

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет «Запорізька політехніка»

Факультет соціальних наук
(повне найменування факультету)

Психологія
(повне найменування кафедри)

Пояснювальна записка

до дипломного проєкту (роботи)

бакалавр
(ступінь вищої освіти)

на тему Психологічні особливості розвитку мотивації до навчання у
молодшому шкільному віці
(назва теми)

Виконав(ла): студент(ка) 4 курсу,
групи СНз-112сп

Спеціальності 053 Психологія
(код і найменування спеціальності)

Освітня програма (спеціалізація)

Психологія

ГОГОЛЕНКО Є.С.

(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

Керівник БУРЛАКОВА І.А.

(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

Рецензент КОВАЛЬ В.В.

(ПРИЗВИЩЕ та ініціали)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет «Запорізька політехніка»

Факультет соціальних наук
Кафедра «Психологія»
Ступінь вищої освіти бакалавр
Спеціальність 053 Психологія
(код і найменування)
Освітня програма (спеціалізація) Психологія
(назва освітньої програми (спеціалізації))

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

«25» лютого 2025 року

З А В Д А Н Н Я
НА ДИПЛОМНИЙ ПРОЄКТ (РОБОТУ) СТУДЕНТА(КИ)

ГОГОЛЕНКО Єлизавети Сергіївни

(ПРИЗВИЩЕ, ім'я, по батькові)

1. Тема проєкту (роботи) Психологічні особливості розвитку мотивації до навчання у молодшому шкільному віці

керівник проєкту (роботи) д-р психол.н., професор БУРЛАКОВА Ірина Анатоліївна

(науковий ступінь, вчене звання, ПРИЗВИЩЕ, ім'я, по батькові)

затверджені наказом закладу вищої освіти від «25» лютого 2025 року № 64

2. Строк подання студентом проєкту (роботи) «06» червня 2025 року

3. Вихідні дані до проєкту (роботи) 103 сторінки, 8 таблиць, 3 рисунки, 67 джерел, 4 додатки.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) здійснити аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми розвитку мотивації до навчання у молодшому шкільному віці у сучасній психолого-педагогічній літературі; розглянути вплив психологічної готовності до школи та особливостей навчальної діяльності шестирічних першокласників на розвиток мотивації до навчання; емпірично дослідити структуру та ієрархію мотивації до навчання у шестирічних першокласників; з'ясувати динаміку становлення навчальної мотивації шестирічних першокласників протягом першого року навчання у школі.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) Таблиця 2.1. Критерії та рівні визначення загальної готовності дитини до шкільного навчання; Таблиця 2.2. Результати діагностування за критерієм «соціально-психологічна зрілість» учнів ЕГ1; Таблиця 2.3. Результати діагностування за критерієм «соціально-психологічна зрілість» учнів ЕГ2 (у %); Таблиця 2.4. Результати діагностування за критерієм «розумового

розвитку» учнів ЕГ1 (дані констатації у %); Таблиця 2.5. Результати діагностування за критерієм «розумового розвитку» учнів ЕК2 (дані констатації у %); Таблиця 2.6. Результати діагностування учнів ЕГ1 за критерієм «мотиваційна готовність до шкільного навчання» (дані зрізу у %); Таблиця 2.7. Результати діагностування учнів ЕГ2 за критерієм «мотиваційна готовність до шкільного навчання» (дані зрізу у %); Таблиця 2.8. Рівень сформованості навчальної мотивації ЕГ1 та ЕГ2; Рис. 2.1. Результати проміжного зрізу за підсумками адаптаційного етапу; Рис. 2.2. Результати проміжного зрізу за підсумками перехідного етапу; Рис. 2.3 Мотиви учіння шестирічних першокласників наприкінці навчального року.

6. Консультанти розділів проекту (роботи)

Розділ	ПРИЗВИЩЕ, ініціали та посада консультанта	Дата, підпис	
		завдання видав	прийняв виконане завдання
1	БУРЛАКОВА І.А., професор	18.03.2025	15.04.2025
2	БУРЛАКОВА І.А., професор	16.04.2025	29.04.2025
Норм-ль	КОВАЛЬ В.О., доцент	30.05.2025	03.06.2025

7. Дата видачі завдання «25» лютого 2025 року.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів дипломного проекту (роботи)	Строк виконання етапів проекту (роботи)	Примітка
1	Узгодження теми та затвердження завдання на дипломний проєкт (роботу)	25.02.2025	
2	Збір матеріалу та вивчення літературних джерел на дипломний проєкт (роботу)	01.03.2025	
3	Затвердження теми	15.03.2025	
4	Складання змісту	18.03.2025	
5	Виконання першого розділу	15.04.2025	
6	Виконання другого розділу	29.04.2025	
7	Формування висновків	23.05.2025	
8	Перевірка роботи керівником	27.05.2025	
9	Оформлення дипломного проєкту (роботи)	30.05.2025	
10	Нормоконтроль та перевірка на запозичення	03.06.2025	
11	Попередній захист дипломного проєкту (роботи)	05.06.2025	
12	Подання роботи на кафедру	06.06.2025	
13	Одержання відгуку та рецензії	07.06.2025	
14	Захист дипломного проєкту (роботи)	17.06.2025	

Студент(ка)

(підпис)

Єлизавета ГОГОЛЕНКО

(Ім'я ПРИЗВИЩЕ)

Керівник проекту (роботи)

(підпис)

Ірина БУРЛАКОВА

(Ім'я ПРИЗВИЩЕ)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна бакалаврська робота: 103 сторінки, 8 таблиць, 3 рисунки, 67 джерел, 4 додатки.

Об'єкт дослідження: процес розвитку мотивації до навчання у молодшому шкільному віці.

Предмет дослідження: психологічні особливості розвитку мотивації до навчання у шестирічних першокласників.

Мета роботи – дослідити особливості структури та динаміки розвитку мотивації до навчання у шестирічних першокласників протягом першого року навчання у школі.

Неодмінною характеристикою реформаційних процесів у сучасній освіті є зростання вимог до рівня та якості освіти, її переорієнтування на неперервність, обов'язковою умовою якої є здатність людини до самоосвіти. Це стає можливим за умови, якщо у структурі особистості наявна відповідна мотивація, формування якої починається ще з перших ланок навчання. Отже, на початковій школі лежить відповідальність за забезпечення міцного підґрунтя процесу модернізації вітчизняної освітньої системи.

Методи дослідження: теоретичні: методи системного, порівняльного та міждисциплінарного аналізу з метою всебічного висвітлення проблеми дослідження; емпіричні: діагностичні (анкетування, опитування, спостереження) для виявлення рівнів сформованості навчальної мотивації, експериментальні з метою перевірки гіпотези дослідження; математичної статистики для кількісного та якісного аналізу результатів, отриманих у ході проведення діагностичної роботи.

МОТИВАЦІЯ, НАВЧАННЯ, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК, ДЕРЖАВНІ ЗАКЛАДИ

ПЛАН

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	9
1.1. Мотивації до навчання як психологічна проблема.....	9
1.2. Психологічні закономірності розвитку мотивації до навчання у молодому шкільному віці.....	
1.3. Вікові особливості мотиваційної готовності до навчання у шестирічних першокласників.....	
1.4. Вплив особливостей навчальної діяльності шестирічних першокласників на розвиток мотивації до навчання.....	
РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРА ТА ДИНАМІКА СТАНОВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ МОТИВІВ ШЕСТИРІЧНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ.....	
2.1. Методика і процедура дослідження.....	
2.2. Результати психодіагностичного дослідження мотиваційної готовності до школи шестирічних дітей.....	
2.3. Аналіз структури та ієрархії мотивації до навчання шестирічних першокласників.....	
2.4. Особливості динаміки становлення мотивів навчальної діяльності шестирічних першокласників протягом першого року навчання у школі.....	
ВИСНОВКИ.....	
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	
ДОДАТКИ.....	

ВСТУП

Актуальність дослідження. Неодмінною характеристикою реформаційних процесів у сучасній освіті є зростання вимог до рівня та якості освіти, її переорієнтування на неперервність, обов'язковою умовою якої є здатність людини до самоосвіти. Це стає можливим за умови, якщо у структурі особистості наявна відповідна мотивація, формування якої починається ще з перших ланок навчання. Отже, на початковій школі лежить відповідальність за забезпечення міцного підґрунтя процесу модернізації вітчизняної освітньої системи.

У перший рік навчання, вікові межі якого знизилися до шестирічного віку, діти мають не лише засвоїти певну сукупність знань, що є базою для подальшого навчання, а передусім визначити особисте ставлення до процесу навчання.

Науковцями доведено, що шестирічні першокласники мають істотні відмінності за рівнем свого психічного розвитку від семирічок, а тому не завжди виявляються готовими до навчання за шкільним типом, що призводить до виникнення різного роду утруднень. Так, теорія й практика доводять, що інтерес до знань, бажання вчитися протягом першого року навчання в значній частини першокласників різко знижується, а то й зовсім зникає. Це, у першу чергу, пояснюється невідповідністю навчально-виховного процесу, традиційно орієнтованого на достатній рівень навчальної мотивації, віковим особливостям шестирічних першокласників.

Проблема становлення й розвитку мотивації – одна з ключових у психологічній науці, про що свідчать наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників (В. Асєєв, В. Вілюнас, Д. Ельконін, Є. Ільїн, В. Ковальов, О. Ковальов, Г. Костюк, К. Левін, О. Леонтєв, Б. Ломов, А. Маслоу, В. Мерлін, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубіншейн, К. Судаков, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузен, П. Якобсон та ін.). Навчальна мотивація як

компонент навчальної діяльності досліджувалася в таких напрямках: онтогенетичному (В. Асєєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Скрипченко та ін.); діяльнісному (М. Алексєєва, Н. Зубалій, А. Маркова, М. Матюхіна, Т. Матіс та ін.). Проте більшість наукових досліджень з проблем мотивації навчання проводились у 70 – 80-х роках минулого століття, відтак їх результати потребують уточнення.

Об’єкт дослідження: процес розвитку мотивації до навчання у молодшому шкільному віці.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку мотивації до навчання у шестирічних першокласників.

Мета – дослідити особливості структури та динаміки розвитку мотивації до навчання у шестирічних першокласників протягом першого року навчання у школі.

Відповідно до мети дослідження визначено його **завдання**:

1. Здійснити аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми розвитку мотивації до навчання у молодшому шкільному віці у сучасній психолого-педагогічній літературі;
2. Розглянути вплив психологічної готовності до школи та особливостей навчальної діяльності шестирічних першокласників на розвиток мотивації до навчання;
3. Емпірично дослідити структуру та ієрархію мотивації до навчання у шестирічних першокласників;
4. З’ясувати динаміку становлення навчальної мотивації шестирічних першокласників протягом першого року навчання у школі.

Гіпотеза дослідження: Мотивація до навчання шестирічних першокласників є складним структурним та ієрархічно організованим утворенням, що в умовах навчальної діяльності протягом першого року навчання у школі набуває низку трансформацій та динамічних змін. Становлення мотивів навчальної діяльності у шестирічних першокласників

характеризується поступовим перетворенням ігрових мотивів через соціальні та навчально-орієнтовані до власне навчальних.

Відповідно до визначених завдань та з метою перевірки гіпотези використано такі **методи дослідження**: теоретичні: методи системного, порівняльного та міждисциплінарного аналізу з метою всебічного висвітлення проблеми дослідження; емпіричні: діагностичні (анкетування, опитування, спостереження) для виявлення рівнів сформованості навчальної мотивації, експериментальні з метою перевірки гіпотези дослідження; математичної статистики для кількісного та якісного аналізу результатів, отриманих у ході проведення діагностичної роботи.

Методологічну й теоретичну основу дослідження складають віковий підхід та ідею про сензитивні періоди розвитку особистості дошкільників і молодших школярів (М. Антропова, Л. Виготський, Л. Божович, С. Громбах, В. Кузьменко, С. Ладивір, О. Леонтьєв, Д. Ельконін); формування й розвиток мотиваційної сфери (О. Дусавицький, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); розвиток навчальної мотивації (М. Алексєєва, Л. Божович, Г. Костюк, А. Маркова, М. Матюхіна, С. Славіна).

Наукова новизна дослідження: визначено й обґрунтовано зміст навчальної мотивації шестирічних першокласників, структура та ієрархія навчальних мотивів дитини на момент приходу до школи та протягом першого навчального року; досліджено специфіку поступового поетапного становлення навчальної мотивації шестирічних учнів та рівні її сформованості.

Практичне значення результатів дослідження визначається можливістю використання даних експерименту педагогами для якісного формування навчальної мотивації шестирічних учнів, з урахуванням критеріїв рівнів сформованості навчальної мотивації. Матеріали роботи також можуть бути використані вихователями дошкільних закладів, психологами в процесі підготовки дітей до навчання в школі.

Розділ 1. Теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку мотивації до навчання у молодшому шкільному віці.

1.1. Мотивація до навчання як психологічна проблема

Центральними в нашому дослідженні є поняття «мотив» і «мотивація», «мотиваційна сфера» передусім стосовно навчальної діяльності. Повноцінно й грамотно вирішувати педагогічне й дослідницьке завдання неможливо лише у вузько педагогічному контексті. Для всебічного вивчення проблеми необхідно використати міждисциплінарний підхід. Психологічний словник дає таке пояснення терміна «мотив» – «це не лише внутрішній процес і не будь-який імпульс, який виникає в особистості, а явище, об'єктивна основа якого лежить у зовнішньому світі. Лише тоді, коли матеріальні та ідеальні об'єкти зовнішнього світу набувають для людини особливої значущості, «особистісного змісту», вони спонукають її до дії. Мотив, таким чином, – це спонукання, сукупність внутрішніх психологічних умов, що викликають спрямованість і керують діями, вчинками людини» [58, с. 201]. Також мотив трактують як спонуку людської діяльності, що зумовлюється об'єктивними чинниками задоволення будь-якої потреби. Значний вплив на формування мотивів справляють життєвий досвід людини, рівень розвитку особистості, переконання, естетичні почуття тощо. Мотив виявляється у вчинках людини й визначає її поведінку, оскільки мотив спрямований на задоволення визначеної потреби та вибір засобів для прийняття рішення. «Тому в понятті «мотив» зосереджено психологічний, соціальний і морально-естетичний зміст» [44, с.321].

З усього вищезазначеного ми бачимо, що мотив одночасно постає як особистісна й діяльнісна категорія, пов'язана зі спонуками, переконаннями, потребами, інстинктами особистості. Тому з вищезазначеного випливає, що мотив слід розглядати в розвитку, як динамічну категорію.

Проблема мотивації і мотивів – одна з ключових у психологічній науці, за допомогою якої розкривається природа людських дій і вчинків. У вітчизняній і зарубіжній науці нараховується понад 50 теорій мотивації. З цього приводу О. Леонтєв зауважував, що наукові праці з проблем мотивації систематизації не підлягають, оскільки вони настільки різняться змістом, з приводу якого застосовується термін „мотив”, що класифікувати їх просто неможливо.

Тому не дивно, що дослідженню проблем мотиву й мотивації, їх структури й особливостей присвячено величезну кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників (В. Асєєв, Л.Божович, Г. Костюк, Є. Ільїн, К. Левін, В. Ковальов, О. Ковальов, А. Маслоу, В. Мерлін, Ж. Нюттен, С. Рубіншейн, К. Судаков, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузен, П. Якобсон та ін.).

Зазначимо, що під мотивом учені розуміють різні психологічні явища, причому змістовне наповнення мотиву дослідники передають кількома характеристиками одночасно. Свобода у використанні понять призвела до того, що як мотив стали розуміти будь-яку причину, що викликає спонукання, а не лише саме спонукання. Звідси випливає, що мотивами стали будь-які стимули. Так, у трактуванні змістовної характеристики мотиву Л. Божович вкладає кілька значень. Це – наміри, потреби, уявлення, ідеї, почуття, хвилювання. Такі багатокomпонентні характеристики, з одного боку, дають можливість більш повного розкриття природи й походження мотивів (ураховуючи те, що всі дослідники привносять і доповнюють змістовне наповнення мотиву власним трактуванням і розумінням його сутності), з іншого – така полінасиченість лише ускладнює його розуміння.

Розглянемо детальніше наповнення найбільш поширених характеристик мотиву. Більш визнаним, прийнятим і поширеним у наукових колах поглядом є визнання мотиву як спонуки, що спричинюється дією або відмовою від неї. Разом з тим, думки науковців щодо виникнення спонуки принципово різняться. Так, І. Сеченов стверджував, що першопричина людської поведінки

перебуває поза її межами, тобто здійснюється під впливом зовнішніх чинників [54, с. 319]. Тоді як В. Ковальов, заперечуючи цьому, мотивами називав лише усвідомлені спонукання, які виникають як вища форма відображення потреб. А це означає, що мотив – це і є усвідомлене спонукання, яке спричиняє поведінку й діяльність особистості [48, с.140].

Якщо розглядати мотив, як спонукання для досягнення визначеної мети, то цілком очевидним стає розуміння мети як мотиву. «Мотив людських дій природно пов'язаний з їх ціллю, оскільки мотивом є спонукання або прагнення її досягти» [48, с.138]. А оскільки всі вчинки людини здійснюються задля визначеного результату, тому вони можуть мати лише цілеспрямований характер. Іншої думки в цьому питанні дотримуються Л. Божович [13], А. Ковальов [48], К. Платонов [45], О. Ухтомський [45] та інші, стверджуючи, що всі прояви активності людини здійснюються задля задоволення тих чи інших потреб. І вже від наявності потреби з'являється мета, яку прагне задовольнити людина і яка, у свою чергу, спрямована на задоволення визначеної потреби. Інколи між дією, її здійсненням і досягненням мети проходить певний проміжок часу, тоді, на думку К. Левіна, доречно говорити про мотив такої дії як намір. Зв'язок дії й наміру, наміру й мотиву у своїх працях досліджував К. Левін [45]. На його думку, будь-якому наміру властивий вольовий акт дії, адже намір – це свідомо прийняте рішення виконати заздалегідь сплановану дію, навіть тоді, коли досягнення мети потребує виконання проміжних цілей, які не становлять особистої привабливості для індивіда, а тому й не мають спонукальної сили. Однак, учені експериментально довели, що наміри мають динамічні властивості, які спонукають людину до дії, навіть усупереч безпосередньо усвідомленому бажанню особистості.

Прихильники ж глибинної психології З. Фрейд, К. Юнг сутність і природу мотиву пояснюють інстинктами людини як сукупністю природжених компонентів та генетично запрограмованих форм поведінки, оскільки, на їхню думку, первинним збудником активності є саме інстинкт, а все інше вже

вторинне. Адже сам інстинкт перебуває на межі між розумовим і фізичним, внутрішнім і зовнішнім. Самі по собі інстинкти не усвідомлюються людиною й тому мають непідвладну спонукальну силу. Просто людина навчилася приховувати й завуальовувати інстинкти іншими чеснотами, при детальному аналізі яких виявляється їх інстинктивне походження. Сперечаючись щодо інстинктивного походження мотивів, Д. Узнадзе з позицій власної теорії вважає настанови головним регулятором поведінки людини, тому що саме настанова визначає спрямованість і вибірккову активність особистості. А оскільки характерною рисою особистості є здійснення далекої мотивації, поведінка людини може мати лише два види проявів – бути імпульсивною або керованою свідомістю. Імпульсивні її прояви визначаються настановою, яка виникає внаслідок взаємодії потреби людини й ситуації, у якій вони актуалізуються. Смысл же мотиву полягає в знаходженні діяльності, яка відповідає головній, закріпленій у процесі життя настанові особистості [45].

З поняттям настанови пов'язане інше поняття – спрямованість, яке так само, як і настанова, несвідомо визначає характер діяльності індивіда. Науковці розуміють спрямованість як інтегровану, ціннісноорієнтовану якість особистості, сукупність стійких мотивів, які визначають і спрямовують діяльність особистості безвідносно до ситуації, яка виявляється у світосприйманні, ідейних переконаннях, ідеалах, потребах тощо. Вона формується під впливом певних знань, що визначаються особистістю єдино правильними. Саме завдяки спрямованості люди здатні докладати зусиль, долати перешкоди, спрямовувати свою активність. Разом з тим, зазначимо, що при цьому люди не завжди об'єктивно оцінюють ситуацію, визначаючи особисті пріоритети. Науковці відносять спрямованість разом з іншими особистими утвореннями до стійких якостей особистості, які вони іменують мотивами, аргументуючи це тим, що лише сформовано стійкі особистісні утворення спроможні визначати характер поведінки й спрямовувати діяльність особистості. Причому, поряд з позитивними утвореннями вчені

називають також агресивність, тривожність, невпевненість, страх (В. Мерлін, К. Платонов, Р. Немов).

Інколи психологи умовою діяльності особистості (мотивом) називають емоції й почуття, оскільки будь-яка дія завжди супроводжується різними за модальністю емоціями. Однак, разом з тим, емоції й почуття не завжди спроможні бути мотивом, оскільки вони за їх суттю є вираженням позитивного чи негативного ставлення особистості до будь-чого [45, с. 401]. Ставлення ж, у свою чергу, формуються під впливом соціального середовища й особистого ставлення людини, яке виникає під час безпосереднього контактування із середовищем. Тобто людина, вступаючи в об'єктивні стосунки, перетворює їх у своїй свідомості в суб'єктивні, тим самим показуючи власну позицію як відгук свідомості на предмети, людей, явища тощо. Отже, будь-який вчинок людини завжди пов'язаний із ставленням особи до певних обставин, тому не можна говорити про мотиви вчинків людини безвідносно до ставлень [45, с. 420].

З огляду на багатозначність трактувань дефініції «мотив» ми можемо стверджувати, що погляди на сутність природи мотиву в науковців суттєво різняться, тому до цього часу й проблема розуміння змістовного наповнення мотиву залишається відкритою. Найчастіше вчені розуміють мотив як спонукання, потребу, ціль, ставлення, стійкі якості особистості, наміри, настанова, емоції тощо. Однак, на нашу думку, не можна урівняти ці поняття між собою. Ми вважаємо, що найбільш близьким до поняття «мотив» є поняття «спонукання», і певною мірою їх навіть можна вважати синонімами, оскільки вони означають те, що викликає за собою певні дії людини. Щодо всіх інших трактувань сутності мотиву, то в цьому питанні ми повністю погоджуємось з Є. Ільїним і схильні віднести їх до мотивоутворюючих чинників, які й відповідають за утворення мотивів. Але разом з тим, для того, щоб визначити характер, специфіку, особливості мотиваційних утворень, необхідно розглядати всі ці мотивоутворюючі чинники в сукупності.

Також слід погодитись із справедливими зауваженнями С. Занюка, Є. Ільїна, А. Маркової та інших, які наголошують, що важливими характеристиками мотивів є їх сила і стійкість. Сила мотиву є показником прагнення особистості до досягнення визначеної мети, тоді як стійкість прийнято оцінювати за тривалістю впливу мотиву в складних умовах діяльності.

