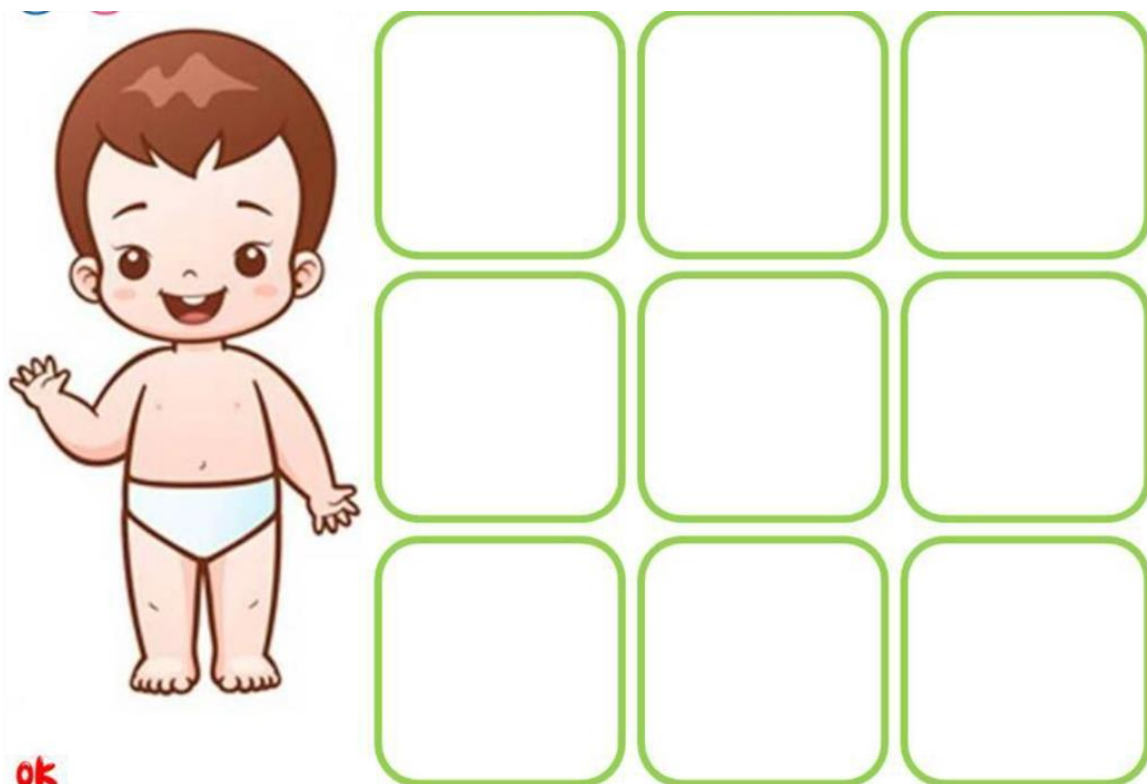
ЗАВДАННЯ «ЗНАЙДИ ВІДПОВІДНУ ТІНЬ»







ЗАВДАННЯ «ЧАСТИНИ ТІЛА»

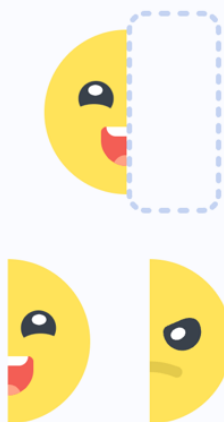


ok



ЗАВДАННЯ «ЗНАЙДИ ВІДПОВІДНУ ЧАСТИНУ КАРТИНКИ»

Симетрія. Доповни картинку.



