

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Кафедра психології

На правах рукопису

КАРПЕНКО АНАСТАСІЯ АНДРІЇВНА

МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ В УЧБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРА,
ЯК ФАКТОР, ЩО АКТИВІЗУЄ НАВЧАННЯ В ЦІЛОМУ

Спеціальність: 053 «Психологія»
(код) (назва спеціальності)

Освітня програма Психологія
(назва)

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавр

Науковий керівник:
Доктор психологічних наук,
професор Носенко Е.Л.

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол засідання кафедри психології

№ 7 від 26.12.2024

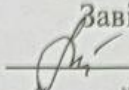
Завідувач кафедри психології

Людмила ПРИСНЯКОВА
(підпис) (Ім'я, ПРИЗВИЩЕ)

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

Кафедра психології
Освітній ступінь бакалавр
Спеціальність 053 «Психологія»
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології
 **Людмила ПРИСНЯКОВА**
2024 року

**ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
КАРПЕНКО АНАСТАСІЯ АНДРІЇВНА**

1. Тема роботи: «Мотивація досягнення в учбовій діяльності школяра, як фактор, що активізує навчання в цілому».

2. Науковий керівник роботи: Доктор психологічних наук, професор Носенко Е.Л.

Затверджені наказом вищого навчального закладу від «19» 2024 року № 87-Од

3. Строк подання роботи на кафедру: 12 лютого 2025 р.

4. Мета кваліфікаційної роботи: дослідити ситуацію успіху як умову активізації мотивації досягнення у молодших школярів.

5. Завдання кваліфікаційної роботи

проаналізувати вплив використання ситуації успіху на розвиток мотивації досягнення молодшого школяра (вирішувалось методом теоретичного аналізу літературних джерел);

виявити зміни в мотивації учнів стосовно критерію “прагнення до успіху”-“прагнення до невдачі” внаслідок використання ситуації успіху(вирішувалось методом теоретичного аналізу літературних джерел);

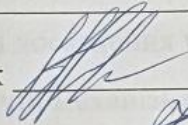
проаналізувати зміни в судженнях учнів стосовно пояснень причин своїх невдач(вирішувалось емпіричних досліджень);

виявити різницю в розвитку мотивації досягнення у дівчаток та хлопців(вирішувалось методом теоретичного аналізу літературних джерел).

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

№ з\п	Назва етапів дипломного проекту (роботи)	Строк виконання етапів проекту (роботи)	Примітка
1.	Вступ		виконано
2.	I Розділ		виконано
3.	II Розділ		виконано
4.	III Розділ		виконано
5.	Робота в цілому		виконано

Науковий керівник



НОСЕНКО Е.Л.

Здобувач вищої освіти



КАРПЕНКО А.А.

Дата видачі завдання

.24.05 2024 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. Мотивація досягнення як невід’ємна складова розвитку особистості учня	8
1.1. Мотивація як психологічний феномен.....	8
1.2. Розвиток особистості як центральна проблема педагогічної психології.....	12
1.3. Мотивація навчання – актуальна проблема сучасної педагогічної психології.....	13
1.4. Мотивація досягнення учня як предмет дослідження.....	17
1.5. Психологічні механізми розвитку мотивації досягнення.....	21
Висновки до першого розділу.....	39
РОЗДІЛ 2. Ситуація успіху в учбовій діяльності як умова, що активізує мотивацію досягнення молодшого школяра	41
2.1. Психологічні особливості молодшого шкільного віку.....	41
2.2. Учбова діяльність – провідна діяльність молодших школярів	43
2.3. Поняття ситуації в психології.....	44
Висновки до другого розділу.....	55
РОЗДІЛ 3. Експериментальне психолого-педагогічне дослідження впливу ситуації успіху на мотивацію досягнення в молодшому шкільному віці.....	56
3.1. Зміст і організація емпіричного дослідження.....	56
3.2. Результати емпіричного дослідження.....	59
3.3. Обговорення результатів.....	74
Висновки до третього розділу.....	76
ВИСНОВКИ.....	78
Список використаних літературних джерел.....	82
Додатки.....	89

ВСТУП

Проблема успіху в навчанні за останні роки визначилась як одна з найважливіших і перспективних у педагогічній науці та практиці. Викликано це тим, що людський чинник розглядається найголовнішим резервом соціального розвитку, впливу на особистість. Звідси й нове завдання освіти – створити методично забезпечену систему саморозвитку особистості, що допоможе дитині самостійно вирішувати життєві проблеми, долати труднощі в навчанні, спілкуванні, берегти здоров'я, цікаво і корисно проводити дозвілля, само реалізуватися. У зв'язку з цим сучасна школа потребує докорінного переосмислення парадигми навчання і виховання, опанування прогресивними технологіями становлення особистості учня як самостійного проектувальника власного життя, створення умов для самореалізації його сутнісних сил у різних видах творчої діяльності і, насамперед, в навчальній діяльності.

В психологічному розумінні мова йдеться про мотивацію досягнення як психологічного ядра розвитку самостійності учня. Досить довгий період часу нашої історичної дійсності прагнення до успіху, до отримання значних результатів, тобто того, що становить мотивацію досягнення розглядалося як така властивість особистості, що не тільки не потребувала розвитку, а навпаки активно винищувалася як “буржуазна” риса характеру, що не мала місця в соціалістичному суспільстві. Але змінилися часи і дуже гостро повстало питання з виховання саме тих рис особистості, що раніше були не задіяні, а сьогодні мають велике практичне значення для розвитку самостійності: ініціативність, прагнення до успіху, енергійність, діловитість.

Сильна мотивація досягнення в учбовій діяльності школяра призводить до високих оцінок, добре налагодженого педагогічного процесу, що призводить в кінцевому значенні до ефективності самого процесу навчання. Це, в свою чергу, призводить до підвищення мотивації навчання в цілому, що

в умовах великої кількості знань, які треба засвоїти, та обмеженості в часі, являє собою актуальну проблему педагогічної психології.

Учбова діяльність, згідно з концепцією Ельконіна Д.Б., – це ведуча діяльність на протязі молодшого шкільного віку. Це вік знайомства з учбовою діяльністю, період опанування основних структурних компонентів. Саме в цей час мотиваційна сфера школярів змінюється таким чином, що домінуючим стає учбово-пізнавальний мотив. Молодший шкільний вік дуже важливий стосовно зацікавленості школяра навчанням, а це можливо лише за умов, коли дитина переживає радість за досягненні успіхи. Молодший шкільний вік – найбільш благодатний до розвитку мотивації досягнення.

Цей період дослідниками молодшого шкільного віку вважається сензитивним стосовно розвитку мотивації досягнення. До особливостей психологічних характеристик цього віку відносяться: орієнтація на оцінку як на результат своєї діяльності, мотив досягнення та мотив змагання, як домінуючий серед інших мотивів [5,35].

Мета роботи – дослідити ситуацію успіху як умову активізації мотивації досягнення у молодших школярів.

Завдання дослідження:

1) проаналізувати вплив використання ситуації успіху на розвиток мотивації досягнення молодшого школяра (вирішувалось методом теоретичного аналізу літературних джерел);

2) виявити зміни в мотивації учнів стосовно критерію “прагнення до успіху”-“прагнення до невдачі” внаслідок використання ситуації успіху(вирішувалось методом теоретичного аналізу літературних джерел);

3) проаналізувати зміни в судженнях учнів стосовно пояснень причин своїх невдач(вирішувалось емпіричних досліджень);

4) виявити різницю в розвитку мотивації досягнення у дівчаток та хлопців(вирішувалось методом теоретичного аналізу літературних джерел).

Об’єктом дослідження виступає мотивація навчання як актуальна проблема сучасної педагогічної психології.

Предметом дослідження виступає мотивація досягнення в учбовій діяльності школяра, як фактор, що активізує навчання в цілому.

Гіпотеза дослідження: використання ситуації успіху в учбовій діяльності позитивно впливає на активізацію мотивації досягнення молодшого школяра.

Для перевірки гіпотези у роботі використано наступні **методи дослідження**:

1. Методика “Мотивація успіху і боязнь невдачі”, запропонована А.А. Реаном [66, 35-43] і адаптована експериментатором для вибірки молодших школярів.

2. Методика “Спрямованість на оцінку”, запропонована Е.П.Ільїним, Н.А.Курдюковою [36,45-53].

3. Методика “Спрямованість на придбання знань”, запропонована Е.П.Ільїним, Н.А. Курдюковою [36,53-58]

4. Методика “Визначення причин своїх неуспіхів”, запропонована А.К. Марковою [40,77-82] і адаптована експериментатором для сприйняття молодшими школярами.

5. Проективна методика “Вивчення мотивації досягнення”, запропонована Р.С.Немовим [42,88-92].

Теоретична значущість роботи полягає у отриманні якісних та кількісних даних щодо ситуації успіху як умови активізації мотивації досягнення у молодших школярів.

Практична значущість роботи полягає у можливості використання отриманих даних для активізації процесу навчання молодших школярів.

Структурно робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, рекомендацій, списку використаних літературних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1. Мотивація досягнення як невід’ємна складова розвитку особистості учня

1.1. Мотивація як психологічний феномен

Проблема мотивації і мотивів поведінки і діяльності — одна з найголовніших у психології. Б. Ф. Ломов відзначає, що в психологічних дослідженнях діяльності питанням мотивації і цілепокладання належить ведуча роль. “Труднощі тут полягають у тому, - пише він, — що в мотивах і цілях найбільше чітко виявляється системний характер психічного; вони виступають як інтегральні форми психічного відображення. Розробка цих питань має величезне значення не тільки для розвитку теорії психології, але і для рішення багатьох практичних завдань” [1, 205].

Не дивно, що мотивації і мотивам присвячена велика кількість монографій як вітчизняних (В. Г. Асєєв, В. К. Вилюнас, В. И. Ковальов, А. Н. Леонтьєв, М. Ш. Магомед-Емінов, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Файзуллаєв, П. М. Якобсон), так і закордонних авторів (Дж. Аткинсон, Г. Хол, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен та ін.).

Велика кількість літератури з проблеми мотивації і мотивів супроводжується і різноманітним точок зору на їхню природу, що змушує деяких психологів впадати в зайвий песимізм і говорити про практичну нерозв’язність проблеми [2, 10].

Розглядаючи мотивацію людини як психологічний феномен, вчені зіткнулися з багатьма труднощами. Насамперед виникла термінологічна неясність: однаково і навіть як синоніми вживаються терміни “мотивація” і “мотив”. “Мотивація” використовується навіть охоче, тому що, розуміючи під нею процеси детермінації активності людини і тварин або формування спонукання до дії діяльності (А. Б. Орлов, 1989), у це поняття можна вкладати що завгодно; адже детермінувати і спонукати може безмежна безліч речей і явищ.

Не краще обстоїть справа з поняттям “мотив”. Під ним мають на увазі різні психологічні феномени: представлення й ідеї, почуття і переживання

[3,55], потреби і потяги, спонукання і схильності [4,87], бажання, звички, думки і почуття обов'язку (П. А. Рудик, 1967), психічні процеси, стани і властивості особистості (К. К. Платонов, 1986), предмети зовнішнього світу [5,125], установки (А. Маслоу, 1954) і навіть умови існування [6, 33].

В деяких роботах “мотив” розглядається тільки як інтелектуальний продукт мозкової діяльності. Так, Ж. Годфруа пише, що “мотив — це розуміння, згідно з яким суб'єкт повинен діяти.”[4,28]. Ще більш різко говорить Х.Хекхаузен :”це лише конструкт мислення”,—пише він, тобто теоретична побудова, а не реально існуючий психологічний феномен.[6] Він пише, що в дійсності ніяких мотивів не існує, вони не спостерігаються безпосередньо і тому не можуть бути представлені як факти дійсності. Вони лише умовне, полегшуюче розуміння допоміжні конструкти нашого мислення, що вставляються в схему пояснення дії між вихідними обставинами, що спостерігаються, і наступними актами поведінки [6, 124]. Не дивно, що в його двотомній монографії за “мотив” приймається або потреба (потреба у володарюванні, названа їм мотивом влади; потреба в досягненні — мотив досягнення), або особистісні диспозиції (тривожність і інші), або зовнішні і внутрішні причини того чи іншого поведінки (надання допомоги, прояв агресії).

У вітчизняній психології мотивація розглядається як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини — її поведінки, діяльності. Асєєв В.Г. відзначає, що мотиваційна система людини має набагато більш складну побудову, аніж ряд заданих мотиваційних констант. Вона описується винятково широкою сферою, що включає в себе й автоматично здійснювані установки, і поточні актуальні прагнення, і область ідеального, котра в даний момент не є актуально діючою, але виконує важливу для людини функцію, даючи йому сенс перспективи подальшого розвитку його спонукань, без якого поточні турботи повсякденності втрачають своє значення. [8,125] Усе це з однієї сторони дозволяє визначати мотивацію як складну, багаторівневу неоднорідну систему складників, що включає в себе потреби, мотиви,

інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності і т.д., а з іншої говорити про полімотивованість діяльності, поведінки людини і про домінуючий мотив в їхній структурі. “Ієрархічна структура мотиваційної сфери визначає спрямованість особистості людини, що має різний характер у залежності від того, які саме мотиви по своєму змісту і побудові стали домінуючими”[9, 52].

Мотивація в широкому змісті слова з цього погляду розуміється як стрижень особистості, до якого “стягаються” такі її властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості й інші соціально-психологічні характеристики. У загальнопсихологічному контексті мотивація являє собою складне об'єднання, “сплав” рушійних сил поведінки, що відкривається суб'єкту у погляді потреб, інтересів, потягів, цілей, ідеалів, що безпосередньо детермінують людську діяльність[7, 217-221].

У такий спосіб можна затверджувати, що незважаючи на розмаїтість підходів, мотивація розуміється більшістю авторів як сукупність, система психологічно різнорідних факторів, що детермінують поведінку і діяльність людини; це всі мотиви, споживи, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини

Мотиви є відносно стійкими рисами (проявами, атрибутами) особистості. Коли ми стверджуємо, що певній людині притаманний пізнавальний мотив, то мається на увазі, що в багатьох ситуаціях вона виявляє інтерес до змісту і процесу діяльності, або пізнавальну мотивацію. Однак мотивація — це не лише мотиви, а й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо). Ситуативні фактори є досить динамічними, мінливими, що створює значні можливості впливу на них і на активність в цілому. Інтенсивність актуальної (що діє “тут і тепер”) мотивації залежить від сили мотиву й інтенсивності ситуативних детермінант мотивації (вимог та впливу інших людей, складності завдань тощо) [10,235].

$$\boxed{\text{Актуальна мотивація}} = \boxed{\text{Мотиви (стійкі особистісні)}} + \boxed{\text{Ситуативні фактори}}$$

Рис. 1.1. Актуальна мотивація

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

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

Таким чином, проблема мотивації і мотивів залишається гостродискусійною і, на жаль, такою, що важко вивчається експериментально. В той же час, як відзначає П. М. Якобсон (1969), росте інтерес до психології особистості (а мотиваційна сфера, без сумніву, є її ядром), до складних динамічних змін у її діяльності і вчинках робить вивчення мотивації поведінки людини важливою задачею психологічної науки.

1.2. Розвиток особистості як центральна проблема педагогічної психології

Ідея розвитку учня – фундаментальна для освіти, школи. Адже навчально-виховний процес має не тільки давати знання, уміння і навички, а й всебічно розвивати особистість. Головною метою будь-якої системи освіти – є розвиток особистості учня.

Говорячи про розвиток необхідно пам'ятати, що а) сам розвиток є складний інволюційно-еволюційний поступальний рух, у ході якого відбуваються прогресивні і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині (Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьєв); б) розвиток, особливо особистісний, не припиняється до моменту

припинення самого життя, змінюючись тільки в напрямку, інтенсивності, характері і якості. Загальними характеристиками розвитку є: незворотність, прогрес/регрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність змін і збереження [11, 33]. Як фактори, що визначають психічний розвиток, В.С.Мухіна розглядає його передумови, умови і зв'язок розвитку і внутрішньої позиції дитини [12, 11-56].

Теоретичний пошук організувався в напрямку співвідношення навчання і розвитку. Зв'язок навчання і розвитку людини — одна з центральних проблем педагогічної психології. При її розгляді треба насамперед підкреслити одне з основних положень сучасної педагогічної психології, відповідно до якого навчання є не тільки умовою, але й основою і засобом психічного й у цілому особистісного розвитку людини [7, 97-100]. Навчання розвиває не тільки завдяки змісту, методам, формам організації, а й завдяки своїй сутнісній багатовимірності. Специфіка його полягає в тому, що всі сторони, аспекти, компоненти педагогічно керованого навчального процесу стимулюють, реально прискорюють численні процеси розвитку, які ієрархічно представлені в загальній картині розвитку особистості учня.

Навчання створює зону найближчого розвитку особистості, надаючи йому певної оформленості, змістовно-логічної цільності і завершеності. У цьому незаперечна соціально-культурна домінантність навчання щодо процесів розвитку, які попри це протікають за власними законами

Істотне питання про характер співвідношення навчання і розвитку яке вивчали багато дослідників.

Існують різні точки зору на рішення цього питання. Так, відповідно до однієї з них, навчання і є розвиток (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хоча природа навчання розуміється кожним з них по-різному. Відповідно до іншої, навчання — це тільки зовнішні умови дозрівання, розвитку. “Развитие создаёт возможности – обучение их реализует”“, чи, іншими словами “обучение идёт в хвосте развития”” [13, 225-226]. Згідно Ж. Піаже, “мышление ребёнка с необходимостью проходит через известные

фазы и стадии, независимо от того, обучается ребёнок или нет” [цит. за 13, 227].

У вітчизняній психології стверджується погляд, сформульований Л.С.Виготським і який поділяє все більша кількість дослідників. Відповідно до цього погляду, навчання і виховання відіграють ведучу роль у психічному розвитку дитини. ”Обучение может иметь в развитии отдалённые, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нём новообразования” [13, 231]. Це положення є кардинальним не тільки для вітчизняної педагогічної психології, але і для когнітивної психології Дж. Брунера в США.,що його прийняла. Як підкреслює Брунер, “ преподавание основ наук, даже на элементарном уровне, не должно слепо следовать естественному ходу познавательного развития ребёнка. Преподавание может стать даже ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности самому форсировать своё развитие” [14, 364].