Для остаточного вирішення проблеми змістового наповнення мотиву деякі вчені пропонують звужити тлумачення мотиву до одного якогось конкретного поняття, а для позначення всього іншого ввести додаткову термінологію. Але поки що ніяких кроків у цьому напрямку не було зроблено, дослідники переважно висловлюють власне бачення проблеми, не наважуючись назвати його остаточним.

Разом з тим відзначимо, що були спроби об'єднати мотиви за спорідненими ознаками. Так, А. Петровський за характером прояву й функціями розподілив мотиви на три класи. До першого класу було віднесено потреби й інстинкти як безпосередні джерела прояву активності. Другий клас ввібрав у себе причини, що визначають спрямованість діяльності особистості. До третього класу ввійшли емоції, хвилювання, почуття [40].

Але, на нашу думку, найточнішою й найбільш аргументовано узагальненою в цьому плані є класифікація, запропонована Є. Ільїним, який на основі аналізу попередніх досліджень у структурі мотиву виділяє три блоки: потребовий, до якого включено біологічні й соціальні потреби особистості; блок «внутрішнього фільтру», до якого ввійшли переваги за зовнішніми ознаками: інтереси, схильності моральний контроль тощо; та цільовий блок, який складається із задоволення потреб, мети та опредметненої дії. Таким чином, стверджує Є. Ільїн, до складу мотивів можуть входити мотиви з різних блоків, одні з яких відіграють головну інші – допоміжну роль. Отже, до складу мотивів зазвичай входять кілька причин і цілей, що ще раз підтверджує багатокomпонентність мотиваційних утворень [45, с. 446].

Урахувавши всі попередні зауваження науковців щодо змістовного наповнення дефініції «мотив», як робоче визначення для нашого дисертаційного дослідження ми будемо використовувати таке: мотив – це спонукання особистості до діяльності, які зумовлюються сукупністю внутрішніх і зовнішніх чинників.

З поняттям „мотив” тісно пов’язане інше поняття – «мотивація».

Мотивація як психологічне явище, так само як і мотив, має багато трактувань, які різняться залежно від обраного вченими підходу щодо її розуміння. Терміном мотивація в психології найчастіше позначають сукупність спонукальних чинників, які визначають активність діяльності особистості.

Дослідження проблем мотиву й мотивації пройшли тривалий шлях розвитку. Витоки розроблення проблем мотивації знаходимо ще в працях філософів античності – Платона й Аристотеля, які, не вводячи поняття «мотивація», виділяли її як душевні прагнення людини до будь-чого.

Західні вчені започаткували три напрями досліджень щодо розвитку мотивації: біхевіоризм, прибічники якого розглядали мотив і мотивацію як біологічну потребу організму (Б. Скіннер, К. Халл); психоаналіз, за яким домінуюче значення належить інстинктам як рушійними силами поведінки, що призводить до розмаїття дій і вчинків людини в різних життєвих обставинах (Г. Адлер, З. Фрейд, К. Юнг); та гештальтпсихологія, згідно з якою поведінку людини можна пояснити виходячи зі ставлень, що виникають в особистості під час безпосереднього контактування із середовищем в певний проміжок часу – мікроінтервал (Б. Барнер, К. Лісснер, К. Левін). Зазначені теорії з часом набули подальшого розвитку й модифікувалися в самостійні наукові течії.

Учені у своїх працях розглядають мотивацію як сукупність діючих мотивів (С. Занюк, К. Платонов); процес фізіологічного й психічного управління поведінкою людини, що визначає її спрямованість (К. Мадсен, Ж. Годрфруа); спонукання, що визначають активність особистості та її

спрямованість (О. Савченко); усі види спонукань (В. Асєєв); ставлення як стійкі мотиваційні чинники діяльності (В. М'ясищев).

Загальновідомо, що поведінку людини можна пояснити й зовнішніми, і внутрішніми причинами. Тому психологи розрізняють зовнішню мотивацію, яка зумовлюється зовнішніми чинниками й обставинами, і внутрішню, пов'язану з внутрішнім, несвідомим світом людини. Поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів і є мотивацією в широкому її розумінні.

У своїх наукових працях В. М'ясищев велику увагу приділяв єдності внутрішнього й зовнішнього світу людини. Усі дії людини, стверджує вчений, спричинені внутрішньою потребою й зумовлюються зв'язком зовнішнього впливу та внутрішнього стану [59, с. 68]. Тоді як більшість вітчизняних дослідників (В. Асєєв, Л. Божович, В. Мерлін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе) дотримуються положення про єдність динамічної й змістовної сторін мотивації. Змістова сторона проявляється в спонуканнях і потребах особистості, а динамічну визначають особливості нервової системи людини.

К. Левін довів, що оцінки людей на ту саму ситуацію не збігаються, навіть та сама людина по-різному оцінює ситуацію залежно від того, у якому психологічному стані вона перебуває. Поведінку людини слід розглядати як результат дії диспозиції безпосередньо із ситуацією, а не як реакцію, спричинену зовнішніми чинниками. Мотивація в такому розумінні мислиться вченими як постійний вибір альтернативного рішення. Наміри, на думку К. Левіна, розкривають причину дій і вчинків («дія за наміром»), оскільки, лише знаючи наміри людини, можна зрозуміти сутність природи людської поведінки [52, с.123].

Базовим для розуміння мотивації, з огляду на динамізм процесу формування мотиву, є усвідомлення її діяльнісної природи. Тому близькою й прийнятною для нас є теорія діяльнісного походження мотиваційної сфери людини, запропонована О. Леонтьєвим, згідно з якою динаміку мотиваційної сфери слід пояснювати й розглядати через діяльність. Учений довів, що діяльність і мотивація є взаємовідповідними. Також О. Леонтьєв зазначає, що

мотив має властивість переміщатись на інший об'єкт («зрушення мотиву на ціль»). Тобто дії, які раніше були спрямовані на досягнення мети, можуть відокремлюватися від провідної мотивації й набувати властивостей самостійного мотиву. «Генетично вихідним для людської діяльності є неузгодження мотиву й цілі, навпаки, їх узгодженість є вторинним явищем: або результат набуття ціллю самостійної спонукальної сили, або результат усвідомлення мотивів, перетворення їх у мотиви-цілі» [59, с. 35].

Підкреслимо, що поняття «мотив» вужче за поняття «мотивація», яке постає «тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх та внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення, спрямованість, а також способи здійснення певних форм діяльності» [59, с.36].

Найширшим є поняття „мотиваційна сфера”, що поєднує афективну та вольову сфери особистості (Л. Виготський), переживання задоволення потреби. У загальнопсихологічному контексті мотивація становить собою складне поєднання всіх рушійних сил поведінки (потреб, інтересів, тяжіння, цілей, ідеалів), які безпосередньо детермінують людську діяльність. Мотиваційна сфера чи мотивація в широкому розумінні з цього погляду є стрижнем особистості, який акумулює такі її властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, настанови, соціальні очікування, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики.

Мотив і мотивація в контексті нашого дослідження цікавлять нас як складові навчальної діяльності, одні з чинників успішності навчання. Навчальну мотивацію більшість науковців визначають як конкретний вид мотивації, яка включена в діяльність навчання. Саме тому навчальна мотивація невідривна від навчальної діяльності, оскільки остання набирає смислу, коли пізнавальна потреба «зустрічається» з предметом діяльності та опредметнюється в ньому. Але водночас вона спонукається різними іншими мотивами (спрямованістю учня на різні сторони навчальної діяльності), наприклад, самоствердження, обов'язку, необхідності, досягнень тощо. Зокрема, зазначимо, що, як і будь-який інший вид, навчальна мотивація

визначається рядом специфічних для цієї діяльності чинників. По-перше, вона характеризується змістом і характером самої освітньої системи, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність; по-друге, організацією освітнього процесу, специфікою навчального предмета; по-третє, суб'єктивними особливостями учня (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, його взаємодія з оточенням тощо); а також суб'єктивними особливостями педагога (І. Зимня). Навчальна мотивація, як і будь-який інший її вид, є системною, характеризується спрямованістю, усталеністю та динамізмом. Так, у працях Л. Божович та її учнів, присвячених вивченню навчальної діяльності школярів, відзначається, що вона спонукається ієрархією мотивів, у якій можуть домінувати або внутрішні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребами дитини зайняти певну позицію в системі суспільних стосунків. Причому науковці підкреслюють, що поступово відбувається розвиток взаємодіючих потреб і мотивів, зміна провідних домінуючих потреб та їх ієрархізації. Саме тому доцільно говорити не лише про якісні зміни в ставленні до навчання, а про загальне ускладнення структури мотиваційної сфери учнів [13, с. 116].

З огляду на сказане, навчальна мотивація розуміється як низка взаємозумовлених мотивів, що спонукають навчальну діяльність особистості.

1.2. Психологічні закономірності розвитку мотивації до навчання у молодому шкільному віці

Аналіз літератури з означеної проблеми свідчить, що дослідженню мотивації навчальної діяльності як одного з головних чинників досягнення успіхів у навчанні педагоги надавали великого значення в різні часи

(Х. Алчевська, Б. Грінченко, Я. Коменський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Вагомим внеском у теорію мотивації навчальної діяльності справедливо вважаються праці М. Алексєєвої, В. Леонтьєва, А. Маркової, М. Матюхіної, Т. Матіс, Н. Морозової, В. Мухіної, А. Нісімчук, В. Рудковської, Л. Славіної, О. Скрипченко та ін.

Проблеми навчальної мотивації також знайшли висвітлення в працях сучасних дидактів (Ю. Бабанський, Н. Бібік, В. Бондар, М. Данилов, А. Кузьмінський, І. Лернер, В. Лозова, А. Омеляненко, І. Підласий, М. Скаткін, О. Савченко, Г. Щукіна та ін.).

У структурі мотиваційної сфери особистості науковці виділяють такі складові: пізнавальний інтерес (Б. Друзь, М. Скаткін, О. Усова, Г. Щукіна); пізнавальна самостійність (М. Данилова, П. Підкасистий, О. Савченко, О. Скрипченко); ставлення до школи й навчання (І. Бех, Л. Божович, Г. Костюк, П. Якобсон); мотивації (М. Алексєєва, А. Маркова, М. Матюхіна, Н. Морозова, Л. Славіна). Особливу увагу у вивченні навчальної діяльності дослідники приділяють розвитку пізнавального інтересу (Л. Божович, Б. Друзь, М. Морозов, Н. Морозова, С. Рубінштейн, Г. Щукіна та ін.).

Г. Щукіна визначає інтерес як ставлення до предметів і явищ дійсності, прагнення людини до її всебічного пізнання. Таким чином, інтерес не лише має інтелектуальне спрямування, а й постає як стимул дій, спрямованих на ефективний пошук розв'язання пізнавальних і практичних завдань [64, с. 98].

С. Рубінштейн розглядав інтерес у поєднанні з іншими психічними процесами, які так чи інакше вплітаються в нього – думок, помислів, які спричиняють бажання ближче ознайомитись з предметом: „Інтерес – це стимул, що діє з огляду його усвідомленої значущості” [84, с. 315].

У. Ульєнкова в структурі пізнавального інтересу виділяє два складові компоненти: інтелектуальний (якісні особливості розуму дитини) і неінтелектуальний (позитивне ставлення дитини до розумової діяльності), які

в їх поєднанні є передумовами формування суб'єктивної позиції дитини в навчальній діяльності [64, с. 95].

Не менш значущим є такий елемент мотиваційної структури, як ставлення дитини до навчальної діяльності, яке можна визначити як внутрішню позицію особистості, сформовану під впливом оточення й власного досвіду. Л. Божович стверджує, що „при тому самому розумінні діти часто по-різному ставляться до того самого факту дійсності, по-різному його переживають” [13, с. 245].

Сутність категорії „ставлення” виявляється в тому, що вона є системою індивідуальних зв'язків людини з дійсністю, яка характеризується переходом від несвідомого до свідомого. Розвиток людини безпосередньо пов'язаний з розвитком ставлень, які з набуттям людиною досвіду починають перетворюватись на риси характеру й певною мірою визначають її поведінку. Ставлення характеризуються за ступенем вираження, стійкістю, широтою або вузькістю, системністю, глибиною, змістовністю, свідомістю, цілісністю, дієвістю, рівнем узагальненості, обґрунтованістю. У людини поступово формується багаторівнева система суб'єктивних ставлень, кожен рівень якої відповідає певному ставленню (до праці, явищ дійсності, навчання тощо). Але не всі ставлення виявляються для людини рівнозначними. Із сукупності ставлень особистістю виділяються ставлення, пов'язані із задоволенням потреб, і вони є найбільш значущими. Етапи розвитку будь-якого ставлення людини, пов'язані зі змінами пізнавальної сфери, практичної діяльності, і як наслідок – здатні визначати вчинки й поведінку людини (В. М'ясищев). О. Леонтьєв розглядав ставлення з позицій його особистісного значення для людини. Ставлення людини до дійсності, явищ, предметів залежать від того, який зміст вкладає в це сама людина, а не від знання людиною цих явищ і предметів [58, с. 483].

Відомо, що ставлення дитини до дійсності формують під впливом дорослих та оточення. Отже, часто трапляється так, що дитині намагаються «нав'язати» вже готові ставлення: позитивне ставлення до ..., повагу до ...,

треба робити так і не робити так та ін. Але такі вже сформовані дорослими ставлення не знаходять відгуку в дитини, оскільки в більшості випадків залишаються просто незрозумілими. Власного досвіду дитина ще не має, а позиція дорослих виявляється не завжди зрозумілою, тому «нав'язані» ставлення просто ігноруються, а через те формування переважної більшості ставлень відбувається стихійно, коли дитина вже спроможна їх об'єктивно оцінити й обрати для себе власну суб'єктивну позицію, яка не завжди збігається з позицією дорослих.

Сьогодні формування позитивної мотивації навчання дослідники називають однією з найголовніших проблем, які стоять перед школою. Як відомо, повноцінне становлення мотивації не обмежується лише шкільним чинником, а, як справедливо наголошують науковці, і ми їх повністю в цьому підтримуємо, є результатом загального розвитку дитини й залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників формування особистості

Провідне значення в цьому питанні науковці відводять зовнішнім, зокрема соціальним чинникам, оскільки формування особистості дитини відбувається при безпосередньому впливі соціальних інститутів: сім'ї, групи однолітків, оточення тощо.

Б. Ананьєв наголошував, що для того, щоб повною мірою зрозуміти особистість, необхідно ретельно проаналізувати соціальну ситуацію її розвитку, її статус, соціальну позицію тощо й лише тоді робити певні висновки [3, с. 97].

Тому в оцінюванні сімейно-родинного чинника науковці (Н. Голованова, І. Гребенніков, С. Литвиненко) рекомендують урахувати такі показники: соціальний статус родини; освіту батьків; достаток родини; етнічну приналежність (не враховувати цей чинник сьогодні просто неможливо, оскільки численні наукові дослідження переконливо довели, що діти різних народів різняться нерівномірністю розвитку психічних процесів, фізіологічною зрілістю на різних вікових етапах розвитку, активністю, ставленням до шкільного навчання тощо); віросповідання тощо.

Не менш значущим чинником в умовах інформаційного перенасичення, який справляє відчутний вплив на формування світогляду дитини, її переконань і ставлень, у тому числі ставлення до навчання, можна назвати засоби масової інформації. На жаль, цей чинник скоріше слід віднести до таких, що справляють негативний вплив на формування особистості школяра.

За даними досліджень Л. Варяниці, О. Малахової, надзвичайно важливим чинником, що справляє вплив на формування мотивації дитини, можна вважати товариське середовище з його головним осередком, яким є класний колектив – група однолітків, об'єднаних спільною справою. Створений учителем позитивний мікроклімат у класі сприяє активізації не лише пізнавальної діяльності, а й взаємоповазі, солідарності учнів, униканню негативних проявів поведінки, а отже, і підвищенню авторитету лідерів – інтелектуалів [31, с. 111].

Значний вплив на формування мотивації до навчання справляє особистість учителя, його педагогічна майстерність, ерудиція, культура, особисті якості. Так О. Бондаренко визначає три типи мотивації спілкування дітей з вчителем: ділову, пізнавальну й особисту. Ділова мотивація проявляється у зв'язку з прагненням дитини скоріше отримати результат від своєї діяльності. Для цього дитина прагне скористатись допомогою й підтримкою педагога, разом з ним визначити план і спосіб дій виконання. Пізнавальна мотивація підтримується пізнавальними інтересами дитини, прагненням отримати для здійснення задуманого необхідну інформацію. Прагнення дитини до спілкування з педагогом, налагодження контактів з учителем, прагнення до спілкування з ним є особисто значущим для дитини й найчастіше має особистісний характер, адже вчитель є авторитетною особою, носієм суспільно корисної й моральної інформації.

Дослідники погоджуються з думкою про значний вплив форми організації навчання й змісту навчального матеріалу на формування навчальної мотивації. Сьогодні науковці багато роблять для того, щоб

визначити оптимальні форми й умови для навчання шестиліток. Розроблено й апробовано нові програми й підручники для початкової школи, упроваджено

До внутрішніх чинників становлення навчальної мотивації першокласників слід віднести ставлення до школи й навчання (Л. Божович, Я. Коломенський, Г. Люблінська, А. Маркова, М. Матюхіна, В. Мухіна, С. Славіна та ін.). А. Маркова, визначаючи три типи ставлення – негативне, нейтральне й позитивне, проводить чітку диференціацію останнього на основі включення учня в навчальний процес: а) позитивне, активне, неявне, що означає готовність школяра включитися в навчання; б) позитивне, активне, пізнавальне; в) позитивне, активне, особистісно виражене, яке відбиває позицію школяра як суб'єкта навчання та спілкування [30, с.69].

Значною мірою ставлення дитини до навчання в школі зумовлене загальною позицією батьків та інших значущих для дитини дорослих. Результати анкетування батьків вказують на те, що 36% з них визначили ставлення до школи як позитивне, 63 % – як задовільне, аргументуючи відповідь відсутністю вибору навчального закладу, фінансовими проблемами, окремими невдоволеннями організацією навчання. 1 % батьків мають вкрай негативне ставлення, яке виражається в загальному незадоволенні станом освіти в Україні в цілому.

Усі суб'єктивні чинники зумовлені рівнем розвитку інтелекту, особистісних якостей, психічного стану, соціалізованості тощо. Так, наявність пізнавального інтересу та інтересу до змісту навчального матеріалу зумовлюється прагненням дитини до отримання нових знань, допитливістю. У дослідженнях з проблем навчальної мотивації відзначається зв'язок між рівнем розумового розвитку дітей та формуванням їхньої мотиваційної сфери, мотивації. Так, на матеріалі дослідження молодших школярів М. Матюхіна відзначає, що в процесі їхнього загального психічного розвитку розвивається також і мотивація. Що дає змогу стверджувати, що „високий вихідний рівень розумового розвитку є, з одного боку, найважливішою умовою реалізації вихідного рівня мотивації дитини, а з іншого – умовою формування

позитивної мотивації в процесі навчальної діяльності” [54, с.108]. При цьому встановлюється пряма залежність між високим рівнем розумового розвитку та позитивними мотиваційними тенденціями й навпаки. Водночас виявлено залежність між мотивацією, яка є передумовою навчальної діяльності та успішності навчання дітей з високим і середнім рівнем мотивації. Забігаючи наперед, зазначимо, що в нашому експериментальному дослідженні означені залежності також знайшли своє підтвердження.

Важливим суб’єктивним чинником формування мотивації є рівень сформованості емоційно-вольової сфери, адже її розвиток тісно пов’язаний з виникненням у дитини потреб і мотивів. У період дошкільного дитинства, емоції й почуття переважають над іншими психічними проявами й визначають характер поведінки дитини. На момент приходу дитини до школи емоційно-вольова сфера за нормою має вже бути відносно стійкою й керованою. Саме з розвитком вольових процесів психологи пов’язують готовність дитини до навчання, оскільки можливість керувати власною поведінкою, на їхню думку, передбачає готовність до систематичного навчання [30, с.93].

1.3. Вікові особливості мотиваційної готовності до навчання у шестирічних першокласників

Науковці стверджують, що чим молодші школярі, тим більше навчальна мотивація залежить від характеру навчальної ситуації та жорсткості контролю вчителя. Причому сама ситуація навчання має бути орієнтована передусім на способи навчання, а не лише на його результат. Важливого значення набувають також демократичний стиль взаємодії учителя й учнів, надання їм можливості обирати той чи інший спосіб дій, особистісна значущість навчальної діяльності, її творчий, продуктивний характер [50, с. 63].

На нашу думку, особливості розвитку мотиваційної сфери шестирічних дітей, поступового становлення навчальної мотивації першокласників

найбільш повно можна простежити через огляд цілісного спектра мотивів. Адже навчальна діяльність, як і будь-яка інша, є полімотивованою, спонукається не одним, а водночас кількома мотивами, один з яких є провідним, смислоутворювальним.

У мотиваційній сфері дитини шестирічного віку на момент приходу її до школи відбуваються суттєві зрушення, зміни. Значущості набуває мотив інтересу до нових видів діяльності, у тому числі й навчання. І хоча дітей спочатку приваблюють зовнішні аспекти шкільного навчання, шкільна атрибутика тощо, водночас їм також подобається процес виконання шкільних обов'язків, який вони залюбки відтворюють в іграх „у школу”. Таке прагнення спричинене потребами шестирічних дітей, передусім задоволенням пізнавального інтересу, зміною соціального статусу, бажанням навчатися.

Разом з тим, сучасні дослідження Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, О. Гредінарової, О. Кравцової, О. Ліннік, О. Савченко, О. Сапогової та інших переконливо засвідчують, що дітей також приваблює й сам процес навчання, хоча спонукальною силою при цьому є зовнішні аспекти шкільного життя, а не прагнення отримати нові знання. Навчання діти розглядають як суспільно значущу відповідальну діяльність, яка веде дитину з дитинства в дорослий світ.

Бажання дотримуватись правил, якими користуються в суспільстві дорослі, визнання норм поведінки розвиває особистість дитини й формує моральні мотиви, які виражаються в ставленні дитини до різних аспектів передусім людських стосунків. Моральні мотиви розвивалися й видозмінювалися протягом усього дошкільного дитинства дитини від намагання налагоджувати й підтримувати добрі стосунки з дорослими, усвідомлення суспільних правил і норм до бажання бути корисним для інших.

Разом з тим, чітко виділяються мотиви, пов'язані з інтересом дітей до життя, світу дорослих, їхнім прагненням бути дорослими й робити, як дорослі. Велике значення для шестирічної дитини має налагодження й збереження добрих позитивних стосунків з дорослими й однолітками. Підтримка дорослих

і визнання однолітків сприяє прагненню до самоствердження й визнання, що, у свою чергу, є основою змагальних мотивів, які спонукають дитину до подолання труднощів і вдосконалення власних здібностей та вмінь.