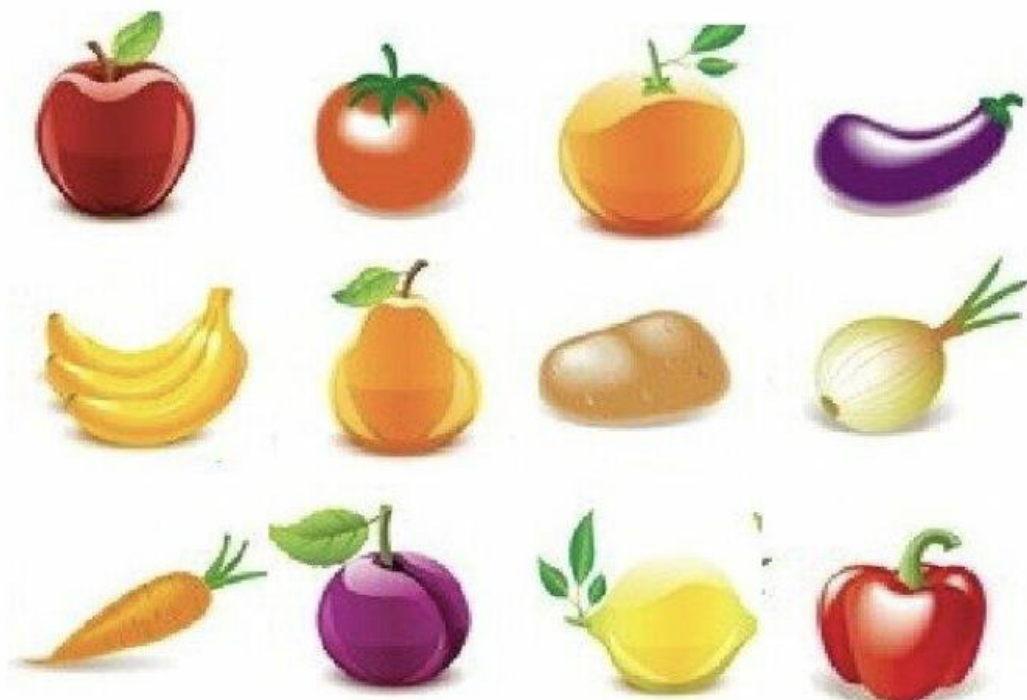
Вибери потрібну деталь.



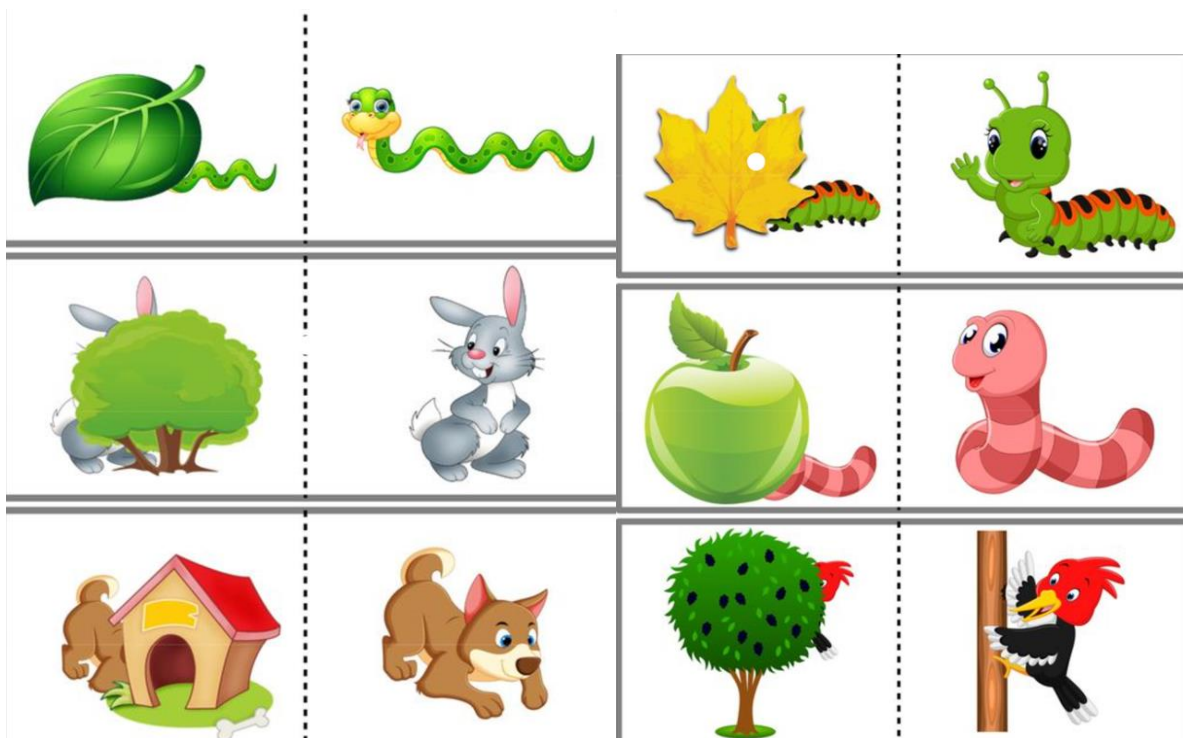
З'єднай пари.