З основної тези Л.С. Виготського випливає, що навчання і розвиток знаходяться в єдності, причому навчання, випереджаючи розвиток, стимулює його, і в той же час воно саме спирається на актуальний розвиток. Отже, навчання повинно “ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития” [13, 251]. Це положення виявляється принциповим для всієї організації навчання, основною метою якого і є розвиток особистості що навчається, її психічний розвиток.

Все частіше мова йдеться про розвивальне наслідування, спілкування і виховання, розвивальну діагностику і корекцію. Та ж тут з'являється проблема засобів розвивального спілкування, та виходить питання впливу на мотивацію навчання.

1.3. Мотивація навчання – актуальна проблема сучасної педагогічної психології

Учбова мотивація визначається як приватний вид мотивації, що включена в учбову діяльність. Як і будь-який інший вид, учбова мотивація визначається специфічними для цієї діяльності факторами. По-перше, вона визначається самою системою освіти, освітньою установою, де здійснюється учбова діяльність, по-друге, — організацією освітнього процесу; по-третє,— особливостями суб'єктів, що навчаються (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими учнями і т.і.); по-четверте,— особливостями педагога і насамперед системою його відносин до учня, до справи; по-п'яте, — специфікою навчального предмета.

Учбова мотивація, як і будь-який інший її вид, системна. Вона характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Так, у роботах Л.І.Божович і її співробітників, на матеріалі дослідження навчальної діяльності школярів відзначалося, що вона визначається ієрархією мотивів, у якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, зв'язані зі змістом цієї діяльності і її виконанням, або широкі соціальні мотиви, зв'язані з потребою дитини зайняти визначену позицію в системі суспільних відносин.[17] . При цьому з віком відбувається розвиток взаємодіючих потреб і мотивів, зміна ведучих домінуючих потреб та їх ієрархії. “...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношении между ними” [18, 14]. Відповідно при аналізі мотивації навчальної діяльності необхідно не тільки визначити домінуючий мотив, але і врахувати всю структуру мотиваційної сфери людини. Розглядаючи цю сферу стосовно до навчання, А.К. Маркова підкреслює ієрархічність її побудови [18,33]. Так, до неї

входять: потреба в навчанні, зміст навчання, мотив навчання, мета, емоції, відношення й інтерес.

Іншими словами, мотиваційна сфера суб'єкта навчальної діяльності чи його мотивація не тільки багатокomпонентна, але і різнорідна і багаторівнева, що зайвий раз переконує в надзвичайній складності не тільки її формування й обліку, але навіть адекватного аналізу.

Усе розглянуте свідчить про складність навчальної мотивації як психологічного феномена, керування якою в навчальному процесі вимагає обліку її структурної організації, динамічності, вікової обумовленості.

У дослідженнях з цієї проблеми розкриті фактори, через які можна впливати на внутрішньоструктурну динаміку мотиваційних структур, а отже, керувати їхньою перебудовою. До таких факторів відносяться: зняття оцінки і тимчасових обмежень; демократичний стиль спілкування; ситуація вибору; особистісна значимість; продуктивний, творчий вид роботи. Творчий характер проблемної ситуації стимулює тенденцію до диференціювання й упорядкування компонентів структури, тобто тенденцію до її стійкості.

Учбова діяльність займає практично всі роки становлення особистості, починаючи з дитячого садка (старша група) і закінчуючи навчанням у середньому і вищому навчальних закладах. Одержання освіти є неодмінною вимогою до будь-якої особистості, тому проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогіці і педагогічній психології. Звідси і багато робіт у цьому напрямку (Л. И. Божович, 1969; Н. Г. Морозова, 1967; Л. С. Славіна, 1972; М. В. Матюхіна, 1984; В. Е. Мільман, 1987, А. К. Маркова, 1984; И. Лингарт, 1970; Э. Стоуне, 1967 та ін.), які також несуть на собі відбиток недоліків у поглядах на мотивацію і мотив, що існують у психології взагалі.

Використовуючи різноманітні прийоми активізації мотивації навчання, вчителю треба пам'ятати, що зовнішні, навіть сприятливі умови впливають на мотивацію навчання не безпосередньо, а тільки через внутрішнє відношення до них самого учня. Тому необхідно передбачити систему заходів (ситуацій,

завдань, вправ), спрямованих на формування окремих аспектів цієї внутрішньої позиції учня, його відкритого, активного, стійкого й усвідомленого відношення до впливів учителя.

Робота вчителя, прямо спрямована на зміцнення і розвиток мотиваційної сфери, містить у собі наступні види впливів:

- 1) актуалізація вже сформованих у школяра раніше позитивних мотиваційних установок, які треба не зруйнувати, а зміцнити і підтримати;
- 2) створення умов для появи нових мотиваційних установок (нових мотивів, цілей) і поява в них нових якостей (стійкості, усвідомленості й ін.);
- 3) корекція дефектних мотиваційних установок, зміна внутрішнього відношення дитини як до наявного рівня своїх можливостей, так і до перспективи їхнього розвитку.

Які ж завдання і вправи може застосовувати вчитель для цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу учнів?

- 1) вправи на прояв власної позиції, прагнення самому вирішити задачу і знайти свій шлях її рішення;
- 2) на використання ситуацій вибору для зміцнення й усвідомлення мотивів. Види цих ситуацій ми описали вище;
- 3) вправи на цілепокладання школярів у навчанні, насамперед на реалістичність у цілепокладанні.

Тут треба зміцнювати адекватну самооцінку і рівень домагань; при цьому вчити школярів розрізняти свої здібності в цілому і зусилля в даному завданні, а також оцінювати психологічну ціну для себе даної роботи (витрату часу і сил) і тим визначати реалістичність мети, свого рівня домагань.

У вправах на закріплення адекватної самооцінки важливо вчити школяра психологічно освіченому поясненню своїх успіхів і невдач, навчати прийомам зняття необґрунтованої тривожності з приводу стану своїх знань і умінь, вчити активізувати усі свої можливості;

- 4) завдання на стійкість цілей (в тому числі в умовах перешкод), на

наполегливість і завзятість в їх реалізації.

Якщо вдуматися про що йде мова, то тут пропонується програма розвитку сфери мотивації досягнення учня. Велика увага приділяється емоційному аспекту навчання, а саме: зміцнення позитивних емоцій досягається внаслідок реалістичності рівнів домагань, в умінні планувати свою діяльність і передбачати її труднощі, у вправах на емоційну стійкість у несприятливих ситуаціях.

Мотивація до навчання виникає в тому випадку, якщо учень переживає радість від досягнутого, від рішення поставленої задачі, тобто переживає успіх. І при цьому важливо, щоб цей успіх був замічений і оцінений значним для людини обличчям. Якщо ми говоримо про мотивацію до навчання, то в самому ідеальному варіанті для інтелектуального розвитку учня було б непогано, якби таким значної для нього обличчям став сам учитель. Учень не може бути рівноправним компаньйоном у педагогічному спілкуванні в силу емоційної нестійкості своєї особистості. Саме остання обумовлює непередбачуваність поведінки учня в різних педагогічних ситуаціях. Однак мудрий педагог, орієнтований на особистісний розвиток своїх вихованців, тобто на суб'єкт - суб'єктні відносини, у стані планувати педагогічний процес і моделювати педагогічну ситуацію таким чином, щоб його вихованець зміг пережити успіх у значних для нього ситуаціях. Успіх пережитий, повторений і закріплений з випадкової життєвої події перетворюється в стійку орієнтацію, життєвий сценарій, до проходження якого учень буде прагнути ще й ще.

1.4. Мотивація досягнення учня як предмет дослідження

Під мотивацією досягнення розуміється прагнення людини виконати справу гарно, якісно, поліпшити результати своєї діяльності. Люди з високим рівнем мотивації досягнення звичайно реалістично оцінюють свої можливості при постановці цілей і задач, прагнуть до подолання труднощів, домагаються великих результатів у діяльності[4, т.2, 28-50] . Інакше

говорячи, мотивація досягнення — це прагнення людини досягати значних результатів, успіхів у діяльності.

Для когось особистісні досягнення успіхів з у діяльності є дуже значущими, для інших — менш важливими. Тоді говорять про більш чи менш сильний мотив досягнення. Мотив досягнення — це загальна, відносно стійка риса особистості, яка виявляється у прагненні до успіху, бажанні досягти високих результатів і відчувати задоволення при цьому [10,88]. Цей мотив диференціює людей за їхнім загальним прагненням до успіху. Люди з високим показником мотиву досягнення прагнуть досягти високих результатів, успіхів у діяльності. Натомість індивіди з низьким показником сили мотиву досягнення байдужі до успіхів, не бажають напружуватися і досягати високих результатів. Про суб'єкта з сильним мотивом досягнення кажуть, що він:

- 1) наполегливий у досягненні мети;
- 2) не задовольняється отриманим результатом;
- 3) що б не робив, намагається це виконати краще, ніж раніше;
- 4) для нього головне в житті — це переживання радості успіху внаслідок досягнення високих результатів;
- 5) схильний ставити віддалені цілі;
- 6) не задовольняється нескладним завданням і легко досяжними цілями;
- 7) захоплюється роботою, досягаючи дедалі нових і нових цілей (відчуваючи радість успіху).

Мотив досягнення актуалізується у взаємодії з ситуативними факторами — такими як цінність і ймовірність (шанси) досягнення успіху в певній сфері діяльності [4, 33] І тоді ми вже говоримо про мотивацію досягнення, тобто прагнення досягти успіху в певному виді діяльності, що охоплює не лише мотиви досягнення (стійкі атрибути особистості), а й ситуативні чинники (цінність, ймовірність досягнення успіху, складність завдання тощо).

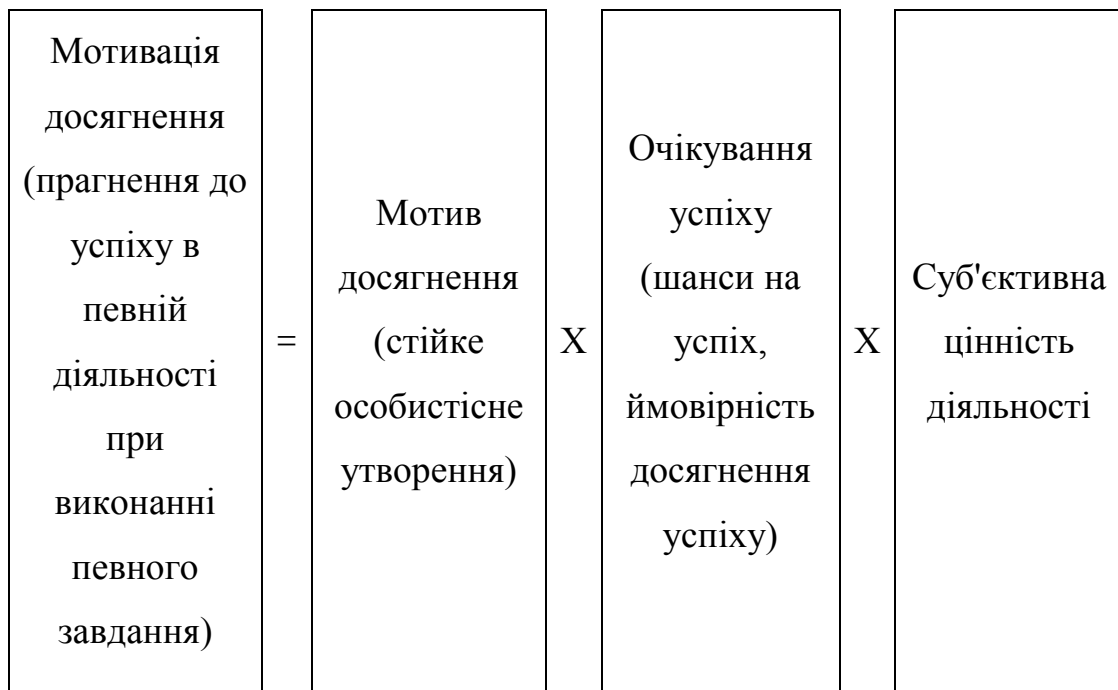


Рис. 1. 2. Мотивація досягнення

Отже, мотив досягнення є лише одним із складників мотивації досягнення. Може виявитися, що в суб'єкта з сильним мотивом досягнення в певній ситуації мотивація досягнення буде невисокою, оскільки ця діяльність не має для нього цінності. А може статися, що людина з високим показником сили мотиву досягнення в певній конкретній ситуації не прагнуче досягати успіху, оскільки завдання є надто складним, а шанси (ймовірність) досягнення успіху — незначні. Натомість індивід з низьким мотивом досягнення за певних обставин (посильність завдання, великі шанси досягти успіху, привабливість діяльності) буде демонструвати високий рівень мотивації досягнення.

Таким чином, мотивація досягнення визначається як стійкими атрибутами особистості (мотивом досягнення), так і ситуативними факторами (шанси на успіх, цінність діяльності тощо).

Очікування успіху — це ступінь суб'єктивної впевненості в тому, що діяльність (дія) матиме успіх. Від того, наскільки людина впевнена в успіху, залежить мотивація її діяльності. Чим більше людина сподівається на успіх,

тим більше зусиль вона схильна докладати, тим сильнішою буде її мотивація досягнення. Наприклад, я навряд чи візьмуся за справу, якщо вважаю, що є незначний шанс (імовірність) досягти тут успіху. І навпаки, коли я впевнений у можливості досягти успіху (коли суб'єктивна ймовірність досягнення успіху перевищує 50 %), то я інтенсивніше працюватиму (рівень мотивації досягнення буде вищим).

Відомо, що ті люди, які розраховують на успіх у виконанні діяльності, справді справляються з нею краще. Очікування високого (позитивного) результату сприяє формуванню в людини “почуття ефективності”, яке спонукає її працювати краще. Віра у свої здібності, у власну спроможність подолати труднощі стимулює до наполегливої роботи. А коли людина не впевнена у своїх силах, коли не сподівається на успіх, то це її знемотивовує, “відбиває” бажання працювати.

Віра у власний успіх залежить від успішності в попередніх спробах (діяльності), від відповідного налаштування на успіх. Коли людина часто досягала успіху в минулому, це позитивно впливає на формування в неї надії на успіх (вона вірить у себе й у свою спроможність досягти успіху). Поразки, невдачі в минулому, звісно, негативно впливають на віру в успіх. Після серії невдач людина втрачає впевненість у собі, очікує поразки і в наступних спробах. Ось чому важливим є досягнення невеликих проміжних результатів у діяльності.

Суб'єктивна цінність та привабливість успіху в певній діяльності — ще один важливий фактор, який визначає мотивацію досягнення (прагнення до успіху). Наприклад, учень може бути наполегливим на уроках математики (цінність успіху в математиці висока) і байдужим до успіхів з літератури (цінність успіху в літературі низька). Аби допомогти учневі оцінити значущість досягнення успіху в тій чи іншій сфері, важливо змусити його замислитися над запитаннями: Якого значення для своєї майбутньої роботи ти надаєш математиці? Наскільки важливим, у твоїй роботі буде володіння мовою? Від того, якого значення людина надає досягненням у певній сфері,

залежить не лише вибір її подальших занять, а й мотивація досягнення в цій сфері (наскільки інтенсивно людина працюватиме задля досягнення успіху в даній галузі).

Американські психологи Д. Аتكінсон і Д. Мак-Клелланд установили, що мотив досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій — прагнення до успіху та уникнення невдачі. Високий рівень мотивації досягнення означає, що в дитини переважає прагнення до успіху; низький рівень мотивації свідчить, навпаки, що домінує прагнення уникати невдачі [10,45].

Експериментально було доведено, що висока мотивація формується у дітей тільки в таких сім'ях, де батьки постійно збільшують рівень своїх вимог до дітей і одночасно ненав'язливо надають їм допомогу і підтримку, а також виявляють лагідність і теплоту в спілкуванні зі своїми дітьми. І навпаки, у сім'ях, де батьки або ігнорують своїх дітей, байдужі до них, або здійснюють директивну опіку, суворий нагляд над ними, у дітей, як правило, провідним стає прагнення уникнути невдачі і, як наслідок, формується низький рівень мотивації в цілому.

Результати цих досліджень продемонстрували, що основним фактором розвитку мотивації досягнення дитини виявився характер взаємодії між дитиною і дорослим. Тому цілком природно, що одержані результати стимулювали нові дослідження, спрямовані на зміну взаємин дітей і дорослих у шкільних умовах з метою формування мотивації досягнення школярів.

Відносна рухливість, динамічність мотивації школярів (В.С.Мерлин, Н.А.Менчинська, М.В.Матюхіна) визначають можливість і необхідність цілеспрямованого її формування в умовах шкільного навчання [19,44]. У роботах М.В.Матюхіної і Т.А.Сабліної із проблем вивчення і формування мотивації досягнення виводиться необхідність вивчення цих питань вже в молодшому шкільному віці [20, 62-73; 21, 22-25; 22, 3-4].

1.5. Психологічні механізми розвитку мотивації досягнення

Вілюнас В.К. вивчав закономірності розвитку мотивації людини, де він виділяє основні механізми такого розвитку. До них він відносить: мотиваційне переключення, мотиваційне зумовлення, мотиваційна фіксація. [6, 55].

Мотиваційне переключення — психологічний механізм формування мотивації до об'єкта або діяльності шляхом перенесення енергії, позитивної мотивації з чогось важливого і привабливого на об'єкт чи діяльність, до якого (якої) ми прагнемо сформувати мотивацію.

Виховний вплив казок, байок, оповідань полягає у застосуванні мотиваційного переключення: до добрих справ заохочують можливістю здобути царство, довге життя або дружину-красуню. Емоції, інтерес переключають із того, що є важливим і привабливим для людини (довге життя, багатство тощо), на те, до чого прагнуть сформувати інтерес і позитивну мотивацію.