Одним з головних новоутворень дошкільного дитинства психологи визначають свідоме підпорядкування мотивів – здатність визначати ієрархію мотивів, їх пріоритети. І те, які мотиви будуть домінуючими, визначатиме поведінку дитини. Вона може бути різною – й особисто-егоїстичною, і високоморальною. Отже, завданням педагогів є спрямування зусиль на формування в дітей суспільно-моральних мотивів, їх закріплення, для того, щоб з часом вони стали домінуючими й визначали поведінку дитини. Учені попереджують, що хоча й відбулися певні зміни, мотиваційна сфера дитини ще досить нестійка, і це означає, що дитина коливатиметься у виборі мотивів, але це має бути сигналом для педагога, щоб він міг вчасно скористатися цими новоутвореннями, щоб ці мотиви поступово зайняли своє місце на ієрархічних сходинках.

Мотиваційна сфера кожної особистості передбачає наявність різноманітних мотивів, які наділені різною спонукальною силою. Їх сукупність характеризує широту мотиваційного арсеналу особистості. Залежно від особистісного значення дії, мотиви здатні підпорядковуватись, утворюючи ієрархію мотиваційних утворень. Так, діти в класі виконують однакове завдання вчителя, наприклад, вправу в зошитах. Але мотиви, які спонукають діяльність кожної дитини, можуть бути різними. Комуś з дітей подобається сам процес написання, хтось радіє можливості писати в новому красивому зошиті кольоровою ручкою, дехто розраховує отримати схвалення від учителя за виконану роботу, хтось навпаки пише, щоб його не сварили. Стає очевидним, що виконання одного завдання спонукається зовсім різними мотивами. Під впливом оточення в дитини поступово формується ієрархічна мотиваційна структура, яка визначає поведінку й діяльність дитини.

З початком навчання у мотиваційному арсеналі дітей починають домінувати навчальні мотиви, які так само, як й інші мотиви, мають свої стадії розвитку й становлення.

У застосуванні термінів «мотив навчання», «навчальна мотивація» вчені виходять з широкого розуміння цих понять, маючи на увазі всю сукупність чинників, що викликають навчальну активність учня (Л. Божович, Є. Ільїн, А. Маркова, М. Матюхіна, Л. Славіна та ін.).

На відміну від внутрішніх мотивів, які науковці виділяють у мотиваційній структурі навчальної діяльності як ті, що задовольняються безпосередньо процесом чи продуктом діяльності, для задоволення зовнішніх мотивів необхідно включення продукту діяльності в нову систему відносин. Оскільки результати навчальної діяльності школярів відбиваються значною мірою на їхніх стосунках з оточуючими, основне місце серед зовнішніх мотивів посідають мотиви соціальні (їх уже було охарактеризовано вище).

У системі навчальних мотивів В. Давидов та Д. Ельконін виділяють новий вид внутрішніх пізнавальних мотивів, пов'язаних не лише з інтересом учнів до змісту знання, а й з інтересом до способу їх набуття, тобто способам здійснення навчальної діяльності. Означену групу пізнавальних мотивів Д. Ельконін визначає як навчально-пізнавальні, підкреслюючи, що їх формування є одним з найголовніших завдань початкової школи [45, с. 298]. Пізніше в дослідженнях наукової школи А. Маркової було доведено особливе значення цієї групи мотивів для формування готовності учнів до самоосвіти. Учні, які виявляли пізнавальний інтерес до освоєння не лише знань, а й способів набуття цих знань, виявили прагнення й здатність до самостійного вдосконалення способів набуття знань, що є надзвичайно важливим у контексті неперервної освіти.

У дослідженнях А. Маркової та її послідовників уточнено теорію навчальної мотивації й окремі її аспекти. Зокрема, розширено та збагачено групу пізнавальних мотивів: широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні, мотиви самоосвіти; групу соціальних мотивів: широкі соціальні мотиви,

позиційні або вузькі соціальні мотиви, мотиви соціального співробітництва. Таке доповнення дало можливість більш повно охарактеризувати зміст і сутність навчальних мотивів дитини, тим самим розширивши простір для подальших наукових досліджень. Також було доведено, що навчання відбувається завдяки дії різних мотивів, які мають неоднакову спонукальну силу, тому для повноцінної навчальної діяльності необхідне поєднання різних мотивів: „...не сама по собі наявність соціальних або пізнавальних мотивів, а саме їх якість визначає сутність особистості школяра та його спрямованість” [51, с. 137]. Важливе значення для розробки критеріального апарату нашого дослідження мали визначені А. Марковою динамічні характеристики мотивів, зокрема стійкість, модальність, сила, вираження та швидкість виникнення, що, на нашу думку, дає можливість більш повно характеризувати мотиваційні прояви дитини.

Дослідження М. Матюхіної, у якому вона розглядає мотивацію як багаторівневу систему, що спричинюється комплексом мотивів, які доповнюють один одного, а інколи суперечать, заважають один одному, суттєво розширили й доповнили класифікацію мотивів навчальної діяльності [54, с. 113]. Саме тому автор наполягає на цілісному підході до формування навчальної мотивації.

Загальну картину мотиваційної сфери школярів доповнювали також інші науковці. Так, Є. Ільїн до означеного ряду додав такі „мотиватори” навчальної діяльності, як бажання краще виглядати в очах однолітків, обожнювати свого вчителя, бажання принести йому задоволення своєю відповіддю на уроці й отримати від нього похвалу [48, с. 440].

Уточнюючи ці дані стосовно дітей молодшого шкільного віку, О. Савченко серед зовнішніх мотивів називає позитивне ставлення до школи, допитливість, довіру до вчителя, прагнення бути дорослим, мати шкільні речі тощо [25, с. 99]. До внутрішніх О.Савченко відносить ті, що пов’язані з процесом і результатом навчання, справедливо зазначаючи, що „зовнішня поведінка учня, його ставлення до школи, товаришів, оцінювання багатьох

подій – це все „вершки” від багатьох корінців, що живлять бажання дитини вчитися, долати труднощі” [25, с. 98]. Тому автор наголошує на необхідності залучення широкого діапазону стимулів з метою всебічного впливу на мотивацію учня. Виділений нею ряд мотивів учіння молодших школярів (почуття обов’язку, бажання заслужити похвалу вчителя, страх покарання, звичка виконувати вимоги дорослих, пізнавальний інтерес, честолюбство, прагнення утвердитися серед однолітків, бажання порадувати батьків, одержати «п’ятірки», заробити винагороду) дав нам змогу більш чітко охарактеризувати особливості сформованості мотиваційної сфери шестирічних першокласників.

Справедливим нам вбачається висновок науковців щодо оптимальних шляхів збереження й розвитку позитивної навчальної мотивації молодших школярів, зокрема пізнавального інтересу, допитливості, зацікавленості, їх перетворення в стійкі пізнавальні мотиви. О. Леонтьєв описав механізм утворення нових мотивів шляхом зміщення мотиву на ціль. Так, першокласник на початку навчального року виконує завдання переважно для того, щоб отримати схвалення вчителя й порадувати батьків. І хоча він знає про важливість і необхідність навчання, реально діючими мотивами все-таки є мотиви схвалення дорослих. Але добровільне і якісне виконання завдань поступово сприятиме формуванню пізнавального інтересу до змісту навчальної діяльності, і пізнавальні мотиви можуть стати реально діючими [28, с. 482].

Резюмуючи сказане, підкреслимо найсуттєвіші моменти в характеристиці взаємопов’язаних навчальних мотивів, які прийнято оцінювати за змістовними характеристиками (наявністю особистісного змісту, дієвістю впливу, рівнем усвідомлення) та динамічністю прояву (стійкістю чи ситуативністю) (Ю. Бабанський, Н. Бібік, А. Маркова, Н. Морозова, Ф. Савіна, О. Савченко, Г. Щукіна та ін.). У сукупності змістовні й динамічні прояви зумовлюють ієрархію мотивів, що дозволяє виокремитися провідному мотиву. Розвиток мотивів науковці визначають як одну з ключових передумов

формування навчальної діяльності, а саме: зародження навчальної мотивації стимулює набуття учнями загальнонавчальних умінь, забезпечуючи засвоєння системи знань, що, у свою чергу, спричинює появу стійких навчальних мотивів, які дозволяють перейти на більш високий рівень розвитку навчальної діяльності.

Мотиви, які спонукають особистість до активної діяльності, у тому числі й навчальної, на різних вікових етапах постійно змінюються. На початковому етапі навчання суттєву кількісну перевагу мають мотиви, які перебувають поза навчальною діяльністю: зміна соціального статусу, шкільна атрибутика, ставлення до навчання як до гри, отримання похвали від вчителя й батьків, запобігання невдач тощо. Тоді як безпосередньо пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом і процесом навчання, займають у мотиваційному арсеналі дитини незначне місце й починають формуватися лише внаслідок цілеспрямованої роботи.

1.4. Вплив особливостей навчальної діяльності шестирічних першокласників на розвиток мотивації до навчання

Як справедливо зазначають науковці, весь психічний і соціальний розвиток дитини відбувається шляхом засвоєння чогось нового (інформації, способів дій, досвіду тощо). Засвоєння як аналітико-синтетична діяльність має специфічні особливості, що зумовлюються змістом матеріалу, який засвоюється, та самою діяльністю, у яку дитина залучена.

Перехід до шкільного навчання означає зміну змісту й самого процесу засвоєння, воно набуває іншої форми – навчальної діяльності.

Дослідники відзначають значний потенціал шестирічного віку щодо початку шкільного навчання. Він виявляється в доволіності регуляції, яка проявляється не лише в керуванні власною поведінкою, а й у розвитку сприймання, мислення, уяви, пам'яті; активізації пізнавальної діяльності, яка

сприяє підвищенню концентрації уваги, зосередженню. Суттєво зростають можливості в розумовій діяльності: дитина здатна порівнювати й узагальнювати, визначати послідовність розумових операцій. Розвиток інтелекту, формування Я-концепції, наявність первинного соціокультурного досвіду, пізнавальний інтерес потребують постійного підживлення, а тому викликають постійну потребу в нових знаннях. Усе вищезазначене дає підстави стверджувати, що шестирічна дитина здатна до оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю.

Теоретичне розуміння навчальної діяльності базується на принципах провідної ролі навчання в розвитку особистості (Л. Виготський); єдності діяльності й психіки дитини (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); теорії діяльності (Л. Виготський).

До проблем вивчення психіки у вітчизняній психології прийнято підходити з позицій діяльнісного підходу, використовуючи діяльність як пояснювальний принцип (М. Басов, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв). Також категорія діяльності є основою для дослідження різних психологічних реалій: пізнавальних процесів, мотивів та мотивації, волі, емоцій тощо.

Наукові дослідження О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, О. Смирнової, П. Гальперіна, Н. Талізінної доводять, що розвиток, формування та перебіг будь-яких психічних процесів залежить від змісту й структури діяльності особистості. Усередині діяльності відбувається розвиток й удосконалення психічних процесів, збагачення розумової сфери, засвоєння суспільного досвіду. Усі види дитячої діяльності формуються й розвиваються шляхом навчання, стихійного (власні спостереження, набутий досвід) та спеціально організованого.

Прийнято розмежовувати поняття «навчальна діяльність» і «учіння». Навчальна діяльність передбачає цілеспрямовану взаємодію вчителя й учнів у процесі спеціально організованого навчання. Учіння визначають як специфічну форму власної діяльності суб'єкта (учня), спрямовану на розвиток здібностей, а також знань, умінь і навичок. Учіння як складовий компонент

наявний у будь-якій діяльності дитини (грі, праці, спорті тощо) і має, зазвичай, довільний характер, виявляється результатом, а не метою діяльності суб'єкта.

Навчальну діяльність учені визначають як спеціально організований вид діяльності, спрямований на засвоєння теоретичних і практичних знань, у процесі розв'язання навчальних завдань.

С. Рубінштейн пов'язує виникнення навчальної діяльності з ускладненням і постійним удосконаленням трудової діяльності, яку він вважає першоосновою будь-яких інших видів матеріально чи духовно орієнтованої діяльності, що на певному етапі розвитку дитини вже не може засвоюватися лише шляхом спостереження й безпосереднього оволодіння окремими діями, а вимагає спеціальних цілеспрямованих умов. Надзвичайно важливою є думка автора щодо творчого начала навчальної діяльності, у результаті якої відбувається перетворення самої людини [24, с. 360].

Згідно з науковими доведеннями Д. Ельконіна, навчальна діяльність є таким видом діяльності, у ході якого учні оволодівають системою науково-теоретичних понять і загальних способів розв'язання конкретно-практичних завдань [36, с. 23]. Діяльність учня спрямована на розв'язання навчальних завдань, спеціально змодельованих учителем таким чином, щоб пошукова активність сприяла винайденню й засвоєнню узагальнених способів розв'язання споріднених конкретно-практичних і пізнавальних задач. У працях ученого також підтверджується думка, що в результаті навчальної діяльності змінюється сам учень через засвоєння узагальнених способів дії в різних сферах наукових понять, у процесі чого відбуваються якісні зміни в його особистісному розвитку [36, с. 22].

Психолого-педагогічні дослідження різняться множинністю підходів до визначення не лише сутнісних і категоріальних, а й змістових і структурних характеристик навчальної діяльності.

Так, В. Давидов у структурі навчальної діяльності виділяє такі компоненти: навчальні потреби, мотиви, задачі, дії й операції. [31, с. 56]. Тоді як Й. Лінгарт вивчає енергообмінний рівень навчальної діяльності, у якій

визначаються аферентні імпульси, що йдуть від вчителя до учня й пов'язані з обробкою, зіставленням, синтезуванням змісту навчальної інформації; та еферентні, які йдуть від учня до вчителя й, у свою чергу, пов'язані з орієнтацією, мотивацією, зворотною дією учня [54, с 640].

У концепції навчальної діяльності, розробленій Д. Ельконіним, В. Давидовим, виділяються такі компоненти: розуміння школярем навчальної задачі, здійснення навчальної дії, виконання оцінних дій і контролю. Одним з елементів навчальної діяльності є навчальні задачі, завдяки яким відбуваються зміни в суб'єкті діяльності через засвоєння суб'єктом наукових знань і узагальнених способів дії. Навчальні задачі вирішуються за допомогою дій, спрямованих на розкриття змісту й способу виникнення наукових понять. Контролювання й оцінювання власних дій передбачають уміння самостійно або на перших порах за допомогою вчителя звіряти правильність виконання своєї роботи із запропонованим зразком. Контрольно-оціночні дії формують уміння планувати свою роботу, визначати етапи й послідовність її виконання, уміння доводити розпочату справу до кінця. Згідно з названою концепцією формування навчальної діяльності передбачає вміння учня самостійно ставити навчальні задачі, знаходити оптимальні засоби їх розв'язання, здійснювати контроль за своїми діями й оцінювати отриманий результат.

Зазначені компоненти в сукупності характеризують і визначають структуру навчальної діяльності. Виходячи з цього, навчальний процес не може бути зведений лише до процесу засвоєння знань, а передбачає єдність усіх вищезазначених компонентів [31, с. 98].

Реалізація повною мірою завдань розвитку в учнів навчальної мотивації стає можливою лише за означеної позиції, а також тоді, коли відповідне формування поставатиме як цілісне педагогічне явище в певній системі формування навчальної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі (Н. Бібік, О. Дусавицький, Ю. Кулюткін, М. Матюхіна, О. Савченко, Г. Сухобська, Г. Щукіна та ін.) на основі численних досліджень встановлено залежність змістових та

операційних компонентів навчальної діяльності від характеру й специфіки мотивів. Передусім успішність її здійснення залежить від ставлення учня як суб'єкта учіння до змісту цієї діяльності, від розуміння ним значення привласнення цього змісту як акту накопичення соціального досвіду; у свою чергу, рівень розуміння стимулює чи ослаблює емоційне ставлення особистості до виконання навчальної діяльності.

Не менш очевидною є взаємозалежність мотиваційної та операційної сторін навчальної діяльності. З одного боку, успіх чи труднощі в здійсненні навчальних завдань, задоволеність, пов'язана з подоланням припонів, породжують позитивне ставлення до навчання. З іншого – стійкі мотиви, усвідомлення значущості навчання спонукають до активних дій, до пошуку найбільш доцільних способів досягнення бажаного результату.

Взаємопов'язаність означених компонентів особливо значуща в початковій школі, коли дітей не лише вчать за шкільною програмою, а передусім навчають учитися.

Процесуальна характеристика навчальної діяльності є предметом уваги в численних психолого-педагогічних працях (В. Бондар, А. Варданян, В. Давидов, В. Лозова, В. Рєпкін, Н. Рєпкіна, О. Савченко, Л. Фрідман, Д. Ельконін та ін.). Дослідники в основному сходяться у виділенні структурних компонентів, хоча по-різному їх деталізують. Так, Д. Ельконін виділяє такі компоненти: навчально-пізнавальні мотиви, навчальні задачі, навчальні операції, необхідні для розв'язання цих задач, дії з контролю за процесом і результатом, дії оцінки ступеня засвоєння. Зазначимо, що, наголошуючи на пріоритетності навчальної задачі як головного компонента, Д. Ельконін, як й інші науковці, підкреслює величезну роль навчальних мотивів, які мають бути спрямовані передусім на засвоєння способів набуття нового знання, а не лише на елементарне розширення інформаційного поля [56, с. 25].

Надзвичайно важливим елементом у засвоєнні учнями способів дій є формування системи „мотив – мета”, що визначає напрям реалізації мотиву в

процесі здійснення діяльності. Невипадково Б. Ломов називає її вектором „мотив – мета”, підкреслюючи регулюючу роль цілі діяльності.

Цілепокладання в навчальній діяльності молодшого школяра здійснює, зазвичай, учитель. Від початку дитина не може виділити мету навчальної діяльності, проте для здійснення останньої, необхідно, щоб учні не лише усвідомлювали мету, а ще й прийняли її як особистісно значущу. Адже будь-яка діяльність завжди мотивована, пов'язана з вираженням активним ставленням суб'єкта до дійсності, що відповідає певній потребі. „Для здійснення дії, – відзначає С. Рубінштейн, – недостатньо того, щоб завдання було суб'єктом осмислене. Воно має бути суб'єктом прийняте. А для цього необхідно, щоб це завдання знайшло безпосередньо чи опосередковано будь-яким своїм результатом чи боком – відгук та джерело в переживанні суб'єкта” [44, с. 311].

Отже, відзначаючи особливе значення мотиваційного компонента в структурі навчальної діяльності, науковці вказують на її полімотивованість. В ієрархії мотивів одне з найперших місць у навчанні молодших школярів, на їх думку, мають посідати не соціальні, а навчально-пізнавальні мотиви, оскільки саме останні в цьому віці можуть бути реально діючими. Найбільш адекватними навчальній діяльності є мотиви, безпосередньо пов'язані з її змістом, з процесом розв'язання навчальних завдань, спрямовані на оволодіння способами діяльності. Адже саме це створює умови для особистісного зростання, самовдосконалення. Тому у формуванні навчальної діяльності шестирічних першокласників важливо використовувати прийоми, які не лише дають змогу викликати навчально-пізнавальний мотив, а й перетворити його на один з провідних мотивів молодших школярів, створити умови для його усвідомлення. Для цього рекомендується формувати в учнів процесуальний компонент структури навчальної діяльності, зумовлений умінням спочатку тільки приймати, а пізніше й самостійно визначати й навчальну задачу, і цілі діяльності, яка здійснюється.

Реалізація системного підходу передбачає також визначення спеціальних умов, етапів та методів, які дають змогу на практиці втілити теоретичні уявлення про закономірності процесу формування навчальної мотивації першокласників у навчальній діяльності. До цих умов ми віднесли такі:

1) поетапне становлення навчальних мотивів у шестирічок, що обов'язково має бути враховано в змістовому та операційному аспектах, загальній націленості навчальної діяльності;

2) специфіка організації навчального процесу в першому класі, що за діяльнісним складом має бути макродіяльністю, кожен з діяльнісних елементів якої на певному етапі є провідним (ігрова взаємодія, спілкування, експериментування, елементи навчальної праці, навчально-пізнавальна діяльність тощо);

3) урізноманітнення типів уроків відповідно до рівня сформованості навчальної діяльності учнів, що дає змогу забезпечити набуття самостійного досвіду учіння і, як результат, формування суб'єктної позиції учня.

Викладені вище загальні аспекти організації навчальної діяльності в молодшому шкільному віці конкретизуються з урахуванням особливостей цієї діяльності шестирічних учнів. Розглянемо це детальніше.

Навчальна діяльність шестирічок має свої особливості. Згідно з віковою періодизацією навчальна діяльність вважається провідною діяльністю дітей 7 – 10-річного віку. Таким чином, для шестирічного віку навчання не є провідною діяльністю. На жаль, більшість учителів ігнорують такі важливі моменти в організації навчання першокласників, як необхідність певного часу для входження дитини в шкільне життя, соціально-психологічна й навіть дидактична адаптація, поступовість формування навчально орієнтованої мотивації, які по суті є підґрунтям для успішного опанування маленькими школярами навчальної діяльності. Замість цього вчителі з першого дня розпочинають навчання за шкільним типом, розраховуючи на те, що загальнонавчальні вміння й навички навчальної діяльності автоматично

формуватимуться в дітей у процесі навчання. Разом з тим, експериментальні дослідження М. Алексєєвої, Ш. Амонашвілі, Н. Зубалій, А. Маркової, М. Матюхіної, А. Орлова, О. Скрипченко, О. Ліннік переконливо свідчать, що становлення навчальної діяльності не може відбутися без означених передумов, що дитина, у якої ще не сформувались навчальні мотиви, яка не оволоділа необхідними базовими знаннями та способами дій, елементарно не зможе встигнути за запропонованим учителем темпом навчання.

Унікальність цього вікового періоду, як уже зазначалося, полягає в тому, що він знаходиться на перетині двох вікових періодів, на переході від ігрової до навчальної діяльності. Тому дослідники неодноразово намагалися з'ясувати особливості перехідного періоду стосовно організації навчальної діяльності, указували на її багатоканальність.

Для дитини шестирічного віку природним залишається багатоканальне проживання різноманітних подій свого життя, синкретизм характерний і для цього вікового періоду. Ігрова діяльність поступово перестає бути провідною, їй посилені та властиві й інші види діяльності: трудова (виконання трудових доручень, самообслуговування, допомога дорослим); споглядально-слухова (перегляд телевізійних передач, слухання розповіді, казки); художньо-естетична (малювання, конструювання, декламація); навчальна (набуття знань, загальнонавчальних умінь і навичок; громадська (чергування), експериментально-пошукова тощо.

Дитина одночасно здатна бути суб'єктом кількох видів діяльності. Навчання в дошкільному закладі побудоване таким чином, що діти виявляються залученими до кількох діяльності одночасно: вони вчаться, працюють, спілкуються з вихователем й однолітками, грають, малюють тощо.