ЗАВДАННЯ «ПОХІД ДО МАГАЗИНУ»



ЗАВДАННЯ «ХТО ЗАХОВАВСЯ?»





ПОЛТАВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Героїв Сталінграду, 6.16, м. Полтава, 36040, тел.: (0532) 66-06-41
E-mail: nrc.poltav@gmail.com, nvkpor@meta.ua, Web: <https://sites.google.com/view/nrcpoltava>
Код ЄДРПОУ 25172280

14.09.2022 № 463

На № _____ від _____

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бужинецької Ксенії Борисівни на тему: «Формування навчальної мотивації у
старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку» за спеціальністю
053 – Психологія*

Ксенія Борисівна Бужинецька упродовж 2018-2022 року проводила констатувальне та формувальне експериментальне дослідження у Полтавському навчально-реабілітаційному центрі Полтавської обласної ради, спрямоване на розробку методики дослідження навчальної мотивації старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Одержані результати дослідження К.Б. Бужинецької вагомі для оновлення змісту, форм, методів та прийомів корекційно-розвивальної та консультативно-просвітницької роботи з розвитку навчальної мотивації старших дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку та старших дошкільників із нормотиповим розвитком.

Розроблений К.Б. Бужинецькою інструментарій діагностики та методика формування навчальної мотивації старших дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку активізують їх когнітивну, емоційно-вольову, мотиваційну сфери та соціальну взаємодію, сприяють особистісному становленню на рівнях соціуму та ін.

Отримані результати було впроваджено в практику роботи фахівців закладу: вихователів, вчителів-дефектологів та практичного психолога. Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 – Психологія.

Директор Полтавського
навчально-реабілітаційного
центру Полтавської обласної ради



Любов Іванівна СІЧКАР

**ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
(ЯСЛА-САДОК) КОМБІНОВАНОГО ТИПУ № 159
ШЕВЧЕНКІВСЬКОГО РАЙОНУ м. КИЄВА**

вул.Житкова 7-Б, м.Київ, 04060, тел.468-29-07,
e-mail:dnz_159@ukr.net, код ЄДРПОУ 22882162

№ 15/ від 25.07.2023р.

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
старшого наукового співробітника відділу психолого-педагогічного
супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної
педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Бужинецької К.Б. з теми: «Формування навчальної мотивації у старших
дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку».*

Результати дослідження з теми «Формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку» Ксенії Борисівни Бужинецької впроваджувались у професійній діяльності Дошкільного навчального закладу (ясла-садок) комбінованого типу №159 Шевченківського району м. Києва.

Одержані результати дослідження К.Б. Бужинецької вагомі для оновлення змісту, форм, методів та прийомів корекційно-розвивальної та консультативно-просвітницької роботи з розвитку навчальної мотивації старших дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку та старших дошкільників із нормотиповим розвитком.

Ознайомлення з програмою експериментального дослідження дозволяють зробити висновки, що дослідницько-експериментальна робота з впровадження проблеми мотивації в навчальний процес вдало і всебічно обґрунтована і спрямована на виявлення сформованості мотивації навчальної діяльності у школярів із когнітивними порушеннями розвитку, що дозволило автору з'ясувати наскільки в дошкільника осмислена дана діяльність, включення дитини в роботу, її позитивна налаштованість та рівень усвідомлення своїх потенційних можливостей в досягненні успіхів у навчальній роботі і подоланні труднощів.