Об'єктом, на який переключається позитивна мотивація, може бути будь-який предмет. Наприклад, коли батько розповідає синові про людей, які досягли успіху завдяки наполегливості або науковим пошукам, то таким чином він намагається сформувати в дитини інтерес до певної діяльності.

Механізм дії мотиваційного переключення можна подати таким чином. Уявімо, що певна діяльність або певний предмет асоціюється у людини з чимось приємним, викликає позитивні емоції, подобається їй. Це дає змогу перенести позитивну енергію з цього об'єкта на інший, новий предмет, до якого ми прагнемо сформувати мотивацію. Виховний вплив на людину при використанні мотиваційного переключення передбачає актуалізацію вже наявних мотиваційних відношень (позитивного ставлення, інтересу, любові до чогось), які спрямовуються на новий предмет або зміст [6,66]

У практиці виховання і мотиваційних тренінгів постійно мають справу з мотиваційним переключенням, тобто формуванням нового мотиваційного відношення (позитивного ставлення, інтересу) до певного явища шляхом

спроб пов'язати це явище з іншими явищами та предметами, які таке ставлення (інтерес) уже викликають [6,78].

Мотиваційне зумовлення — це надання емоційного (мотиваційного) значення новому змісту (предмету), тобто поширення (переключення) емоційного переживання на новий зміст (предмет) шляхом установлення його зв'язку з відповідною емоцією (позитивною або негативною).

Спрощено феномен мотиваційного зумовлення можна подати як переключення і фіксацію емоцій на новому змісті (предметі). Позитивна або негативна емоція, “прив’язуючись” до певного предмету (змісту), надає йому відповідного емоційного забарвлення і робить більш привабливим (або непривабливим) для нас. Після кількох поєднань емоції з предметом ми починаємо емоційно ставитись до нього.

Внаслідок мотиваційного зумовлення нейтральні подразники (предмети, зміст), котрі передують появі емоційних подразників або їх супроводжують, самі набувають здатності викликати емоції.

Практика виховання наочно демонструє значення механізму мотиваційного зумовлення: щоразу, коли дорослий б'є дитину по руках за гру з недозволеними предметами, його дії розраховані саме на ефект зумовлення. А якщо батьки хвалять або цілують дитину за гарний вчинок, вони таким чином теж підкріплюють певні дії (поведінку). Позитивні емоції, які дитина переживає завдяки похвалі за добре виконане завдання під час уроку поєднуються, асоціюються з певними діями (намагатися добре виконати завдання), котрі внаслідок цього стають більш привабливими для неї.

Мотиваційне зумовлення може бути ефективним за таких умов:

- 1) емоція і предмет повинні накладатися одне на одне одночасно. Коли емоція (наприклад, задоволення, відстрочене в часі) переживається з певним запізненням від дії предмета, то мотиваційного впливу така емоція може й не мати (і відповідного ставлення до предмета не сформується).

2) достатня кількість поєднань у часі. Для того щоб предмет набув мотиваційного значення, необхідне не одне, а кілька поєднань у часі (емоції, переживання) і (предмета, дії).

3) достатня сила емоції. Сильне задоволення (позитивна емоція) матиме більший ефект, ніж слабке.

Мотиваційна (емоційна) фіксація — механізм розвитку мотивації, який полягає у швидкому (миттєвому) набутті й збереженні об'єктами мотиваційного (емоційного) значення, якого вони раніше не мали. Мотиваційна фіксація — це механізм розвитку мотивації (прихильності, інтересу, любові) шляхом закріплення емоціогенної події в пам'яті (як правило, з першого разу).

Наше позитивне ставлення до чогось — це відтворення (згадування) відчуття нами колись сильної емоції. Емоції залишають у людській пам'яті сліди, які згодом перетворюються на певне ставлення до чогось або стійке почуття. Таким чином, фіксація в досвіді слідів мотиваційних впливів тісно пов'язана з процесами пам'яті та навчання.

Мотиваційна фіксація (стійка прихильність) формується переважно протягом певного, досить обмеженого сензитивного (критичного) періоду онтогенетичного розвитку людини. Це період, коли психіка дитини є найбільш чутливою до вражень і переживань, коли емоційні події здатні міцно закарбуватися в пам'яті дитини і створювати мотиваційні фіксації. Саме в такі періоди життя людини розвиваються прихильність до певних людей, інтерес до певних видів діяльності. Саме в сензитивний період можливе формування стійких емоційних (мотиваційних) фіксацій. Однак слід зазначити, що емоційні фіксації можуть із часом згасати. Такі зміни можуть відбуватися як спонтанно, так і під впливом особливих умов (наприклад, у разі зникнення об'єкта симпатії або відсутності підкріплення).

Мотиваційне зміщення—механізм розвитку мотивації, добре описаний в роботах О.М. Леонтьєва . “Надзвичайно важливим у контексті проблеми розвитку нових потреб і мотивів,— пише він,— є той факт, що способи задо-

волення потреби самі можуть перетворитися на потреби.”[23, 21]. Дія, котра раніше була лише засобом задоволення інших потреб, насичується позитивними емоціями і набуває автономного спонукального характеру (тобто стає потребою або мотивом, який здатний уже сам по собі спонукати до діяльності, а не реалізовувати інші мотиви і потреби). Внаслідок зв’язку з іншими потребами і мотивами раніше функціонально залежна від них дія набуває мотиваційної автономності, перетворюючись у новий мотив

Наприклад, школяр раніше сідав за виконання домашніх завдань, щоб уникнути покарання, здобути схвалення чи винагороду. Згодом він може вчити даний предмет за власним бажанням, виявляючи зацікавленість до процесу і змісту роботи. Раніше уміння виступало як умова реалізації якогось іншого мотиву (наприклад, мотиву схвалення або мотиву уникнення покарання), з часом воно набуває автономного (незалежного) спонукального значення. Внаслідок таких мотиваційних зміщень школяр згодом може читати підручник тому, що йому подобається дана тема і він дістає задоволення від процесу і змісту роботи (а не тому, що він прагне уникнути покарання чи задовольнити прохання або вимоги старших, як це було раніше).

Процес мотиваційного зміщення і формування нового мотиву можна подати ще таким чином: дана дія (і ціль, яка їй відповідає), спонукаючись певним мотивом у процесі її виконання і забезпечення якоїсь діяльності, пов’язується з іншими потребами й отримує від них мотиваційний заряд. Внаслідок серії позитивних емоцій, якими супроводжувалося виконання певної дії, вона набуває автономного мотиваційного значення і вже сама по собі здатна спонукати до активності, набуваючи, таким чином, функцій мотиву. На цьому принципі базується такий широко відомий педагогічний прийом як підкріплення. Дитина після виконання певної діяльності може отримати схвалення, позитивну оцінку, матеріальну винагороду, тобто позитивне підкріплення. Задоволення внаслідок позитивного підкріплення

пов'язується з діяльністю, встановлюється зв'язок “діяльність — задоволення”.

Позитивне підкріплення — це певні приємні наслідки виконання суб'єктом діяльності (щось позитивне, приємне, що отримує він у результаті виконання ним деяких, дій, як-от похвала, оцінка), що спонукає його до виконання цієї діяльності в майбутньому[10,88].

Якщо процес діяльності або її результат не підкріплюється (тобто коли ні схвалення, ні винагороди і, відповідно, задоволення не було), то в такому разі менш імовірно, що в майбутньому людина виконуватиме цю діяльність за власним бажанням. Отже, за відсутності зв'язку “діяльність — задоволення” суб'єкт не прагнучиме до її виконання.

Позитивні переживання, які пов'язуються з певною діяльністю, виконують роль емоційного підкріплення того, що мало місце до або під час переживання. Внаслідок цього людина прагнучиме виконувати те, що викликало задоволення, або те, що дало змогу уникнути незадоволення (Ю. Орлов, 1991). Якщо якась дія поєднувалася з приємним переживанням, то поєднання позитивних емоцій з діяльністю підсилює мотивацію (інтерес) до цієї діяльності.

Наприклад,

1. Внаслідок успішних занять фізикою учень дістає схвалення від учителів і батьків (підкріплення 1), високі оцінки (підкріплення 2), призові місця на олімпіадах (підкріплення 3), схвалення друзів за цікаві досліди і допомогу в розв'язанні задач (підкріплення 4). Задоволення, яке виникає внаслідок підкріплення, спонукатиме до занять фізикою з огляду на можливість знову отримати задоволення.

2. Дитина за певних дій (наприклад, за допомогу старшим) здобуває похвалу від дорослих (підкріплення 1), матеріальну винагороду, наприклад цукерки, шоколад (підкріплення 2), певні потурання (підкріплення 3). Прагнення отримати задоволення

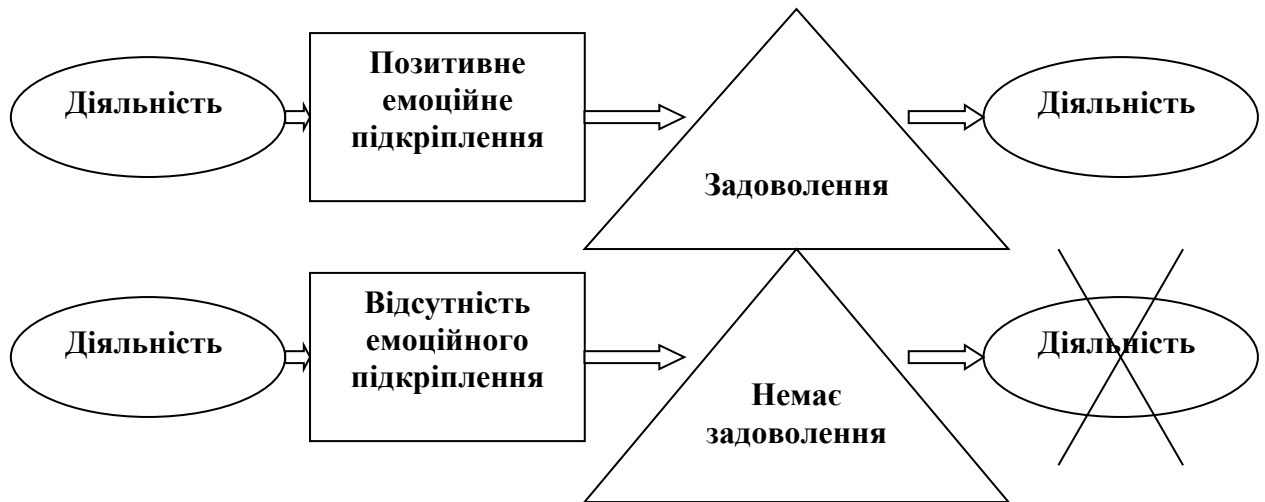


Рис.1.3. Діяльність та емоційне підкріплення

Певні форми поведінки закріплюються (і повторюються в майбутньому) тоді, коли вони приводять до позитивних наслідків (винагороди, схвалення, можливості самоствердитись, позитивних емоцій). Імовірність їх повторення, як правило, зменшується, якщо ці дії не пов'язуються з приємними емоціями або супроводжуються чимось негативним (покаранням, несхваленням тощо). Ці закономірності часто використовують учителі та батьки: регулярно вдаючись до похвали, вони формують у дітей відповідну мотивацію і поведінку. А щоб утримати дітей від небажаних дій і вчинків, застосовують покарання, несхвалення, виражаючи незадоволення діями дитини.

Головне у підкріпленні — це наявність позитивних емоцій, що з ними ми поєднуємо певну діяльність, до якої прагнемо сформувати інтерес (внутрішню мотивацію). Для підкріплення певною мірою не є важливим, де міститься джерело позитивних емоцій: чи у схваленні, чи в символічному винагородженні, чи в матеріальних стимулах. Найголовніше — поєднання задоволення з певною діяльністю. Якщо навчитися викликати задоволення від виконання діяльності, то таким чином можна сформувати інтерес (або внутрішню мотивацію) до цієї діяльності. Чим сильнішим є задоволення, яке

дістала людина від підкріплення або самопідкріплення певної форми поведінки, тим краще така поведінка чи діяльність закріплюватиметься (і тим більшою мірою людина буде схильною до повторення цієї діяльності в майбутньому).

Таким чином, сила задоволення (інтенсивність позитивних емоцій) є важливим чинником у формуванні інтересу (внутрішньої мотивації) до діяльності.

Підкріплення має значний ефект, якщо воно поєднується зі швидким і адекватним зворотним зв'язком щодо успіхів або невдач (фіксується і вказується результат діяльності). Це дає людині змогу стежити за ефективністю своєї діяльності. Наприклад, школяр отримує оцінки, але йому рідко кажуть, що він зробив правильно, а в чому помилився. І тому зі своїх помилок він суттєвих уроків не дістає.

Підкріплення має найбільший вплив тоді, коли його поєднують з поетапною програмою виконання серії систематичних робочих кроків. У такому разі бажані форми поведінки підкріплюються поступово. Необхідно виділити в поведінці невеликі фрагменти (елементи) і створити такі умови, які дали б змогу досягти максимуму успіху за мінімуму невдач. Кожен елемент (крок) має бути невеликим і нескладним для успішного виконання. Людина (школяр, спортсмен) переходить до виконання наступного завдання (до засвоєння наступного елемента) лише тоді, коли успішно виконає попереднє. Завершення певного етапу супроводжується позитивними емоціями, задоволенням (унаслідок успішного завершення завдання, набраної необхідної кількості балів, словесного і символічного схвалення, матеріального винагородження).

Отже, нами виявлені умови, що впливають на активізацію мотивації досягнення.

В розглянутих нами механізмах розвитку мотивації головною умовою виступають переживання позитивних емоцій, які пов'язуються з певною діяльністю, виконують роль емоційного підкріплення того, що мало місце до

або під час переживання. Стосовно мотивації досягнення позитивне переживання успіху від досягнутих результатів, – то є суттєва умова щодо її активізації.

Говорячи про успіх, ми маємо на увазі не стільки вдачу, щасливий випадок (наприклад, найлегший квиток на іспиті), скільки гарну результативність у досягненні запланованого, а також зв'язане з цим індивідуальне усвідомлення і суспільне визнання, отримане людиною чи групою людей, результату. Тут не мається на увазі успіх, який виявляється несподіваним, і тоді, як правило, говорять про везіння, щасливу зірку чи сорочку, у якій народилася людина, – це успіх як везіння. Ми говоримо про успіх, який являє собою цілком закономірний підсумок, явище кропітких зусиль у професійному, творчому, інтелектуальному й іншому видах діяльності. Тут ми бачимо успіх як досягнення [24, 33].

Специфіка дитячого віку така, що все, за що береться дитина, їй доводиться освоювати вперше. Чи вчиться вона робити форми з піску, чи ламає свої перші шедеври, освоює абетку чи лист, береться за нехитрі арифметичні обчислення – усе це діяльність, що нею ще має бути освоєна. Саме в цей час їй так необхідна допомога дорослих, але не в плані виконання за неї цієї діяльності, а в плані психологічному, коли батьки чи педагоги сприяли б переживанню дитиною її перших досягнень.

Варто відрізнити тільки реальні досягнення, виділяючи якісь найбільш удалі елементи, наприклад, хвостик у намальованій собачки, нахил при написанні слів, чіткість дикції при читанні вірша та ін.; по-друге, необхідно сприяти цьому успіху, організовувати діяльність, інструктуючи дітей у найбільш оптимальних способах її виконання.

Без відчуття успіху в дитини пропадає інтерес до школи і навчальним заняттям, але досягнення успіху в її навчальній діяльності ускладнено кількістю обставин, серед яких можна назвати недолік знань і умінь, психічні й фізіологічні особливості розвитку, слабка саморегуляція й інші. Тому педагогічно виправдано створення для школяра ситуації успіху - суб'єктивне

переживання задоволення від процесу й результату, самотійно виконаної діяльності [25,55]. Технологічно ця допомога забезпечується кількістю операцій, що здійснюються в психологічній атмосфері радості і схвалення, створеної вербальними й невербальними засобами. Підбадьорення словом і м'які інтонації, мелодійність мови і коректність звертань, так само, як відкрита поза і доброзичлива міміка, створюють у сполученні сприятливе психологічний клімат, що допомагає дитині подолати певне завдання.

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

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



Рис.1.4. Мотивація і успішність діяльності

Отже, мотивація — це один із найважливіших факторів (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх в діяльності.

Почуття компетентності

Оцінка своїх здібностей і своєї компетентності, віра у свої можливості успішно виконати певне завдання — важливий мотиваційний чинник у багатьох видах діяльності. Упевненість у своїх здібностях (почуття компетентності) — це установка стосовно своїх можливостей (здібностей) виконати конкретне завдання. [10, 264]

М. Коллінз відібрав дітей з низьким, середнім і високим рівнями математичних здібностей і дав їм розв'язувати складну задачу. В кожній із цих груп були впевнені у своїх здібностях учні і ті, хто мав сумніви стосовно своїх здібностей. Експеримент показав, що віра у свої можливості (а не наявні здібності) визначала мотивацію й ефективність діяльності. Впевнені у своїх інтелектуальних можливостях діти частіше поверталися до проблем, були наполегливішими у своїй діяльності. Фактично самооцінка (сприйняття) своїх здібностей більшою мірою визначала позитивне ставлення щодо математики, аніж рівень наявних здібностей. Це підтвердило, що власне не рівень розвитку здібностей, а саме суб'єктивна оцінка своїх можливостей і впевненість в ефективності діяльності є істотним мотиваційним фактором.

Як вказав А. Бандура, люди можуть досягти низьких результатів з двох причин: 1)у них відсутні здібності; 2)вони мають достатні здібності, але їм бракує впевненості в собі [10,77].

Учні (студенти) з вищим рівнем “відчуття” власної ефективності ставлять перед собою вищі цілі і докладають більше зусиль щодо їх досягнення.

Виділяють три чинники, які впливають на почуття компетентності:

- 1) успішність виконання попередніх завдань (досвід успіху й невдач);
- 2) вікаріальне навчання (спостереження за іншими);
- 3) вербальне переконання.

