ПСИХОЛОГІЯ

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ
імені Г.С. Костюка

Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства

Видавничий дім
СЛОВО

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Монографія

За редакцією Н. В. Пророк

Київ 2020

УДК 159.922:316.77
П 86

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 8 від 25 червня 2020 р.)

Рецензенти:

Панок В. Г. – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України;

Завгородня О. В. – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

П 86 **Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства** : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.

ISBN 978-966-194-323-9

Колективна монографія – результат виконання колективом лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації трирічної науково-дослідної роботи. У першому розділі проаналізовано теоретико-методологічні підходи до проблеми мотивації особистості до навчання та її особливості в інформаційному суспільстві, розглянуто сутність і структуру цього психологічного феномена. У другому – шостому розділах представлено результати дослідження особливостей мотивації до навчання сучасних здобувачів освіти та специфіку психологічної діагностики цієї мотивації. У монографії запропоновано систему діагностики мотивації до навчання, яка допоможе отримувати адекватні дані про її стан у сучасних учнів загальної середньої школи. Це допоможе вдосконалити навчально-виховний процес у закладах освіти та професійний саморозвиток освітян.

Монографію адресовано викладачам закладів вищої освіти, практичним психологам, науковцям-психологам, соціальним працівникам, учителям, вихователям, аспірантам та студентам.

УДК 159.922:316.77

Номер державної реєстрації НДР 0112U001426

©Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020
©Видавничий Дім «Слово», 2020

ISBN 978-966-194-323-9

ЗМІСТ

ВСТУП (Н. В. Пророк) 5

РОЗДІЛ 1. СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО: ВПЛИВ НА МОТИВАЦІЮ ДО НАВЧАННЯ 7
1.1. Сучасні дослідження мотивації поведінки і діяльності особистості (Н. В. Пророк) 7
1.2. Вплив інформаційного суспільства на мотивацію особистості до навчання (Н. В. Пророк) 11
1.3. Науково-методична система діагностики мотивації до учіння школярів у інформаційному суспільстві (Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко) 20

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ 31
2.1. Мотиваційна сфера старших дошкільників (О. Ю. Чекстере) 31
2.2. Мотиви до учіння старших дошкільників в інформаційному суспільстві (О. Ю. Чекстере) 34
2.3. Визначення рівня сформованості мотивації до учіння за допомогою проективних методик (рисункових та ігрових) (О. Ю. Чекстере) 38

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 44
3.1. Вплив мотивації на успішність навчальної діяльності (О. В. Гнатюк) 44
3.2. Дослідження особливостей мотивації навчання молодших школярів у інформаційному суспільстві (О. В. Гнатюк) 48
3.3. Шляхи формування мотивації до навчання у сучасних школярів (О. В. Гнатюк) 54

РОЗДІЛ 4. МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ 57
4.1. Основні психологічні особливості підліткового віку (Н. В. Пророк, Л. М. Манилова) 57
4.2. Проблеми в мотивації підлітків, породжені впливом цифрових технологій (Л. М. Манилова) 59
4.3. Особливості мотивації до учіння у підлітків: результати емпіричного дослідження (Л. М. Манилова)..... 63

РОЗДІЛ 5. ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ 71
5.1. Особливості діагностики учіннєвої мотивації здобувачів освіти основної та старшої школи (Л. О. Кондратенко) 71

5.2. Особливості мотивації до учіння сучасних старшокласників (Л. О. Кондратенко) 74
5.3. Розвиток у старшокласників здатності до проектування майбутнього та підпорядкування мотивації до учіння особистісним цілям (Л. О. Кондратенко) .. 82

РОЗДІЛ 6. ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ 86
6.1. Потребово-мотиваційні аспекти в навчанні дорослих (Л. Г. Царенко, С. Т. Бойко) 86
6.2. Психолого-педагогічна діагностика в умовах необхідності освіти впродовж життя (С. Т. Бойко) 97
6.3. Діагностика мотивації до навчання психологів, що надають психологічну допомогу постраждалим від воєнного конфлікту (Л. Г. Царенко) 103
6.4. Особливості мотивації до навчання майбутніх психологів в умовах інформаційного суспільства (О. В. Виноградна) 115

ПІДСУМКИ (Н. В. Пророк) 119
ЛІТЕРАТУРА 120

ВСТУП

Дослідження різноманітних аспектів мотивації приречені перебувати в зоні наукового інтересу психології та інших гуманітарних наук. Щодо значення мотивації можна почути безліч аргументів: від неї залежить успіх будь-якої діяльності; саме вона виступає першою ланкою в структурі поведінки особистості; є спрямовувальною і керівною інстанцією в тому сенсі, що веде до цілеспрямованої поведінки; мотивація збуджує чи постачає енергію та ін. І хоча різні теорії неоднаково трактують те, як саме мотивація активізує поведінку, всі сходяться на тому, що люди стають тим більш активними, чим більше вони мотивовані. Що важливо в контексті нашого дослідження: мотивація лежить в основі наскрізної компетентності «вміння вчитися» та здатності до саморозвитку, самоосвіти. Адже без бажання вчитися не можна навчити, без зацікавленості і потреби в самозмінах не можна сподіватися на особисті успіхи, на професійне самовдосконалення і перетворення умов своєї життєдіяльності. Тому проблема, як спонукати (зацікавити, заохотити) людину до того, щоб вона щось робила (вчилась, працювала, займалася спортом, допомагала людям тощо), є завжди актуальною.

Одне із завдань нашого дослідження – зрозуміти не тільки причини демотивованості дітей до учіння в сучасному світі, а й наслідки разючої мотивації до діяльності в інтернеті й соціальних мережах. А далі постає питання: і що з тим робити? Про це щоденно думають педагоги, адже невблаганна практика дедалі частіше викликає у них почуття безпорадності. А зниження мотивації до учіння проявляються по-всякому, іноді «маскуючись» під різні властивості й особливості поведінки. Наприклад, у поведінці, у певних вчинках («добрих» чи «злих») діти проявляють ті особистісні якості (байдужість, безвідповідальність, безтурботність, егоїзм, жорстокість, душевне «оніміння»…), які свідчать про нерозвинуті соціальні й особистісні потреби та цінності. Тому часто активність дітей спрямовується на можливі задоволення (заради позитивних емоційних переживань). І ми щодня бачимо таку поведінку. Натомість у класі діти невмотивовано виконують якісь завдання із дозованою старанністю і не хочуть, щоб їхні невдачі помічалися. Отже, у педагога ніколи не згасає потреба пізнати і зрозуміти тих, кого навчаєш.