Отже, дитина приходить до школи з певним набором знань, які зумовлені її розвитком й особистим досвідом здійснення різних видів діяльності, організованих форм навчання й стихійного набуття досвіду та знань. Водночас, до шкільного навчання, яке будується за іншими законами, шестирічна дитина в більшості випадків виявляється неготовою. Тому перехід

нерідко супроводжується внутрішніми конфліктами, ламанням старих стереотипів.

Навчальна діяльність першокласників не виникає відразу в усій її змістовній, операційній і мотиваційній повноті. Щоб мінімізувати кризову ситуацію, полегшити адаптацію, необхідно, щоб формування навчальної діяльності плавно перетікало з попередніх видів діяльності. Найбільшого значення науковці надають грі як складовій навчальної діяльності першокласників.

Особливе місце в навчальному процесі дослідники відводять дидактичній грі (В. Аванесова, Н. Бирик, Т. Кондратенко, В. Котирло, К. Крутий, С. Ладивір, Н. Підгірна, О. Савченко, Н. Скрипченко та ін). Науковці схильні вважати, що завдяки ефективному використанню дидактичних ігор у навчальному процесі спостерігається активізація й стрімке зростання його ефективності, тоді як одноманітність і монотонність процесуальних характеристик без ігрового навчання спричинює уповільнення його темпів та зниження результативності й передусім пізнавального інтересу.

Т. Доронова, С. Якобсон, стверджуючи, що витoki навчальної діяльності беруть свій початок з ігрової діяльності, доводять: «Окремі компоненти нової діяльності виникають й існують не ізольовано, а включаються в ту чи іншу діяльність, яка вже існує, утворюючи якісно своєрідне ціле – комбіновану форму, ... у якій наявні всі компоненти загальної структури будь-якої діяльності: мотиви, задачі, способи дії, продукт і т. ін.» [51, с. 37]. На нашу думку, заслуговує на увагу запропоноване авторами поетапне включення ігрової діяльності в навчальний процес першокласників. Перехід від гри до навчання відбувається в три етапи. На першому етапі в структуру гри вводять навчальну задачу, не порушуючи при цьому структури ігрової діяльності. Таким чином, виконання навчального завдання підпорядковуються ігровому. Другий етап застосування ігор передбачає заміщення ігрових способів розв'язання завдань та досягнення кінцевого результату відповідними компонентами навчальної діяльності. Третій етап

полягає в тому, що змістоутворювальна мотивація навчальної діяльності постає як мотивація, яка підпорядковує змістоутворювальну мотивацію ігрової діяльності. Таке поступове заміщення елементів ігрової діяльності навчальною покликане створити поступовий м'який перехід до навчальної діяльності, оптимізуючи при цьому й сам процес навчання [51, с. 39].

Цієї принципової позиції дотримуються Л. Венгер, І. Зверев, Д. Ельконін, М. Поддьяков, які зазначають, що перехід від ігрової до навчальної діяльності передбачає поступове переорієнтування свідомості дитини з кінцевого результату на засоби виконання завдання.

Таким чином, перехід від спрямованості на кінцевий результат (особливість, притаманна ігровій діяльності) до спрямованості на пошук способу вирішення (особливість навчальної діяльності) знаменує перехід від ігрової до навчальної діяльності.

На роль гри в навчанні першокласників існує й інший погляд, на жаль, досить поширений серед учителів-практиків. Так, Н. Бібік зазначає, що при всьому вирішальному значенні гри в навчанні шестирічок, вона не може вважатись універсальним засобом. Не можна ототожнювати гру й навчання. Використовуючи в навчальному процесі ігрові прийоми, учитель повинен турбуватися про те, щоб ігрове завдання відповідало навчальній меті уроку, щоб гра сприяла активізації розумової діяльності дитини, активізувала навчальний процес, а не перетворювала його на гру [10, с. 6]. З цього твердження випливає висновок, що розгорнута форма навчальної діяльності формується лише в процесі самої навчальної діяльності й лише при спеціально організованому її протіканні (В. Давидов, О. Дусавицький, Д. Ельконін, С. Максименко, В. Рєпкін).

Жоден першокласник не сідає за парту готовим суб'єктом навчальної діяльності. Усі діти, які прийшли до школи вперше, мають у своєму арсеналі знання й досвід, набутий ними в попередніх видах діяльності на попередніх етапах розвитку. На початковій стадії навчання в дітей відсутнє вміння вчитись, воно може бути сформованим лише в навчальній діяльності, яка ще

має поступово скластися. Опануванню способів навчальної діяльності сприятиме ініціювання спільних з учителем та однокласниками дій з пошуку відсутніх способів розв'язання задач, перевірки власних гіпотез про природу невідомого. Отже, груповій взаємодії, співбуттєвому проживанню учнями спільних переживань, радощів, долання труднощів тощо науковці віддають перевагу як важливому чиннику стимулювання позитивної навчальної мотивації першокласників.

Додамо, що учень може поставати як суб'єкт тієї чи іншої діяльності лише тоді, коли в нього з'являється власна чітка позиція, що зумовлює власну активність у процесі діяльності. Навчальна мотивація шестирічних першокласників у перший рік навчання проходить поступовий шлях свого становлення. Так, на початку навчання суттєву кількісну перевагу становлять соціальні мотиви (бажання зайняти більш привабливу соціальну позицію), які за умови проведення відповідної роботи частково перетворюються в навчально орієнтовані мотиви (готовність знаходити, аналізувати й виправляти власні помилки, досягати успіху в розв'язанні завдань), які й складають основу власне навчальної мотивації (інтерес до змісту навчального матеріалу, способу його отримання).

Л. С. Виготський зазначав, що навчання шестирічок має проміжний характер, і відносив його до спонтанно-реактивного типу, який виникає між дошкільним типом навчання й власне навчанням за шкільним типом. Шестирічна дитина повною мірою здатна залучатись до навчання, яке пропонується дорослими (вчителем), лише за умови прийняття його самою дитиною. Тобто, коли програма, запропонована вчителем, стане власною програмою дитини, коли мета й інтереси вчителя й дитини збігаються [21, с. 263].

Як ми вже відзначали, для того, щоб відбулося подібне прийняття, вчителю необхідно розкрити перспективи й надати особистісного значення запропонованому матеріалу, спираючись на змістовий контекст та забезпечуючи тим самим появу змістоутворюючої мотивації.

Разом з тим, навчальний матеріал у його первинному вигляді, не завжди викликає інтерес у шестирічної дитини, тому що вона не знаходить у ньому зв'язку із своїм повсякденним життям, а тому й не відчуває потреби в його отриманні. Або інтерес виявляється короткотривалим через відсутність соціального контексту. Так, діти розуміють необхідність навчання й намагаються виконувати вимоги вчителя, але розбіжність запропонованого матеріалу з реальним життям не дозволяє усвідомити його необхідність і знайти особисте значення в ньому. На цьому етапі дитина не здатна сама примусити себе навчатись. Весь обсяг інформації, який вона отримує з навколишнього середовища, несвідомо фільтрується нею. Якщо інформація виявляється нецікавою або недостатньо зрозумілою для усвідомлення, вона залишається поза увагою дитини й не сприймається. І навпаки, якщо дитина відчуває в запропонованій інформації особистий інтерес, що задовольняє допитливість, тобто інформація виявляється персонально значущою, вона знаходить відгук у свідомості й тому підлягає сприйманню й засвоєнню.

Дії вчителя в такій ситуації мають бути спрямовані на формування в учнів потреби в отриманні знань, усвідомлення їх необхідності. Учитель цілеспрямовано ніби готує ниву, на якій повинна прорости свідома потреба, але проростити паростки власноручно він не в змозі, – це під силу лише самому учневі як повноправному учаснику навчального процесу. Усвідомлення необхідності навчання, так звані знанні мотиви забезпечують зв'язок власних дій з діями інших учасників навчального процесу. Особливість цих мотивів полягає в тому, що, на відміну від реально діючих, вони не здатні спонукати діяльність, але в поєднанні з ними забезпечують здійснення повноцінної навчальної діяльності.

Важливою умовою стимулювання позитивної навчальної мотивації, на думку учених, є урізноманітнення видів уроків, які проводяться в початковій школі. Нетрадиційний (нестандартний) урок – це імпровізоване навчальне заняття, яке має нетрадиційну (невстановлену) структуру. Будь-який нетрадиційний урок – це гра «велика, на весь урок», зі своїми правилами й

атрибути. Можливості нетрадиційних уроків значні: вони є засобом формування пізнавальної діяльності школярів, засобом активізації учнів у процесі навчальної роботи, а також одним із способів стимулювання й розвитку інтересу до навчання. Водночас вони мають реалізовувати навчальні, розвивальні й виховні завдання на кожному уроці. Сутність нестандартного уроку полягає в такій структурі змісту й форми, яка б викликала насамперед інтерес учнів і сприяла б їх оптимальному розвитку та вихованню.

Розділ 2. Структура та динаміка становлення навчальних мотивів шестирічних першокласників

2.1. Організація експериментальної роботи

У центрі дослідження – процес формування навчальної мотивації шестирічних першокласників у навчальній діяльності. Становлення навчальних мотивів відбувається безпосередньо в процесі навчальної діяльності, передумовою становлення якої є загальна готовність дитини до навчання в школі. Саме тому зародження навчальної мотивації ми досліджували в структурі соціально-психологічної готовності дитини до систематичного навчання й у контексті навчальної діяльності, у якій відбувається її подальший розвиток.

Емпіричне дослідження було спрямовано на визначення й обґрунтування змісту навчальної мотивації шестирічних першокласників, з'ясування структури та ієрархії навчальних мотивів дитини на момент приходу до школи та протягом першого навчального року; дослідження специфіки поступового становлення навчальної мотивації шестирічних учнів та рівнів її сформованості.

Базою для експериментальної роботи були перші класи гімназії № 95 міста Запоріжжя. В експерименті також взяли участь й батьки учнів. У експерименті брали участь 54 учні шестирічного віку.

Експериментальне дослідження тривало протягом вересня – травня 2024-2025 рр. На першому етапі було визначено об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження, сформульовано гіпотезу; проводилось опрацювання й аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, було визначено напрями діагностичної роботи; проведено перший експериментальний констатувальний зріз, у процесі якого було вивчено ставлення дітей до школи й навчання, структурне наповнення мотиваційної сфери, визначення

домінуючих мотивів шестирічок, що спонукають їх до навчання. На другому етапі дослідження, наприкінці другої чверті навчального року (грудень 2024 року) було проведено проміжні зрізи динаміки розвитку навчальної мотивації учнів.

На останньому етапі експерименту наприкінці навчального року було проведено останній замір рівнів розвитку та вивчення структури та ієрархії навчальної мотивації першокласників (квітень – початок травня 2025 року), відбувалась обробка результатів дослідження, аналіз та інтерпретація отриманих результатів, оформлення тексту дипломної роботи. Експеримент проводився в природному освітньому середовищі перших класів загальноосвітніх шкіл.

Попередній аналіз літературних джерел та проведених в Україні сучасних досліджень, опитування батьків першокласників, бесіди з учителями початкових класів показав що в практиці роботи старших груп дошкільних навчальних закладів домінує інтелектуальний напрям підготовки дітей до навчання в школі, що передбачає забезпечення достатнього рівня розвитку психічних процесів, засвоєння базових знань згідно з програмами дошкільної освіти, формування базових умінь, необхідних для успішного засвоєння шкільної програми. Разом з тим, навіть навчальними планами та чинним змістом дошкільної освіти не передбачено цілеспрямованої роботи з формування навчальних мотивів у майбутніх школярів. Виховання позитивного ставлення до шкільного навчання, формування образу «Я – майбутній школяр» у більшості дошкільних закладів відбувається епізодично. Ми проаналізували ці дані спостережень за дошкільниками в навчально-виховному процесі, ігровій діяльності, вільному спілкуванні з ровесниками, що дало змогу скласти узагальнений перелік різноманітних мотивів, пов'язаних з процесом пізнання, навчання в арсеналі сучасних дошкільників.

На першому етапі експерименту визначали рівні мотиваційної готовності шестирічних дітей, вивчали особливості мотиваційної сфери, сформованості елементів навчальної діяльності дітей на момент вступу до

школи. Для одержання найбільш повної й усебічної інформації ми ознайомились з нормативними документами: стандартами, чинними програмами початкової освіти, наказами Міністерства освіти і науки України, що стосуються організації навчального процесу в початковій школі; діагностували рівні готовності шестирічних дітей до шкільного навчання для визначення залежності між показниками рівня готовності й мотивацією; рівні розвитку навчальної мотивації з метою визначення залежності між показниками розвитку мотивації та успішності освоєння навчальної діяльності.

Загальний аналіз досліджуваних першокласників, дозволив сформувати дві експериментальні групи за показником особливостей формування їх готовності до школи. У першій експериментальній групі принципова відмінність порівняно з другою експериментальною групою виявлялась у змісті дошкільної підготовки дітей до навчання в школі. Перша експериментальна група дітей (ЕГ1 30 дитини) перед навчанням у школі систематично відвідувала базові дошкільні заклади, які виховувались у сприятливих умовах, демонстрували достатньо широку ерудицію, життєву компетентність (у межах вікових можливостей шестирічних дітей), сформованість певних загальнонавчальних умінь.

У другій експериментальній групі (ЕГ2 24 дитини) робота проводилась з дітьми, які не пройшли попередню систематичну розвивальну підготовку у межах виховання у дошкільному закладі. Майже всі з них не відвідувала дошкільні заклади з різних причин. Отже, стартові можливості учнів цих груп мали відмінності в плані готовності до навчальної діяльності, сформованої мотиваційної сфери, істотні індивідуальні відмінності порівняно з учнями першої експериментальної групи.

Завданнями констатувального етапу експерименту було:

1. Визначити особливості розвитку мотиваційної сфери в дітей шестирічного віку.

2. Визначити критерії оцінки, показники, охарактеризувати рівні розвитку мотиваційної сфери дітей шестирічного віку в загальному контексті оцінки їхньої готовності до шкільного навчання.

3. Виявити особливості навчальної мотивації шестирічних учнів на різних етапах першого шкільного навчального року

Експериментальна частина дослідження навчальної мотивації шестирічних дітей ґрунтувалась на таких теоретичних положеннях:

- мотивація є інтегральним утворенням у структурі психіки особистості, тому підлягає вимірюванню й діагностиці лише з урахуванням усіх її складових компонентів;

- вивчення мотиваційної сфери та її складових частин як факторів, що визначають поведінку особистості, можливе лише в контексті діяльності та за її результатами;

- формування навчальної мотивації залежить від загального рівня готовності дитини до систематичного навчання.

Ураховуючи, що до школи приходять діти, які здобували дошкільну освіту по-різному (цілеспрямовано й стихійно), ми вирішили дослідити рівень сформованості мотиваційної готовності в загальному контексті оцінки готовності майбутніх школярів до навчання в школі, їхньої шкільної зрілості.

З огляду на дані досліджень провідних вітчизняних та зарубіжних вчених було визначено три основні критерії, за якими проводилась діагностика: соціально-психологічна зрілість, рівень розумового розвитку та мотиваційна готовність до шкільного навчання.

Соціально-психологічна зрілість оцінювалась за такими показниками: здатність дитини об'єктивно сприймати соціальну дійсність і себе в ній; сформованість образу «Я – майбутній школяр»; комунікабельність, уміння будувати стосунки з іншими дітьми та дорослими.

Показник здатності об'єктивно сприймати дійсність дозволяв нам оцінити знання дитини про норми суспільного життя, готовність оцінювати себе в соціальному полі відносин, сприймати себе як особистість,

ідентифікувати свою статеву приналежність. Ураховувалась також прогнозованість соціальної поведінки дитини.

Показник сформованості образу «Я – майбутній школяр» давав змогу оцінити наявність та характер уявлень про себе як про майбутнього школяра та шкільну діяльність; наявність усталеної самооцінки, здібності до самоконтролю та потреби в досягненнях. Самооцінка як ставлення дитини до себе, оцінювання власного Я, здатність усвідомлювати себе, оцінювати власні вчинки, порівнювати себе з іншими. Від рівня самооцінки значною мірою залежить успішність навчання, побудова взаємин з дорослими й іншими дітьми. Завдяки самооцінці у свідомості особистості інтегруються досягнення й визначаються прагнення та домагання.

Показник комунікабельності надавав відомості про спроможність дитини налагоджувати стосунки з дітьми, учителем, іншими дорослими. Навчальна діяльність неможлива без використання колективних форм роботи, а отже і різного роду спілкування. Невміння налагодити стосунки спричиняють стан стресу, тривоги, нервового напруження і, як наслідок, призводять до негативного ставлення до школи й навчання.

Показник уміння будувати взаємини з іншими дітьми та дорослими давав змогу засвідчити рівень сформованості вмінь діяти в різних ситуаціях шкільного буття, здатність дотримуватись соціальних норм і правил поведінки, показував рівень контактності й гнучкості у взаєминах з іншими, здатності дитини підкорятись і проявляти лідерські якості.

Показники розумового розвитку першокласників були використані за результатами попереднього обстеження дітей при вступі до школи, що були отримані і надані психологами шкіл, в яких проводився експеримент. Рівень розумового розвитку визначався за такими показниками: розвиток психічних процесів (уяви, уваги, пам'яті, мислення); ерудиція (наявність уявлень про природу, соціальні явища тощо); пізнавальна активність.

Про розумовий розвиток особистості свідчить передусім розвиток психічних процесів (уяви, уваги, пам'яті, мислення). Інформація, отримана в

ході дослідження, дозволила зробити висновки про розумові й інтелектуальні можливості дитини, індивідуальні особливості протікання психічних процесів тощо.

Показник ерудиція дитини дозволяв виявити ступінь її обізнаності, широту кругозору, коло захоплень, допитливість. Ця інформація є достатньо об'єктивним показником загального психічного розвитку дитини.

Науковці довели, що становлення дитини як суб'єкта навчальної діяльності багато в чому визначається рівнем розвитку пізнавальної активності як характеристики її загального ставлення до життя, життєвої позиції, ступеня включення в будь-яку діяльність. Саме цей показник найтісніше пов'язаний з потребою в отриманні нових знань, бажанням докладати зусилля заради отримання цікавої інформації, засвідчує рівень її працездатності тощо. За допомогою цього показника оцінювалась активність дитини в ході навчального процесу, готовність до долаття труднощів для задоволення допитливості.

Мотиваційна готовність до шкільного навчання оцінювалась за наявністю в мотиваційному арсеналі дитини пізнавальних та навчально орієнтованих мотивів як домінуючих, ставленням дитини до школи й навчання, ступенем усвідомленості мотивів, наявністю та широтою пізнавальних інтересів.

Вивчення мотиваційної сфери майбутнього школяра давало змогу ознайомитись з індивідуальними мотиваційними особливостями кожної дитини, визначити місце в загальному її мотиваційному арсеналі пізнавальних та навчально орієнтованих мотивів, спрямованість і широту пізнавальних інтересів, зацікавленість дитини в отриманні потрібної інформації. Відомо, що навчальна діяльність полімотивована, тобто спонукається кількома мотивами, серед яких одні є головними – домінуючими, а інші другорядними – допоміжними. Причому кожна особистість має власний набір мотивів, а тому й домінуючі мотиви не в усіх однакові. Отже, це означає, що навчальна

діяльність може спонукатися різними видами мотивів. Тому важливим показником ми вважали визначення домінуючих мотивів.

Розвиток особистості безпосередньо пов'язаний з розвитком її ставлень, які з набуттям досвіду здатні перетворюватись у стійкі риси характеру й особистісні якості людини. Тому успішний старт у навчанні справедливо пов'язують зі ставленням дитини до школи й навчання. Визначення специфіки й характеру ставлень дитини дозволило краще зрозуміти поведінку та вчинки дитини, передбачити її реакцію на ті чи інші події, визначити необхідність відповідної корекції.

Характерною особливістю шестирічних учнів є те, що реально діючі мотиви не завжди виявляються усвідомленими, і навпаки, усвідомлені – не завжди є реально діючими. Тому наступним показником мотиваційної готовності було виявлення різного ступеня усвідомленості мотивів.

За результатами проведеного обстеження та на основі критеріїв і показників до них було охарактеризовано три рівні (високий, середній, низький) сформованості мотиваційної сфери в загальному контексті готовності до шкільного навчання. Їх характеристику представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Критерії та рівні визначення загальної готовності дитини до шкільного навчання

Критерії	Соціально-психологічна зрілість	Розумовий розвиток	Мотиваційна готовність до шкільного навчання
Високий рівень	наявність адекватної самооцінки; легкість у налагодженні контактів з дорослими й однолітками; об'єктивна оцінка власних дій і вчинків; спроможність; оцінювати дії інших	наявність стійкого пізнавального інтересу; достатній рівень розвитку мовлення; належна сформованість функцій уваги, пам'яті, мислення;	позитивне ставлення до школи й навчання; наявність бажання відвідувати школу; наявний інтерес до процесу навчання; свідоме розуміння

Критерії	Соціально-психологічна зрілість	Розумовий розвиток	Мотиваційна готовність до шкільного навчання
	знання правил поведінки й дотримання їх; відсутні труднощі в адаптації до шкільного навчання	належний рівень розумового розвитку	необхідності навчання; серед навчальних мотивів переважають соціальні, пізнавальні та процесуальні мотиви
Середній рівень	не завжди об'єктивна самооцінка; розуміння, але не завжди дотримання правил поведінки; вибіркоче налагодження контактів; у цілому вдаються до об'єктивної оцінки власних вчинків і вчинків інших; незавершеність процесу адаптації	не завжди стійкий пізнавальний інтерес; концентрація уваги, пам'яті, мислення залежать від привабливості навчального завдання; при зіткненні з труднощами потребує допомоги педагога; активність проявляє у виконанні завдань, які не потребують докладання зусиль	у цілому позитивне ставлення до школи й навчання; вибіркова зацікавленість навчальними предметами; прагнення до зміни соціального статусу; бажання отримати схвалення дорослих; серед наявних мотивів переважають соціальні, позиційні, а також мотиви обов'язку
Низький рівень	занижена самооцінка: потребують допомоги дорослих для налагодження стосунків з однолітками; певна відторгненість (інколи замкнутість); поверхове уявлення (інколи ігнорування) правил поведінки; низький рівень адаптації; завищена самооцінка, яка супроводжується неадекватними проявами поведінки;	слабко сформований пізнавальний інтерес низький рівень; розумових операцій; відсутність активності в процесі навчання; пасивне ставлення до навчання	не завжди позитивне ставлення до школи й навчання; слабкий ситуативний інтерес до змісту навчання; прагнення мати шкільну атрибутику; привабливість відвідування школи зводиться до спілкування з однолітками та спільними іграми з ними; наявний страх і очікування покарань; серед наявних мотивів переважають

Критерії	Соціально-психологічна зрілість	Розумовий розвиток	Мотиваційна готовність до шкільного навчання
	прагнення до лідерства; бажання виділитись за допомогою фізичних здібностей; ігнорування правил і норм поведінки.		ігрові та соціальні мотиви

Сьогодні доведено, що загальна готовність дитини до систематичного навчання – багатокomпонентне утворення, яке потребує комплексного дослідження й містить оцінку фізичного, психічного, розумового та соціального розвитку дитини, необхідного для успішного опанування навчального матеріалу. Відображенням такого розуміння проблеми в науковій літературі є рекомендації щодо проведення комплексних тестувань А. Венгера, Г. Цукерман; діагностики шкільної зрілості Керена-Йирасека, сформованості передумов оволодіння навчальною діяльністю Д. Ельконіна, А. Венгера, діагностування мотиваційної сфери М. Гінзбурга, Н. Білопольської, Н. Гуткіної; збірники тестових завдань І. Барташнікової, О. Барташнікова, А. Ануфрієва, С. Костроміної та ін. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговують сучасні діагностичні методики Н. Чуб та В. Авер'янова, А. Козленко, Т. Лисянської, у яких ураховуються в комплексі різні показники готовності дитини до шкільного навчання.