Різнобічний і системний аналіз проблеми дослідження дозволив Ксенії Борисівні одержати нові експериментальні відомості щодо динаміки й механізмів розвитку мотивації в процесі навчальної діяльності дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку.

Отримані результати було впроваджено в практику роботи фахівців закладу: вихователів, вчителів-дефектологів та практичного психолога.

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 – Психологія.

Директор



[Handwritten signature]

Вікторія КРИВКО



**ОДЕСЬКИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ «ЯСЛА-САДОК» 238
КОМБІНОВАНОГО ТИПУ ОДЕСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ**

вул.Мельницька,24, м. Одеса, 65005, тел.(048)731-81-36
e-mail: dnz 238 kt@ukr.net, web: <http://www.mrvo.od.ua/zdo/zdom238/>, код ЄДРПОУ 264344398

№ 27.10.2019 № 42 / 01-15

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового психолого-педагогічного дослідження старшого наукового співробітника відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України з теми: «Формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку»

Своєчасність і актуальність запропонованої теми доктора філософії Бужинецької К.Б. безпосередньо пов'язана з осмисленням значущої ролі процесу мотивації в навчальній діяльності дітей із порушеннями когнітивного розвитку. Визначена проблема передбачає розв'язання важливих питань пов'язаних з розвитком мотиваційно-вольової сфери, саморегуляції, самоконтролю у навчальній діяльності старших дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку. Формування мотивації в навчальній діяльності дітей із когнітивними порушеннями розвитку – одна із вагомих, але недостатньо розроблених у психолого-педагогічному аспекті проблема.

Відмічаємо важливість і доречність дослідженої теми, нагальність цієї проблеми може бути використано в умовах сучасного навчання дітей, що навчаються в спеціальних закладах освіти.

Довідка видана для пред'явлення у наукову частину Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор



Віра ДЕМЧЕНКО



ОДЕСЬКА МІСЬКА РАДА
ОДЕСЬКИЙ СПЕЦІАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
«ЯСЛА-САДОК» № 193 КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ
Гайдара, 14-А, м. Одеса, 65074, Україна, тел.(048)678095, ЄДРПОУ 22476393
email: sdnz193@ukr.net, веб-сайт: zdo193.mrvo.od.ua

18.10.2021 № 82 / 1 - 15

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового психолого-педагогічного дослідження доктора філософії, старшого наукового співробітника відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. З теми: «Формування навчальної мотивації дітей старшого дошкільного віку із когнітивними порушеннями розвитку»

Зміни в системі освіти, що відбувались останнім часом, мали специфічні особливості, які можна розглядати як часткові або й глибини спроби вдосконалення освітнього процесу. Важливою задачею сучасних дошкільних закладів освіти в Україні є підвищення ефективності навчальної діяльності старших дошкільників, формування їх пізнавальної активності і самостійності. В цьому аспекті актуальність і науковість дослідження щодо психолого-педагогічних основ діагностики і корекції навчальної мотивації в навчальному процесі дітей із когнітивними порушеннями розвитку не викликає сумніву, оскільки ця проблема зорієнтована на розвиток особистості дитини із когнітивними порушеннями розвитку і пов'язана з формуванням навчальної мотивації в навчально-пізнавальній діяльності, недорозвиток якої зумовлює низку різноманітних труднощів, що виникають в процесі становлення дитини як активного суб'єкта в різних видах діяльності та поведінки.

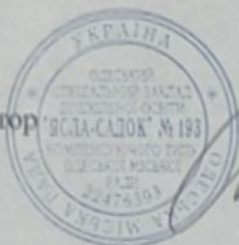
Ознайомлення з публікаціями з теми дослідження дозволяють зробити висновки, що дослідницько-експериментальна робота з впровадження проблеми навчальної мотивації в навчальний процес вдало і всебічно обґрунтована і спрямована на виявлення сформованості навчальної мотивації навчальної діяльності у дітей із когнітивними порушеннями розвитку, що дозволяє з'ясувати наскільки дошкільники самостійно можуть приймати рішення про необхідність внесення змін у виконуваних дії, про їх послідовність.