До речі, необхідно дати важливе пояснення щодо тлумачення понять «учіння» і «навчання». Донині в українській мові не існує чіткого розділення поняття навчання як діяльності учителя і навчання (учіння) як діяльності учня. У наукових роботах термін «навчання» часто застосовується в обох значеннях і диференціюється лише за контекстом. Автори цієї колективної монографії вважають, що необхідно притримуватись такого розведення цих важливих (як для психології, так і для педагогіки) понять. Але оскільки проблема термінологічної неузгодженості цих понять з'явилася порівняно недавно, *іноді*, зустрічаючи в тексті термін «навчання», необхідно розглядати його в контексті, який уточнить його значення (чи тлумачиться «навчання» як комплексне явище, складовою частиною якого є учіння, чи використовується в значенні «діяльність учителя»).

Автори представленої монографії вбачають, що пом’якшення (а в ідеалі – усунення) наслідків зниження мотивації до учіння неможливе без вивчення психологічних особливостей сучасних учнів. Представлена у роботі система діагностики мотивації до учіння може бути використана для виконання завдань, які ставить сучасне життя.

Окремі розділи були написані: Н. В. Пророк (Вступ; 1.1; 1.2; 1.3; 4.1; Підсумки); Л. О. Кондратенко (5.1; 5.2; 5.3; 1.3); Л. М. Манилова (4.1; 4.2; 4.3); О. В. Гнатюк (3.1; 3.2; 3.3); О. Ю. Чекстере (2.1; 2.2; 2.3); Л. Г. Царенко (6.1; 6.3); С. Т. Бойко (6.1; 6.2); О. В. Виноградна (6.4).

РОЗДІЛ І. СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО: ВПЛИВ НА МОТИВАЦІЮ ДО НАВЧАННЯ

1.1. Сучасні дослідження мотивації поведінки і діяльності особистості

Проблема мотивації поведінки і діяльності завжди викликала підвищений інтерес як вітчизняних, так і зарубіжних психологів. Адже від мотивації залежить успіх будь-якої діяльності, саме вона виступає першою ланкою в структурі поведінки особистості (О. М. Леонтьєв). А мотивація до учіння (бажання вчитися, стійкий інтерес до пізнавальної та навчальної діяльності) є основним чинником наскрізної компетентності – «уміння вчитися». До теперішнього часу в науці накопичено численний методологічний та експериментальний матеріал щодо психологічного феномену мотивації. Окремі аспекти, складові мотивації (зовнішня, внутрішня, процеси цілепокладання тощо) розглядаються із різних теоретичних позицій. У підсумку ці наукові підходи доповнюють один одного, хоча єдиної інтегральної теорії мотивації досі не створено. У цьому огляді психологічної літератури ми хочемо звернути увагу на логіку розвитку поглядів на детермінацію людської поведінки та на ті аспекти мотивації, які, на нашу думку, найбільш важливі для розуміння особливостей мотивації сучасних учнів.

Нас зацікавив аналіз наукових досліджень проблем мотивації, які здійснив Л. А. Первін [119, с. 180–183]. Усі теорії мотивації, які розроблено за останні роки, він розділяє на три широкі категорії: а) гедоністичні (чи теорії вдоволення); б) теорії зростання (чи актуалізації); в) когнітивні (чи теорії потреби у знаннях).

Теорії першої групи в тій чи іншій формі підкреслюють *провідну роль задоволення* в організації поведінки. У деяких із них (зокрема, в теорії драйву Р. Вудворса) робиться акцент на зусиллях, які здійснює людина у напрямку зниження напруги. Драйв розглядається як джерело рушійної сили чи енергії у функціонуванні організму. Пов'язаним із поняттям драйв є поняття потреби, яке, зокрема, у системі Г. Мюррея є основним мотиваційним поняттям. Навколишні об'єкти розглядалися ним у термінах тиску чи характеристик, пов'язаних із можливістю вдоволення потреби. К. Левін також вважав, що всю поведінку людини приводять у рух стани потреби чи напруження. Тобто потреба – це сила, яка штовхає організм до дій.

У гедоністичних теоріях мотивації розглядалося і поняття зовнішнього стимулу чи спонукання. Так, у теорії спонукань У. Макдугала акцент було зроблено на асоціацію стимулів із задоволенням чи болем і цілеспрямоване прагнення організму досягнути різноманітних наслідків (цілей чи кінцевих результатів) [119, с. 180–183]. Цей вчений наголошував на значенні активних зусиль людини у напрямку цілей, які асоціюються із задоволенням. У моделі мотивації, яка спирається на поняття афекту також було показано, що зусилля організму спрямовуються на максимізацію афекту, який доставляє задоволення, і мінімізацію неприємного афекту. Так, П. Т. Юнг (Young, Paul Thomas) у своїх роботах звертав увагу, що стимули (внутрішні чи зовнішні) набувають спону-

кальної сили шляхом асоціації із емоційним збудженням, яке переживається головним чином як позитивне чи негативне за своїм характером [там само]. У процесі поступового накопичення життєвого досвіду шляхом асоціації різних стимулів із емоційним збудженням людина випрацьовує систему цінностей. Отже, було зроблено висновок, що афективні процеси грають центральну роль у організації, актуалізації, регулюванні та підтримці набутих форм поведінки. На наш погляд, гедоністичні моделі мотивації, у яких підкреслюється роль емоцій в мотиваційних процесах, є дуже важливими для розуміння впливів цифрового світу на цю сферу особистості.

До концепцій другої групи (зростання чи актуалізації) Л. А. Первін відносить теорії психологів, які працювали у гуманістичній парадигмі [там само]. У їхніх роботах ми знаходимо багато важливих ідей щодо мотивації поведінки. Це не тільки «піраміда потреб» А. Маслоу, яка цитується ледь не кожним, хто розмірковує про природу людини. Величезну роль у розвитку постнекласичної психології зіграла гіпотеза К. Роджерса, згідно з якою вся поведінка людини регулюється одним об'єднувальним мотивом – *тенденцією до самоактуалізації*, до зростання, руху вперед. Тобто (конкретизуючи цю тенденцію до рівня потреб) – поведінка людини мотивується потребою розвиватися і покращуватися. Учений вважав, що тенденція до самоактуалізації є головною рушійною силою життя і активним процесом, який відповідає за те, що людина завжди прагне *до якоїсь мети* (до змін в оточенні, до творчості, до гри, до досліджень тощо). Ця *тенденція* існує у кожної людини і лише чекає *відповідних умов*, щоб проявити себе. Вона рухає людину в напрямку підвищення своєї автономії і самодостатності [123; 81; 110].