У експериментальній роботі було врахувати переваги попередніх досліджень у цьому напрямку. Психодіагностичний комплекс методик представлено у додатку А.

2.2. Результати психодіагностичного дослідження мотиваційної готовності до школи шестирічних дітей

Аналіз результатів діагностування за критерієм «соціально-психологічна зрілість».

Завдання першої методики було спрямоване перш за все на виявлення рівня соціально-психологічної зрілості дитини, адекватності в сприйманні дійсності, наявності елементарних знань про навколишній світ, соціальні явища, а також рівень контактності, комунікабельності дитини. Проведене діагностування показало, що переважна більшість дітей (74 %) охоче йшли на контакт, чітко й точно давали відповіді на поставлені запитання. Діти ідентифікували себе як особистість, давали адекватну оцінку собі й своїм товаришам, володіли необхідним об'ємом інформації побутового характеру, мали уявлення про явища дійсності, правильно визначали власний соціальний статус тощо.

21,4 % дітей навіть у відповідях на елементарні запитання про родину та батьків виявляли несамотійність, відчували ускладнення.

5,2 % дітей не завжди охоче йшли на контакт, сторонилися й побоювались. Страх перед невідомим або свідоме очікування неуспіху провокували відмову від спілкування з експериментатором, хоча дехто з дітей цієї категорії навпаки охоче спілкувався, ситуація неуспіху не викликала в них жодних побоювань і негативних емоцій. Їм було дуже цікаво дізнатись, про що ми їх запитуватимемо. Відповіді дітей свідчили, що вони не можуть вільно висловлюватись, деякі неоднозначні відповіді важко було оцінити. Переважна більшість дітей цієї групи потребувала додаткових роз'яснень до поставлених запитань. Дехто з дітей навіть не міг визначитися зі статевою приналежністю в майбутньому. Так, одна дівчинка на запитання «Ким ти будеш, коли підростеш – чоловіком чи жінкою?», відповіла: «Не знаю, коли виросту – побачимо». Діти дуже слабо орієнтувалися в просторі, плутали «ліворуч», «праворуч», на прохання назвати домашню адресу відповідали: «Не далеко звідси», або «Навіщо мені знати, коли я завжди ходжу з мамою» тощо.

Друге завдання першої серії експерименту передбачало визначення рівня стосунків дитини з оточуючими, з'ясування внутрішніх переваг дитини,

простеження особливостей характеру стосунків дитини з членами родини, однолітками, іншими дорослими тощо, яку ми потім зіставили з анкетними даними дітей і результатами наших спостережень.

29,1 % відповідей дітей переконливо доводили, що діти цієї групи однаково комфортно почувалися й у школі, і вдома. Вони швидко й легко налагоджували стосунки, охоче спілкувалися, мали багато друзів, а також завжди намагалися бути в центрі уваги, прагнули до лідерства. У відповідях цієї категорії дітей простежується адекватне ставлення до інших дітей, членів родини. Вони відкриті, відверті у своїх відповідях, щирі.

45% відповідей свідчили, що діти мають доброзичливі стосунки з членами родини, добре ставляться до інших людей, охоче йдуть на контакт. Їхній вибір показував, що вони вміють об'єктивно оцінювати ситуацію, визначати власні пріоритети. Разом з тим, інколи діти цієї категорії вибірково ставились до своїх однокласників, не завжди хотіли опинятися в центрі уваги, інколи не могли дати однозначну відповідь при виборі.

26 % обстежених нами дітей неохоче або вибірково йшли на контакт, при виборі уникали домінуючих позицій, у групі однолітків почувалися самотньо, мали обмежену кількість друзів. Не всі діти зазначеної категорії знаходили підтримку в родині. У таких дітей ми спостерігали високий рівень тривожності, відсторонення, а інколи прояви агресії. Водночас, показники соціальної адекватності не завжди були низькими. Такі показники ми схильні пов'язувати з незавершеністю процесу адаптації. Більшість дітей цієї групи не відвідували ДНЗ, не мали достатнього досвіду спілкування з однолітками, не проходили ніякої попередньої підготовки. Тому такий розподіл на початковому етапі навчання ми вважаємо цілком закономірним.

Спостереження за вмінням дітей налагоджувати стосунки з ровесниками показали, що переважна більшість дітей (92,6 %) знають правила поведінки й дотримуються їх, з повагою ставляться до педагога, шанують старших за себе, з легкістю йдуть на контакт, ініційований дорослими. Разом з тим, у 12,2 % дітей спостерігались труднощі в налагодженні контактів з однолітками.

Відмінність полягає в тому, що в особі педагога дитина бачить авторитетну постать, старшу, досвідченішу за себе, яка сама прагне знайти контакт з дитиною, тоді як в з іншими дітьми дитині доводиться будувати відносини самотійно на рівних засадах. Особливо помітними труднощі в спілкуванні між дітьми стають під час виконання колективних форм роботи на уроці, роботи в групах, парах, коли дитині необхідно враховувати думку, позицію й можливості інших дітей, об'єктивно оцінити власні сили. Дещо інша ситуація спостерігається в умовах гри. Діти свідомо й добровільно підкорялися правилам, дотримувалися ігрової ролі, керували процесом гри, однак при цьому навички організації спільної діяльності, набуті в грі, діти не вміють самотійно перенести в навчання.

4,8 % дітей ми віднесли до категорії розумових лідерів. Ці діти виділялись серед інших своїми інтелектуальними й організаторськими здібностями. Більшість дітей прагнули налагодити стосунки перш за все з цими дітьми, виявляючи таким чином своє бажання бути схожими на них. 2,6% дітей також прагнули до лідерства, намагаючись виділитись за рахунок своєї не завжди адекватної поведінки й фізичної сили. Біля таких фізичних або негативних лідерів об'єднувались діти, які потребували захисту чи прагнули до визнання за допомогою всілякої підтримки свого лідера. Відмінність між двома дитячими угрупованнями полягає в такому: перша група дітей об'єдналась на добровільних партнерських засадах, об'єднуючим фактором при цьому було прагнення до самозміни; друга – об'єднувала дітей, які бажали почуватися захищеними, та дітей, які мали відхилення в поведінці. Було відзначено нестійкість таких угруповань.

18 % дітей свідомо уникали лідируючих позицій, побоюючись опинитись у центрі уваги. Навіть якщо педагог надавав їм таку можливість, вони або відмовлялись, або намагались якомога швидше позбутися цієї ролі. До цієї категорії ми віднесли дітей, які мали занижену самооцінку, відчували невпевненість у власних силах, заздалегідь погоджувались на поразку.

Проаналізуємо позиції дітей у налагодженні контактів з дорослими й дітьми. Якщо контакт ініційований дорослими, більшість дітей легко погоджуються йти на контакт, адже відчують потребу в спілкуванні; бажають заручитись підтримкою педагога; відчують авторитет дорослого; прагнуть отримати схвалення власних дій; бажають увійти в довіру. Водночас окремі діти відчують труднощі в налагодженні контакту, оскільки мають негативне ставлення до школи; не відчують особистої потреби в спілкуванні; дорослий (учитель) не є авторитетною особою для дитини; наявні внутрішня замкнутість, страх бути неуспішним.

Легкість налагодження контактів з однолітками в процесі навчання для певної групи дітей пояснюється наявним досвідом колективної взаємодії; потребою в спілкуванні; задоволенням від результатів спільної діяльності. Разом з тим, більшість з дітей мають труднощі в налагодженні контактів, не мають досвіду колективної взаємодії; проте мають занижену (завищену) самооцінку; не можуть об'єктивно оцінювати досягнення інших дітей.

До лідерства прагнуть діти, у яких наявні організаторські здібності; бажання виділитись серед інших; прагнення до самоствердження. Уникають лідерства діти, у яких занижена самооцінка; наявний страх опинитися в центрі уваги; заздалегідь очікуваний неуспіх; невпевненість у власних силах.

Таким чином, адекватна поведінка виявляється через об'єктивну самооцінку; знання правил поведінки й дотримання їх; сформованість ставлення до себе як до школяра; спроможність пояснити й дати оцінку власним діям і вчинкам. Тоді як відхилення в поведінці свідчать про психічні розлади; не сформованість ставлення до себе як до школяра; низький рівень розвитку вольової сфери; проблеми в родині; емоційне перенасичення; бажання бути поміченим.

Анкетування показало, що 97,2 % дітей мають позитивне ставлення до школи й навчання, їм подобається відчувати себе в ролі учня, відвідувати школу, мати шкільні речі, спілкуватись з учителем й однолітками. Відповіді дітей переконливо свідчать, що такі прагнення зумовлені переважно

соціальним аспектом навчання. 1,8 % дітей вагаються з визначенням свого ставлення до школи, оскільки воно в них ще не сформувалось. Тоді як 1 % дітей відкрито висловлюють своє негативне ставлення до школи й небажання вчитися.

Ураховуючи багатокомпонентність діяльності дітей шестирічного віку, ми вирішили дізнатись, яке місце відводять самі діти основним видам їхньої діяльності. Теоретично обираючи між грою, працею та навчанням, 62,2 % дітей обрали лише навчання, 27,8 % – гру й навчання, 6,7 % – лише гру і 2,3 % – гру й працю. Надання завданню практичного спрямування й свободи у виборі виду діяльності дозволило нам отримати такі результати. Лише навчання обрали 19,3 % дітей, гру й навчання – 42,6 %, лише гру – 22,4 %, гру і працю – 15,7 %. Діти, які обрали лише навчання, показали високий рівень сформованості вольових якостей, виявляли бажання докладати зусилля для отримання результату. У мотиваційному арсеналі цієї групи дітей поряд із соціальними та ігровими мотивами було виявлено яскраво виражені пізнавальні та навчально орієнтовані мотиви. Обравши гру та навчання одночасно, діти показали, що гра не втратила для них актуальності й привабливості, однак гра в чистому вигляді вже не задовольняє потреби й інтереси дитини, тому другим рівнозначним видом діяльності діти обирали навчання. Ігрові й пізнавальні мотиви в цієї категорії дітей мали приблизно однакову спонукальну силу. Вибір між іншими діяльностями на користь гри свідчить, що, опинившись в умовах вибору або натрапивши на труднощі, діти обирають для себе те, що їм більше подобається й краще в них виходить. Такий вибір дітей є показником незавершеності формування вольової сфери, а також свідчить про незавершеність зміни провідної діяльності. У мотиваційній сфері таких дітей домінують переважно ігрові мотиви. Вибравши гру ц працю, діти показали, що за рівнем свого розвитку вони залишились дошкільниками з притаманним для цього віку набором мотивів.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що названі дитиною мотиви не завжди є усвідомленими й реально діючими. Позитивним у цій

ситуації є розуміння дитиною необхідності й значення навчання для майбутнього й для себе особисто.

Підсумки діагностування за критерієм „соціально-психологічна зрілість” ми відобразили у вигляді таблиць (див. табл. 2.2; 2.3).

Таблиця 2.2

Результати діагностування за критерієм «соціально-психологічна зрілість» учнів ЕГ1

Рівні	Методика 1 завдання 1	Методика 1 завдання 2	Методика 1 завдання 3	Методика 1 завдання 4	Загальна оцінка за критерієм
Високий	41,3	26,8	31,3	52,8	38
Середній	37,1	42,7	59,5	37,4	44,2
Низький	21,6	30,5	9,2	9,8	17,8

Таблиця 2.3

Результати діагностування за критерієм «соціально-психологічна зрілість» учнів ЕГ2 (у %)

Рівні	Методика 1 виконання завдання 1	Методика 1 виконання завдання 2	Методика 1 виконання завдання 3	Методика 1 виконання завдання 4	Загальна оцінка за критерієм
Високий	23,3	16,5	12, 5	37,9	22,5
Середній	55,1	51,1	44,9	34,4	46,4
Низький	21,6	32,4	42,6	27,7	31,1

Аналіз відповідей дітей за критерієм соціально-психологічної зрілості дозволяє зробити висновки, що переважна більшість дітей показали високі й середні результати при проведенні діагностування. Це переконливо свідчить про належний рівень їхньої соціально-психологічної зрілості. Порівняно невисокі показники було отримано лише від результатів проведення перших двох методик. Труднощі викликали завдання, які потребували від дитини

специфічних знань, уміння орієнтуватись у просторі, визначати залежності, однак це суттєво не вплинуло на загальні результати.

Залежно від отриманих результатів ми розподілили дітей на групи. Діти, які показали високий рівень за критерієм «соціально-психологічна зрілість», мали адекватну самооцінку, могли об'єктивно й справедливо оцінювати себе й інших, знали правила поведінки й дотримувались їх, могли ідентифікувати себе й визначати власний соціальний статус. Діти цієї категорії легко йшли на контакт, показали належний рівень комунікативних здібностей, давали чіткі аргументовані відповіді на поставлені запитання. Вони легко налагоджували контакти з дітьми свого віку та з дорослими, мали багато друзів. У переважній більшості ці діти були лідерами в класі або мали задатки для цього. Діти, які ввійшли до складу цієї групи, виявляли наполегливість, були активними під час уроків, показували свою обізнаність; достатньою мірою володіли інформацією побутового характеру, мали достатній рівень обізнаності й широке коло інтересів.

Діти із середнім рівнем соціально-психологічної зрілості так само, як і діти першої групи, легко йшли на контакт з експериментатором, охоче спілкувалися, намагались чітко виконувати завдання. Разом з тим, як свідчать їхні відповіді, діти цієї категорії вибірково налагоджують контакти з однолітками, зазвичай уникають лідируючих позицій. Вони віддавали перевагу ролі слухняного виконавця, ініціативу виявляли ситуативно. Дехто з цієї групи дітей не завжди комфортно почувався в колективі однолітків. У спільних іграх брали участь лише тоді, коли їх запрошували, при цьому соромилися опинятись у центрі уваги й одноосібно приймати важливі для гри рішення. Коли ж гра розпочиналася, діти повністю виконували покладену на них функцію, «вписувалися» в правила й нічим не відрізнялися від інших учасників ігрового процесу. Ми це можемо пояснити відсутністю попереднього досвіду в спілкуванні з іншими дітьми, незавершеністю процесу шкільної адаптації.

Діти, які мали низький рівень за критерієм «соціально-психологічна зрілість», не могли об'єктивно себе оцінювати. Їхня самооцінка була непомірно завищеною або навпаки заниженою. Діти із завищеною самооцінкою завжди прагнули бути першими. Вони не могли виділитись за рахунок розумових здібностей, проте намагались привернути до себе увагу своєю не завжди адекватною поведінкою або за допомогою фізичних здібностей. Вони легко знаходили собі друзів, втрачали їх і заводили нових. Серед дітей на роль друзів вони обирали тих, за рахунок яких могли самоствердитися, виділитися. Діти зазначеної категорії легко йшли на контакт. Ситуація неспіху ніскільки їх не засмучувала й не зменшувала їхнього бажання продовжувати виконання завдання, хоча вони прекрасно розуміли, що не завжди відповідають правильно. Діти названої категорії за багатьма показникам відставали від своїх однокласників. Навіть інформацією побутового характеру вони володіли на примітивному рівні. Єдиною перевагою від інших було невтомне прагнення до лідерства.

Діти, які мали занижену самооцінку, завжди потребували допомоги дорослих: для налагодження контактів з однолітками, для прийняття рішень, під час виконання завдань тощо. Свої невдачі діти болісно переживали й заздалегідь були невпевнені у власних силах. При діагностуванні ці діти показали високий рівень тривожності, замкнутості. На поставлені запитання відповідали стисло. Навіть коли знали правильну відповідь, не завжди наважувались її висловити, знову ж таки з переляку помилитися. Коли ж дійсно вагалися з правильною відповіддю, відмовлялися відповідати. На всіх етапах виконання завдання вони потребували додаткового керування, підтримки й схвалення їхніх дій експериментатором. Діти навіть на підсвідомому рівні боялися опинитися в центрі уваги й відмовлялися стати лідером, хоча б гіпотетично. Інформацією побутового характеру в необхідному для їхнього віку обсязі діти не володіли. Часто плуталися у відповідях, інколи взагалі відмовлялися відповідати. Майже ніхто з дітей не зміг повністю назвати свою домашню адресу й місто, у якому вони живуть.

Вони в повному обсязі володіли лише особисто значущою для них інформацією: відомостями про героїв мультфільмів, своїх кумирів, комп'ютерні новинки тощо.

Аналіз результатів діагностування за критерієм «розумовий розвиток».

Науковими дослідженнями доведено, що становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності багато в чому залежить від рівня розвитку його розумової сфери.

Результати обстеження шкільними психологами дітей при прийомі до школи свідчать, що не всі діти можуть швидко визначити оптимальний для себе спосіб дії й відразу зосередитись на виконанні завдання. Разом з тим, більшість дітей (68,7 %) намагалися чітко виконувати інструкцію, хоча в декого це виходило повільно. В оцінюванні результатів урахувалась не лише якість виконання завдання, а й час, витрачений при цьому. Під час виконання завдання діти умовно розділились на дві групи: одні з них прагнули якісно виконати завдання (58,1 %), інші – зробити це якомога швидше (41,9 %). При цьому високих результатів змогли досягти лише діти першої групи, які змогли визначити для себе оптимальний спосіб дії й усю увагу зосередили на виконанні завдання. Ті ж діти, які прагнули швидше впоратись із завданням, під час виконання припускались помилок, збивались, і, як наслідок, отримували значно нижчі результати порівняно з дітьми першої групи.

Діагностування слухової пам'яті показало, що більшість дітей легко впоралися із завданням (73,4 %). У цілому виконання цього завдання не викликало в них труднощів, але часто діти просто були не достатньо уважними. Високих результатів досягли діти, які змогли зосередитись на виконанні завдання, провести аналогії, чітко відтворити почуте. Не всі діти змогли зібратися й зосередитись. Частіше діти цієї категорії називали кілька останніх почутих ними слів і на пропозицію експериментатора подумати й пригадати ще щось відповідали відмовою або називали вигадане ними слово.

Діагностування зорової пам'яті, так само як і слухової, не викликало в дітей суттєвих труднощів під час виконання. 79,2 % дітей показали високі

результати, намагались дуже уважно виконувати завдання, могли зосередитись на ньому й не відволікатись. Решта дітей (20,8 %) так само проявляли інтерес до виконання завдання, намагались бути зібраними й зосередженими, але при самостійному виконанні інколи розгублювались і припускались помилок. Частина дітей (13,3 %), виконуючи роботу, переважно діяла інтуїтивно. Діти розуміли, що кількість фігур, які вони запам'ятали, мала, і різницю, якої не вистачало, намагалися заповнити неправильними відповідями (для кількості).

Найважчим для виконання виявилось завдання, яке потребувало від дитини наявності комбінаторних здібностей. Для його виконання діти отримали протоколи із зображенням казкових персонажів, що відразу їх зацікавило й надихнуло на виконання. Експериментатор повідомив, що завдання дійсно складне, але в разі виникнення труднощів можна буде звернутися по допомогу й ще раз отримати додаткові роз'яснення й поради. Прослухавши завдання, не всі діти відразу зрозуміли, що від них вимагається. Завдання передбачало від дитини вміння розмірковувати, уявляти, заздалегідь прораховувати різні варіанти, однак діти не завжди відразу могли визначити всі можливі варіанти правильних відповідей. Коли діти припиняли роботу, експериментатор пропонував їм подумати ще й повідомляв необхідну кількість правильних відповідей. Навіть за таких умов діти не завжди могли визначити всі наявні варіанти. Для необхідної кількості правильних відповідей діти повторювали вже названі раніше й не могли винайти інших послідовностей виконання.

Для переважної більшості дітей (55,6 %) завдання виявилось занадто складним. Дітям важко було знайти правильні відповіді, і найчастіше як відповідь вони переписували приклад, наведений експериментатором. Дехто давав одну правильну відповідь й на цьому припиняв виконання. Діти розуміли, що не впорались із завданням, і як альтернативу пропонували розфарбувати казкових персонажів.

Рівень наочно-образного мислення дітей визначали за допомогою завдання, у якому дітям було запропоновано кілька абстрактних елементів. Дітям необхідно було здогадатись, на що схожі ці елементи, і зобразити це в протоколі. Завдання було нескладне, цікаве й не передбачало наявності попередньої підготовки. Переважна більшість дітей (86,2 %) повною мірою впорались із завданням, яке не викликало в них жодних труднощів. Разом з тим, відповіді дітей цієї категорії були заздалегідь передбачуваними й однотипними. Фантазія дітей обмежувалась утворенням геометричних фігур і простих форм. Деякі свої малюнки діти навіть не могли пояснити. Зображувана абстракція залишалася без назви. Окремим дітям потрібна була допомога (спрямування, стимулювання, підтримка) експериментатора. Необхідно зазначити, що були й оригінально виконані роботи (13,8 %), у яких діти творчо підійшли до виконання завдання. Вони з легкістю вписали запропоновані елементи у свої малюнки. Інколи діти цієї категорії знаходили кілька варіантів можливих відповідей.

Отримані результати переконливо доводять, що переважна більшість дітей під час виконання завдання постійно потребує координації їхніх дій і керування з боку педагога. Дітям важко виконувати завдання, які потребують фантазії й власної ініціативи. Ми вважаємо, що переважна більшість дітей у виконанні завдання не продемонструвала всіх їхніх здібностей, не розкрилась творчо. Діти були настроєні на отримання швидкого результату з мінімальним докладанням зусиль при цьому.

Деякі діти не змогли показати високих результатів через невпевненість у власних силах і острах зробити щось неправильно, їхні відповіді склали 16,8% від загальної кількості. Це є свідченням того, що ця категорія дітей у виконанні завдань постійно очікує інструкцій і керування від дорослих. Діяти самостійно вони практично не можуть, виконуючи завдання, ці діти постійно підглядали в аркуші сусідів по партії й звіряли власні дії з діями однокласників.