Як зазначає А. Бандура, вплив мають слова як позитивного, так і негативного характеру. Однак негативний відгук іншої людини щодо можливостей (здібностей) суб'єкта справляє навіть більший вплив на зниження його відчуття ефективності, ніж позитивне переконання — на підвищення віри у власні можливості. Вчителям і наставникам слід розуміти, що необачний вислів негативного характеру стосовно здібностей студента (учня) чи підлеглого може його демотивувати.

Якщо учні чи студенти отримують від учителя позитивну оцінку, схвальний аналіз успіхів (позитивну інформацію стосовно успішного просування діяльності), то їхня впевненість у своїх здібностях виконати завдання зростає. Надаючи учням інформацію, що саме їхні зусилля є “відповідальними” за успіх у діяльності, ми в такий спосіб заохочуємо їх до подальших наполегливих дій. Вони й надалі будуть схильні докладати зусиль, багато працювати задля досягнення успіху. Керівник (учитель) може надати своєму підлеглому (учневі) інформацію щодо успіхів останнього в різних формах:

- 1) у формі оцінки (п’ятибальної, десятибальної, дванадцятибальної тощо);
- 2) у формі змістовної інформації щодо того, які навички у нього розвинулися в процесі діяльності.

Було проведено дослідження, котре засвідчило, який саме зворотний зв’язок є важливим для формування почуття власної ефективності (віри у власні можливості). Учням давалася оцінка їхньої діяльності (виконання ними письмових завдань), але їм не надавалася інформація стосовно їхніх навичок і здібностей. У кінці курсу проводилося оцінювання і аналіз їхніх успіхів. З’ясувалося, що хоча учні вдосконалилися у написанні письмових завдань (їхні навички зросли), однак їхні судження стосовно власних здібностей і навичок (почуття компетентності) істотно не змінилися, тобто студенти не відчували себе більш упевненими у власних можливостях.

Коли вчителі фіксують зростання певних навичок (і повідомляють це учням чи студентам), то останні відчуватимуть себе більш компетентними в цій діяльності, аніж у тому разі, коли повідомляється виключно результат діяльності. Таким чином, лише інформація стосовно успішного (чи неуспішного) виконання завдання є недостатньою для зростання почуття власної компетентності. Важливим є повідомлення учням, які саме навички розвинулися і як це допоможе їм у майбутньому.

Почуття безпорадності

Експеримент М.Селігмена довів, що можна за допомогою певних впливів викликати у тварин і людей безпорадність і пасивність. Дослідник висунув припущення, що тварини і люди, які не могли уникнути покарання (які не могли контролювати ситуацію), “навчаються” безпомічності, тобто в них розвивається хронічна безпорадність. Це є наслідком того, що вони стикаються з неможливістю впливати на ситуацію: що б вони не робили, все було безрезультатним[10,102].

Таким чином, люди, котрим попередньо давали надто складні завдання, формуючи в них почуття безпорадності, були після такого “досвіду невдач” менш активними, менше прагнули знайти вихід зі складної ситуації (хоча без такого попереднього “тренування” (навчання) вони досить легко долали труднощі). Неможливість контролювати ситуацію (непідконтрольність подій волі людини) призводить до зниження її активності.

Фактори виникнення почуття безпорадності, таких факторів три:

1. Вже названий вплив минулого досвіду невдач і неможливості контролювати ситуацію.

2. Установка на залежність успіху від випадку.

Коли піддослідним нав'язувалась установка, що все залежить від випадку, їхня активність і ефективність діяльності була нижчою, ніж за отримання інструкції іншого змісту (коли їм навіювали, що все залежить від їхніх здібностей).

3. Індивідуальні відмінності за шкалою внутрішнього — зовнішнього локусу контролю: у досліджуваних із зовнішнім локусом контролю (котрі вважали, що все залежить від зовнішніх обставин, випадку тощо) безпорадність формувалася швидше, ніж у тих людей, які вважали, що все залежить від них самих (із внутрішнім локусом контролю).

Непідконтрольність ситуації в минулому	Нав'язана установка на	Зовнішній локус контролю як
---	---------------------------	--------------------------------

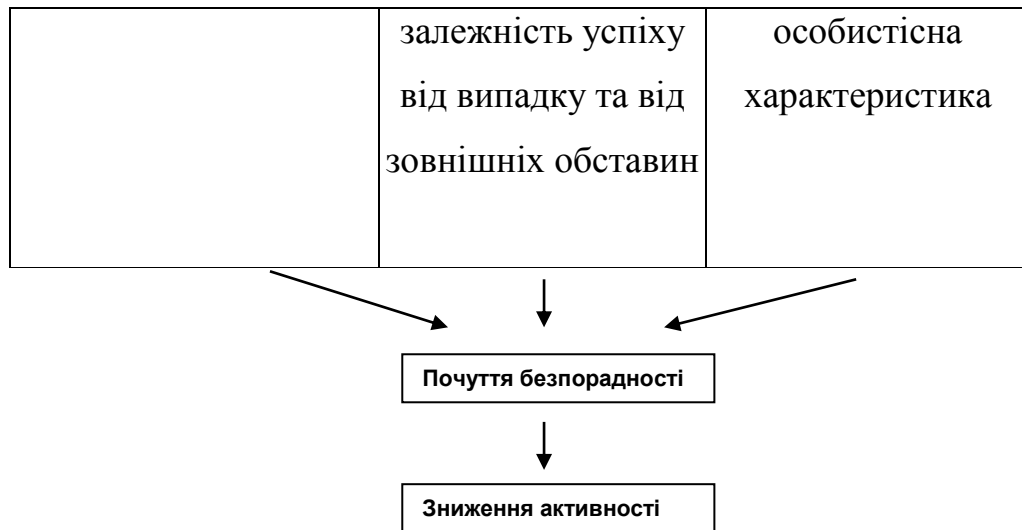


Рис.1.5. Ситуація та активність

Усі три фактори — невідконтрольність ситуації в попередньому досвіді, установка на залежність ефективності дій від випадку і зовнішній локус контролю як особистісна характеристика — разом формували почуття безпорадності і знижували активність.

Д. Хірто, дослідивши умови формування почуття безпорадності, виділив три види ставлення людини до складного або загалом непосильного завдання [10,65]:

1) якщо людина остаточно не переконалася в неможливості впоратися з завданням (тобто ще не зовсім втратила віру в себе), то вона збільшує зусилля у вирішенні проблеми. Це трапляється тоді, коли негативний досвід її роботи є незначним;

2) якщо суб'єкт діяльності переконається в тому, що завдання принципово не має розв'язку і вважатиме всі доступні йому варіанти поведінки неефективними, то почуття безпорадності також не виникає. Відповідальність за результати дій суб'єкт покладатиме на зовнішні фактори (відсутність розв'язку, підступність експериментатора тощо). На самооцінку такі результати аж ніяк не впливатимуть;

3) коли завдання видається індивідууму настільки складним, що він починає сумніватись у своїй здатності знайти правильне рішення (і

переживає кожен результат як невідконтрольний), то спостерігається «навчена» безпорадність.

Набування «навченої» безпорадності залежить від таких факторів:

- 3) переконання у своїй неспроможності вплинути на ситуацію (розв'язати проблему);
- 4) очікувань, які сформувались у досвіді людини.

Досить багато визначається тим, чи вважає людина, що завдання взагалі не має розв'язку, чи (згідно з її міркуваннями) воно не під силу тільки їй. Набута безпорадність розвивається тільки в останньому випадку. Суб'єкт може навіть визнати, що завдання має рішення, але що його спроможні розв'язати тільки люди, котрі мають спеціальну підготовку, на яку він не претендує. Такої внутрішньої позиції достатньо, щоб невдача в цьому конкретному випадку не вплинула на поведінку і діяльність взагалі. Так, якщо школяр вважає, що з надто складними для нього математичними задачами може впоратися тільки вчитель математики, то набутий досвід невдач істотно не вплине на розв'язок інших задач. Якщо ж він думає, що розв'язати ці задачі спроможні більшість з його однокласників і це не під силу тільки йому, то така позиція може призвести до зниження мотивації (й активності), до нездатності долати труднощі в навчанні і в житті загалом.

Ставлення суб'єкта виховного процесу (керівника, викладача, вчителя, тренера) до успіхів та невдач підлеглого (учня, спортсмена) має величезне значення у формуванні мотивації діяльності. Типовою є картина, коли часто повторювані негативні оцінки не тільки знеохочують людину до інтенсивних занять, а й остаточно підривають її віру в себе, у свої можливості. Таке ставлення має наслідком зниження ефективності діяльності й результатів, що призводить до подальшого зниження самооцінки. Тому досить швидко розвивається почуття безпорадності і власного безсилля. Особливої шкоди завдає порівняння низьких успіхів суб'єкта зі значно вищими результатами інших людей, ставлення до учня (підлеглого) як до аутсайдера.

Якщо навіть керівник (учитель) і не декларує такого ставлення, то воно може виявлятися у стосунках із підлеглим (учнем), у самому стилі спілкування, невербальних його засобах (у міміці, жестах, інтонації тощо). Для людини надто багато важить думка оточуючих про неї (особливо думка тих, кого вона поважає). А негативне або несхвальне ставлення з боку інших людей призводить до втрати віри в себе.

Пояснення причин невдачі

Як відомо, люди по-різному сприймають і пояснюють причини своїх дій, вчинків, своєї поведінки в цілому. Особливості психологічної причинності (пояснення причин власних дій) суттєво впливають на мотивацію і на різні характеристики поведінки людини. (26, с. 132-136) Припустімо, за результатами контрольної роботи учень отримав низьку оцінку. При цьому внутрішнє сприйняття і пояснення результату самим учнем може бути різним. Свій неуспіх він може віднести на рахунок:

- 1) відсутності здібностей;
- 2) недостатності зусиль;
- 3) складності завдання;
- 4) невезіння (коли пояснює причину неуспіху тим, що йому “не поталанило, удача відвернулася від нього”).

Очевидно, що можуть використовуватися й інші причинні схеми (втома, хвороба тощо). Однак саме чотири наведені вище причини — здібності, зусилля, складність завдання та удача — найтипівіші пояснення людиною успішності або неуспішності своїх дій.

Типові схеми сприймання і пояснення людьми причин і наслідків своєї поведінки безпосередньо впливають на мотивацію діяльності або викликають у них апатію, безініціативність, байдужість. Учні з високою мотивацією досягнення, як правило, пояснюють свій успіх в навчанні внутрішніми факторами (здібностями і зусиллями), а неуспіх — відсутністю необхідних зусиль. Учні з низькою мотивацією досягнення вбачають причини свого неуспіху у відсутності в них здібностей. Можна стверджувати, що чим вища

мотивація досягнення учнів, тим більше вони схильні сприймати і пояснювати результати своєї поведінки дією внутрішніх факторів, які піддаються довільному контролю. Таким чином, існує пряма залежність між характером причинних схем і мотивацією досягнення [2,56]

Виявилося також, що характер причинних схем істотно залежить від статі учнів. Так, дівчинки набагато частіше, ніж хлопчики, пояснюють свої успіхи (неуспіхи) у навчанні везінням (невдачею). Вони також більш схильні думати, що їхні неуспіхи пояснюються учителем відсутністю в них здібностей, тоді як хлопчики, навпроти, частіше думають, що вчителя бачать причини їхніх неуспіхів у відсутності інтересу і необхідної старанності.

Однією з крайніх і найбільш неадекватних форм сприйняття причин поведінки є так звана “навчена” (набута) безпорадність. Таку назву дістала причинна схема, носії якої впевнені, що ймовірність тих чи інших наслідків їхніх дій і поведінки в цілому не залежить від того, що вони роблять. Це своєрідний фаталізм — віра у щасливий або ж у нещасливий випадок як основний фактор і успішних, і неуспішних результатів. Дія такої причинної схеми, як правило, супроводжується негативними переживаннями власного безсилля і безпорадності, а також відмовою продовжувати спроби досягнути якоїсь мети. Люди, для яких характерна така причинна схема, впевнені, що від них нічого не залежить, що зовнішні обставини та випадок визначають результат (успішність) їхніх дій.

«Навченою» така безпорадність називається тому, що вона може бути сформована шляхом відповідного причинного пояснення ситуацій неуспіху, які неодноразово повторюються. Це пояснення учень спочатку отримує від! учителів, батьків і ровесників, а потім і сам звикає використовувати його як засіб психологічної компенсації неуспіху. Наприклад, батьки, намагаючись пом’якшити неприємні переживання дитини, можуть вдаватися до таких пояснень її невдачі, які призводять до формування “навченої” безпорадності: “Тобі не поталанило, цього раз удача відвернулася від тебе”; “Від самої людини мало що залежить у житті”; “За таких умов (обставин) навряд чи

щось можна зробити”; “Не розчаровуйся, необ’єктивність суддівства не дала тобі змоги перемогти”.

Дорослі (вчителі і батьки) повинні уникати покликань на зовнішні й нестабільні фактори (причини) для пояснення успіхів і неуспіхів дитини.

Причинні схеми — це не тільки судження та оцінки. Вони завжди пов’язані емоційними переживаннями тих чи інших результатів діяльності. Успіх, який пояснюється зовнішніми факторами (легкість завдання, удача), викликає, як правило, значно менше почуття задоволення і гордості досягнутим, ніж успіх, котрий приписується дії внутрішніх факторів (здібностям і зусиллям). У разі пояснення неуспіху зовнішніми факторами емоційні переживання сорому і каяття менші, а коли неуспіх пояснюється внутрішніми причинами — навпаки, сильніші. Емоційні переживання, якими завжди супроводжується дія причинних схем, є досить істотними проміжними факторами, що впливають на мотивацію поведінки.

Результати досліджень свідчать, що зміна причинних схем викликає зміну провідних переживань. Коли ми застосовуємо ту чи іншу причинну схему, вона ніби спонукає нас до тих чи інших переживань, а ці переживання, своєю чергою, спонукають нас до відповідних дій. Дослідження ролі емоційних переживань, що виникають під впливом різних причинних схем, відкриває нові перспективи цілеспрямованого формування мотивації.

Сприйняття людиною причин тієї чи іншої події (наприклад, власного успіху або неуспіху) є важливою детермінантою її подальших дій, і будь-яка зміна причинних схем особистості обов’язково зумовить зміну її поведінки. Висока мотивація діяльності пов’язана з пояснюванням причин успіху і неуспіху внутрішніми факторами (здібностями і зусиллями).

Дослідження підтверджують позитивний вплив на мотивацію поведінки такої причинної схеми: неуспіх завжди має пояснюватися передусім недостатніми зусиллями. В одному з досліджень школярі з низькою успішністю, котрі вбачали причину неуспіхів в учінні у своїх

низьких здібностях, а не у відсутності сумління, були залучені до тренінгових програм. З метою корекції небажаної причинної схеми учнів психологи зробили спробу радикально змінити характер того зворотного зв'язку, який школярі отримували від педагогів при відповідях та аналізі домашніх завдань.

Вчителям запропонували будь-які невдачі учнів оцінювати і коментувати таким чином: “Ти зможеш виконати завдання краще, якщо докладеш більше зусиль”. Ефект тренінгу полягав у тому, що школярі почали частіше пояснювати свої невдачі недостатністю зусиль, а не слабким розвитком здібностей.

Висновки до першого розділу

Таким чином, найефективніше на мотивацію впливає така причинна схема, за якої невдача пояснюється недостатністю власних зусиль. У тренінгу ставиться завдання змінити пояснення учнями причин власних неуспіхів: зовнішні фактори (як пояснення невдач) і внутрішній фактор “низькі здібності” мають поступитися місцем внутрішньому фактору (причинній схемі “недостатність зусиль”). Чому ж усі програми даного тренінгу зорієнтовано на “зусилля” (пояснення невдач недостатністю зусиль) як найоптимальнішу причинну схему? Справа в тому, що це єдина причина, котра перебуває під вольовим контролем людей і відносно легко піддається корекції.

Мотивація навчання зростає у тих школярів, у котрих під впливом учителя змінюється небажана схема пояснення успіху чи невдачі. Якщо вчитель змінить на краще свою думку щодо здібностей неуспішного учня, пояснюючи його невдачі недостатністю зусиль, а не відсутністю здібностей, то учень сприйме і засвоїть таку установку та доклатиме більше зусиль.

Якщо учням із достатнім інтелектом, котрі пояснювали свої невдачі відсутністю здібностей, а не зусиль, навіювати (нагадувати), що за умови більшої старанності й наполегливості вони здатні досягти кращих успіхів, позитивні зміни мотивації неминучі. Порівняно з контрольною групою учні

експериментальних класів після проведеного мотиваційного тренінгу значно частіше пояснювали невдачі недостатністю зусиль і рідше знижували свій рівень домагань.

РОЗДІЛ 2. СИТУАЦІЯ УСПІХУ В УЧБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА, ЩО АКТИВІЗУЄ МОТИВАЦІЮ ДОСЯГНЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Психологічні особливості молодшого шкільного віку

Вивчення закономірностей психічного розвитку дитини має велике теоретичне і практичне значення. У практичному плані це необхідно для правильної організації навчально-виховної роботи з дітьми.

Вступ до школи істотно змінює умови психічного розвитку дитини. Іншим стає вплив об'єктивних факторів формування особистості. В умовах шкільного навчання пізнання школяра здобуває більш довільний, систематизований характер, з'являється можливість більшого розширення його кругозору. Довільність пізнання виявляється в тому, що сприйняття виступає переважно у функції спостереження; великого значення набувають довільні види уваги; діяльність пам'яті й уяви стає регламентованою, мислення направляється на рішення задач де чітко задані умови; зміст і форма мови також повинні постійно відповідати визначеним вимогам.

Перехід від ситуативного життєвого пізнання навколишнього світу до його наукового вивчення забезпечує засвоєння знань у визначеній системі. Окремі предмети розкривають закономірності різних сторін дійсності.

Мотивація навчання в молодшому шкільному віці розвивається в декількох напрямках. Широкі пізнавальні мотиви (інтерес до знань) можуть уже до середини цього віку перетворитися в учбово-пізнавальні мотиви (інтерес до способів придбання знань); мотиви самоосвіти представлені поки найпростішою формою — інтересом до додаткових джерел знання, епізодичним читанням додаткових книг. Широкі соціальні мотиви розвиваються від загального недиференційованого розуміння соціальної значимості навчання, з яким дитина приходить у перший клас, до більш глибокого усвідомлення причин необхідності учитися, що робить соціальні

мотиви більш діючими. Позиційні соціальні мотиви в цьому віці представлені бажанням дитини одержати головним чином схвалення вчителя. Мотиви співробітництва і колективної роботи широко присутні в молодших школярів, але поки в самому загальному прояві [2, 66].