Отже, аналізуючи особливості мотивації дорослої людини, представники гуманістичного підходу виходили із уявлень про *активну природу людини*, яка відповідає за своє життя і може впливати на нього. А. Маслоу, К. Роджерс та інші дослідники вважали, що мотивація особистісного й інтелектуального зростання, яка генетично притаманна людині, не *може бути пояснена тільки принципом задоволення* (за У. Макдугалом). Люди – це істоти, «які постійно бажають», хочуть бути більш щасливими, більш ефективними, хочуть реалізовуватися, ставати кращими, більше подобатися собі і рухатися у напрямку до ідеалу досконалості, хоча немає надії досягнути його [30, с. 34].

Звернімо увагу і на глибокий аналіз *феномена впевненості в собі*, який був зроблений А. Маслоу [79]. На жаль, про цей аспект мотивації психологи і педагоги згадують не так часто, як він на те заслуговує. Учений вважав, що впевненість у собі є важливим джерелом творчої енергії індивіда, і шукав її відмінності від гордині і гріховної гордості.

Із гуманістичної психології виріс *когнітивний напрямок*, у якому для вирішення важливих питань *мотивації* стали розглядати пізнавальні процеси. У цих теоріях (третьої групи) *мотивація* розуміється як когнітивно-афективний процес, спрямований на стимулювання і підтримку поведінки, яка має певну мету [30, с. 49]. У роботах представників *когнітивного підходу* в психології головний фокус досліджень міститься у сфері *внутрішньої мотивації*, яка вважається базовою і розвиток якої необхідно стимулювати. Тому увага дослідників перемістилася із зовнішніх поведінкових показників мотивації і зовнішніх факторів (стимулів), які здійснюють вплив на мотивацію, на такі *внутрішні показники*, як очікування результату, уявлення про причини успіхів і невдач, їх пояснення і передбачення та ін. [5; 118].

В руслі когнітивного підходу отримала розвиток *мотивація досягнень*, яка, на думку експертів з американської психології, стала фундаментальним напрямком з багатим емпіричним базисом [70; 30; 169]. У дослідженнях, здійснених у цій парадигмі, значну увагу приділяють комплексним когнітивно-афективним процесам, які лежать в основі людської мотивації і впливають на успішність у продуктивній діяльності; крім того, робляться спроби побудови *інтегральної картини*, яка заснована на аналізі взаємодії людини з середовищем [30]. Саму мотивацію досягнення вважають чи *генералізованим, стабільним утворенням* (яке більш-менш рівномірно розподілено за різними видами діяльності, як тих, що мають на меті певні досягнення, – навчання, робота, спорт, так і тих, які стосуються взаємодії з людьми, міжособистісними відносинами тощо) [183]; чи ситуаційно-специфічним конструктом (який залежить від конкретної сфери активності індивіду, у яких може проявлятися мотивація досягнення) [167]. У ролі *когнітивних предикторів мотивації* досягнення пропонувалося безліч психологічних конструктів: локус контролю (Дж. Роттер); каузальні атрибуції (Б. Вайнер); стиль пояснення успіхів і невдач (М. Селігман); тип уявлень про здібності (К. Двек); віра у свої здібності виконати певну роботу чи самоефективність (А. Бандура); контроль, який сприймається суб'єктом (Е. Скіннер); самоцінність (М. Кавінгтон); орієнтація на себе чи на завдання та ін. [30, с. 47].

В сучасній психології домінує *соціально-когнітивний* підхід відносно уявлень про природу мотивації людини і її базові потреби. Зокрема, значну роль у розумінні детермінант поведінки людини відіграла *соціально-когнітивна* теорія А. Бандури, у відповідності з якою психологічне функціонування людини описується в термінах безперервної взаємодії трьох груп факторів – поведінкових, когнітивних і тих, які відносяться до навколишнього середовища [167]. Зокрема, хочемо закцентувати увагу на важливому постулаті, який сформулював цей науковець: між особистістю (її поведінкою, уявленнями) і оточенням відбувається постійна взаємодія – *взаємний детермінізм*; хоча оточення і впливає на поведінку, самі люди теж можуть здійснювати певний вплив на власну поведінку. Найбільше визнання в психології отримала одна із складових теорії А. Бандури – *концепція самоефективності*, яка увібрала у себе результати багаточисельних досліджень, які проводилися в рамках концепцій локусу контролю, каузальних атрибуцій і навченої безпомічності. *Самоефективність* А. Бандура визначив як «…судження людей про свої здібності організовувати і виконувати ланцюжок дій, які необхідні для *досягнення встановлених* заздалегідь типів *результатів* діяльності» [цит. за 30, с. 173]. На його думку, самоефективність і є ключовою (центральною і дуже важливою) детермінантою людської поведінки.

У своїх роботах А. Бандура описує джерела, механізми самоефективності, її вплив на мотиваційні, когнітивні і емоційні процеси, її вплив на успішність діяльності [167]. Згідно з його теорією, *оцінка самоефективності* базується на чотирьох джерелах інформації: досвіді власних досягнень у діяльності, спостереженнях за чужими досягненнями, вербальних переконаннях і емоційному та фізіологічному стані, який сприймається. Тобто *самоефективність* – це продукт складного процесу самопереконання, який відбувається на основі когнітивної обробки (оцінки, зіставлення, інтеграції) різних джерел інформації про ефективність [цит. за 30, с. 185].

Теорія самоефективності А. Бандури надала поштовх багатьом сучасним дослідженням у галузі психології мотивації та саморегуляції. І ці дослідження показали,

що *уявлення про ефективність* здійснюють суттєвий вплив на всяку людську діяльність [70; 185; 110]. Зокрема, люди із *високою самоефективністю* проявляють більшу наполегливість, зустрічаючись із труднощами, отримують більш високі оцінки під час навчання, ставлять перед собою більш високі цілі, частіше добиваються успіхів і мають краще фізичне і психічне здоров'я, кращі навчальні вміння тощо [29].

Саме завдяки дослідженням А. Бандури з'явився інтерес до вивчення конкретних *соціальних і когнітивно-афективних механізмів* мотивації; відбулося збагачення наукових уявлень про *конструкти цілей і намірів*, зокрема, і завдяки розгляду *когнітивної оцінки індивідом зовнішніх стимулів* (що спонукають його до діяльності); було розроблено *взаємопов'язані когнітивні змінні*, які безпосередньо *співвідносяться з поведінкою*, що спрямована на досягнення: очікування про виконання діяльності (ймовірність досягнення результату); сприйняття власної компетентності і сприйняття причин певних результатів, а також їх зв'язків з емоційними процесами, які супроводжують діяльність [29].