Низький результат спостерігався в незначній кількості дітей (4 %), які не змогли вчасно зорієнтуватися й розпочати справу, адже це завдання

виконувалось колективно. Діти, які розгубилися на початку, дуже часто плутали просторові орієнтири й просто не могли зосередитись.

Останнє завдання другої серії експерименту складалось з трьох субтестів і було спрямоване на визначення рівня шкільної зрілості. Оцінювання проводилось за результатами виконання трьох завдань.

У першому завданні діти повинні були намалювати фігуру відомого їм чоловіка (тата, друга, просто знайомого) без додаткових роз'яснень. Суть завдання полягала в тому, що дітям необхідно було зобразити всі необхідні структурні елементи чоловічої постаті. При цьому малюнок не оцінювався за художнім критерієм, ураховувались лише сенсомоторні здібності дитини. 45,5 % від загальної кількості склали схематичні малюнки, на яких були відсутні життєво необхідні елементи. 17,2 % дітей зосередилися на зображенні предметів навколишнього середовища, що не передбачалось умовами завдання, при цьому зображення фігури не було завершеним. 2,8 % першокласників замість фігури чоловіка малювали жіночу постать, аргументуючи це тим, що саме так їм захотілося. Нечисленними виявились бездоганно виконані малюнки, які були намальовані із зображенням усіх необхідних деталей постаті, елементами одягу, дотриманням пропорції тощо. Вони склали лише 34,5 % від загальної кількості всіх малюнків.

Друге завдання субтесту передбачало копіювання прописних літер. Нагадаємо, що діти на момент проведення тестування не володіли навичками написання прописних літер, проте переважна більшість дітей достатньою мірою впоралась із запропонованим завданням. Так, 78 % дітей виявили високу здатність до наслідування, достатній рівень розвитку дрібної моторики руки. Тоді як у 22 % дітей виконання цього завдання викликало певні труднощі. У 15 % дітей вони були пов'язані з порушенням просторових орієнтирів та слабкістю м'язів руки, а 7 % дітей під час виконання завдання відчували невпевненість у власних силах з остраху виконати завдання гірше за інших, і тому хотіли отримати схвалення й оцінку власної роботи педагогом.

Третє завдання субтесту було спрямоване на визначення зорової координації дитини, здатності до наслідування. Дітям необхідно було виконати графічне завдання за зразком. У цілому виконання цього завдання не викликало в дітей особливих труднощів. Діти, виконуючи завдання, намагались дотримуватись зразка й правильно відтворювати побачене. Більшість робіт (82,7 %) було виконано бездоганно або з невеликою кількістю помилок. Найчастіше дітям важко було зорієнтуватися й правильно розмістити зображення в просторі. У 12,3 % дітей відтворене зображення суттєво відрізнялося від зразка й за кількістю зображувальних елементів, і за масштабом виконання. 5 % дітей взагалі не змогли самостійно розпочати виконання завдання, очікуючи інструкцій педагога. Лише отримавши відповідні роз'яснення, діти приступили до роботи. Результати виконання дітьми завдань, за якими оцінювався рівень розумової готовності до шкільного навчання, відбито в таблицях (див. таблиці 2.4 і 2.5).

Проаналізувавши результати попередніх досліджень розумового розвитку при прийомі до школи, ми можемо констатувати, що відповіді переважної більшості дітей було віднесено до середнього й високого рівнів. Такі показники є свідченням потенційної готовності дитини до опанування навчальної діяльності. Загальний результат за критерієм розумового розвитку дозволив нам розподілити дітей на групи.

Таблиця 2.4

Результати діагностування за критерієм «розумового розвитку»
учнів ЕГ1 (дані констатації у %)

Рівні	Метод. 2 Завд. 1	Метод. 2 Завд 2	Метод. 2 Завд. 3	Метод. 2 Завд. 4	Метод. 2 Завд.5	Метод.2 Завд. 6	Метод. 2 Завд. 7	Загаль на оцінка критерію
Високий	24,4	18,8	47,6	28,7	12,9	67,6	31,7	33,1
Середні й	50,3	56,6	47,8	37,1	81,8	28,7	59,6	51,7

Низький	25,3	24,6	4,6	34,2	5,3	3,7	8,7	15,2
---------	------	------	-----	------	-----	-----	-----	------

Таблиця 2.5

Результати діагностування за критерієм «розумового розвитку»
учнів ЕК2 (дані констатації у %)

Рівні	Метод. 2 Завд. 1	Метод. 2 Завд. 2	Метод.2 . Завд. 3	Метод. 2 Завд. 4	Метод. 2 Завд.5	Метод. 2 Завд. 6	Метод. 2 Завд. 7	Загаль на оцінка критерію
Високий	18,4	13,3	37,8	28,2	11,7	65,5	30,2	29,3
Середній	55,3	59,8	49,3	47,7	78,8	27,2	57,1	53,6
Низький	26,3	26,9	12,9	24,1	9,5	7,3	12,7	17,1

Як бачимо, діти, які набрали найбільшу кількість балів, показали належний рівень сформованості функцій пам'яті (яка проявлялась у вмінні запам'ятовувати достатню за кількістю й обсягом інформацію, яка сприймається й на вербальному, і на наочному рівнях); уяви (спроможність заздалегідь прораховувати подумки інформацію, мислити образами); мислення (уміння розмірковувати, аналізувати, проводити аналогії тощо). Достатній рівень розвитку мовлення: уміння вільно висловлюватись, належний словниковий запас.

Зазвичай діти цієї групи були активними на всіх етапах уроку. Їхня активність полягала в умінні застосовувати власні знання на практиці, знаходити правильні рішення, визначати спосіб дії тощо. Спостереження вчителями за дітьми під час занять свідчать, що діти цієї категорії працюють зосереджено, захоплюючись процесом, у разі виникнення труднощів не припиняють роботу, а намагаються самостійно знайти правильне рішення.

Діти, які показали середній рівень, проявляли зацікавлення у виконанні розумових завдань. Під час виконання їхній інтерес посилювався в разі успішності виконання. Якщо ж виникали труднощі, діти цієї категорії мали тенденції до зниження інтересу. У разі отримання допомоги інтерес поновлювався й сприяв доведенню справи до кінця. Розвиток функцій уваги, пам'яті, мислення перебував у них у задовільному стані. Це проявлялося у вмінні зібратися, дотримуватись отриманої інструкції, намаганні старанно виконувати завдання, зацікавленості в отриманні результату.

У процесі розумової діяльності в дітей цієї категорії зберігалось позитивне ставлення до процесу виконання завдань, яке супроводжувалось позитивними емоціями, діти відчували емоційне піднесення від результативно виконаних завдань, однак таке бажання зберігалось лише в рамках визначеного часу й не проявлялося за його межами.

Діти з низьким рівнем відрізнялись слабкими проявами пізнавального інтересу, його ситуативністю. Їхні знання значною мірою були поверховими, безсистемними й уривчастими, що спричиняло низькі показники успішності в навчанні. Їхні інтереси були за межами навчального процесу, проявити себе діти намагались за допомогою інших видів діяльності. Функції мислення, уваги й пам'яті були слабо сформованими. У ході навчання діти були пасивними. Навіть коли запитання вчителя стосувалося раніше пройденого матеріалу, вони не відповідали за власною ініціативою.

Аналіз результатів діагностування за критерієм «мотиваційна готовність до шкільного навчання».

Проведене діагностування мотиваційної сфери ще раз підтвердило, що мотивація навчання шестирічних першокласників представлена широким спектром мотивів. Суттєву кількісну перевагу при цьому мають соціальні та ігрові мотиви. Бажання дітей відвідувати школу пов'язане передусім з бажаною зміною соціального статусу, отриманням шкільної атрибутики тощо. Найкращим підтвердженням цього є відповіді дітей типу: «Я вже дорослий, щоб ходити до дитячого садочка», «Усі мої друзі вже ходять до школи, і я

підру» та ін. Дитина прагне не лише змінити свій соціальний статус, її приваблює й нова соціальна роль, яку діти розуміють не лише в наявності шкільних речей, а й в безпосередньому виконанні ролі учня. Хоча переважна більшість дітей цю роль розуміє лише формально, не ототожнюючи з процесом навчання.

Необхідність навчання в школі чітко розуміють майже всі діти. На запитання: «Чи потрібно відвідувати школу?» лише 1 % дітей сказали, що зовсім необов'язково, пояснивши це своїм небажанням ходити до школи й відсутністю користі від навчання. Тоді як 99 % дітей висловилися за необхідність навчатись у школі. 62 % пояснили це необхідністю вміти читати й писати, 27 % пов'язують це з необхідністю отримання подальшої освіти у вищих навчальних закладах, 9% це потрібно для майбутньої роботи і 2 % дали відповіді типу: «Щоб не мити потім підлогу» (відчувається вплив ставлення батьків).

На запитання «Навіщо ходять до школи вони особисто?» ми отримали такі відповіді. Навчання вибрали 46 % дітей, пояснивши, що вони ходять до школи, щоб дізнатись щось нове й цікаве, навчитись читати, писати, бути розумними. Для 22 % головна причина – учитель і спілкування з ним. Ми простежили цікаву залежність між авторитетом учителя, бажанням навчатись і мотивацією. Наші спостереження показали, що діти, які не ставлять дорослого (вчителя) у ранг авторитетної особи, поступово втрачають інтерес до навчання й бажання відвідувати школу, а отже мають тенденції до зниження навчальної мотивації. І навпаки, потреба в спілкуванні із дорослою авторитетною особою здатна перетворитися з часом у стійку навчальну мотивацію, тоді як негатив або байдужість з боку вчителя викликають лише відчуження й небажання.

Заради спілкування з друзями-однолітками школу відвідують 15 % першокласників, пояснюючи це потребою в спілкуванні, спільних іграх, розвагах тощо. 9 % дітей подобаються окремі шкільні приміщення – спортзал, клуб, їдальня. 7 % сказали, що залюбки відвідували б лише окремі уроки, тоді

їхнє бажання відвідувати школу ніколи б не зникало. А 1 % дітей більше подобається група подовженого дня, де можна погратись і відпочити.

Разом з тим, в умовах вибору між школою й дитячим садочком 4 % дітей хотіли б повернутися до ДНЗ через необов'язковість відвідування й менш регламентовану форму проведення занять. Ще 38 % дітей хотіли б відвідувати школу за бажанням і в зручний час (коли добре виспалися й не дуже втомилися). І лише 58 % вибрали б школу.

Майже всі діти скаржилися на перевтому, тому пропонували зробити більше вихідних і канікул. Замінити заняття іграми погодилися 11 % дітей. До складу цієї групи увійшли діти, мотивація до навчання яких підтримувалася переважно ігровими та соціальними мотивами. Ставлення до школи в цілому вони мали позитивне, серед улюблених уроків найчастіше називали малювання, працю або фізкультуру.

7 % дітей відповіли, що вони іноді хотіли б замінити уроки іграми особливо рухливими й комп'ютерними. Мотивація до навчання в таких дітей підтримувалася ігровими, соціальними і яскраво вираженими позиційними мотивами. Синтез ігрових і соціально-позиційних мотивів свідчить про те, що ці діти перебувають у перехідному стані, для них ще актуальною залишається ігрова діяльність, хоча вони вже цілком розуміють необхідність і важливість навчання.

82 % дітей висловили бажання лише навчатись. Мотивація до навчання дітей цієї групи підтримується всім спектром мотивів. Так, 67 % з них мають в основі пізнавальну мотивацію. Вони хочуть навчитись у школі читати, писати, рахувати тощо. 9 % зазначили, що шкільна освіта повинна допомогти їм у виборі майбутньої професії. Діти, які увійшли до цієї групи, серед улюблених уроків обов'язково називали математику, українську або англійську мову, читання тощо.

Решта відповідей (24 %) була різноманітною, наприклад, «Я ходжу до школи, тому що я хороший», «Я вже ходив до дитсадка, а до школи – ні» тощо. Ставлення до школи в таких дітей у цілому позитивне, воно підживлюється

ігровими, соціальними, позиційними й частково пізнавальними мотивами. Ці діти не завжди об'єктивно оцінюють власні сили й можливості й серед улюблених уроків називають математику, письмо, хоча не завжди справляються із завданнями з цих предметів. Вони зазвичай не називають серед улюблених предметів читання, тому що результат з нього їм більше помітний, ніж з інших предметів. Їм також подобаються уроки малювання, фізкультури та праці.

Для того щоб визначити мотиваційні пріоритети шестирічок, ми простежили за реакцією дітей в умовах вибору й порівняли дані ігрового й навчального завдань.

Так, спочатку дітям було запропоноване завдання суто навчального характеру з відповідною настановою на результат. Після виконання обов'язкової частини завдання учні за бажанням могли продовжити виконання. За таких умов лише 15 % дітей погодились продовжити виконання. Коли ж через певний час ми запропонували їм виконати таке саме завдання, завуалювавши його ігровою ситуацією, отримані результати нас вразили. Навіть в умовах перенасичення діти показали високі результати виконання. Виходячи з цього, ми можемо зробити висновок, що в шестирічному віці ігрові мотиви значно переважають над навчальними. У процентному відношенні це виразилось таким чином: ігрові мотиви на 43 % переважали над навчальними.

Досягти успіхів у навчанні можливо лише докладаючи зусиль, тому нам було цікаво, чи готові діти до перших навчальних труднощів. Ми запитали їх: «Складні чи легкі завдання тобі більше подобається виконувати?».

Аналіз відповідей свідчить, що 45% дітей обрали легкі завдання, через простоту їх виконання й необов'язковість докладання зусиль. 40 % обрали б для себе складні завдання. Хоча шестирічні діти не завжди вдаються до об'єктивної оцінки, коли йдеться про їхні власні можливості і їхня самооцінка дещо завищена, проте такі показники є свідченням потенційної готовності до подолання труднощів. 15 % від загальної кількості дітей виявили бажання виконувати й складні, і легкі завдання. Як і всіх інших шестирічних дітей, їх

приваблює ситуація успіху, і вони інколи намагаються обійти труднощі. Разом з тим, вони вже відчували радість від подолання перешкод, тому не відмовляються від виконання складних завдань.

За допомогою персоніфікації мотивів ми намагалися визначити мотиваційні переваги шестирічок ієрархію мотиваційної побудови. Провідні позиції зайняли соціальні та ігрові мотиви – 46 % і 28 % відповідно. Вибірковий інтерес дітей до змісту навчання склав 12 % відповідей. Розуміння значення освіти для майбутнього виражається в 9 % відповідей. Певна кількість дітей прагне заохочення за власні старання 3 %, тоді як незначна кількість дітей побоюється покарань (2 %).

Графічні методики ми застосовували для визначення об'єктивної картини мотивів шестиліток. Аналіз малюнків дітей „Я в школі” показав, що деякі діти ще не знайшли свого місця в школі. Так, 20 % дітей намалювали малюнки на сторонню тематику. Це означає, що діти поки що не ототожнюють себе зі школою й навчанням. До складу цієї групи увійшли діти, які ще недостатньо адаптувалися до шкільного навчання, вони постійно скаржаться на перевтому, приносять до школи іграшки й граються ними під час уроків. Їм більше подобається спілкуватись і гратись з однолітками, ніж навчатись. Хоча ми припускаємо, що до складу цієї групи могли потрапити діти, які просто не вміють малювати.

32 % дітей на своїх малюнках зобразили будівлю школи й себе поряд з нею. Такі малюнки виражають потенційну готовність дитини до ролі учня. Ще 32 % малюнків відображали навчальний процес, тобто діти намалювали себе за партою в класі під час проведення занять. Малюнки цих дітей є свідченням того, що їхні автори вже певною мірою ототожнюють себе зі школою, відчують себе частиною класного колективу. Разом з тим, ми не побачили жодного малюнка, на якому б діти зображали інших дітей у школі, такі егоцентричні свідчення означають, що поки що діти ставлять себе в центр уваги, а все інше на цьому етапі займає другорядні позиції.

16 % дітей намалювали будівлю школи ц нічого більше. Такі малюнки свідчить, що гіпотетично дитина готова прийняти нову соціальну роль, вона усвідомлює необхідність шкільного навчання, але поки що остаточно не визначилася з власним місцем у школі, не прийняла шкільні правила.

Під час обстеження було застосовано бесіду-діалог, яка дала змогу відкоригувати раніше отримані результати відповідей і остаточно підвести підсумки. Результати діагностування мотиваційної сфери ми відобразили в таблицях 2.6 – 2.7.

Таблиця 2.6

Результати діагностування учнів ЕГ1 за критерієм „мотиваційна готовність до шкільного навчання” (дані зрізу у %)

Рівні	Методика 3 Завдання 1	Методика 3 Завдання 2	Методика 3 Завдання 3	Методика 3 Завдання 4	Методика 3 Завдання 5	Загальна оцінка критерію
Високий	8,5	0,8	12,7	9,1	8,3	7,9
Середній	68,3	26,6	55,6	61,6	49,6	52,3
Низький	23,2	72,6	31,7	29,3	42,1	39,8

Таблиця 2.7

Результати діагностування учнів ЕГ2 за критерієм „мотиваційна готовність до шкільного навчання” (дані зрізу у %)

Рівні	Методика 3 Завдання 1	Методика 3 Завдання 2	Методика 3 Завдання 3	Методика 3 Завдання 4	Методика 3 Завдання 5	Загальна оцінка критерію
Високий	8,5	1,1	9,7	8,7	5,9	6,8
Середній	55,3	46,6	56,5	60,9	47,6	53,4
Низький	36,2	52,3	33,8	30,4	46,5	39,8

Результати діагностування за критерієм „мотиваційна готовність до шкільного навчання” показали, що результати більшості дітей було віднесено до середнього рівня, на другому місці були результати низького рівня, і найменша кількість дітей змогла набрати найбільшу кількість балів. Отримані дані показали, що діти на момент приходу до школи не мають у своєму мотиваційному арсеналі належної кількості навчальних мотивів, оскільки вони формуються в самій навчальній діяльності. Пізнавальні й навчально орієнтовані мотиви спонукають до навчання лише 12,8 % дітей, тоді як суттєву кількісну перевагу становлять ігрові й соціальні мотиви. Такий розподіл на початковому етапі навчання є цілком закономірним.

Отже, отримані результати дозволили нам розподілити дітей на групи.

Так, учні, які набрали найбільшу кількість балів, у своєму мотиваційному арсеналі, крім соціальних мотивів (бажання відвідувати школу, зміна соціального статусу, позитивне ставлення до школи й навчання), мали також яскраво виражені пізнавальні мотиви, які були спрямовані на отримання знань, вибірково зацікавленість змістом навчання. Діти чітко усвідомлювали необхідність освіти для власного саморозвитку й отримання подальшої освіти. Пізнавальна спрямованість мотивів підтверджувалась і наявністю усвідомлення необхідності навчання, і безпосередньо участю дитини в навчальному процесі. Під час виконання завдань діти були настроєні на досягнення позитивного результату, що проявлялось у наполегливості, докладанні зусиль, самостійному винайдені способу дії тощо. Для дітей цього рівня мотиваційне поєднання соціальних і пізнавальних мотивів є запорукою успішності їхнього навчання.

До середнього рівня ми віднесли дітей, які мали позитивне ставлення до школи й навчання, що підживлювалося соціальними, ігровими й частково пізнавальними мотивами. Переважна більшість дітей цього рівня відвідують школу заради спілкування з друзями, спільних ігор з ними. Пізнавальний інтерес проявлявся залежно від індивідуальних можливостей і власних уподобань дитини. Прояви пізнавального інтересу спостерігаються лише в

процесі виконання завдань, які виявлялись особисто привабливими або результат від виконання яких був найбільше відчутним і помітним. Тому в дітей цієї групи спостерігалася певна ситуативність прояву пізнавального інтересу. Навіть усвідомлюючи необхідність докладання зусиль, діти не завжди спроможні були пройти шлях від усвідомлення до безпосереднього виконання. Вони слухняно виконували всі запропоновані завдання без прояву власної ініціативи, а при виборі віддавали перевагу зовнішнім аспектам навчання, тоді як внутрішні головним чином виражалися в психоемоційних проявах дитини. Ми вважаємо, що потенціал дітей, які показали середній рівень, знаходиться в усвідомленні необхідності навчання.

Діти з низьким рівнем також у переважній більшості мали позитивне ставлення до школи й навчання. Разом з тим, наявні мотиви свідчили, що їхнє бажання відвідувати школу не пов'язане з отриманням знань. Дітям подобались лише окремі уроки або завдання, які не вимагали від них докладання розумових зусиль або вольових дій, такі як переписування завдань, маніпулювання предметами, спостереження за діями інших учнів, ігрові ситуації тощо. Вони вимушено працювали на уроці під пильним наглядом вчителя. Діти цієї групи відзначаються ситуативністю й нестійкістю побудови мотиваційних структур. У їхньому мотиваційному арсеналі переважали соціальні мотиви, мотиви уникнення покарань та отримання винагороди й схвалення власних дій дорослими. Прояви ж пізнавального інтересу мали суто ситуативний характер і були спрямовані на зовнішні аспекти навчання. Під час навчального процесу діти зазвичай займали пасивну позицію, не прагнучи залучитися до нього за власною ініціативою. Знання дітей цієї категорії були поверховими, а результат навчання невисоким.

Проведене діагностування дозволило нам констатувати загальний стан готовності дітей до систематичного навчання. Результати нашого дослідження підтвердили, що рівень стартових можливостей дітей є різним. Він коливався від високого до низького. Не всі діти повною мірою адаптувалися до шкільного навчання й прийняли нову соціальну позицію. За своїми

показниками шестирічні діти більше походять на дітей старшого дошкільного віку, ніж на першокласників. Зазначена категорія дітей перебуває в проміжному стані й тому належить до групи ризику. Незначна кількість дітей уже зараз не хоче відвідувати школу й має негативне ставлення до школи та навчання.

2.3. Аналіз структури та ієрархії мотивації до навчання шестирічних першокласників

На другому етапі по завершенню адаптації дітей до шкільного навчання було проведено два проміжних зріза – через три тижні після навчання та на початку другої чверті.

Вивчення особливостей і динаміки розвитку мотиваційної сфери учнів за результатами даного етапу показав, що продовжують домінувати ігрові та широкі соціальні мотиви. Водночас зросли показники пізнавальних мотивів, а в окремих учнів навіть визначилися навчальні мотиви, що проявилось не лише у явних перевагах щодо окремих навчальних предметів, інтересу до нового знання, бажання поділитися ним з батьками, обговорювати з однокласниками, запитати про деталі у вчителя, а також у відповідальному ставленні до виконання завдань учителя. Звернемося до діаграми на рисунку 2.2.