Інтенсивно розвивається в цьому віці цілепокладання в навчанні. Так, молодший школяр навчається розуміти і приймати цілі, що визначає вчитель, утримує їх протягом тривалого часу, виконує дії по інструкції. При вдалій організації навчальної діяльності в молодшого школяра можна закладати уміння самостійної постановки мети. Починає складатися уміння співвіднесення мети зі своїми можливостями [28,123].

До кінця молодшого шкільного віку більшість учнів при зміні загального змісту діяльності можуть змінювати конкретну мету. Це свідчить про те, що починає функціонувати поворотний механізм формування мотиву. У школярів молодших класів удосконалюється уміння планувати свої дії. У молодших школярів як і раніше помітна перевага мотивів над мотиваційними установками, тому що звичайно ними ставляться цілі на найближче майбутнє, зв'язане з дійсними подіями. Як і раніше ведучими є “безпосередньо діючі мотиви” [17,77], а прийняті наміри “йдуть на приводу” у безпосередніх спонукань, бажань (Л. З. Славіна, 1972). Реально діючим мотивом є одержання високої оцінки чи похвали; заради їхнього одержання дитина готова негайно сісти займатися і старанно виконати всі завдання.

Оцінка виступає для більшості молодших школярів як ведучий мотив навчання. Вона виступає для нього не тільки як об'єктивний показник, але і як суб'єктивний критерій, що дозволяє маленькому школяреві мати орієнтири для визначення ефективності своєї роботи [28]. І тому важливо у всіх можливих випадках не тільки повідомляти оцінку, але і давати її мотивування, оскільки саме мотивування оцінки містить розгорнуті вказівки, що можуть бути використані школярем у наступній роботі. Мотивування, крім того, має і велике виховне значення; на основі її учню легше зрозуміти і прийняти об'єктивність оцінки.

Для мотивації школяра більш важливої, ніж оцінка вчителя, виявляється схована в оцінці інформація про його можливості. Оцінка вчителя підвищує мотивацію, якщо вона відноситься не до здібностей учня в цілому, а до тих зусиль, що додає учень при виконанні завдання. Якщо вчитель своєю оцінкою дієво мобілізує додаток учнем нових зусиль а не просто сліпо вірить у сили учня, то це викликає зростання активності і внутрішньої мотивації учнів.

Іншим правилом виставляння оцінки вчителем для заохочення мотивації є такий прийом, коли він порівнює успіхи учня не з успіхами інших учнів, а з його колишніми результатами. При цьому слабкий учень буде частіше переживати почуття успіху, а сильний буде зіштовхуватися з необхідним для нього переживанням невдачі. Таким чином, похвала й оцінка вчителя тоді будуть стимулювати позитивні мотивації, якщо вони будуть враховувати реальний внесок учня в роботу, психологічну ціну цієї роботи для певного школяра.

2.2. Учбова діяльність – провідна діяльність молодших школярів

Вступ до школи формує новий вид діяльності — навчання, що на відміну від гри носить обов'язковий, більш цілеспрямований і системний характер. Навчання впливає на особистість школяра, що формується, лише в тому випадку, якщо воно спрямовано не тільки на засвоєння знань, але і на оволодіння системою дій, що забезпечує формування інтелектуальних, емоційних і вольових якостей особистості, тобто додає навчанню розвиваючий характер.

Навчання для школярів має характер навчальної праці, характер суспільно значимої діяльності, що одержує об'єктивну оцінку. Кінцевою метою навчання є не тільки придбання суми знань, навичок, але і формування уміння самостійно здобувати знання для наступного рішення складних проблем виробництва, науки й інших видів суспільної діяльності людей.

У зв'язку з цієї багатоаспектністю навчальної діяльності (НД) звичайно виділяють великий комплекс її мотивів.

1. Основу НД складає пізнавальна мотивація: предметом потреби є самі знання й уміння (Голу, 1965; Тализіна, 1998); є орієнтація на процес і способи одержання знань (Елфімова, 1991; Маркова, 1983; Матюхіна, 1984).

2. Соціальна опосередкованість НД припускає: спрямованість потреби учня на досягнення соціально схвалюваного результату — мотив обов'язку і відповідальності перед суспільством (Матюхіна, 1984); спрямованість на ідеали і соціальні цінності (Маркова, 1983); спрямованість на способи взаємодії з оточуючими людьми (там же); мотиви афіліації і соціальної ідентифікації — схвалення товаришів, вчителів і батьків (Бібріх, 1987; Елфімова, 1991; Орлов, Творогова, Шкуркін, 1988).

3. Виступаючи як засіб забезпечення трудового життя, сама НД може керуватися професійною мотивацією й орієнтацією на досягнення більш високих результатів, прагненням до компетентності й майстерності (Бібріх, 1987; Кокуріна, 1990).

4. Оскільки в процесі навчання відбувається зміна самого учня, його особистості і творчих можливостей, то НД може мотивуватися також потребою в самовдосконаленні, саморозвитку і самореалізації (Маркова, Орлов, Фрідман, 1983; Моргун, 1979).

Але в якому ступені всі ці мотиви самостійні і незалежні друг від друга? Так, наприклад, мотиви самовдосконалення, пізнання і досягнення звичайно зустрічаються як цілком самостійні. Однак є теоретичні й емпіричні підстави розглядати їх як взаємозалежні: в деяких роботах пізнавальний мотив трактується як складова мотивації самовдосконалення (Зикова, 1977; Орлов, Творогова, Шкуркін, 1988; Хенніг, 1976; Шкуркін, 1976). Іноді самовдосконалення включають до складу мотивації досягнення: мотив самореалізації (Кокуріна, 1990), прагнення підвищити кваліфікацію, компетентність (Здравомислов, Отрут, 1965); у деяких випадках самовдосконалення може включатися й у категорію широких соціальних

мотивів — потреба одержати розвиток в процесі навчання (Матюхіна, 1984). Разом з тим сама мотивація самовдосконалення може розглядатися як більш складна структура, що включає в себе удосконалення знань, навичок і способів дії, особистості (Юдашина, 1987).

Істотна невизначеність є й у розумінні мотивації досягнення. З одного боку Мак Келланд мотив прагнення до успіху (здатність переживати задоволення під час успіху) включає в мотивацію досягнення разом з мотивом уникнення невдачі (здатністю відповідати почуттям сорому на неуспіх). З іншого боку, мотив досягнення разом з мотивами афіліації і домінування вводиться до складу мотивації спілкування (Орлов, Творогова, Шкуркін, 1988). Він же розглядається як частина результативної мотивації, як прагнення до винагороди (у тому числі соціальної), а також як самоствердження у власних очах (Бібріх, 1987; Матюхіна, 1984; Куль, 1972).

Як затверджує Маркова навчання здійснюється як навчальна діяльність, якщо школяр опановує не тільки знаннями, але і способами їхнього придбання; якщо ці способи не даються йому в готовому вигляді, самостійно будуються самим учнем і впливають з поставленою йому навчальної задачі.

2.3. Поняття ситуації в психології

Між людиною й умовами її життя існує нерозривний зв'язок. Перемінні середовища варто піддавати аналізу тією ж мірою, що й особистісні перемінні. В даний час в психологічних дослідженнях виникає тенденція дотримувати принципу “компонентної перспективи”, відповідно до якого поведінка є функцією особистості, ситуації і їхньої взаємодії. В процесі життя людина переживає безліч різних ситуацій, подій, що можуть бути хвилюючими, яскравими чи монотонними, повсякденними, простими чи складними, стимулюючими активність чи психотравмуючими. Без з'ясування того, що стоїть за поняттям ситуації, неможливо коректно оперувати з поняттям не тільки особистості, але і поведінки.

Розширення кола психологічних досліджень привело до необхідності вивчення особистості в контексті природних соціальних ситуацій, у яких вона функціонує. Американські психологи затверджують, що соціальний тиск і інші ситуаційні фактори мають більш могутній вплив на поведінку людини, аніж прийнято звичайно вважати. Дом того ж , щоб зрозуміти характер впливу окремо взятої соціальної ситуації на конкретну людину, необхідно часом приділяти увагу найтоншим нюансам [29,44].

В 30-і рр. XX століття в американських соціологічних журналах велися пожвавлені дискусії про детермінацію соціальної поведінки та ролі особистості і ситуації в ній [30, 56]. До конкретного результату дискусії не привели, дотепер відсутня єдність у розумінні сутності ситуації. Поняттям ситуації оперують інтеракціонізм, психологія соціального навчання, психологія середовища і психологічна екологія, соціо- і психолінгвістика, соціальна психологія, психологія навчання і клінічна психологія. До поняття ситуації, крім психологів, зверталися філософи, теологи, юристи.

Ситуація характеризується як багат шарове явище, обговорення якого не можна вести в одній теоретичній площині. Про неї говорять, коли експериментальні результати не збігаються з гіпотезами. Аналіз існуючих теорій показує, що жодна з них не в змозі виділити чіткі критерії для обліку загального ситуативного контексту в психологічних дослідженнях, об'єктивного змісту ситуацій, суб'єктивного відображення цього змісту. Що ж стосується феноменів взаємодії людини із ситуацією, тобто суб'єкт-об'єктних відносин, то охопити їхню цілісну картину чи дати їм вичерпне психологічне пояснення дотепер нікому не вдається [30,87].

Психологічна характеристика реальних ситуацій знаходиться зараз на кордоні наукових і повсякденних міркувань, але, як показують численні дослідження, наука звертається до цієї теми досить часто. Визначення ситуації розробляються в площині окремих дисциплін, а теорія ситуації здобуває міждисциплінарний характер. Використовуються поняття “ситуація в широкому і вузькому змісті слова”, а також поняття “життєве положення”

[30,89]. Ситуація в широкому змісті розуміється як загальна ситуація життя людини, аналогічний зміст вкладається в поняття “життєве положення”. Ситуація у вузькому змісті зв'язується з конкретними подіями життя чи експериментальними моделями ситуацій. Так, наприклад, вивченню відношення людини до стрессогенних життєвих подій (стресові ситуації) присвячено багато робіт російських і закордонних психологів. В даному випадку ситуація розглядається у вузькому змісті, як і ситуація успіху в контексті педагогічної психології.

Структура ситуацій характеризується як стабільними, так і динамічними компонентами, які знаходяться в різному співвідношенні. З моменту виникнення ситуації в ній відбуваються безупинні зміни, що можуть привести до її стабілізації, довгостроковому існуванню чи, навпаки, до повного руйнування і зникнення. Динаміка ситуації може бути обумовлена зовнішніми факторами (об'єктивний розвиток подій) і бути результатом активності самого суб'єкта, що прагне підкорити собі ситуацію, змінити її у відповідності зі своїми цілями і бажаннями. Вплив динаміки природної ситуації на психіку і співвідношення її з динамікою психічної активності суб'єкта фактично не вивчено. Л. Росс і Р. Нісбетт [29,67] для пояснення ситуативної динаміки вводять поняття “напружена система”, під яким мають на увазі безупинне динамічне протиборство конфронтуючих один до одного сил всередині ситуації.

Мається на увазі, що зміни в системі можуть бути здійснені двома різними способами з відмінними друг від друга наслідками. Можна додавати чи розвивати сили, що спонукають, (збільшуючи напруженість у системі), або усувати (послабляти) стримуючі сили, що перешкоджають бажаним змінам (знижуючи напругу). Введений Л. Росс і Р. Нісбетт [29,72] принцип напружених систем допомагає зрозуміти, чому маніпуляції із ситуаціями, що здаються масштабними не дають іноді значного ефекту, в той час, як зовні менш масштабні бувають іноді дуже ефективні. Масштабні маніпуляції можуть виявитися неспроможними перед обличчям ще більш

масштабних стримуючих факторів, чи навіть збільшувати силу опору останніх. На противагу цьому менш масштабні маніпуляції можуть використовувати факт ненадійної рівноваги, викликаючи зрушення в системі скоріше за допомогою зміни напрямку силових впливів, аніж за допомогою грубої сили.

2.4 Висновки

Відомо, що діяльність людини, і зокрема дитини, є фактором розвитку його особистості. Роблячи будь-які зусилля фізичного, інтелектуального, духовного плану, людина тренується в тому чи іншому виді діяльності, розвиває свої здібності, здобуває досвід і навички. Однак фактором розвитку особистості стає не стільки здійснення трудових операцій, скільки одержаний результат, пережитий як індивідуальне досягнення, успіх. Саме усвідомлення особистих індивідуальних досягнень, оцінюване суб'єктом як вдача, як маленька перемога над собою, є стимулом його подальшого руху в цьому напрямку [31, 165-180].

Говорячи про успіх, тут мається на увазі не стільки вдача чи щасливий випадок (наприклад, найлегший квиток на іспиті), скільки гарна результативність у досягненні наміченого, а також зв'язане з цим індивідуальне усвідомлення і суспільне визнання отриманих людиною (чи групою людей) результату. В цьому разі успіх являє собою цілком закономірний підсумок, явище кропітких зусиль у професійній, інтелектуальній та інших видах діяльності.

Без відчуття успіху в дитини пропадає інтерес до школи і навчальних занять. Про це писав В.О. Сухомлинський :” Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, що народжує енергію для подолання труднощів, бажання вчитися”[31,168] А.С. Макаренко висунув ідею завтрашньої радості, в якій втілювалася перспектива розвитку колективу й особистостей. Для людини взагалі чекання радості – це джерело його руху

вперед. Немає чекання – немає і творчої особистості. Але радість сама по собі не виникає, її пальне – успіх .

Успіх – поняття неоднозначне, складне, має різне трактування. Із соціально-психологічної точки зору – це оптимальне співвідношення між очікуваннями і результатами її діяльності.

Кожен член співтовариства завжди оточений системою експектацій (очікувань) від його вчинків, дій, поведження. Сама особистість також несе в собі ціле сузір'я різних очікувань стосовно рідних, близьких, однолітків, членів тієї формальної чи неформальної групи, у яку вона входить. Людина чекає визначених вчинків, у яких задовольняються її надії (чи побоювання) і цього ж чекають від неї. У тих випадках, коли чекання особистості збігаються чи перевершують чекання навколишніх людей, найбільш значимих для особистості, можна говорити про успіх. Може мінятися те коло людей, думка яких є важливою для особистості, але суть успіху не змінюється.

З психологічної точки зору успіх – переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула в своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, із рівнем домагань, або перевершив їх. На базі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, міняється рівень самооцінки, самоповаги. У тому випадку, коли успіх робиться стійким, може початися свого роду ланцюгова реакція, що вивільняє величезні, сховані до пори можливості особистості, що несе невичерпний заряд людської духовної енергії.

Успіх – категорія не абстрактна. Радість успіху молодшого школяра відрізняється від радості підлітка, радість підлітка від радості юнака і т.і. Молодший школяр не стільки усвідомлює, скільки переживає, в основі його успіху – прагнення заслужити схвалення старших: вчительки, батьків. Дівчата реагують на успіх інакше, ніж хлопчики: у них переживання більш тонкі, більш деференційовані і більш емоційні [25, 234]

Досягнення успіху в навчальній діяльності дитини ускладнено рядом обставин, серед яких можна назвати недолік знань і умінь, психічні і фізіологічні особливості розвитку, слабка саморегуляція й інші. Специфіка дитячого віку така, що все, за що б не бралася дитина, вона має вивчати все с самісінького початку. Чи малює перші свої шедеври, чи освоює абетку чи береться за не хитрі арифметичні обчислення, – все це діяльність, що нею ще мусить бути засвоєна. Саме в цей момент їй так необхідна допомога дорослих, але не в плані виконання за неї цієї діяльності, а в плані психологічному, коли батьки чи педагоги сприяли б переживанню дитиною її перших досягнень, її успіху. Технологічно цього можна досягти по-перше, відзначаючи тільки реальні досягнення, виділяючи якісь найбільш вдалі елементи, наприклад, нахил при написанні слів, чіткість дикції при читанні вірша і т.п. По-друге, сприяючи успіху дитини, організувати її діяльність і інструктуючи її в найбільш оптимальних способах виконання цієї діяльності [24, 115-126.] Фрази “ Спробуй почати...”, “Можливо вийде краще, якщо дотримуватися наступного плану...” і подібні, – є прикладами такого інструктування.

Педагогічно виправдано створення для школяра ситуації успіху – суб'єктивне переживання задоволення від процесу і результату (усі чи цілком якоїсь частини) самостійно виконаної діяльності [25,35]

Але що таке ситуація успіху?

З психологічної точки зору ситуація успіху – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або співпав з її рівнем домагань, або перевищив його. На основі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, формуватися більш стійкі мотиви діяльності, зміцнюватись рівень самооцінки, самоповаги. Якщо успіх є постійним, стійким, починається реакція, яка звільняє приховані можливості особистості, її духовну енергію.

З педагогічної точки зору - цілеспрямоване організоване сполучення умов, при яких створюються можливості

Це результат продуманої, підготовленої стратегії, тактики вчителів, батьків, соціальних працівників. Створення ситуації успіху тісно зв'язано із індивідуальними особливостями особистості.

Ситуації завжди конкретні. Вони створюються чи виникають у процесі проведення уроку, іспиту, і, як правило, дозволяється відразу. Значення педагогічних ситуацій величезне. Власне, через них виявляється педагогічний процес. Ця клітинка концентрує в собі всі достоїнства й недоліки педагогічного процесу і педагогічної системи в цілому. Виражаючись як конкретні відносини, педагогічні ситуації реалізують їх можливості. Так, якщо на уроках народжується багато конфліктних ситуацій між учнями й педагогами, це означає, що і педагогічний процес і педагогічна система, в яку він входить, або порочні, або невірно реалізуються [32,45].