Глибокий аналіз внутрішньої та зовнішньої мотивації людини було здійснено Е. Десі і Р. Райаном під час розроблення *теорії самодетермінації*, в основі якої лежало нове розуміння базових потреб людини. Спираючись на праці гуманістичного напрямку і свої дослідження, ці вчені стверджують, що *внутрішня мотивація* базується на трьох вроджених (організмічних) потребах: у компетентності; самодетермінації (автономії); у взаємозв'язку з іншими людьми (чи у прийнятті іншими людьми). Остання потреба включає встановлення з іншими людьми надійних взаємин, які вдовольняють індивіда; стосунків, які засновані на почутті приналежності і прив'язаності. Названі потреби існують у всіх людей (вроджені) і є важливими для функціонування внутрішньої мотивації, тому їх треба розвивати [184; 30;, 70]. Адже саме на внутрішню мотивацію треба насамперед спиратися в процесі навчання і виховання.

У багатьох дослідженнях було вивчено фактори, які сприяють розвитку внутрішньої мотивації, і знайдено фактори, які знижують її, зокрема: винагорода, у тому числі грошова; очікування винагороди і її акцентування; спостереження за досліджуваними; терміни закінчення діяльності; оцінки; нав'язування цілей діяльності; ситуація змагання. Усі ці фактори отримували переконливе пояснення з точки зору фрустрації базових потреб в контролі і самодетермінації, які за теорією Е. Десі і Р. Райана є основою внутрішньої мотивації [184]. Було також встановлено, що зовнішня і внутрішня мотивація не існують окремо одна від одної, не протилежні полярно, а між ними існують взаємопереходи. Зокрема, за допомогою процесу *інтерналізації* здійснюється перехід від регуляції за допомогою зовнішніх факторів до саморегуляції [29].

Серед важливих аспектів (компонентів, складових) мотивації більшість дослідників значну увагу приділяє процесам цілеутворення (цілепокладання) [70; 30; 159; 4]. Виділяють такі основні функції цілей, як запуск, підтримка і регуляція діяльності. Науковці наголошують, що цілі переплітаються із мотивами, зокрема, *результативні цілі* тісно пов'язані із показниками зовнішньої, а *навчальні цілі* – із показниками внутрішньої мотивації. Важливість *постановки цілей для розвитку мотивації* до учіння (наприклад, розвитку внутрішнього інтересу до вирішення завдань) була доведена у багатьох експериментальних дослідженнях [30; 70; 5; 7]. Знову згадаємо А. Бандуру,

який вважав, що досягнення цілей дає можливість *відчувати успіх*. І саме це почуття, на його думку, є важливим джерелом самоефективності, яка допомагає індивіду підтримувати зусилля під час виконання будь-якої справи від початку і до кінця [167].

Розглянуті роботи з проблем мотивації, на наш погляд, мають широкі пояснювальні можливості щодо механізмів мотивації поведінки та діяльності. Підсумуємо цей невеличкий огляд висновком авторитетних психологів: у сучасній психології мотивації спостерігаються спроби *інтегрувати* основні конструкти, що описують різні компоненти мотивації, запропоновані в рамках різних теорій (зокрема такі, як локус контролю, каузальні атрибуції, самоефективність тощо). Адже *взаємодія конструктів* є кращим предиктором успішності діяльності, ніж якийсь один конструкт [70; 30; 5; 7; 45].

1.2. Вплив інформаційного суспільства на мотивацію особистості до навчання

Могутній зовнішній фактор, який серйозно вплинув на життя людей, – тотальна цифровізація суспільства. Інтернет привніс технічні, технологічні, інституційні й інші зміни в життя людства, відкривши еру інформаційного суспільства. Завдяки таким своїм унікальним якостям, як непросторовість, непідвладність законам фізики, вербальність, позатілесність, нематеріальність, умовність, міфологічність тощо, кіберпростір став глобалізованим інформаційним простором [104]. Це значно збільшило можливості людей у доступі до світових інформаційних ресурсів, до соціальних мереж, збільшило ступені свободи індивіда, розширило інтелектуальні спроможності людини тощо.

Цифровий світ став невід'ємною частиною нашого повсякденного та професійного життя, і, зрозуміло, могутнім фактором впливу на психіку людини, процеси навчання та виховання. Але, як і будь-яка технологія, інтернет може завдати значної шкоди, коли неправильно використовується, неправильно розуміється. Як показала практика та наукові дослідження, доступ до гігантських ресурсів інтернету, масиви нової інформації, комп'ютеризація, діджиталізація не тільки створюють нові можливості, а й загрожують сучасній людині *тяжкими наслідками* [1; 160; 84; 140; 66 та ін.]. Новий виклик, перед яким, без перебільшення, постало сучасне людство, – *зменшити негативні наслідки*, які може заподіяти неправильне (зокрема, надмірне) використання інтернету в житті; продумано *нейтралізувати негативний* інформаційний і психологічний вплив інтернету. Важливо, щоб інтернет, як нова технологія, не тільки використовувався у *корисний і конструктивний спосіб*, а й сприяв всебічному та гармонійному розвитку людини.

Найочевидніший негативний наслідок цифровізації – для багатьох дітей віртуальний світ *стає більш привабливим*, ніж справжня реальність. Які це несе загрози для дитини, природне дозрівання організму якої ще не закінчено і котра стоїть тільки на початку свого становлення як особистості? Це важко зрозуміти, не розглянувши ті *основні властивості інтернету*, які лежать в основі ефективності його впливу на людину. Перелічімо їх: забезпечення користувачів інтернету різними видами діяльності; задоволення потреб; інтенсивність впливу на людей; доступність, швидкість (час), зручність процесу пошуку та обміну інформацією; традиційна філософія інтернету; емоційність, розважальність, висока естетичність інформації; маніпулятивні прийоми

та технології (які «зашиті» майже в усіх інтернет-продуктах); особливості текстової інформації і текстової комунікації в кіберпросторі; анонімність [134; 101; 6]. Розглянемо ці *властивості* більш детально.

1) *Інтернет створює широкі можливості для реалізації різних видів діяльності.* Ці можливості надають різноманітні сервіси інтернету та соціальних мереж. Так, перед людиною відкривається величезний вибір розваг: це і онлайн-перегляд відео, прослуховування аудіофайлів, різні чати та форуми, комп'ютерні ігри (які серед розваг викликають найбільший інтерес користувачів різного віку). Всесвітня мережа розкрила безмежні можливості для спілкування (хоча і віртуального) та різного роду комунікацій, для розширення загального кругозору і знаходження конкретної інформації.