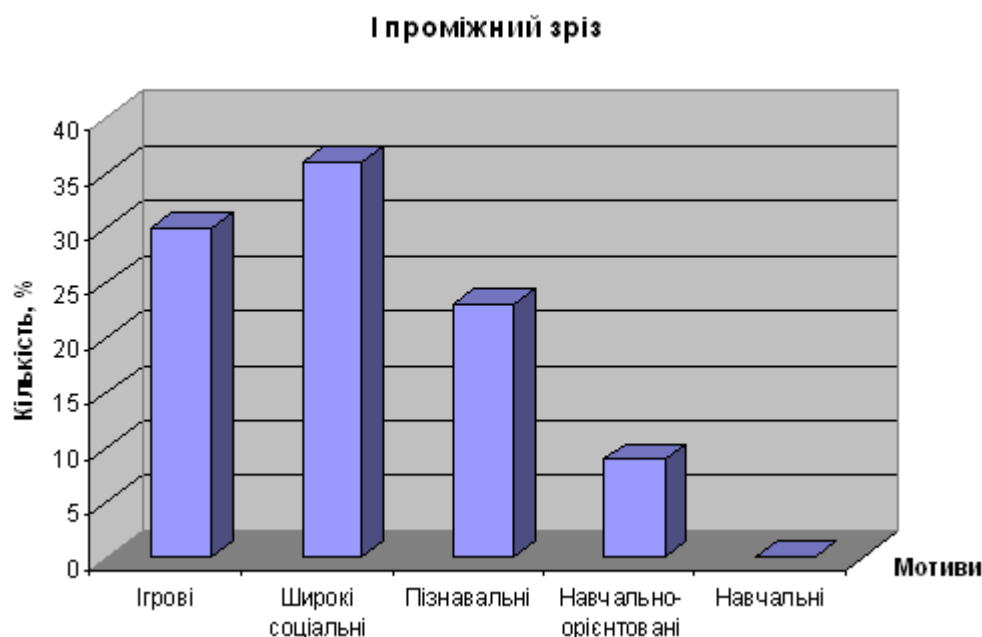


Рис. 2.1. Результати проміжного зрізу за підсумками адаптаційного етапу

Як бачимо з діаграми, після адаптаційного етапу навчання, так само як і на його початку, у мотиваційній сфері дитини істотно переважають ігрові та соціальні мотиви. Однак в структурі цих двох видів мотивів відбулись певні трансформації: частково соціальні та ігрові мотиви змінились навчально орієнтованими, пов'язаними передусім з позитивним ставленням дитини до навчання, навчальної діяльності; вони є тими необхідними передумовами, без яких неможливе формування повноцінної навчальної мотивації.

Разом з тим відзначимо, що навіть за умови наявності таких змін у мотиваційній сфері дітей, власне навчальні мотиви ще не були виявлені, що ще раз доводить поступовість їх становлення та свідчить про несформованість на належному рівні навчальної діяльності, усередині якої вони й формуються.

Відтак, у результаті проведеної на другому етапі експериментальної роботи ми відзначили певні зрушення в розвитку мотиваційної сфери першокласників (передусім у бажанні виконувати навчальні завдання, причому не найпростіші, а складні), в інтересі до уроків, відкритості до процесу пізнання. Учні доброзичливо ставились один до одного, охоче

ділились книжками, картинками, солодощами, які приносили з дому, активно спілкувались, обговорюючи не лише позашкільні цікавості, а й враження від того, що почули на уроках. З'явилися у їхніх розмовах також і суперечки про способи відповіді на складне запитання. Окрім спостережень, ми провели другий проміжний зріз, результати якого відобразили в діаграмі 2.3.

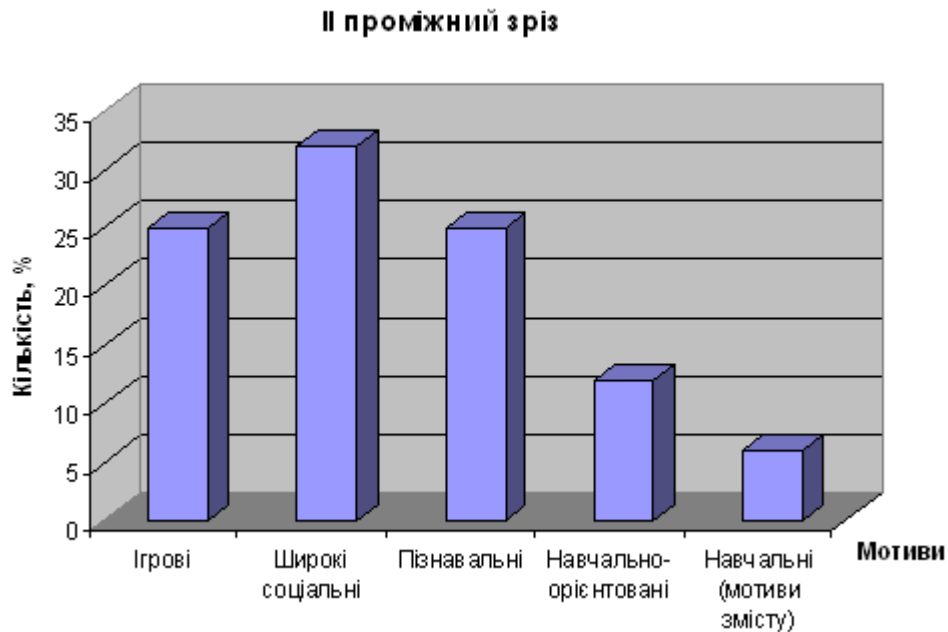


Рис. 2.2. Результати проміжного зрізу за підсумками перехідного етапу

Як бачимо з наведеної діаграми, у мотиваційній сфері шестирічних першокласників після перехідного етапу відбулись певні зміни. Так, перестали бути значущими окремі соціальні мотиви, передусім пов'язані з отриманням шкільної атрибутики, бажанням змінити оточення, адже ці бажання вже задоволено. Натомість ще більшої актуальності набули прагнення до самовдосконалення та саморозвитку у зв'язку з необхідністю завоювати своє гідне місце в шкільному соціумі. З розвитком і становленням навчальної діяльності не знизилось значення мотивів, пов'язаних з потребою у спілкуванні, найбільш впливовими виявились саме активні методи роботи на уроці, які вимагали тісної співпраці учнів, а отже, і спілкування. Діти виявляли до них особливий інтерес. Мотиви отримання схвалення з боку вчителя, батьків і однокласників у процесі оцінювання результатів виконаної роботи та

під час виконання самих завдань тепер стали виступати не лише як заохочення, а й як стимуляція діяльності. Тому отримання схвалення власних дій іншими так само залишається одним з провідних мотивів першокласників. Мотиви запобігання невдач мали незначний відсоток проявів. Це свідчить про зниження рівня тривожності, переборення страху перед навчанням, а також набуття учнями впевненості у власних силах. Отже, соціальні мотиви продовжують залишатись надзвичайно значущими.

Певного розвитку набули також навчально орієнтовані мотиви. Так само, як і на початку навчання, дітям подобалось виконання ролі учня, а це означає що ставлення дітей до школи й саме відвідування школи не втратили привабливості й актуальності.

Проаналізуємо результати контрольного зрізу. З графіка ми бачимо, що протягом року в мотиваційній сфері першокласника відбулись суттєві кількісні і якісні зміни. Так, результати, отримані в ході контрольного зрізу в виявили тенденції до зниження мотивації, що спонукає навчальну діяльність учнів. Ігрові, широкі соціальні та особливо пізнавальні мотиви стрімко знижувались. Це пояснюється передусім загальним ставленням дитини до діяльності (навчальної), яка вже не була такою бажаною, а також зниженням інтересу й навіть певною апатією до всього того, що відбувається в класі. Переважна більшість дітей на кінець року втомилась від школи й прагнула відпочинку. Були серед обстежених нами дітей і такі, що хотіли вже після першого класу залишити навчання назавжди. Такі настрої дітей впливали на розвиток мотиваційної сфери. Оскільки домінуючі мотиви шестиліток (ігрові та соціальні) недостатньо задіяні в навчальному процесі традиційного спрямування, тому й пізнавальні не набували належного розвитку. А, отже, не набувала належного розвитку й навчальна мотивація. Лише в незначній кількості дітей діагностувались навчальні мотиви, пов'язані з інтересом до змісту навчання, тоді як мотиви, пов'язані з процесом його отримання, не діагностувалися зовсім.

2.4. Особливості динаміки становлення мотивів навчальної діяльності шестирічних першокласників протягом першого року навчання у школі

Підсумковий етап експерименту передбачав отримання даних, здійснення аналізу результатів проведеної роботи, вивчення динаміки формування навчальної мотивації шестирічних першокласників.

Ураховуючи те, що протягом першого класу діти набули знань і вмінь для виконання тестових завдань, запропонованих нами на початку експерименту, ми не стали проводити вдруге широке дослідження, а зосередились на вивченні динаміки змін, які за цей час відбулись у мотиваційній сфері дитини.

Для проведення контрольного зрізу та зіставлення його даних з результатами констатувального й проміжного зрізів ми скористалися методиками, які були застосовані на початковому етапі експериментальної роботи. Так, учням було запропоновано тести, творчі завдання, опис яких було здійснено в попередніх підрозділах, проведено інтерв'ювання. На підставі отриманих даних та їх порівняння з результатами діагностичних рівнів сформованості навчальної мотивації, виявилось можливим вказати на зміни, що відбулися. Представимо дані першої та другої експериментальної групи. Зіставлення цих даних дасть можливість зробити висновок про значення дошкільної підготовки у формуванні навчальної мотивації шестирічних учнів першого класу.

Таблиця 2.8

Рівень сформованості навчальної мотивації ЕГ1 та ЕГ2

Рівні	ЕК1		КК1	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Високий	5,7	7,6	6,6	6,3
Середній	46,5	47,8	54,2	54,5

Низький	47,8	45,6	39,2	39,2
---------	------	------	------	------

Як ми вже зазначали, до другої експериментальної групи увійшли учні, третина яких не відвідували дошкільний навчальний заклад і здобували дошкільну освіту стихійно, мали бідний досвід побудови стосунків з ровесниками та дорослими, на початок року досить важко адаптувались до школи. Рівень розвитку Я-концепції в значної частини учнів ЕК2 був досить низьким, що також ускладнювало формування в них образу «Я – школяр» і гальмувало процес оволодіння навчальною діяльністю та формування навчальної мотивації. Тому результати контрольного обстеження прогресивних змін не виявили. Результати розвитку навчальної мотивації залишились на тому ж рівні, що й під час проведення констатувального зрізу.

Водночас зазначимо, що хоча ЕГ1 мала від початку кращі стартові позиції в показниках соціально-психологічної зрілості та мотиваційної готовності до школи, ніж ЕГ2, проте принципово значущих відмінностей у досягненнях розвитку навчальної мотивації не було виявлено. Це, на нашу думку, свідчить про те, що навчальна мотивація формується в процесі становлення навчальної діяльності, тобто в процесі навчання, якщо він відповідатиме певним вимогам, тобто реалізуватимуться сприятливі педагогічні умови.



Рис. 2.3 Мотиви учіння шестирічних першокласників наприкінці навчального року

Як бачимо з рисунка, у мотиваційному арсеналі першокласників провідне місце відводиться ігровим та широким соціальним мотивам.

Необхідно зазначити, що наявність яскраво виражених ігрових мотивів першокласників стала особливо помітною у зв'язку з приходом до школи шестирічок. Попередні наукові дослідження провідних науковців навіть не розглядали ігрові мотиви як самостійну мотиваційну одиницю в структурі особистості першокласника. Усе, що мало будь-яке відношення до гри, розглядалось стосовно дітей дошкільного віку. Разом з тим, у зв'язку з переходом на чотирирічну форму здобуття початкової освіти до школи прийшли діти шестирічного віку, які за їхніми фізіологічними, психологічними, біологічними ознаками значно відрізняються від семирічних дітей. Ці діти по суті перебувають на межі між дошкільним та шкільним періодом розвитку. Тому, на нашу думку, наявність у них ігрових мотивів є

природно виправданою і є прямим свідченням незавершеності зміни провідної діяльності, а тому й пояснює потребу дитини в грі.

Водночас, так само як і в семирічних дітей, у мотиваційному арсеналі шестирічок широко представленими виявились соціальні мотиви. У сучасному суспільстві з появою навчальних закладів різного типу в дітей почали з'являтися мотиви, пов'язані з відвідуванням саме престижного навчального закладу.

Соціальні ж мотиви шестирічок сьогодні представлено таким чином: перш за все це бажання змінити соціальний статус, на другому плані – потреба в спілкуванні з однолітками й насамкінець – прагнення до самовдосконалення. У цьому питанні ми підтримуємо думку науковців, які стверджують, що перевага соціальних мотивів спричинена наявністю відповідної соціальної настанови, продиктованої дитині суспільством, родиною, дитячими навчальними закладами. У шестирічному віці дитина вже починає розуміти необхідність значення освіти для майбутнього, для власного культурного й соціального розвитку. Відповідна соціальна настанова конче потрібна для успішного навчання, оскільки саме в соціальних мотивах починають формуватися передумови навчальної мотивації. Однак, зазначимо, що не всі з названих мотивів виявляються реально діючими.

Прагнення до нових стосунків спричиняє потребу в налагодженні контактів з однолітками й спілкуванні з ними. Як ми вже відзначали, ще в старшому дошкільному дитинстві дитину перестає задовольняти гра поруч. Діти починають об'єднуватися в невеличкі групи за інтересами для досягнення спільної ігрової мети. Тому не дивно, що на початку навчання діти так само прагнуть знайти своє місце й утвердитись у колективі однолітків. Таким чином, прагнення дитини до спілкування з однолітками має яскраве вираження в мотиваційному арсеналі шестирічного учня.

Отримання позитивної оцінки й схвалення дорослими дій посідає важливе місце в мотиваційній ієрархії шестирічної дитини, оскільки оцінка для неї має велику силу. Хоча в першому класі діти не отримують оцінок за

їхні навчальні досягнення, проте вчитель коментує успіхи кожної дитини в словесній формі, заохочує їх спеціальними відзнаками у вигляді цікавих фігурок (наклейок, картинок, листівок, смайликів), символічних нагород («сонечко» – «хмарка», «зірочка» – «пляма» тощо). Однак, з огляду вікових особливостей шестилітки не завжди вдаються до об'єктивної самооцінки. Зазвичай їхня самооцінка дещо завищена, тому отримання схвалення як ніщо інше спонукає дитину до діяльності. Тоді як зауваження сприймаються як особиста образа.

Разом з тим, у мотивації дитини наявні негативні прояви, які спостерігаються в запобіганні невдач й уникненні покарань. Їх кількість має відносно невисокий відсоток прояву. Проаналізуємо причини їх виникнення, адже їх наявність у подальшому може гальмувати розвиток навчальної мотивації. Запобігання невдач може бути зумовлено кількома причинами: заниженою самооцінкою, негативним досвідом у минулому та впливом родинного чинника. Невпевненість дитини у власних силах є здебільшого результатом заниженої самооцінки, від якої значною мірою залежить стійкість домінуючих мотивів. І поки дитина перебуватиме під владою особистої непевненості, вона не зможе об'єктивно оцінювати власні результати й досягнення (О. Гредінарова, Н. Зуболій, М. Матюхіна, О. Петрів, В. Рєпкін, М. Святогорова). Інколи негативний досвід минулого заважає дитині включитися в навчання. Колишня ситуація неуспіху провокує певні побоювання й хвилювання. Страх опинитися знову в подібній ситуації змушує дитину захищатись. І як прояв однієї із форм захисту – дитина відмовляється виконувати завдання, у яких вона почувається непевнено. Не останнє місце в цій проблемі посідає й родинний чинник. Адже, як відомо, родина справляє великий вплив на особистість дитини. Ставлення батьків до успіхів дитини в навчанні може й допомогти, і зашкодити формуванню навчальної мотивації. Перебуваючи під страхом бути покараною за результати навчання, дитина втрачає інтерес до його змісту. Головною її метою в такій ситуації стає уникнення можливих покарань.

Як видно з рисунка власне пізнавальні мотиви займають незначне, порівняно з іншими видами мотивів місце й виявляються переважно на рівні усвідомлення змісту навчання. Інтерес до змісту навчального матеріалу проявляється більшою мірою ситуативно, залежно від особистісного значення навчального матеріалу для кожного учня. Такий незначний прояв пізнавальної мотивації дослідники вважають цілком природним для дітей шестирічного віку, оскільки інтерес до змісту навчального матеріалу лише починає формуватися. Необхідним є адаптаційний період, у який відбувається поступове входження дитини в шкільне життя, поступовий перехід до власне навчальної діяльності й лише пізніше, коли основи такої діяльності будуть в основному сформовані, можна очікувати прояву навчальних мотивів.

Проведений аналіз засвідчив, що мотиви мають неоднакову спонукальну силу й по-різному проявляються в процесі навчання шестирічних першокласників, вони різняться змістом, стійкістю прояву, тривалістю тощо; на характер навчальної діяльності кожного учня впливають не один, а кілька мотивів, тобто вона є полімотивованою. Можна говорити про ієрархію взаємообумовлених мотивів, що визначає навчальну діяльність учнів.

У теоретичних дослідженнях також деталізуються різні аспекти прояву навчальної мотивації, вивчення залежностей її формування від певних дидактичних, психолого-педагогічних і соціальних умов. Утім, більшість педагогів ігнорують ігрові мотиви, які залишаються надзвичайно вагомими для навчання шестирічок й мають виконати свою важливу роль у процесі формування навчальної мотивації та навчальної діяльності в цілому. Поступово ігрові мотиви поступатимуться місцем іншим мотиваційним проявам і займуть другорядну порівняно з соціальними й пізнавальними мотивами позицію. Соціальні мотиви, які виражалися в бажанні дитини змінити оточення й зайняти більш привабливу соціальну позицію школяра, отримати шкільні речі, задовольнити потребу в спілкуванні, отримати похвалу від учителя, через певний проміжок часу будуть задоволені, а тому певною мірою втратять свою актуальність. З часом їх місце за умови правильної

організації навчально-виховного процесу займають мотиви самовдосконалення та саморозвитку, усвідомлення значущості освіти для себе й суспільства.

Результати проведеного аналізу особливостей сформованості мотиваційної сфери шестирічних учнів показали, що група пізнавальних мотивів, які проявляються в інтересі до змісту навчання, допитливості, потребі в розумовій діяльності, бажанні самостійного пошуку вирішення завдання, зверненні за додатковою інформацією до вчителя тощо, в більшості дітей виражені дуже слабо. А тому прагнення відвідувати школу значна частина дітей усвідомлює як «рекрутчину», необхідну обов'язковість і зводять лише до виконання ролі учня.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз ключових понять дослідження – мотив, мотивація, навчальні мотиви в контексті вивчення широкого понятійного поля дав змогу засвідчити множинність підходів до їх розуміння, зокрема, поняття мотив одночасно виступає як особистісна і діяльнісна категорія, пов'язана зі спонуканими, переконаннями, потребами, інстинктами особистості. Поняття навчальна мотивація розглядалося у структурі загальної мотиваційної системи особистості та визначалося як низка взаємообумовлених чинників (мотивів), що спонукають навчальну діяльність особистості. У результаті теоретичного аналізу було виявлено, що навчальна мотивація має динамічний характер і змінюється під впливом об'єктивних і суб'єктивних (сформованість психофізіологічних якостей, ставлення до школи і навчання, допитливість, пізнавальний інтерес) чинників. Мотиваційна сфера особистості представлена сукупністю наявних мотивів (широтою), що можуть бути наділені неоднаковою спонукальною силою, яка по-різному актуалізується на різних етапах навчання і змінюється завдяки здатності мотивів до підпорядкування.

Теоретичне дослідження проблеми формування навчальної мотивації шестирічних учнів передбачало складання узагальненого соціально-психологічного портрету майбутнього школяра, у результаті якого було встановлено, що в мотиваційній сфері дитини шестирічного віку на момент приходу її до школи відбуваються суттєві зрушення, зміни. Значущості набуває мотив інтересу до нових видів діяльності, у тому числі і навчання. І хоча дітей спочатку приваблюють зовнішні аспекти шкільного навчання, шкільна атрибутика тощо, водночас їм також подобається процес виконання шкільних обов'язків, який вони залюбки відтворюють в іграх «у школу».

Проаналізовано мотиваційний арсенал дітей шестирічного віку, в якому виокремлено ігрові, широкі соціальні (зміна соціального статусу, потреба у спілкуванні з однолітками), отримання схвалення, пізнавальні мотиви та

мотиви запобігання невдач. Визначено вплив дошкільних видів діяльності на розвиток мотиваційної сфери першокласників, складання передумов навчальної діяльності, забезпечення готовності до шкільного навчання. Так, доведено, що діти, які відвідували дошкільний заклад мають більш високий рівень соціально-психологічної готовності до школи, легше адаптуються до школи і таким чином, мають більш широкий репертуар навчальних мотивів, які дозволяють перейти на більш високий рівень розвитку навчальної діяльності.

На момент приходу до школи дитина перебуває на проміжному етапі між дошкільним і молодшим шкільним дитинством. І це означає, що її діяльності рівною мірою притаманні й дошкільні і шкільні види її проявів. Цей віковий період знаменується також поступовим переходом від багатого спектру діяльностей до абсолютного домінування навчальної діяльності. Тому штучне звуження багатой палітри діяльності в такий перехідний період лише до навчання за шкільним типом не лише збіднює діяльність шестирічної дитини, а й шкодить формуванню передумов навчальної діяльності, у наслідок чого розвиток інших видів діяльності, у яких повинні формуватися ці передумови, призупиняється й уповільнюється. Збіднення діяльності прямо пропорційно відбивається і на мотиваційній сфері дитини, у наслідок чого не відбувається належне формування навчальних мотивів.

Для встановлення вихідного рівня сформованості шкільної зрілості, у структурі якої визначався рівень розвитку мотиваційної сфери дітей взагалі та навчальних мотивів зокрема, було визначено критерії та показники, зокрема соціально-психологічна зрілість, яка оцінювалась за такими показниками: здатність дитини об'єктивно сприймати соціальну дійсність і себе в ній; сформованість образу «Я – майбутній школяр»; комунікабельність, уміння будувати стосунки з іншими дітьми та дорослими. Рівень розумового розвитку визначався за такими показниками: розвиток психічних процесів (уяви, уваги, пам'яті, мислення); ерудиція (наявність уявлень про природу, соціальні явища тощо); пізнавальна активність. Мотиваційна готовність до шкільного навчання оцінювалась за наявністю в мотиваційному арсеналі учня пізнавальних

мотивів як домінуючих, ставленням дитини до школи і навчання, ступенем усвідомленості мотивів, наявністю та широтою пізнавальних інтересів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Особливо перспективним воно може бути у розробці напрямків спеціальної підготовки вчителів і студентів з формування навчальної мотивації дітей шестирічного віку.