Різномісний і системний аналіз проблеми дослідження дозволив Ксенії Борисівні одержати нові експериментальні відомості щодо динаміки й механізмів розвитку пізнавальної мотивації в процесі навчальної діяльності старших дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку.

Важливо наголосити на своєчасності і актуальності проблеми дослідження Бужинецької К.Б., результати якої висвітлювалися на круглих столах, семінарах, які проводилися в закладі дошкільної освіти.

Довідка видана для пред'явлення у наукову частину Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор



Світлана ПРИТИКОВСЬКА

ОДЕСЬКИЙ СПЕЦІАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ «ЯСЛА-САДОК» № 50
КОМПЕНСУЮЧОГО ТИПУ ОДЕСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

Вул. Гоголя, буд. 15, м.Одеса, 65082,
Україна, тел.(048) 723 82 20,



ЄДРПОУ 22446340
E-mail: osdnz-50@ukr.net

Від 25.10.2021 № 197

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового психолого-педагогічного дослідження старшого наукового співробітника відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Бужинецької К.Б. з теми: «Формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку».

Ознайомлення з публікаціями з теми дослідження дозволяють зробити висновки щодо актуальності, науковості, практичної значущості дисертаційних положень, перспективності використання їх у системі корекційної роботи з дітьми з когнітивними порушеннями розвитку. Ми цілком погоджуємося з тим, що головною метою дослідження визначено не лише розкриття теоретичного обґрунтування та експериментального визначення навчальної мотивації, а й дослідження психолого-педагогічних основ діагностики і корекції навчальної мотивації, які забезпечують успішне формування динамічного, пізнавального і оціночно-позиційного компонентів навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку.

Базуючись на глибокому теоретичному аналізі проблеми формування навчальної мотивації в нормі й особливостей її становлення при когнітивних порушеннях розвитку, автор установлює залежність мотивації від належного рівня сформованості саморегуляції, мислення, сприймання, мовлення, виявляє групові відмінності навчальної мотивації в процесі навчальної діяльності у дітей із когнітивними порушеннями розвитку.

Важливо наголосити на своєчасності і актуальності проблеми дослідження Бужинецької К.Б., результати якої неодноразово висвітлювалися на засіданні педагогічної ради закладу та отримали схвалення педагогічного колективу закладу.

Директор



Оксана КОЛЕСАН

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
«СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА «ШАНС»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
(КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»)**

вул. Батумська, 2-А, м. Дніпро, 49074, тел. 095-537-7526 096-676-19-55
e-mail: shans.spec@gmail.com, <http://shans.dp.ua/>, код ЄДРПОУ 20220229

Вих. № 122 від 24.08.2023 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового психолого-педагогічного дослідження старшого наукового співробітника відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Бужинецької К.Б. з теми: «Формування навчальної мотивації у старших дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку».

Актуальність і науковість дослідження щодо психолого-педагогічних основ діагностики і корекції мотивації в навчальному процесі дітей із когнітивними порушеннями розвитку не викликає сумніву, оскільки реформування спеціальної освіти, яке відбувається нині в Україні, враховує сучасні позитивні надбання в галузях спеціальної психології і корекційної педагогіки, що виступає підґрунтям для створення дієвих методик, рекомендацій, посібників та ін. для дітей із порушеннями когнітивного розвитку.

Різномісний і системний розгляд проблеми дослідження дозволив автору одержати нові експериментальні відомості щодо динаміки й механізмів розвитку мотивації, визначити психолого-педагогічні основи її формування в процесі навчальної діяльності старших дошкільників із порушеннями когнітивного розвитку.

Дослідницько-експериментальна робота з впровадження проблеми навчальної мотивації в навчальний процес досить вдало і всебічно обґрунтована. Важливо, що поряд з цим організовано курс лекцій з психології навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку для педагогічних працівників, налагоджений обмін досвідом на систематичних семінарах, круглих столах, конференціях.

Довідка видана для пред'явлення у наукову частину Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Директор



Крістіна ТОРОП