2) *Задоволення потреб.* Віртуальний світ видається дітям значно *комфортнішим* і *лояльнішим*, оскільки в ньому вони досить швидко і легко *можуть вдовольняти різноманітні актуальні потреби*: у новій інформації, у пізнанні; у розвагах, іграх. Що й говорити про весь спектр соціальних потреб людини: у спілкуванні, соціальному визнанні і повазі, у любові й емоційній підтримці, приналежності до певної групи, міжособистісній взаємодії, потреби в успіхах (яких дуже потребують діти!). У віртуальному світі, у соціальних мережах ці важливі *потреби вдовольняються значно легше*, аніж у реальному світі. Отже, інтернет став дуже зручною *опосередковувальною* ланкою у задоволенні потреб.

3) *Інтенсивність впливу на людей.* У сучасному віртуальному й медійному просторі інтенсивність впливу на людей стрімко посилюється: зростає *кількість інформації і якість її донесення* через цифрові технології.

4) *Доступність, швидкість, зручність процесу пошуку та обміну інформацією.* Це основні техніко-економічні чинники розповсюдження інтернету: доступність сучасних технічних пристроїв (смартфонів, планшетів, портативних камер тощо) практично кожному; охоплення – інтернет у всіх куточках світу; зручність і швидкість сервісів інтернету. І все це постійно вдосконалюється. Так, процес пошуку та обміну інформацією пришвидшується і стає більш зручним; знімається багато труднощів, пов'язаних з отриманням, зберіганням і виробництвом інформації. Блискавичність, яку пропонує онлайн-світ, недосяжна у реальному світі.

5) *Традиційна філософія інтернету*: рівність (чи ілюзія рівності); велика свобода вибору моделей поведінки; мінімізація впливу таких чинників, як влада, авторитет, статус, гроші, вік, підкорення і покарання.

6) *Емоційність, розважальність, висока естетичність інформації та інших продуктів сучасних медіа і цифрового світу.* Емоційно насичений, яскраво поданий матеріал підвищує достовірність і переконливість, створює привабливий світ, у якому легше, ніж у реальному світі, розвиваються приємні емоційні стани. Тут можна швидко отримати легкі відповіді на всі питання; можна завжди побувати на святі, карнавалі, зустріти чудо, пережити сильні емоції, радощі, захоплення.

7) *Маніпулятивні прийоми та технології.* Не забуваймо, що в кіберпросторі розробляються і широко використовується (зокрема і в контексті гібридної війни) величезна кількість маніпулятивних прийомів та технологій, спрямованих на маніпуляції свідомістю і несвідомим. Вони наявні майже в усіх інтернет-продуктах. Так, технології біг-дата надають широкі можливості для збирання та оброблення інформації по

кожній людині і *маніпуляцій* із цією інформацією із певними цілями (можуть віртуозно «грати» на потребах окремої людини, максимально підлаштовуючись під них). А об'єкти маніпуляцій – ми і наші діти. Основний канал впливу – на несвідоме людини через матеріал, який викликає сильні емоції і почуття [44; 114; 104; 3].

8) *Особливості текстової інформації і текстової комунікації* в кіберпросторі (зокрема, гіпертекстова подача інформації). Кіберпростір – це простір коротких, цікавих, простих, зрозумілих текстів. Інформацію надають дітям у *дружньому* (для їхнього інтелектуального рівня, способу життя, смаків і світосприйняття) форматі й інтерфейсі; зрозумілою для них мовою [91; 44; 109]. Форма і спосіб організації знання в інтернеті – гіпертекст, який охоплює саме знання (текст), комп'ютер і програмне забезпечення та спосіб комунікації. У *гіпертексті* інформація структурується з опорою на формальну схожість знаків, а не на *розгортанні смислів*.

9) *Анонімність*. Онлайн-світ пропонує такий рівень анонімності, який є недосяжним для сучасного реального світу. Оскільки мінімізується вплив таких чинників, як влада, авторитет, статус, гроші, вік, зовнішній вигляд, ознаки хвороб, неприємні звички, невміння спілкуватися тощо, ризики соціального відторгнення зводяться до мінімуму.

Зрозуміло, що перелічені (і не тільки) властивості інтернету суттєво впливають на психіку людини. Як саме? Відповідь на це питання передбачає порівняння показників психічного розвитку «цифрових дітей» і тих, хто ще не знав інтернету. А основний фактор, якій відрізняє *умови розвитку сучасних* дітей від попередників (і за який може бути найголовнішою причиною виявлених відмінностей) – поява в їхньому житті *комп'ютерного віртуального світу.* Але сучасні діти *одночасно живуть у двох світах* – у реальному й віртуальному. І ці світи, кожний по-своєму, впливають на психічний і фізичний розвиток людини, на *всі психічні процеси людини*, на її діяльність, на становлення особистості й індивідуальності. І якщо вплив зовнішніх чинників *реального світу* на різні сторони психіки достатньо непогано вивчено, то вплив чинників інтернету на психологічні характеристики дитини залишається недостатньо дослідженим. Але вже достатньо наукових робіт, у яких експериментально доведено значний негативний вплив інформаційного середовища, зокрема, на когнітивний, соціальний, емоційний розвиток дітей [16; 116; 91; 66 та ін.]. Виявлено, наприклад, такі *негативні наслідки* цього впливу: зміни у когнітивному розвитку дітей, які безпосередньо впливають на їх навчальні здатності (погіршення пам'яті, уваги, логічного мислення); показано, що діти, які багато часу проводять за комп'ютерними іграми, у процесі систематичного учіння тяжіють до пасивного споживання інформації (а не здобування знань); з'ясовано, що частина труднощів учнів зі сприйманням і аналізом текстів пов'язані із звичкою працювати з *гіпертекстом*; встановлено, що у дітей, які багато часу проводять у цифровому світі, сповільнюється розвиток децентрації (що породжує їх надмірний егоцентризм), навчальної самостійності, процесу вибудовування життєвих пріоритетів, уявлень про Я-образ тощо [116; 154]. Водночас виявлено, що в інтернет-просторі формуються ті здатності, які потрібні для успішного існування у віртуальній реальності цього простору (зокрема, багатозадачність, NET-мислення, серфінг, слімінг та ін.) [160; 59; 6; 131 та ін.].