Педагогічні ситуації можуть виникати стихійно чи попередньо проектуватися. Але і ті, що виникли стихійно, вирішуються продумано, з попереднім проектуванням виходу з них. Оскільки розуміння ситуації у педагогіці виділяється як дія педагога й учнів у незмінних умовах, виникає думка про існування визначеного алгоритму, що приводить до конкретної педагогічної ситуації. Але ситуації у педагогіці міняються миттєво і факторів, які потрібно враховувати при створенні конкретної ситуації (у нашому випадку - ситуації успіху) - неймовірна безліч. Однак закономірності дійсно існують і їх дійсно можна виразити у формі деякого алгоритму.

Насамперед необхідно пояснити, що алгоритм у педагогіці й алгоритм у математиці знаходяться в різних вимірах. У педагогічному алгоритмі цінність складається не тільки з того, щоб дотримувати послідовність всіх операцій, скільки з того, щоб постійно піддавати її сумніву і прагнути порушити порядок, що складається, шукати нові шляхи, нові сполучення дій. Педагогічний алгоритм - це насамперед послідовність думок учителя, а вже потім - дій. Якщо в математичному алгоритмі головна дія, то в педагогічному - логіка його підготовки. Якщо в математичному алгоритмі дія вже заздалегідь підготовлена строго обґрунтованою логікою, то в педагогічному

кожну дію можна (і повинно) починати з пошуку нового логічного обґрунтування. Інакше алгоритм стане не засобом стимулювання творчого пошуку, а його згубником, набором професійних відмичок, що не відкривають, а ламають двері у свідомість і душу людини. Іншими словами не алгоритм визначає дії педагога, а саме дія повинна в остаточному підсумку виявити алгоритм [32,54].

Технологічно створення ситуації успіху забезпечується низкою операцій, які здійснюються в психологічній атмосфері радості і схвалення, створюваної вербальними і невербальними засобами. Підбадьорюючі слова і м'які інтонації, мелодійність мови і коректність звернень, також як відкрита поза і доброзичлива міміка, створюють в поєднанні сприятливий психологічний фон, який допомагає дитині впоратися з поставленим перед ним завданням. Питюков В.Ю. пропонує наступний алгоритм створення ситуації успіху [24, 115-126] :

1.Операція “зняття страху”

Пропонуючи дитині виконати якесь завдання з метою подолання учнем непевності у власних силах, боязкості й остраху оцінки навколишніх, - педагогові варто спочатку зняти страх із майбутньої діяльності. Як парадигми тут звичайно використовуються наступні фрази: “для тебе це просто, але якщо не вийде...”, ”ми всі пробуємо й шукаємо, тільки так може щось вийти...”, ”не помиляється тільки той, хто нічого не робить... “, ”люди вчаться на своїх помилках і знаходять інші способи рішення...”.

Такий запобіжний захід знімає з дитини тиск, вона стає більш розкутою і впевненою, сміліше реалізує свої потенційні можливості, дійсно розуміючи, що спроба - не катування.

2.Операція “авансування” (успішного результату).

Доповнює операцію “зняття страху” із метою посилення педагогічного впливу . Це можуть бути фрази: “при твоїх здібностях..”, ”ти вже неодноразово демонстрував нам, як варто переборювати труднощі, тому...”, ”ти напевне, впораєшся, тому що..”. У другій частині фрази називаються

чесноти учня – пам'ять, увага, швидкість реакції, розважливність або, в залежності від конкретних якостей, чесноти фізичного плану - сила, ріст, спритність іт.д.

Реалізуючі “авансування” вчителю необхідно виразити свою тверду переконаність в тому, що його учень обов'язково впорається з поставленою задачею, переборе труднощі, із якими він зіштовхнеться на шляху просування до мети. Така позиція педагога вселяє впевненість дитини в себе, в свої сили і можливості. ”В тебе обов'язково вийде ...”, ”Я навіть не сумніваюся в успішності результату, тому що...”, ”Скористайся цією можливістю щоб ще раз продемонструвати всім навколишнім свої унікальні можливості.. “.

3.Операція “сховане інструктування” дитини в способах і формах здійснення діяльності.

Відкрита інструкція не дає розвиваючого ефекту, тому що школяр стає в цьому випадку свого роду засобом виконання педагогічного задуму, а, отже, не переживає ситуації успіху. Схована інструкція реалізується шляхом натяку, вказівки, побажання. ”Досить, щоб було...”, ”Можливо, найкраще почати...”, ”Тільки, будь ласка, не забудь...”, ”Мені було б приємно, якби тобі вдалося...”, “ Досить покласти правильно зошит і вести лінію на себе”, – в цих фразах немає прямої вказівки на те, що й у якій послідовності повинні робити діти (їм надається воля вибору), але “схована інструкція” (як позначення окремих деталей) в процесі пред'явлення педагогічних вимог присутня. Саме до цих деталей педагог повернеться в той момент, коли буде робити оцінку отриманого результату.

4.Операція «внесення мотиву»

Ця операція робить велике значення в стимулюванні активності дитини. Якщо їй разом з метою діяльності й описом того ідеального результату, що повинний вийти в підсумку, надати розуміння заради чого чи кого відбувається ця діяльність, то її увага зміщується з мети на мотив і,

виконуючи завдання чи прохання, вона думає про людей, яким необхідна її допомога.

Формула внесення мотиву виглядає приблизно так: ”Від тебе залежить успіх всієї нашої роботи...”, ”без твоєї допомоги товаришу ніколи не впоратися...”.

Орієнтація на “інших” (на благо когось чи чогось) реалізована через технологічну операцію “внесення мотиву”, містить у собі великий педагогічний зміст, оскільки розкриває перед дитиною значимість його зусиль для оточуючих людей, і, навпаки, значимість зусиль і думок цих людей для його розвитку.

“Внесення мотиву” може здійснюватися на різних етапах створення ситуації успіху: на самому початку, коли ще не названо навіть зміст майбутнього завдання і потрібно зібрати увагу всіх присутніх; в процесі реалізації технічного алгоритму, щоб підсилити значимість майбутньої діяльності; після виконання завдання для того, щоб підкреслити важливість досягнутого результату. У будь-якому випадку тут здійснюється розкриття соціального значення й особистісного змісту діяльності і його результату, що в підсумку збільшує глибину індивідуальних переживань.

В наших прикладах це виглядає так: ”Успіх кожного з нас залежить від того, які умови для роботи під час контрольної ми створимо один для одного.”, “Навчивши правильно і красиво писати елементи букв, ми зможемо красиво і розбірливо писати букви і слова, із яких будуть складатися послання нашим рідним і близьким.”

5.Операція «персональна винятковість».

Ця операція необхідна для позначення важливості зусиль дитини в майбутній чи теперішній діяльності. Вона разом з операцією “внесення мотиву” визначає соціальну спрямованість педагогічного впливу. Персональна винятковість, висловлена на адресу дитини, підвищує рівень вимоги до себе і відповідальність за доручену справу, вселяє в дитину визначену впевненість і надію на успішний результат: ”Саме на ваш клас я

покладаю особливу надію”, ” Я спеціально прошу тебе показати нам всім, як вирішувати цей приклад”.

Для вчителя ця операція не нова, однак він використовує її, як правило, стосовно до учнів благополучних, в той час як особливу необхідність в ній потребують слабкі учні, що мають безліч проблем і традиційно негативно оцінюють своє поведінку. “Персональна винятковість” змінює їхні стереотипи, втягує в соціально-ціннісну діяльність, а значить - сприяє проживанню нових відносин.

6.Операція “педагогічне навіювання”.

Цією операцією завершується технологічний алгоритм. Ціль операції – спонукання до виконання конкретних дій: ”Починайте ж”, ”Так хочеться скоріше побачити...”.

При проголошенні цих парадигм педагогом велике значення має тон (він повинний бути рівним, спокійним і переконливим), пластика й міміка. Вигляд педагога мусить спонукати дитину і в цей момент до дій, вселяючи віру в успіх: ”Не будемо втрачати часу – приступаємо до роботи”, ” Я бачу, що не тільки мені, але і вам уже хочеться показати сили, –починаємо...”.

Висновки до другого розділу

Оцінка педагога має велике значення для відчуття школярем свого успіху. Змістовно вона повинна відноситися не до результату в цілому (хоча така оцінка теж висловлюється), а до якихось окремих деталей отриманого результату, своїм емоційним переживанням у зв'язку з побаченням. При цьому педагогу немає необхідності кривити душею, чи підлещуватися, лицемірити: ”Особливо тобі вдалося...”, ”більше всього в твоїй роботі мені сподобалося...”, ”найвищої похвали в тому, що ти зробив, заслуговує...”

РОЗДІЛ 3. Експериментальне психолого-педагогічне дослідження впливу ситуації успіху на мотивацію досягнення в молодшому шкільному віці

3.1. Зміст і організація емпіричного дослідження

Наше дослідження носить прикладний характер, за метою проведення відноситься до пошукового типу, це – експлораторний експеримент, бо раніше моделювання ситуації успіху майже не досліджувалося експериментально, тобто не проводилися дослідження по вивченню впливу використання ситуації успіху на мотивацію досягнення в педагогічній практиці взагалі і в молодшому шкільному віці зокрема. У цьому полягає актуальність і новизна нашого дослідження. Згідно типології психологічних досліджень наш експеримент відноситься до пілотажних.

Мета експерименту: встановлення характеру зв'язку між ситуацією успіху, яку створює вчитель, і активізацією мотивації досягнення у молодших школярів. Предметом емпіричного дослідження виступає мотивація досягнення в учбовій діяльності школяра, як чинник, що активізує навчання в цілому. Об'єктом дослідження є мотивація навчання як актуальна проблема сучасної педагогічної психології.

Експериментальна гіпотеза: якщо в щоденній роботі звичайний вчитель молодших класів постійно створює ситуації успіху для своїх учнів, то у останніх активізується мотивація досягнення.

Завдання дослідження

- 1) проаналізувати вплив використання ситуації успіху на розвиток мотивації досягнення молодшого школяра;
- 2) виявити зміни в мотивації учнів стосовно критерію “прагнення до успіху”-“прагнення до невдачі” внаслідок використання ситуації успіху;
- 3) проаналізувати зміни в судженнях учнів стосовно пояснень причин своїх невдач.

У дослідженні брали участь 200 учнів: три випускні класи молодшої школи: 4А і 4Б класи СШ №53 м. Дніпропетровська, які були відповідно Е1 і Е2 групами і як контрольна група виступив ще один 4 клас В СШ № 7 м. Дніпропетровська. Як контрольна група експериментатором умисне був вибраний клас в іншій школі і навіть в іншому місті для того, щоб виключити можливість спілкування між вчителями і випадкового використання елементів ситуації успіху в контрольній групі. Середній вік дітей по вибірці склав 9-10 років і цей вік, згідно дослідникам даної вікової категорії [46,33], є найбільш оптимальним для розвитку мотивації досягнення, з одного боку, і дозволяє використовувати метод опиту з другого боку.

Для досягнення мети дослідження і перевірки експериментальної гіпотези був обраний квазіекспериментальний варіант плану дослідження. У квазіексперименті використовувався план для трьох нееквівалентних груп з тестуванням до і після дії:

$$\begin{array}{cccc} E_1 & O_1 & X_1 & O_2 \\ E_2 & O_3 & X_2 & O_4 \\ Do & O_5 & & O_6 \end{array}$$

де Е – експериментальні групи досліджуваних, О – обстеження до та після експерименту.

Залежна змінна – мотивація досягнення, незалежна змінна – ситуація успіху. Залежна змінна контролювалася за допомогою блоку методик, підібраних експериментатором на підставі проведеного теоретичного аналізу проблеми, вони раніше в такому поєднанні ніде не використовувалися.

Для тестування школярів використовувалися наступні методики:

1. Методика “Мотивація успіху і боязнь невдачі”, запропонована А.А. Реаном [66,35-43] і адаптована експериментатором для вибірки молодших школярів.

2.Методика “Спрямованість на оцінку”, запропонована Е.П.Ільїним, Н.А.Курдюковою [36,45-53].

3.Методика “Спрямованість на придбання знань”, запропонована Е.П.Ільїним, Н.А.Курдюковою [36,53-58]

4.Методика “Визначення причин своїх неуспіхів”, запропонована А.К. Марковою [40,77-82] і адаптована експериментатором для сприйняття молодшими школярами.

5.Проективна методика “Вивчення мотивації досягнення”, запропонована Р.С.Немовим [42,88-92].

Як матеріал для проведення методик використовувалися бланки, з підготовленими питаннями, на які слід було дати відповіді в заданих параметрах. Для проведення проективної методики використовувалися спеціально підготовлені листи паперу розміром 14см x 14см, згідно рекомендаціям Р.С. Немова.

Квазіексперимент протікав таким чином. У жовтні 2013 року в двох експериментальних класах і контрольному класі проводилося тестування з використанням блоку методик, описаного вище. Потім після інструктажу вчителів експериментальних класів ними постійно впродовж навчального року створювалися ситуації успіху для учнів . У лютому 2006 року проводилося повторне тестування в двох експериментальних і контрольному класі.

Для створення ситуації успіху використовувалася алгоритмічна модель-основа, запропонована А.С.Бєлкіним і розроблена В.Ю. Пітюковим, психолого-педагогічне обґрунтування якої описане в розділах теоретичної частини даного дослідження. З вчителями експериментальних класів була проведена бесіда по створенню ситуацій успіху в своїх класах і рекомендовані наступні дії:

1) визначити чіткі критерії успішного досягнення результату:

“Для того, щоб одержати 11 балів тобі потрібно а)...,б)... і т.д.”;

“Для того, щоб одержати 9 балів достатньо”;

2) обов'язково відзначати досягнення і помилки відразу після виступу, причому спочатку досягнення потім помилки:

“Ось це у тебе вийшло, і це у тебе вийшло, а тут у тебе не вийшло”;

3) кожне досягнення відзначати позитивним підкріпленням з обов'язковим залученням уваги всього класу для закріплення успіху:

“Сьогодні ти зробив менше помилок, ніж вчора. Молодець! Розумниця!”;

“Діти, давайте разом порадіємо за успішний виступ Сашка”;

“Подивіться, він старався і у нього вийшло”;

4) виключити порівняння один з одним (не озвучувати);

5) ввести порівняння власних результатів;

6) чітко позначати зусилля, які необхідно прикласти у тому, що не виходить: “Тут потрібно ..., спробуй це...”;

7) кожний неуспішний виступ супроводжувати наступним висловом: “У тебе не вийшло, тому, що ти мало старався. Наступного разу постарайся і у тебе обов'язково вийде.”

Окрім цього необхідно було використовувати педагогічні прийоми, описані в розділах теоретичної частини нашої роботи. Протягом року з вчителями експериментальних класів велася систематична робота по усуненню труднощів в створенні ситуацій успіху.

3.2. Результати експериментального дослідження

Первинна обробка результатів по кожній методиці представлена у таблицях 3.1-3.6, де подані результати до експериментальної дії, в таблицях 3. 7- 3.12 представлені результати після дії по групах досліджуваних.

Для обробки результатів використовувався метод математико-статистичного аналізу t-Стюдента для наступних методик:

1) методика «Орієнтація на оцінку»;

2) методика «Орієнтація на знання»;

3) методика «Мотивація до успіху і уникнення невдач».

Результати обробки представлені в таблицях 3.13-3.21. Для обробки результатів по методиці “Вивчення мотивації досягнення” і “Визначення причин своїх неуспіхів” застосовувався метод якісного опису, результати якого аналізуються в розділі 3.3.

Таблиця 3.1

Результати методик в E_1 до впливу

		Методики			
	СТАТЬ	№1	№2	№3	№4
1	д	6	7	12	Г
2	м	3	11	18	Г
3	м	7	11	18	Б
4	м	7	10	15	Б
5	м	4	11	17	В
6	д	10	11	14	Б
7	д	9	10	16	Г
8	м	4	9	15	В
9	д	8	10	15	В
10	м	5	9	16	Г
11	м	10	11	16	Б
12	м	9	11	15	Г
13	д	8	10	14	Б
14	д	9	7	12	Г
15	м	4	7	12	В
16	м	9	10	11	А
17	д	6	11	11	В
18	д	8	10	13	В
19	м	5	10	13	Б
20	м	6	8	13	А
21	м	9	10	12	А
22	м	8	9	11	В
23	д	10	9	10	В
24	д	6	12	12	В
25	м	8	11	12	А
26	д	6	12	13	А
27	д	10	11	10	Б
	Σ	194	268	366	

№1– методика „Орієнтація на оцінку”

№2– методика „Орієнтація на придбання знань”

№3– методика „Мотивація успіху та побоювання невдачі”

№4– методика „Пояснення причин своїх неуспіхів”

Таблиця 3. 2

Результати проєктивної методики “Изучение мотивации достижения”, в E_1 до впливу

	СТАТЬ	+	–	Σ
1	д	14	15	–1
2	м	30	24	6
3	м	38	9	29
4	м	30	12	18
5	м	24	19	5
6	д	35	20	15
7	д	33	5	28
8	м	38	17	21
9	д	30	14	16
10	м	36	11	25
11	м	25	7	18
12	м	20	10	10
13	д	20	10	10
14	д	23	19	4
15	м	33	11	23
16	м	17	23	–6
17	д	17	17	0
18	д	18	18	0
19	м	33	3	30
20	м	25	10	15
21	м	15	20	–5
22	м	26	14	12
23	д	27	8	19
24	д	27	20	7
25	м	29	10	19
26	д	25	11	14
27	д	29	7	22

Таблиця 3.3.