Проведене дослідження переконало в необхідності здійснення на етапі дошкільної освіти спеціальної цілеспрямованої роботи з формування соціально-психологічної зрілості, становлення образу «Я – майбутній школяр», що є підґрунтям для становлення навчальної мотивації в першому класі.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеенко Т.Ф. Мотивація і цінності групування школярів у малі групи. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. Київ, 2010. №2. С. 4-30.
2. Бескорса О. С., Моторіна Д. А. Інноваційні технології навчання читання у практиці сучасної початкової школи. *Інноваційні педагогіка*. Випуск 12. Т. 1. 2019. С.23-26.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : наук. вид. К.: Либідь, 2003. 280 с.
4. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія.. Київ. Чернівці: «Букрек». 2018. 320 с.
5. Богуш А.М., Шиліна М.Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. 335 с.
6. Большакова І. Формування мотивації до навчання. *Початкова освіта*. 2015. № 6. С. 21-32.
7. Волянчук А. Мотивація як фактор підвищення навчальної успішності молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Том 1, № 27, С. 241–245.
8. Воронка М. Мотивація навчальної діяльності як засіб підвищення якості знань учнів. *Початкова школа*. 2008. № 5. С. 28-31.
9. Воронова Н. А. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів. *Початкова школа*. 2007. № 3. С. 5–6.
10. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: 1 кл. К.: Генеза, 2012. 112 с.
11. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. К.: Генеза, 2015. 160 с.: іл.

12. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. 376 с.
13. Горковська Т.М. Формування культури здорового способу життя молодших школярів: теорія і практика. Миколаїв. 2011. 14 с.
14. Грицай Ю.О. Використання здоров'язберігаючих технологій в навчальній діяльності школярів: навчальний посібник. Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського. 2012. 181с.
15. Демченко Я.М. Засоби формування мотивації навчання молодших школярів. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* / ХНПУ ім. Г.С. Сковороди; за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, С. Т. Золотухіної. Харків: Щедра садиба плюс. 2015. Вип. 47. С. 14-24.
16. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа* 2006. №2. С. 23 – 46.
17. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред. Н.В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
18. Дзюбко Л. В., Гриценко Л. І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психодіагностика: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державн. пед. ун-тет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький : ПП “СКД”, 2009. Вип. 4. С. 33-43.
19. Дуброва О. А. Навчальна мотивація як специфічний компонент навчальної діяльності. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 14. С. 30-37
20. Дячук В. Діагностика мотивів навчання у школярів. *Психолог (Шкільний світ)*. 2010. № 15. С. 16-18.
21. Загальна психологія. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. К.: Либідь, 2005. 464 с.
22. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закл. / За заг. ред акад. С.Д. Максименко. К.: Форум. 2000. 543с.
23. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня. К.: Главник, 2004. 96 с.
24. Занюк С.С. Психологія мотивації. Навч. Посіб. Для студ. Київ: Либідь, 2002, 304 с.

25. Ібряшкина Н. Формування позитивної мотивації. Умови успішного навчання молодшого школяра. *Початкова освіта*. 2017. № 12. С. 11-15.
26. Іванова Ю. Мотивація як чинник успішного формування навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Післядипломна освіта в Україні* . 2016. № 1. С. 34–37.
27. Кельнер С. С. Формування навчальної мотивації. *Управління школою*. 2015. № 25-27. С. 71-75.
28. Кириленко В. Використання методик для діагностики мотивації учіння молодших школярів. *Початкова школа*. 2007. № 11. С. 40-45.
29. Кириленко В. Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів. *Початкова школа*. 2008. №1. С. 56-59.
30. Кікоть, О. Мотивація пізнавальної діяльності молодших школярів. *Початкова освіта*. 2015. № 20. С. 9-19.
31. Кільдій Т. Творча робота вчителя як засіб розвитку мотивації до пізнання навколишнього світу у молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 44-46.
32. Ковальчук В. Ю., Матвійшин У. І. Методи стимулювання навчальної діяльності молодших школярів. *Гуманізація – найкоротший шлях до особистості: II Всеукраїнська науково-практична майстерня* (м. Кременчук, 25.09.2020 р.). Кременчук, 2020. С. 167-170.
33. Козігора М. А. Особливості розвитку та динаміки мотивів навчальної діяльності молодших школярів. *Молодий вчений*. 2018. № 12.1 (64.1). С. 36-39.
34. Коломієць Н. Інтерактивні технології в особистісно орієнтованій освіті учнів початкових класів. *Відкритий урок*. 2010. №17-18, вересень. С. 12–15.
35. Концептуальні засади реформування середньої школи. Нова українська школа 2021. 40 с.
36. Кормишев М. В. Методичне забезпечення дослідження мотивації учіння молодших школярів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія : психологія / ХНПУ ім. Г. С.*

- Сковороди ; [редкол. : В. І. Євдокимов (голов. ред.) та ін.]. Харків : ХНПУ, 2012. Вип. 42, ч. 1. С. 97-107.
37. Коробко С.Л., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими школярами : метод. посіб. Київ : Літера ЛТД, 2006. С. 178–180.
38. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ, 1989. 608 с
39. Кузьмінський А.І., Омеляненко С.В. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. Київ : Знання, 2010. 335 с.
40. Кузьмінський А.І., Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. Педагогіка: завдання і ситуації : практикум. Київ : ЗнанняПрес, 2003. 429 с.
41. Лапіна Г. О. Формування мотивації навчання молодших школярів. *Початкове навчання та виховання*. 2011. № 25. С. 2-25.
42. Лук'янова М. Навчальна мотивація учнів: психолого-дидактичний аспект. *Відкритий урок. Розробки, технології, досвід*. 2008. №7/8. С. 27-31.
43. Лук'янова М. Психологія навчальної мотивації школярів. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2006. № 3-4. С. 26-32
44. Луцинська О. Формування мотивації учіння в учнів початкових класів приватної школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 14. С. 122-125.
45. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів: [монографія] Київ: Навч. книга, 2002. 303 с.
46. Мар'яненко Л. Рекомендації для педагогів щодо вміння формувати пізнавальний інтерес і пізнавальну потребу в молодших школярів. *Практичний психолог: школа*. 2014. № 3. С. 40–48.
47. Мар'яненко Л. Формування пізнавальної діяльності в молодших школярів. Київ: Редакція загальнопед. газет, 2014. 128 с.
48. Новик І.М., Левонюк А.В. Формування позитивної мотивації до навчання у молодших школярів засобами ігрових прийомів. *Молодий вчений*. 2019. № 5 (69). С.156–159

49. Новик І.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 318 с.
50. Овсянецька Л. П. Мотиваційна основа творчості. *Філософія, соціологія, психологія : збірник наукових праць*. Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2007. Вип. 12. Ч. II. С. 23–30.
51. Паламар О. М. Формування у молодших школярів мотивів учіння (на матеріалі природознавства): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Пед. та вік. психологія». К., 2005. 20 с.
52. Парфілова С. Л., Лисенко О. С. Психолого-педагогічні підходи до проблеми навчальної мотивації молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 9 (43). С. 154-160.
53. Петрів О.П. Психологічні особливості розумової працездатності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Пед. та вік. психологія». К., 2005. 20 с.
54. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. К.: Академвидав, 2004. 456 с.
55. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyiosviti> (дата звернення: 05.05.2025).
56. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово». 2020. 131 с.
57. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для учителів та методистів початкового навчання. К.: Богданова А.М., 2009. 226 с.
58. Телецька О.А. Поняття про навчальну мотивацію в психолого-педагогічній літературі. *Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2017-2018 рр. Том 2. (16-17 травня 2019 р.)*. Вінниця, 2019. С. 100-102.

59. Тіхонова М.І. Психологічні фактори емоційної дезадаптації молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Пед. та вік. психологія». К., 2005. 20 с.
60. Фоменко К. І. Психодіагностика мотиваційної сфери особистості молодшого школяра. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 55. С. 280-298.
61. Формування у молодших школярів мотивації до навчання. Методика формування позитивних мотивів в початковій школі. URL : <https://vseosvita.ua/library/embed/01009n3a-18f2.docx.html> (дата звернення: 05.05.2025).
62. Чорней І. Д. Психологічні аспекти розвитку мотивації молодшого школяра у навчальному процесі. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 4 (80). С. 163-165.
63. Чумак В. В. Вікова психологія : навч. посіб. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. 192 с.
64. Шищенко В. Формування в учнів початкової школи позитивної мотивації до навчання: теоретичний аспект. *Рідна школа*. 2016. № 4. С. 76-80.
65. Шопіна М. О. Розвиток мислення дітей 5–9 років та підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 9. С. 60–72.
66. Щербакова Л. Шестирічні за партою: проблеми, завдання, перспективи. *Дошкільне виховання*. 2004. № 1. С. 3 – 4.
67. Яременко Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема. *Вища освіта України*. 2014. С. 69-74.

ДОДАТОК А

Змістові та процесуальні характеристики психодіагностичних методик експерименту

І серія методик за критерієм „Соціально-психологічна зрілість”			
№ методики, назва	Мета	Спосіб фіксування, матеріал	Кількісні та якісні показники
Методика 1. Завдання 1 Тест на визначення психосоціальної зрілості (За методикою С. Банкова)	Визначити рівень психосоціальної зрілості дитини, виявити ставлення дитини до школи й навчання, визначити наявність позитивної мотивації до навчання	Протокол із зазначеними питаннями	В. – 22-276. С. – 17-216. Н. – 11-166.
Методика 1. Завдання 2 Проективна методика діагностики міжособистісних стосунків дитини, соціальної пристосованості та взаємостосунків з оточуючими (За методикою Р. Жиля)	Визначити наявний рівень особистісних стосунків дитини в системах: „дитина – дорослий”, „дитина – дитина”, „дитина – діти” тощо; визначити рівень соціальної пристосованості; особливості стосунків з оточенням; прагнення до лідерства; соціальну адекватність; допитливість; контактність; соціальну відчуженість тощо	Протокол із зображенням життєвих ситуацій, тестові завдання	Результат визначається за кількістю виборів дитини. В. – позитивне ставлення до школи й навчання, об’єктивна оцінка власних дій і вчинків, комунікабельність, прагнення до лідерства. Відсутність негативних проявів поведінки. Соціальна адекватність. Доброзичливі стосунки з членами родини. С. – у цілому позитивне ставлення до школи й навчання. Соціальна адекватність. Вибіркове налагодження контактів з однолітками, уникання домінуючих позицій. Незавершеність процесу адаптації. Н. – занижена або завищена
			самооцінка. При заниженій самооцінці спостерігається уникання домінуючих позицій, відчуженість,

			труднощі при налагодженні контактів, незавершеність процесу адаптації тощо. При завищеній самооцінці спостерігається не завжди адекватна поведінка, яка інколи супроводжується агресією. Особливо відчутні прагнення до лідерства.
Методика 1. Завдання 3 Спостереження за учнями	Спостереження за природною, невимушеною поведінкою учнів у процесі навчання та позаурочний час	Протокол	Результат визначався за сумою балів за показниками „комунікативність”; „уміння діяти в системах”; „дитина – дорослий”; „дитина – дитина”; „дитина – діти”; „здатність об’єктивно сприймати дійсність” В. – 15-20б. С. – 9-14 б. Н. – 0-8б.
Методика 1. Завдання 4 Анкетування дітей (Див. додаток)	Визначити ставлення дітей до школи й навчання; значення ролі гри, праці й навчання в житті першокласників; визначити мотиви, що спонукають дитину відвідувати школу; з’ясувати здатності дитини докладати зусилля; прояви вольових якостей; коло інтересів тощо	Бланк анкети з питаннями	В. – позитивне ставлення до школи й навчання, сформованість вольових якостей, допитливість, бажання докладати зусилля для отримання результату навчання. Серед наявних мотивів переважають соціальні та пізнавальні. Гра, праця й навчання мають приблизно однакове значення й місце. С. – у цілому позитивне ставлення до школи й навчання, проте суттєво переважають соціальні мотиви. Вольові якості проявляються вибірково, залежно від ситуації й особистої привабливості завдання для дитини. При виборі між грою, працею й

			навчанням перевага віддається грі. Н. – нейтральне ставлення до навчання. У мотиваційному
--	--	--	---

			арсеналі переважають соціальні й ігрові мотиви, наявні також негативні прояви мотивації. Вольові якості сформовані слабо. Коло інтересів – це спілкування з однолітками, спільні ігри з ними.
--	--	--	---

II серія методик за критерієм „Розумовий розвиток”			
Методика 2. Завдання 1 Виявлення концентрації та стійкості уваги (За методикою П'єра-Рузера)	Виявити рівень концентрації та стійкості уваги, уміння зосереджуватись, діяти за зразком, обирати спосіб виконання завдання	Таблиця-протокол, годинник, ручка	В. - 2,10-2,45 хв. без помилок; С. - 2,46-3,2 хв. (допускається 2 помилки); Н. - >3,3 хв. з наявністю 2 і більше помилок
Методика 2. Завдання 2 Діагностика розвитку вербальної пам'яті (За методикою 3. Істоміної)	Виявити здатність дитини відтворювати слова по пам'яті	Протокол; 10 слів, не пов'язаних між собою за значенням	В. - 6-10б. С. – 5-4б. Н. – 0-3б.
Методика 2. Завдання 3 Діагностика зорової пам'яті (За методикою Бернштейна)	Виявити здатність дитини знаходити раніше побачені фігури	Протокол, 2 таблиці з зображеннями геометричних фігур	В. - 6-10б. С. – 5-4б. Н. – 0-3б.
Методика 2. Завдання 4 Діагностика розвитку комбінаторного мислення (За методикою І. Барташнікової)	Виявити здатність дитини до здійснення комбінаторних дій	Протокол з малюнками, ручка	В. – 5б. С. – 3-4б. Н. – 1-2б.
Методика 2. Завдання 5 Діагностика розвитку наочно-образного мислення	Виявити рівень наочно-образного мислення дитини, здатність фантазувати й	Протокол з елементами малюнків, ручка	В. – 6-8б. С. – 4-5б. Н. – 0-3б.

	уявляти, знаходити неординарні рішення		
Методика 2 Завдання 6 Діагностика	Виявити спроможність дитини самостійно	Протокол – аркуш у клітинку,	В. – 5б. С. – 3-4б. Н. – 0-2б.

довільності „Графічний диктант” (За методикою Д. Ельконіна)	орієнтуватися в просторі, дотримуватись інструкції дорослого	ручка	
Методика 2. Завдання 7 Тест на визначення рівня шкільної зрілості (За методикою А. Керна-І. Йирасека) Субтест 1 Малювання чоловічої фігури	Виявити рівень сенсомоторних здібностей дитини	Бланк протоколу, ручка або олівець	В. - 5б. С. – 3-4б. Н. – 1-2б.
Субтест 2 Копіювання письмових літер	Виявити здатність до наслідування, координацію та розвиток дрібної моторики руки дитини	Бланк протоколу із зразком виконання, ручка	В. - 5б. С. – 3-4б. Н. – 1-2б
Субтест 3 Зарисовування групи точок	Виявити зорову координацію та розвиток дрібної моторики руки дитини	Бланк протоколу із зразком виконання, ручка	В. - 5б. С. – 3-4б. Н. – 1-2б

III серія методик за критерієм „Мотиваційна готовність до навчання”

Методика 3. Завдання 1 Персоніфікація мотивів (За методикою М. Гінзбург)	Виявити наявні мотиви, що спонукають дитину відвідувати школу, визначити серед них домінуючі мотиви	Протокол; шість речень різного змісту з твердженнями щодо особливостей відвідування школи; шість картинок з малюнками до них	В. – серед домінуючих мотивів, крім соціальних мотивів, наявні також чітко виражені пізнавальні та позиційні мотиви; С. – суттєву кількісну перевагу становлять соціальні та позиційні мотиви, пізнавальна мотивація виражається ситуативно;
--	---	--	---

			Н. – перевагу становлять мотиви, пов'язані з отриманням схвалення від дорослих та мотиви запобігання покарань, тоді як пізнавальна мотивація проявляється дуже слабо або не проявляється зовсім
Методика 3. Завдання 2 Домінування мотивів (За	Визначити домінуючі мотиви в умовах перенасичення	Два бланки протоколу, ручка	В. – перевагу становлять навчальні мотиви. С. – однакова кількість ігрових і навчальних мотивів.

Продовження
Табл. 2.3

методикою Н. Білопольської)			Н. – суттєво переважають ігрові мотиви.
Методика 3. Завдання 3 Проективна анкета „Розповідь про Ваню”(Див. додаток)	Визначити ставлення дитини до школи й навчання, розуміння дитиною необхідності навчання; здатність долати труднощі й перешкоди в навчанні, спроможність прийти на допомогу товаришеві тощо	Бланк протоколу, „Розповідь про Ваню”	В. – адекватне сприймання дитиною дійсності, позитивне ставлення до школи й навчання. Сформованість волевих якостей, яка визначається бажанням докладати зусилля для подолання навчальних труднощів. Серед улюблених уроків обов'язково математика, письмо, читання тощо. Оцінюється також бажання й здатність прийти на допомогу товаришеві. С. – об'єктивна оцінка власних дій і вчинків, бажання відвідувати школу, яке переважно пов'язане зі зміною соціального статусу. Вибір уроків здійснюється відповідно до власних уподобань. Недостатня сформованість волевих якостей.

			Н. – не завжди об'єктивна самооцінка. Бажання відвідувати школу пов'язане з отриманням оцінки й схвалення батьків і вчителів. Практично відсутній пізнавальний інтерес до змісту навчального матеріалу. Відсутнє бажання докладати зусилля в навчанні. Серед улюблених уроків – малювання фізкультура праця тощо.
Методика 3. Завдання 4 Малюнок „Я в школі”	З'ясувати, наскільки комфортно почувається дитина в школі, яке місце вона собі в ній відводить	Бланк протоколу, олівці	В. – малюнок, який відображає дитину в школі, навчальний процес. С. – зображена будівля школи або інші шкільні приміщення із зображенням самої дитини або без її зображення . Н. – малюнок, який не відповідає темі завдання.
Методика 3. Завдання 5	Визначити очікування й	Протокол з питаннями	В. – наявне бажання відвідувати школу, яке

Продовження
Табл. 2.3

Бесіда-діалог „Перший раз до першого класу”	сподівання дитини від навчання, з'ясувати місце навчання серед інших інтересів і вподобань дитини, здатність приймати й виконувати нову соціальну роль, наявність попереднього досвіду в різних видах діяльності		підкріплюється соціальними, пізнавальними та позиційними мотивами. При виборі між іншими видами діяльності перевага віддається навчанню. Простежується інтерес до змісту навчального матеріалу. Ураховується розуміння дитиною значення освіти для майбутнього. С. – бажання відвідувати школу пов'язане зі зміною
--	---	--	---

			соціального статусу, спілкуванням з однолітками. Інтерес до змісту навчального матеріалу проявляється ситуативно. При виборі між іншими видами діяльності перевага віддається грі й навчанню одночасно. Н. – відвідування школи пов'язане з отриманням шкільної атрибутики, бажанням змінити соціальний статус і спільними іграми з однолітками. Інколи простежуються негативні прояви мотивації, такі як небажання відвідувати школу, певні побоювання. Інтерес до змісту навчального матеріалу майже відсутній. Улюбленим видом діяльності залишається гра.
--	--	--	--

АНКЕТА ДЛЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Заклад, прізвище, ім'я, клас

Дата

1. Тобі подобається в школі?
2. Чому?
3. Якщо тобі скажуть, що сьогодні ти можеш піти до школи, але якщо захочеш ти можеш залишитись вдома, що ти обереш? Чи завжди ти хочеш іти до школи?
4. Тобі подобаються уроки в школі?
5. Які найбільше?
6. Чи хотілося б тобі, щоб замість уроків були лише ігри?
7. Складні чи легкі завдання тобі більше подобається виконувати?
8. Чи хотілося б тобі, щоб замість уроків були перерви?
9. Тобі подобається гратись?
10. У які ігри найбільше?
11. Що тобі більше хочеться – гратись чи вчитись; або те й інше разом?
12. Чому?
13. Як ти вважаєш, чи всім потрібно навчатись у школі?
14. Чому?
15. Для чого ти ходиш до школи?
16. Що в школі тобі найбільше подобається?
17. Щоб у школі тобі хотілося б змінити?
18. Чим ти займаєшся у вільний час?
19. Як ти допомагаєш дорослим?
20. Тобі подобається трудитись?
21. Чи є в тебе постійні домашні обов'язки? Якщо так, то які?
22. Ким ти збираєшся стати, коли підростеш? Як ти вважаєш, що для цього необхідно зробити?

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

П.І.Б. (мати, батько)

Вік (мати, батько)

Місце роботи, посада, (мати, батько)

1. Висловіть, будь ласка, Ваше ставлення до школи кількома словами (дуже добре, скоріше добре, скоріше погане...).
2. Чи завжди Ваша дитина із задоволенням іде до школи? (Поясніть причини бажання або небажання).
3. Чи все Вас влаштовує в навчанні Вашої дитини?
4. Що б Ви хотіли змінити в організації навчально-виховного процесу?
5. Які труднощі виникають у Вашої дитини під час навчання?
6. Як Ви з ними справляєтесь?
7. Чи потрібна Вам для цього допомога педагога? Якщо так, то яка саме?
8. Як Ви вважаєте, чи впливають труднощі, які виникають у процесі навчання, на бажання дитини ходити до школи?
9. Якому виду діяльності – грі чи навчанню – Ваша дитина віддає перевагу?
10. Як часто Ваша дитина грає?
11. У які ігри?
12. Чи привчаєте Ви свою дитину до праці? Якщо так, то яким чином?
13. Чи є у Вашої дитини домашні обов'язки? Якщо так, то які?
14. Чи охоче дитина допомагає дорослим?
15. Як Ви вважаєте, чи достатню кількість часу Ваша дитина приділяє грі, праці й навчанню? Виразіть, будь ласка, свою відповідь у відсотках: праці – %, гра – %, навчання – %.

Проективна анкета «Розповідь про Ваню»

Я хочу розповісти тобі про одного хлопчика Івана, який дуже хотів ходити до школи й сидіти за першою партою. Батьки купили йому новий портфель і красиві шкільні речі. Кожного дня Іван розглядав їх і складав назад до портфеля. Нарешті довгоочікуваний день настав.

Першого вересня всі хлопчики й дівчатка пішли до школи, пішов і Іванко. Пролунав перший дзвоник, і діти разом з учителем пішли до класу. Натомість Іванко несподівано розплакався й відмовився йти до класу з іншими дітьми. Йому чомусь дуже захотілось додому.

Індивідуальне опитування:

1. Як ти вважаєш, чому розплакався Іванко?
2. Як би ти його заспокоїв?
3. Як його умовити ходити до школи?
4. А ти хочеш ходити до школи?
5. Чому?
6. Чим тобі найбільше подобається займатись?
7. Чи подобаються тобі уроки (заняття) в школі (дитячому садку)?
8. Які найбільше?
9. Виконувати які завдання – легкі чи складні – тобі найбільше подобається?
10. Чи всім людям необхідно навчатись? Чому?