Можна припустити, що психологічні особливості дитини багато в чому будуть залежати від того, *якій реальності дитина віддає перевагу*. Цілком логічно визначати

цей вибір і «міряти» тяжкість негативних наслідків часом: чим більше часу дитина проводить у тій чи іншій реальності, тим більший вплив на неї здійснюють чинники цієї реальності. Але, як, влучно висловилась К. Янг, ступінь віртуальної адикції визначається не стільки кількістю проведеного в інтернеті часу, *скільки сумою втрат у реальному житті* [цит. за 91, с. 43]. Отже, суттєва загроза, яку несе *вибір* більш привабливого (для дитини) віртуального світу – це *надмірне перебування* в ньому і, відповідно, *суттєве зменшення діяльності дитини в реальному просторі*. Це, на наш погляд, найнеприємніший негативний наслідок діджиталізації. У дітей не вистачає часу на участь у житті своєї сім'ї, на «живе» спілкування, на читання книг, на соціальне життя і соціальні контакти, на спільні справи з друзями, на заняття спортом, хобі та повноцінний відпочинок; у них різко звужується практика пізнання навколишнього світу. Реальне життя збіднюється. А щодо інтернету, то вимушені розчарувати багатьох: за даними наукових досліджень, він використовується більшістю дітей переважно для ігор, розваг, емоційної підтримки, для спілкування в соцмережах (із людьми зі схожими інтересами) тощо, а зовсім не для пошуку пізнавальної інформації, виконання якихось шкільних завдань [160; 91; 134]. Комп'ютерні ігри, розваги перемагають у конкурентній боротьбі із учінням, працею, інтелектуальною діяльністю.

Нагадаємо: розвиток психіки, формування особистості переважно відбуваються в процесі певної активності людини, в її діяльності. Особистість і діяльність (у яку вона включена) перебувають у динамічних стосунках постійного «узгодження». І поступово у людини розвиваються ті здатності, які потрібні для успішного здійснення цієї діяльності і комфортного існування, у нашому випадку – в обраній реальності. Тому діти, які довгий час проводять у віртуальній реальності, у соціальних мережах через деякий час *вже не тільки відмовляються* від будь-якої активності поза інтернет-простором (адже навколишній світ вже їх не цікавить), а й *мало що вміють робити*: навичок і вмінь, необхідних для реального життя, їм не вистачає. Наприклад, сучасні діти значно менше цікавляться рухливими іграми. І вже ловити м'ячик двома руками вміють далеко не всі шестилітні діти. А між тим малорухливий образ життя (гіподинамія) призводить не тільки до зниження рівня фізичного розвитку, а й до *зниження загальної енергетики* організму [91; 109; 182].

Ще один негативний наслідок психологічно приємного відчуття занурення в яскраву віртуальну реальність (виникнення і ступінь прояву якого, знову ж таки, залежить від часу знаходження в інтернеті) – *змінений стан свідомості*: нерідко дитина може *плутати уявне зі справжнім* [160]. Все частіше зустрічаються і *різні види кіберзалежності* (ігрова; залежність від месенджерів; від соціальних мереж; від смартфонів). Основна їх ознака: індивід втрачає *контроль над застосуванням* інтернету, тобто не може припинити свої дії у смартфоні, не може зупинити гру і продовжує значний час знаходитися у віртуально-інформаційному середовищі, незважаючи на негативні наслідки [91; 182; 158].

Отже, *відрив від реального життя* (до якого призводить *вибір* більш привабливого віртуального світу) дуже негативно впливає і на фізичний, і на психічний розвиток дитини. А між тим дедалі *все більшу частину повсякденного життя* діти різного віку проводять в інтернеті, у соціальних мережах. Спочатку це тільки заважає різним видам активності і діяльності в реальному житті (зокрема, і навчанню у школі). А згодом ми вимушені констатувати: діти опинилися «на постійному місці проживання» у

віртуальному світі, адже у реальному світі їм вже не цікаво. На жаль, напрошується справедлива аналогія із наркотичною залежністю.

Як же впливає інтернет на бажання дитини вчитися, на мотиви учіння? Спробуємо відповісти на це питання, зосередившись на психологічному змісті наслідків впливу чинників інтернету. Насамперед нагадаємо: ані реальні, ані потенційні мотиви (тобто ті, які тільки декларуються) не виникають самі собою. Формування мотиваційної системи (зокрема, і мотивів учіння) відбувається в процесі взаємодії складних комплексів *внутрішніх і зовнішніх* чинників. На зародження і розвиток мотивів впливає насамперед те, чим людина займається (у яку діяльність включена). Наприклад, у межах всякої діяльності (ігрової, навчальної, трудової, пізнавальної, пошукової, розважальної тощо) можуть бути створені такі умови, що людина автоматично «заглиблюється» в цю діяльність; і в ході її здійснення відбувається розвиток тих чи інших мотивів. Вплив зовнішніх чинників (зокрема, соціального середовища, цифрового суспільства) на мотивацію відбувається *опосередковано*, наприклад, через певні властивості особистості, через особливості розвитку когнітивної, соціальної, емоційно-вольової та інших сфер особистості. Зазвичай впливи різних чинників дитина «вбирає» непомітно [4; 5; 62; 70].

Важливою складовою мотивації до учіння є *внутрішні пізнавальні мотиви*, в основі яких лежать *пізнавальні потреби* (у новизні, нових враженнях, новій інформації, у пізнавальній діяльності). За допомогою інтернету *задоволення цих потреб відбувається досить легко і швидко*, адже в ньому можна безперешкодно отримати інформацію «про все на світі», тоді як у реальному світі її здобувати набагато складніше. І от *пошукова діяльність* в цифровому світі стає набагато приємнішою, а, отже, і привабливішою діяльністю, ніж пізнавальна діяльність. Які ж наслідки може мати *надмірна захопленість операціями пошуку* у глобальній мережі? Дослідження показують, що занурення в безмежні можливості інтернету може призводити не тільки до сенсорного й інформаційного перевантаження, до відчуття дезорієнтації у багатоманітті пізнавальної інформації (у ній можна потонути). На жаль, у процесі пошукової діяльності спостерігається ефект «*дрейфу цілей*», за якого вихідна мета губиться чи перевизначається; смисл виконання завдання для дитини зміщується на сам процес пошуку цікавого (із втратою поставленої мети); дитина може відволікатися на щось більш вражаюче і яскраве; може десь «блукати» чи довго «зависати» на окремих деталях і мовби «дрейфувати» на хвилях цікавості від однієї «мети» до іншої; результат зазвичай не відповідає вихідним цілям. Як наслідок – *порушуються процеси цілепокладання*. До того ж погіршуються увага (аж до рівня «сформованого синдрому розсіяної уваги») і пам'ять. Складна розгорнута пізнавальна діяльність звужується (деформується), адже спрощується її операціональна структура (зокрема, пізнавальні дії заміщуються пошуковою діяльністю, у якій головне – пошук окремих деталей і зосередження на них). Відбувається заміна мислення простим перебором варіантів відповідей на питання. Все разом це призводить до поверховості в обробленні інформації, до гіршого розуміння матеріалу, до сповільнення розвитку гнучкості мислення і креативності. Отже, пошукова діяльність дуже рідко трансформується у знання і уміння, адже безцільне блукання в інформаційному просторі – це не повноцінна пізнавальна діяльність. До речі, як пізнання підмінюється пошуком готової відповіді (пошуком окремих деталей), особливо помітно в старших класах [160; 116; 70].