Результати методик в E_2 до впливу

	СТАТЬ	№1	№2	№3	№4
1	м	7	10	15	Б
2	м	6	9	11	Г
3	м	9	9	14	Г
4	м	7	10	15	Б
5	м	4	8	10	В
6	д	7	6	14	Г
7	д	10	10	10	Г
8	д	9	10	14	Г
9	д	8	10	12	В
10	д	7	9	11	В
11	д	6	10	11	Г
12	д	5	10	14	Б
13	м	7	9	14	В
14	д	9	9	16	В
15	д	7	10	11	Г
16	м	4	10	13	В
17	м	6	10	14	Г
18	м	4	9	11	А
19	м	4	11	15	Б
20	д	9	10	14	Г
21	м	5	10	15	Г
22	м	4	10	14	Г
23	м	4	9	11	В
24	м	6	7	12	Г
25	м	6	7	10	Б
26	м	9	10	6	Г
Σ		169	242	337	

№1– методика „Орієнтація на оцінку”

№2– методика „Орієнтація на придбання знань”

№3– методика „Мотивація успіху та побоювання невдачі”

№4— методика „Пояснення причин своїх неуспіхів”

Таблиця 3.4

Результати проективної методики “Изучение мотивации достижения”, в E_2 до впливу

	СТАТЬ	+	–	Σ
1	м	26	12	14
2	м	33	14	19
3	м	24	11	13
4	м	32	20	12
5	м	15	15	0
6	д	29	12	17
7	д	37	9	28
8	д	25	11	14
9	д	26	4	22
10	д	25	7	18
11	д	35	7	28
12	д	16	11	5
13	м	20	12	8
14	д	17	11	6
15	д	30	4	26
16	м	23	6	17
17	м	26	12	14
18	м	17	19	–2
19	м	27	1	26
20	д	24	8	16
21	м	37	12	25
22	м	30	6	24
23	м	32	5	27
24	м	19	17	2
25	м	25	9	16
26	м	28	9	19

Таблиця 3.5

Результати методик в К до впливу

	СТАТЬ	№1	№2	№3	№4
1	м	6	10	16	Г
2	м	8	10	12	В
3	м	6	11	10	А
4	м	9	10	16	Б
5	д	6	10	14	А
6	д	7	5	12	Б
7	м	7	11	15	В
8	д	7	10	15	А
9	м	5	9	15	Г
10	м	5	9	13	Г
11	м	9	8	13	Б
12	д	5	9	13	А
13	м	5	9	14	В
14	м	9	12	16	Б
15	д	8	11	15	А
16	м	6	10	17	В
17	д	10	11	15	Б
18	м	3	5	17	Г
19	м	10	11	16	Б
20	д	7	11	13	Г
21	м	8	9	15	Б
22	д	9	6	15	А
23	д	5	8	14	В
24	м	8	7	14	А
Σ		168	222	345	

№1– методика „Орієнтація на оцінку”**№2– методика „Орієнтація на придбання знань”****№3– методика „Мотивація успіху та побоювання невдачі”****№4– методика „Пояснення причин своїх неуспіхів”**

Таблиця 3.6

Результати проективної методики “Изучение мотивации достижения”, в К до впливу

	СТАТЬ	+	–	Σ
1	м	31	10	21
2	м	25	12	13
3	м	23	9	14
4	м	17	5	12
5	д	30	12	18
6	д	21	23	–2
7	м	27	10	17
8	д	27	14	13
9	м	31	21	10
10	м	24	8	16
11	м	27	23	2
12	д	30	9	21
13	м	15	4	11
14	м	34	14	20
15	д	26	7	19
16	м	28	8	20
17	д	18	3	15
18	м	12	12	0
19	м	34	7	27
20	д	19	9	10
21	м	25	10	15
22	д	27	11	16
23	д	22	4	18
24	м	19	12	7

Таблиця 3.7

Результати методик в E_1 після впливу

	СТАТЬ	№1	№2	№3	№4
1	д	9	9	16	Б
2	м	9	11	18	Б
3	м	9	11	18	Б
4	м	9	10	15	В
5	м	10	10	17	Б
6	д	7	11	17	В
7	д	9	10	17	Б
8	м	9	9	14	Б
9	д	7	10	18	А
10	м	7	9	16	Г
11	м	10	10	18	Б
12	м	10	11	15	Б
13	д	10	10	16	Б
14	д	10	9	12	Б
15	м	7	9	15	А
16	м	9	10	13	Б
17	д	10	11	17	Б
18	д	8	10	14	А
19	м	6	10	12	А
20	м	7	8	14	А
21	м	7	10	13	Г
22	м	10	10	15	Б
23	д	10	9	13	Б
24	д	11	11	16	А
25	м	9	9	15	Б
26	д	10	10	14	А
27	д	10	10	14	Б
Σ		239	270	412	

№1– методика „Орієнтація на оцінку”

№2– методика „Орієнтація на придбання знань”

№3– методика „Мотивація успіху та побоювання невдачі”

№4– методика „Пояснення причин своїх неуспіхів”

Таблиця 3.8.

Результати проективної методики “Изучение мотивации достижения”, в E_1 після впливу

	СТАТЬ	+	–	Σ
1	д	21	11	10
2	м	29	18	11
3	м	34	10	24
4	м	28	9	19
5	м	27	12	15
6	д	32	19	13
7	д	32	4	28
8	м	30	10	20
9	д	27	9	18
10	м	36	12	24
11	м	37	13	24
12	м	24	10	14
13	д	28	10	18
14	д	25	11	14
15	м	29	10	19
16	м	25	15	10
17	д	28	10	18
18	д	21	17	4
19	м	35	5	30
20	м	29	11	18
21	м	21	15	6
22	м	28	11	17
23	д	31	9	22
24	д	30	14	16
25	м	29	11	18
26	д	25	7	18
27	д	30	8	22

Таблиця 3.9

Результати методик в E_2 після впливу

	СТАТЬ	№1	№2	№3	№4
1	м	8	10	15	Б
2	м	9	9	15	Б
3	м	9	9	14	Б
4	м	8	10	16	Б
5	м	6	8	11	Г
6	д	10	7	16	Г
7	д	10	9	15	Б
8	д	10	9	14	Б
9	д	10	10	15	Б
10	д	8	9	14	В
11	д	7	8	15	А
12	д	9	8	13	Б
13	м	10	8	14	Г
14	д	9	9	16	Б
15	д	8	10	13	А
16	м	6	9	12	Г
17	м	8	9	15	А
18	м	6	8	15	Б
19	м	8	11	18	Б
20	д	10	10	15	Б
21	м	9	9	17	Г
22	м	7	7	17	А
23	м	8	9	13	Б
24	м	7	7	13	А
25	м	8	7	14	Г
26	м	10	10	18	Б
Σ		218	229	383	

№1– методика „Орієнтація на оцінку”**№2– методика „Орієнтація на придбання знань”**

№3– методика „Мотивація успіху та побоювання невдачі”

№4– методика „Пояснення причин своїх неуспіхів

Таблиця 3.10

Результати проективної методики “Изучение мотивации достижения”, в E_2 після впливу

	СТАТЬ	+	–	Σ
1	м	22	10	12
2	м	27	12	15
3	м	32	6	26
4	м	26	15	11
5	м	17	14	3
6	д	22	12	10
7	д	35	8	27
8	д	23	7	16
9	д	28	2	26
10	д	26	10	16
11	д	24	7	17
12	д	15	15	0
13	м	17	14	3
14	д	15	5	10
15	д	22	15	8
16	м	20	8	12
17	м	20	10	10
18	м	20	18	2
19	м	22	2	20
20	д	18	6	12
21	м	27	15	12
22	м	28	3	25
23	м	30	7	23
24	м	16	10	6
25	м	20	10	10
26	м	26	3	23

Таблиця 3.11

Результати методик в К після впливу

	СТАТЬ	№1	№2	№3	№4
1	м	6	9	16	В
2	м	7	9	11	Б
3	м	6	9	11	В
4	м	9	10	17	Б
5	д	6	10	15	А
6	д	7	6	11	А
7	м	8	9	16	Г
8	д	8	8	15	Г
9	м	6	9	16	В
10	м	5	8	12	Г
11	м	8	9	13	Б
12	д	5	8	13	А
13	м	6	8	13	Г
14	м	10	11	17	А
15	д	7	8	15	Г
16	м	5	10	16	В
17	д	10	10	17	Б
18	м	3	4	16	Г
19	м	8	10	15	А
20	д	7	9	13	В
21	м	7	7	14	А
22	д	10	6	15	В
23	д	5	8	14	В
24	м	7	7	16	В
Σ		166	202	347	

№1– методика „Орієнтація на оцінку”

№2– методика „Орієнтація на придбання знань”

№3– методика „Мотивація успіху та побоювання невдачі”

№4– методика „Пояснення причин своїх неуспіхів”

Таблиця 3.12.

Результати проєктивної методики “Изучение мотивации достижения”, в К після впливу

	СТАТЬ	+	–	Σ
1	м	28	7	21
2	м	20	10	10
3	м	27	4	23
4	м	25	7	18
5	д	27	9	18
6	д	26	26	0
7	м	34	11	23
8	д	26	11	15
9	м	23	9	14
10	м	30	10	20
11	м	24	22	2
12	д	19	9	10
13	м	25	14	11
14	м	28	7	21
15	д	28	10	18
16	м	27	12	15
17	д	25	15	10
18	м	17	11	6
19	м	34	19	15
20	д	18	3	15
21	м	30	7	23
22	д	24	9	15
23	д	33	13	20
24	м	15	9	6

Таблиця 3.13

Визначення t-Ст'юдента для методики „Орієнтація на оцінку” в E_1

	до впливу	після впливу
Σ		
$\bar{x}$	7,1	8,8
$\bar{s}$	4,2	1,7
t-Ст'юдента	2,4	0,05

Таблиця 3.14

Визначення t-Ст'юдента для методики „Орієнтація на придбання знань” в E_1

	до впливу	після впливу
Σ		
$\bar{x}$	9,9	10
$\bar{s}$	1,9	0,6
t-Ст'юдента	0,5	ні

Таблиця 3.15

Визначення t-Ст'юдента для методики „Мотивація успіху та побоювання невдачі” в E_1

	до впливу	після впливу
Σ		
$\bar{x}$	13,5	15,2
$\bar{s}$	5,1	3,3
t-Ст'юдента	1,6	ні

Таблиця 3.16

Визначення t-Ст'юдента для методики „Орієнтація на оцінку” в E_2

	до впливу	після впливу
Σ		
$\bar{x}$	6,5	8,3
$\bar{s}$	3,4	1,6
t-Ст'юдента	3,9	0,001

Таблиця 3.17

Визначення t-Ст'юдента для методики „Орієнтація на придбання знань” в E_2

	до впливу	Після впливу
Σ		
$\bar{x}$	9,3	8,8
$\bar{s}$	1,2	1,1

t-Ст'юдента	знизились
-------------	-----------

Таблиця 3.18

Визначення t-Ст'юдента для методики „Мотивація успіху та побоювання невдачі” в E_2

	до впливу	після впливу
Σ		
$\bar{x}$	12,9	94,9
$\bar{s}$	3,6	2,8
t-Ст'юдента	2,9	0,01

Таблиця 3.19

Визначення t-Ст'юдента для методики „Орієнтація на оцінку” в К

	до впливу	після впливу
Σ		
$\bar{x}$	7	6,9
$\bar{s}$	3,3	2,9
t-Ст'юдента	0,1	

Таблиця 3. 20

Визначення t-Ст'юдента для методики „Орієнтація на придбання знань” в К

	до впливу	після впливу
Σ		
$\bar{x}$	9,3	8,4
$\bar{s}$	3,5	2,4
t-Ст'юдента	1,5	ні

Таблиця 3.21

Визначення t-Ст'юдента для методики „Мотивація успіху та побоювання невдачі” в К

	до впливу	після впливу
--	-----------	--------------

Σ		
$\bar{x}$	7,2	8,9
$\bar{s}$	4,3	1,8
t-Ст'юдента		2,4 0,05

3.3. Обговорення результатів

Результати статистичного аналізу дозволяють стверджувати, що створення ситуації успіху сприяє активізації молодших школярів щодо досягнення власних результатів. Результати по методиці «Орієнтація на оцінку» статистично достовірні в обох експериментальних групах, хоча в неекспериментальних умовах результати по даній методиці у молодших школярів 9-10 років звичайно знижуються [46,88], що в нашому експерименті підтверджується.

Статистично достовірні результати по методиці “Мотивація успіху і боязнь невдачі” виявлені, що підтверджує припущення про позитивний вплив ситуації успіху на прагнення молодших школярів до успіху в даній вибірці. Для групи досліджуваних по даній методиці в наявності позитивна динаміка, хоча статистичний зв'язок і недостовірний. Це можна пояснити тим, що ситуації успіху в двох експериментальних класах створювалися двома різними вчителями, а особистість вчителя як зовнішня змінна в даному експерименті лише контролювалася.

По проведених дослідженнях Ільїна Е.П. і Курдюкової Н.А. [2, 55-58] у молодших школярів, як правило, до кінця навчального року знижується орієнтація на знання. Той факт, що в нашому експерименті по методиці «Орієнтація на знання» підтвердилося первинне припущення про те, що результати залишаться як мінімум на тому ж рівні, дозволяє стверджувати, що створення ситуації успіху сприяло тому, що до кінця навчального року у школярів зберігається орієнтація на знання. Для досліджуваних таке

припущення не підтвердилося, що знову ж таки може свідчити про важливість особистості вчителя, який моделює ситуацію успіху.

У групах до впливу показники по всіх вищеперелічених методиках знижуються.

Статистично достовірні зміни [66,35-43] виявлені і для методики “Визначення причин своїх неуспіхів”. Так % єдиної причини, що піддається контролю з боку учня (а саме, причина: недолік зусиль), – значно зріс : в одній групі досліджуваних на 14%, а в другій на 34%. Цікаво відзначити, що по даній методиці в результаті експерименту % внутрішніх причин пояснення своїх неуспіхів (причина: недолік зусиль і причина: недолік здібностей) зріс, і це свідчить про активізацію мотивації навчання загалом і активізацію мотивації досягнення зокрема [26, 47] .

У групі до впливу такі зміни не спостерігаються, що знову ж таки свідчить про позитивну дію ситуації успіху на психологічне пояснення причин своїх неуспіхів у молодших школярів. Зміна власних причин із зовнішніх на внутрішні свідчить про розвиток мотивації до досягнення успіху, оскільки дитина одержує внутрішню свободу для досягнення власних результатів, а значить можливість досягнення поставлених цілей. Цей момент дуже важливий, оскільки саме в даному віці починає активно формуватися цілепокладання [27,87].

По проєктивній методиці, для обробки результатів по якій був застосований метод якісного опису, були одержані наступні дані. Абсолютна більшість дітей показала ступінь домінування потреби в досягненні успіхів над потребою уникнення невдач, що узгоджується з даними дослідників молодшого шкільного віку. [55,56] Проте тестування на початку експерименту виявило дітей, у яких переважає потреба уникнення невдач в обох експериментальних вибірках: це №№ 1; 16; 21 для першої групи; для другої – №18. Цікаво, що опитувальник на виявлення аналогічних потреб (методика «Мотивація успіху і уникнення невдач») не показав переважання потреби уникнення невдач у цих дітей, опитувальник показав невиражену

орієнтацію в потребах. Така розбіжність в результатах підтверджує те, що будь-яка проєктивна методика завжди точніше визначає ті або інші особливості особи. Ці діти по характеристиці вчителів відрізнялися обережністю, сором'язливістю, вони зайвий раз не проявляли ініціативи. Після експериментальної дії результати проєктивної методики показали позитивні зміни, у даних дітей потреба в досягненні успіхів стала домінувати над потребою уникнення невдач. По характеристиці вчителів діти стали більш упевненими у відповідях, більш ініціативними.

По методиці «Мотивація до успіху і уникнення невдач» характерні наступні спостереження. Діти, у яких спостерігалось невиражене прагнення до успіху на початку року, після закінчення експерименту знайшли значні зміни у бік явно вираженого прагнення до успіху. Діти, у яких на початку року були високі показники, після закінчення експерименту значних змін не виявили.

Висновки до третього розділу

Дані по кількісним не проєктивним методикам у зведеному вигляді подані у табл. 3.22.

Таблиця 3.22

Зведені дані дослідження мотивації молодших школярів (бали)

Група	До впливу		Після впливу	
	Хлопчики	Дівчатка	Хлопчики	Дівчатка
Методика 1. Орієнтація на оцінку				
E1	6,5±1,5	8,0±1,0	8,5±1,5	9,3±1,0
E2	5,8±1,5	7,7±1,0	7,9±1,5	9,1±1,0
K	6,9±1,5	7,2±1,0	6,3±1,5	7,9±1,0
Методика 2. Орієнтація на придбання знань				
E1	9,9±1,5	9,9±1,0	9,8±1,5	10,3±1,0
E2	9,8±1,5	8,5±1,0	8,8±1,5	8,9±1,0
K	9,7±1,5	8,4±1,0	8,6±1,5	8,1±1,0
Методика 3. Мотивація успіху та побоювання невдачі				
E1	14,8±1,5	12,0±1,0	15,2±1,5	15,3±1,0
E2	12,5±1,5	11,4±1,0	13,8±1,3	13,5±0,8
K	14,4±0,7	14,0±0,8	14,6±1,0	14,2±0,5
Методика 4. Мотивація досягнення				

E1	14,6±1,3	11,2±0,7	17,9±0,6	15,9±0,8
E2	13,1±0,7	15,0±0,6	12,7±0,3	11,8±1,0
K	13,7±0,5	14,2±0,8	15,5±0,4	13,4±0,6

Примітка. Е- експериментальні групи, К- контрольна група досліджуваних.

Таким чином, усі дані підтвердили висунуту гіпотезу дослідження.

ВИСНОВКИ

Загальний аналіз по всіх методиках показує позитивну динаміку експерименту. У молодших школярів при дії ситуацією успіху різко зросли показники потреби на досягнення власних результатів. Потреба прагнення до успіху стала явно домінувати у так званих «середніх» дітей. Різко змінилися показники в поясненні причин власних невдач: більшість дітей стала пояснювати свої невдачі причиною: недолік зусиль.

Дана причина є внутрішньо контрольованою і залишає великий ступінь свободи в досягненні власних результатів. Необхідно також відзначити, що на хід експерименту зробили вплив особистості вчителів і особистості самих учнів, що необхідно враховувати при розробках подальших експериментів. В процесі експерименту з вчителями експериментальних класів підтримувався систематичний зв'язок і надання допомоги при виникненні труднощів в моделюванні ситуації успіху.