Сумарний ефект усіх цих наслідків надмірної захопленості пошуковою діяльністю призводить до зниження навчальних спроможностей, що не сприяє успішності учіннєвої діяльності. А яка дитина захоче займатися тим, що не приносить успіху, не викликає позитивних емоцій, не цікавить її? Пізнавальні потреби задовольняються швидко і легко за допомогою інтернету на рівні потреб у нових враженнях, новій інформації, не розвиваючись до потреб у пізнавальній діяльності. Отже, не розвиваються і *внутрішні пізнавальні мотиви* учіннєвої діяльності.

Для більшого розуміння негативного впливу інтернету на мотивацію до учіння згадаємо також і особливості текстової та відеоінформації в ньому: короткі, цікаві, прості, зрозумілі тексти; емоційність, розважальність, висока естетичність інформації. Поступово у дітей розвивається потреба в простих, цікавих текстах; формуються настановлення і звичка до інформації, яка не потребує значних інтелектуальних зусиль на її сприйняття і переробку, інформації, яка дає (і привчає) до простих відповідей на складні питання. Характерні риси такої інформації: чітка структура, короткий текст, насичений зоровий ряд, прості висновки.

А емоційність, розважальність, висока естетичність контенту веде не тільки *до звикання до емоційно насиченої і яскравої інформації* (інше не сприймається, відкидається як нецікаве), а й взагалі *до звикання до інтенсивних емоцій*. Хочемо зупинитися на цьому аспекті, адже фізіологічний і психологічний механізм – пошук приємного і уникання неприємного – визначає поведінку всякої живої істоти на Землі [152, с. 85]. Нагадаємо, що в оцінці важливості і значущості всякої інформації мозок спирається на такий критерій, як сила емоційної реакції, що її викликає ця інформація. Чим сильніша емоція, тим ціннішою вважається інформація (незалежно від її змісту) і тим краще вона запам'ятовується. Зрозуміло, що не все, що викликає у нас сильні емоції, буде нами прийняте. Але запам'ятовуваність і легкість відтворення забезпечені (і, навпаки, інформація, яка не підкріплена емоціями, запам'ятовується погано) [там же]. Підкреслимо, що у дітей в оцінці важливості і значущості всякої інформації превалює саме емоційний вимір цієї інформації. У дорослих до цієї оцінки додається і смисловий вимір, адже емоційне відношення дає нам лише первинну вказівку на смисл, але не розкриває його. Отже, якщо інформаційний продукт зробили таким, що викликає багато емоцій, тим більша ймовірність, що він стане значущим для людини.

Фактором *оптимального впливу на сприйняття і свідомість* користувача чи глядача є також *естетичне оформлення* комп'ютерних ігор та високий художній рівень контенту. Адже таким чином «упакована» інформація сильно впливає *на емоційну* сторону сприйняття і здатна зачепити людину до глибини душі. Сучасні виробники інформаційних і розважальних продуктів цілком свідомо враховують закономірності психології сприйняття (наприклад, емоційну семантику різних ліній, кольорів, звуків, інтонацій тощо), і їхні витвори часто здійснюють дуже сильний психологічний вплив. Адже естетична структура інформації (контенту) виконує специфічну *функцію «проникнення» у свідомість, налаштування* свідомості на сприйняття конкретного змісту. Тобто естетизований смисловий зміст отримує *полегшений доступ в глибини свідомості і підсвідомості*, обходячи різноманітні психологічні бар'єри, які охороняють стабільність нашої картини світу [70; 152; 15]. Через вплив певних елементів художньої форми досягають запрограмованої актуалізації у користувача інтернету (читача, глядача) певних *емоційних станів, пізнавальних* схем, смислових контекстів та ін.

Простота, яскравість і розважальність інформації поступово привчає до *інтелектуальних лінощів*: те, що не таке яскраве і потребує хоч якихось зусиль для розуміння, – відкидається; діти не вчаться *переборювати труднощі навіть під час сприйняття і первинної обробки інформації*, адже вони майже постійно перебувають у комфорті – цікаво, приємно, є прості відповіді на різні питання, не треба напружуватися тощо. Годі й говорити про готовність і вміння долати перешкоди під час вирішення навчальних чи пізнавальних завдань. Тому зрозуміло, що більшість користувачів інтернету не мають звички читати складні, довгі тексти, не вміють їх аналізувати; не готові долати труднощі для розуміння таких текстів, не готові сприймати важливу, але не цікаву інформацію; загалом тяжіють до пасивного споживання інформації (а не здобування знань) [160; 6]. Поступово формуються такі риси характеру, як поверховість, неуважність, нетерплячість [91; 116]. Цьому сприяють також і домінування бажання отримувати те, що хочеш «тут і зараз», формування настановлення, а потім і звички на швидке отримання інформації.

Але такий вплив чинників інформаційного середовища на *когнітивний розвиток* дитини призводить не тільки до погіршення розумових спроможностей (що допомагають успішно вчитися), а й до формування *стратегії уникання тієї діяльності*, де немає успіху (наприклад, мовної практики, розв'язання задач, фізичних вправ тощо). Знову ж таки, невміння переборювати труднощі, стани неприємного емоційного напруження через переживання невдач є тими можливими причинами, які відвертають дитину від складної для неї діяльності. Тому втрачається інтерес і до важкої діяльності, якою є і учіння, а отже знижується вплив пізнавальних мотивів.

Суттєво видозмінює пізнавальну і особливо *соціальну мотивацію учіння* такий чинник інформаційного суспільства, як соціальні мережі. Але перш ніж перейти до соціальних мотивів, підкреслимо, що *соціальна детермінація* притаманна всяким *формам активності людини* в онтогенезі. Тобто взаємовідносини дитини із навколишнім світом ***опосередковані*** світом дорослих. Соціальні мотиви є, зокрема, і виразом емоційної прив'язаності дитини до дорослих, почуттів любові, обов'язку, відповідальності; саме вони *пов'язують людину із реальністю*. Під впливом соціуму формуються різноманітні психологічні новоутворення (наприклад, почуття провини, обов'язку, відповідальності; особистісні цінності). Формуються, зокрема, через *вдоволення соціальних потреб людини* і через страх перед невиконанням суто зовнішніх приписів. Останні (у вигляді суспільних цінностей, норм, правил, законів, традицій тощо) поступово засвоюються особистістю (кожною – різною мірою, суто індивідуально) і стають внутрішніми інстанціями зокрема, особистісними цінностями). Цінності пов'язують нас із соціумом; що більше, саме ціннісна (чи, як звучить у різних авторів, ціннісно-смислова, мотиваційно-ціннісна) сфера особистості має провідну роль у *становленні особистості і опосередковує* вплив як зовнішніх, так і внутрішніх (наприклад, різних індивідуально-психологічних властивостей) чинників у ході онтогенезу.