Результати статистичного аналізу дозволяють стверджувати, що створення ситуації успіху сприяє активізації молодших школярів щодо досягнення власних результатів. Результати по методиці «Орієнтація на оцінку» статистично достовірні в обох експериментальних групах, хоча в неекспериментальних умовах результати по даній методиці у молодших школярів 9-10 років звичайно знижуються, що в нашому експерименті підтвердилося.

Статистично достовірні результати по методиці “Мотивація успіху і боязнь невдачі” виявлені для першої групи, що підтверджує припущення про позитивний вплив ситуації успіху на прагнення молодших школярів до успіху в даній вибірці. Для другої групи по даній методиці в наявності позитивна динаміка, хоча статистичний зв'язок і недостовірний. Це можна пояснити тим, що ситуації успіху в двох експериментальних класах створювалися двома різними вчителями, а особистість вчителя як зовнішня змінна в даному експерименті лише контролювалася.

По проведених дослідженнях Ільїна Е.П. і Курдюкової Н.А. [2, 55-58] у молодших школярів, як правило, до кінця навчального року знижується орієнтація на знання. Той факт, що в нашому експерименті по методиці «Орієнтація на знання» для першої групи підтвердилося первинне припущення про те, що результати залишаються як мінімум на тому ж рівні, дозволяє стверджувати, що створення ситуації успіху сприяло тому, що до кінця навчального року у школярів зберігається орієнтація на знання. Для другої групи таке припущення не підтвердилося, що знову ж таки може свідчити про важливість особистості вчителя, який моделює ситуацію успіху.

У групах до впливу показники по всіх вищеперелічених методиках знижуються.

Статистично достовірні зміни [66,35-43] виявлені і для методики “Визначення причин своїх неуспіхів”. Так % єдиної причини, що піддається контролю з боку учня (а саме, причина: недолік зусиль),— значно зріс в першій групі на 14%, а в другій на 34%. Цікаво відзначити, що по даній методиці в результаті експерименту % внутрішніх причин пояснення своїх неуспіхів (причина: недолік зусиль і причина: недолік здібностей) зріс, і це свідчить про активізацію мотивації навчання загалом і активізацію мотивації досягнення зокрема [26, 47] .

У групі до впливу такі зміни не спостерігаються, що знову ж таки свідчить про позитивну дію ситуації успіху на психологічне пояснення причин своїх неуспіхів у молодших школярів. Зміна власних причин із зовнішніх на внутрішні свідчить про розвиток мотивації до досягнення успіху, оскільки дитина одержує внутрішню свободу для досягнення власних результатів, а значить можливість досягнення поставлених цілей. Цей момент дуже важливий, оскільки саме в даному віці починає активно формуватися цілепокладання [27,87].

По проєктивній методиці, для обробки результатів по якій був застосований метод якісного опису, були одержані наступні дані. Абсолютна більшість дітей показала ступінь домінування потреби в досягненні успіхів

над потребою уникнення невдач, що узгоджується з даними дослідників молодшого шкільного віку. [55,56] Проте тестування на початку експерименту виявило дітей, у яких переважає потреба уникнення невдач в обох експериментальних вибірках: для першої групи це №№ 1; 16; 21; для другої– №18. Цікаво, що опитувальник на виявлення аналогічних потреб (методика «Мотивація успіху і уникнення невдач») не показав переважання потреби уникнення невдач у цих дітей, опитувальник показав невиражену орієнтацію в потребах. Така розбіжність в результатах підтверджує те, що будь-яка проєктивна методика завжди точніше визначає ті або інші особливості особи. Ці діти по характеристиці вчителів відрізнялися обережністю, сором'язливістю, вони зайвий раз не проявляли ініціативи. Після експериментальної дії результати проєктивної методики показали позитивні зміни, у даних дітей потреба в досягненні успіхів стала домінувати над потребою уникнення невдач. По характеристиці вчителів діти стали більш упевненими у відповідях, більш ініціативними.

По методиці «Мотивація до успіху і уникнення невдач» характерні наступні спостереження. Діти, у яких спостерігалось невиражене прагнення до успіху на початку року, після закінчення експерименту знайшли значні зміни у бік явно вираженого прагнення до успіху. Діти, у яких на початку року були високі показники, після закінчення експерименту значних змін не виявили.

РЕКОМЕНДАЦІЇ

1. На шкільному рівні: кількість звернень вчителів до шкільного психолога вже під час проведення дослідження різко зросла, причому з'явилося роздратування щодо учнів, у яких значно збільшилося кількість питань, що ставляться до вчителя з приводу шляхів досягнення успішного результату, і це доводилося пояснювати незліченну кількість раз. Даний факт свідчить про неготовність вчителів контролювати себе, свою позицію і

навіть і своє мовлення. І хоча наявність подібних питань у дітей говорить про появу самостійності і ініціативи, - все-таки необхідно впроваджувати тренінгові програми також і для вчителів, щоб створення ситуацій успіху для них було менш болісним явищем.

2. На державному рівні слід забезпечувати організаційні умови успішності навчання, що , як наслідок, створить його позитивну мотивацію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галузяк В. М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2003. – Вип. 8 – С. 158–163.
2. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. М. Галузяк. – Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1998. – 17 с.
3. Галузяк В. М. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 200 с. 172 ..
4. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : пос. для пед. працівників і студ вищих навч. закладів / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2002. – 116 с.
5. Енциклопедія з історії України. Т. 3. К. : Наукова думка, 2005. – С. 584.
6. Жадан І. В. Психологічні умови формування учбовопізнавальних мотивів: На матеріалі трудового навчання підлітків : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. В. Жадан. – К., 1993. – 138 с.
7. Зязюн І. Філософія сучасної професійної освіти / І. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 11-57.
8. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів / І. В. Зайцева : монографія / За ред. П. Г. Лузана. – Ірпінь, Академія ДПС Україна, 2000. – 196 с.
9. Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді : Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. С. Занюк / Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 20 с.

10. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
11. Зарубінська І. Б. Дослідження сформованості мотиваційної складової соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів/І. Б. Зарубінська. - Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Sptp/2009_1.pdf]
12. Захаров С. В. Формування пізнавальних інтересів учнів основної школи у процесі позакласної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / С. В. Захаров ; Ін-т пробл. вихов. АПН України. – К., 2001. – 20 с.
13. Кириленко В.Г. Методичні рекомендації з психології формування мотивації учіння та підвищення розумового розвитку молодших школярів / В.Г. Кириленко // Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2008. – 88 с.
14. Кириленко В.Г. Навчально-методичний посібник з курсу “Основи корекційної педагогіки” для студентів стаціонарної та заочної форм навчання / В.Г. Кириленко // Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2008. – 56 с.
15. Кириленко В.Г. Дослідження розумового розвитку молодших школярів в роботі практичного психолога / В.Г. Кириленко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – К., 2007. – № 33. – С. 51–54.
16. Кириленко В.Г. Дослідження психологічної готовності першокласників до навчання / В.Г. Кириленко // Актуальні проблеми психології / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К., 2007. – Т. X, ч. 1. – С. 119–125.
17. Кириленко В.Г. Проблема мотивації провідної діяльності молодших школярів (теоретичний аспект) / В.Г. Кириленко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2007. – Т. 7, вип. 12. – С. 105–111.
18. Кириленко В.Г. Використання методик для діагностики мотивації учіння молодших школярів (Досвід використання діагностичних методів дослідження) / В.Г. Кириленко // Початкова школа. – 2007. – № 11. – С. 40–

44.

19.Кириленко В.Г. Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів / В.Г. Кириленко // Початкова школа. – 2007. – № 12. – С. 50–53; 2008. – № 1. – С. 56–59.

20.Кириленко В.Г. Гра як засіб розвитку творчості та формування позитивної мотивації учіння / В.Г. Кириленко // Творчий потенціал особистості: проблеми розвитку та реалізації : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 15 лютого 2005 року). / Ред. О.Б. Терьошина, П.Ю. Липський. – К., 2005. – С. 164–167.

21. Кириленко В.Г. Дитина з проблемами у фізичному розвитку у загальноосвітній школі / В.Г. Кириленко // Психолог. – 2004. – № 7. – С. 10–12.

22. Кириленко В.Г. Порушення мотивації учіння як першопричина негативної поведінки школярів / В.Г. Кириленко // Психолог. – 2005. – № 18. – С. 7–8.

23.Кириленко В.Г. Особливості розумового розвитку молодших школярів з різними рівнями фізичного здоров'я / В.Г. Кириленко // Гуманістичні універсалиї освітнього простору: можливості самореалізації особистості : матеріали Всеукр. конф. (Київ, 28–29 вересня 2007 року) / За ред Г.О. Балла і Н.А. Бастун. – Житомир, 2007. – С. 111–120.

24.Кириленко В.Г. Основні аспекти діагностики і реабілітації у роботі соціальних працівників з неповносправними дітьми в навчальних закладах / В.Г. Кириленко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей Четвертої міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 26–27 листопада). – К., 2003. – С. 265–266.

25. Ключко В. І. Формування методологічної компетентності студентів технічних університетів. Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі / В. І. Ключко, Н. О. Ключко. // Збірник наукових праць – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2008. Вип. 5. – 371 с.

- 26.. Клочко В. І. Звичайні диференціальні рівняння. Ч. 1. : навчальний посібник / В. І. Клочко, А. О. Сироватка / Вінниця : ВДТУ, 2000. – 148 с.
- 27.. Клочко В. І. Врахування мотиваційно-ціннісної сфери особистості при включенні історичних фактів у процес навчання при вивченні технічних дисциплін / В. І. Клочко, А. А. Черепашук // Вісник Луганського нац. пед. ун.-ту ім. Тараса Шевченка. – 2007. – № 21 (137), листопад 2007. Ч. 1. -С. 146-150.
- 28.. Клочко В. І. Методичні рекомендації до формування мотивації студентів технічних спеціальностей / В. І. Клочко, А. А. Черепашук – Вінниця : ВНТУ, 2010 – 60 с. 170
- 29.. Клочко В. І. Звичайні диференціальні рівняння. Ч. 1. : навчальний посібник / В. І. Клочко, А. О. Сироватка / Вінниця : ВДТУ, 2000. – 148 с.
- 30.. Клочко В. І. Врахування мотиваційно-ціннісної сфери особистості при включенні історичних фактів у процес навчання при вивченні технічних дисциплін / В. І. Клочко, А. А. Черепашук // Вісник Луганського нац. пед. ун.-ту ім. Тараса Шевченка. – 2007. – № 21 (137), листопад 2007. Ч. 1. -С. 146-150.
- 31.. Клочко В. І. Методичні рекомендації до формування мотивації студентів технічних спеціальностей / В. І. Клочко, А. А. Черепашук – Вінниця : ВНТУ, 2010 – 60 с. 176
- 32.. Князян М. Формування пізнавальної мотивації дослідницької діяльності студентів / М. Князян // Педагогіка і психологія професійної освіти. –2003. – № 1.– С. 173–181.
- 33.. Ковальчук Г. О. Педагогічна майстерність у викладанні економічних дисциплін / Г. О. Ковальчук // Навчальні інновації та їх вплив на якість університетської освіти : матеріали наук.-метод. конф – К. : КНЕУ. – 2003. – С. 38-55.
- 34.. Козловська І. М. Методика інтегративного навчання фізики у професійній школі : навчально-методичний посібник для викладачів фізики

та студентів / І. М. Козловська, М. А. Пайкуш. – Дрогобич : Коло, 2002. – 125 с.

35. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи. Дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. / І. М. Козловська. – К., 2000. – 400 с.

36.. Кордунова Н.О. рівень взаємодії вчителя і учня.// Практична психологія та соціальна робота. – 2010, № 3, с. 45-46.

37..Корнієнко О.В. Цінність психосоматичного здоров'я підростаючого покоління.// Практична психологія та соціальна робота. – 2008, № 10, с. 32-33.

38.. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці / Я. В. Крушельницька–режим доступу : <http://studentbooks.com.ua/content/view/946/76/1/1/>.

39. Леонард Эйлер : [пер. с нем. Тиле Р.]. – К. : Выща школа. Гл. из.-во, 1983. – 192 с.

40. Мазоха Д. С. Педагогіка : навчальний посібник. / Д. С. Мазоха, Н. І. Опанасенко. – К. : Центр навч. л.-ри, 2005. – 232 с.

41. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки : навчальний посібник / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 158 с.

42.Подшивайлов Ф. М. Соотношение мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач: от биполярности в теории к квадриполярности на практике / Федор Михайлович Подшивайлов // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 17 К. : Видавництво «Фенікс», 2014. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 20. – С. 284–293.

43. Подшивайлов Ф. М. Динаміка емоційної спрямованості як показника мотиваційної сфери майбутніх психологів (на матеріалі лонгitudного дослідження) / Федір Михайлович Подшивайлов // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка

НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2015. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 21. – С. 276– 284.

44. Подшивайлов Ф. Динаміка ціннісних орієнтацій як складової мотиваційної сфери особистості студента (на матеріалі лонгітюдного дослідження) / Федір Подшивайлов // Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія». – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Випуск 35. – С. 177–190.

45. Подшивайлов Ф. Особливості мотиваційної сфери особистості інтелектуально обдарованих старшокласників / Федір Подшивайлов // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : Збірник наукових праць. Випуск 13. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – С. 140–145.

46. Подшивайлов Ф. М. Мотивація досягнення та рівень розвитку інтелектуальних здібностей старшокласників / Федір Михайлович Подшивайлов // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 4 (35). – С. 42–46.

47. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості / Федір Михайлович Подшивайлов // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 10 (41). – С. 19–23.

48. Podshivajlov F. M. To the potentiality of students' typology creation by the criterion of academic motivation / F. M. Podshivajlov // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2015. – Issue 59, III (30). – С. 69–72.

49. Подшивайлов Ф. М. Моделирование типологии мотивационной сферы личности студента по критерию соотношения перфекционизма и адаптивности / Ф. М. Подшивайлов // Электронный журнал «Общество. Культура. Наука. Образование». – 2015. – Выпуск 2. – Режим доступа: http://cipv.ru/static.php?mode=page_493

50. Подшивайлов Ф. М. Динаміка рівня мотивації уникнення невдач студентами-психологами упродовж навчання (результати лонгitudного дослідження) / Ф. М. Подшивайлов // Актуальні проблеми практичної психології : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (6–7 листопада 2014 року) / заг. ред. В. М. Поліщук. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2014. – С. 109–112.
51. Подшивайлов Ф. М. Психологическое обеспечение развития мотивационной сферы личности одарённого ребёнка (из опыта создания школы нового типа) / Ф. М. Подшивайлов, Л. И. Подшивайлова // Из опыта создания региональных моделей сопровождения и поддержки одарённых и перспективных детей : сборник научно-методических материалов. – Челябинск : ЧИППКРО, 2015. – С. 44–52. 18
52. Подшивайлов Ф. М. Особливості мотиваційної сфери студентів, схильних до пропусків занять / Ф. М. Подшивайлов // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : матер. II щорічної Всеукр. наук.-практ. конф. (19 квітня 2012 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 212–219.
53. Подшивайлов Ф. Мотиваційне забезпечення розвитку творчого потенціалу особистості / Федір Подшивайлов, Лідія Подшивайлова // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД : матеріали X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – С. 271–272. – Режим доступу: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/2105>.
54. Подшивайлов Ф. Динаміка мотиваційної сфери особистості студента-психолога / Ф. Подшивайлов // Магістерські дослідження : тематичний огляд та анотації кваліфікаційних робіт за ОКР «магістр». – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 251–253.
55. Подшивайлов Ф. Запобігання формуванню навченої безпорадності як чинника пропусків занять студентами / Ф. Подшивайлов // Наукові студії

студентів-грінченківців : Журнал студентських наукових праць. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – № 1 (5). – С. 25–27.

56. Подшивайлов Ф. Розвиток лідерських якостей та відповідальності студентів у межах малої соціальної групи / Ф. Подшивайлов // Наукові студії студентів-грінченківців : Журнал студентських наукових праць. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – № 1 (4). – С. 118–119.

57. Подшивайлов Ф. М. Мотиваційна сфера особистості: діагностично-розвивальний путівник. Методичні рекомендації / Ф. М. Подшивайлов, О. П. Сергєєнкова. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – 55 с.

58. Прохоренко, Л. Суб'єктно-когнітивна концепція саморегуляції навчання школярів із затримкою психічного розвитку Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 4. С. 32–39.

59.. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді Психологія особистісно-орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : науково-методичний посібник. Київ, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. С. 80–90.

60. Сальнікова С. Вибірка в соціологічному дослідженні : підручник. Луцьк : Вежа-Друк, 2021. 252 с.

61.. Саннікова О. П., Бедан В. Б., Гусак Л. Є. Презентація інструменту оцінки схильності особистості до переживання самотності. Наука і освіта. 2018. № 5–6. С. 5 – 11.

62.. Тарасенко, О. Мотивація в компетентнісному навчанні. Досвід учителя Біологія. Шкільний світ. 2017. № 10. С. 7–34.

63.. Третьак О. М. Мотивація навчальної діяльності студентів Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали II Міжнар. наук.практ. конф., м. Харків, 11 квіт. 2017 р. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Жешув. ун-т, Пед. ун-т Чендус. ун-ту ; [редкол.: О. А. Андрущенко та ін.]. – Харків : ХНПУ, 2017. С. 262–264.

- 64.. Усе про мотивацію / уклад. А. Г. Дербеньова. Харків : Основа, 2012. 207 с.
- 65.. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу : психолог у концтаборі. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2016. 160 с.
- 66.. Чайковська О.М. Психологія підліткової конфліктності: навч. посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори – 2016», 2016. 126 с.
- 67.. Чекстере, О. Ю. Дослідження мотивації навчання в парадигмі когнітивної психології Педагогіка і психологія. 2018. № 2 (99). С. 66–71.
- 68.. Швалб Ю. М. Психологічні механізми соціалізації особистості в онтогенезі : монографія. Харків, 2020. 214 с.
- 69.. Штученко, І. Є. Мотиваційно-ціннісні детермінанти формування кар'єрної стратегії студентів технічних спеціальностей : дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 — пед. та вік. психол. ; Нац. техн. ун-т "ХПІ". Харків : 2016. 210 с. + дод., CD-R.