У дітей, що віддають перевагу віртуальному середовищу, залишається мало часу для живого спілкування, через що вони мають *недостатню мовну практику.* Як наслідок, у них досить часто спостерігаються порушення фонематичного слуху і мови, які, зокрема, можуть бути причиною різного роду комунікативних проблеми. Все це гальмує потребу *у живому* спілкуванні, відбиває бажання розмовляти із людьми, фор-

мує певні настановлення і направляє реалізацію потреби у спілкуванні тільки у віртуальне середовище (там комфортніше). Цій тенденції сприяє і звикання до емоційно насиченої і яскравої інформації та можливість її швидко отримати з інтернету. Досить швидко це призводить до того, що реальні, живі люди, які поряд (батьки, брати, сестри, однолітки, вчителі), стають нецікавими, неавторитетними. Хіба хтось із них може конкурувати з інтернетом? Унаслідок серед оточення діти не бачать авторитетів. І це погано не тільки для педагогів. Руйнуються і відносини в родині. Адже «життя» в інтернеті забирає час від емоційного контакту батьків із дитиною. Послаблюються емоційні зв'язки із близькими (зараз вже досить часто батьки чують від дитини фрази на кшталт: я тебе вб'ю, якщо не повернеш мені смартфон!). Адже батьки (як і вчителі) щось вимагають, ставлять важкі й нудні завдання… Інтернет пропонує кращі альтернативи. До речі: збіднення емоційних відносин не сприяє і засвоєнню цінностей, які дорослі хочуть передати дитині. Їх засвоєння можливе тільки через емоційний контакт із дитиною, що базується на довірі й прив'язаності (які заряджають ці цінності позитивною валентністю). Іншого шляху передачі цінностей і принципів, *ніж діалог з живими носіями культури* – не існує. Природа свідомості людини діалогічна [70; 5].

Але зрозуміти ступінь впливу соціальних мереж (як засобу спілкування) на соціальні мотиви неможливо без розгляду такої функції інтернет-комунікації, як функція *світоутворення* [66]. У віртуальному світі утверджується ігровий і карнавальний характер спілкування, соціальні ритуали, окрема міфологія, сленг, допускається множинна ідентичність тощо. Це яскравий, вражаючий, емоційний, привабливий світ, із якого не хочеться виходити. Тут швидше і легше (ніж у реальному світі), без особливих зусиль задовольняються актуальні потреби (у спілкуванні й обміні думками, підтримці, любові, потреби в розвагах, відволіканні від повсякденних справ і буденності навколишнього життя тощо). Тут збирається референтна група, формуються соціальні орієнтири (правила та зразки поведінки, ідеальні образи), мобілізується і спрямовується соціальна активність людей. Обмеженість сприймання (зокрема, і соціальної дійсності) віртуальними рамками створює умови для того, аби діти бачили те, що хочуть бачити (вони перебувають у фантазіях, мріях, ілюзіях). Адже у віртуальному світі розмиваються межі між фактом і вимислом, між об'єктивною реальністю і суб'єктивною думкою, між правдою і брехнею. Цей світ привчає до поверхового й безвідповідального ставлення до життя і власних вчинків. Забираючи безліч часу і мінімізуючи реальні живі контакти, не сприяє повноцінній соціалізації дитини і формуванню загальнолюдських і гуманістичних переконань, традицій, цінностей (зокрема, і цінностей освіти). А вони, нагадаємо, пов'язують особистість із соціумом [39; 91].

Натомість у віртуальній реальності створюються викривлені моделі світу, в яких немає місця навчанню, праці, виконанню обов'язків; існують інші, ніж у реальному житті, правила; відсутня необхідність дотримуватися єдиних для всіх норм і законів; формуються хибні моральні уявлення та інші, ніж у реальному світі, цінності (наприклад, толерантність до аморальної поведінки; до брехні; до байдужості й егоїстичності). Все це розвивається, зокрема, і через невміння критично мислити, розрізняти добро і зло. Тому у віртуальній реальності відбувається неконструктивна проблематизація світу; формуються неадекватна самооцінка, егоїстична позиція; ірраціональні

переконання, специфічні настановлення, неефективні для реального життя стратегії поведінки [140; 109; 66].

Як показав аналіз психологічної літератури і наші дослідження, під впливом сучасних цифрових технологій у дітей (починаючи *зі старшого дошкільного* віку) поступово формується система *мотиваційно-смислових настановлень*, яка здійснює *селекцію мотивів* і підтримує організацію особистості і діяльності:

– настановлення на інформацію у цікавій яскравій формі (на розважальність);

– на швидке (тут і зараз) вдоволення потреби з малими затратами зусиль;

– настановлення на те, що у віртуальному світі комфортніше, цікавіше, ніж у реальному;

– на вдоволення потреб (як пізнавальних, так і соціальних) у інтернет-просторі;

– на уникання труднощів, на пасивні способи захисту при зустрічі з ними;

– настановлення на неприйняття на себе відповідальності за свою діяльність, поведінку, вчинки;

– на неприйняття авторитетів.

Ці настановлення (частіше несвідомі) є проявом високої суб'єктивної значущості віртуальної реальності й діяльності в ній і означають (як і всякі настановлення) готовність до певної діяльності; у них відображується емоційне ставлення до віртуальної реальності. У формуванні цих настановлень важливим є діяльнісний вимір: дитина не включається у різні форми взаємодії із реальним світом людей і речей. Тобто вона не проходить шлях, необхідний для усвідомлення наявності стабільного навколишнього предметного світу і «вписування» себе в цей світ, тим часом як перебування у цифровому світі (коли дитина поступово, непомітно «вбирає» впливи інформаційного суспільства) призводить до формування системи названих настановлень і певних новоутворень. І в підлітковому віці у значної частини дітей наслідки «роботи» цієї системи мотиваційно-смислових настановлень проявляються чітко і загрозливо: вона впливає на всю психіку і, зокрема, на пізнавальні й соціальні мотиви. Так, наслідком несвідомої селекції мотивів є закріплення внутрішніх мотивів – «роблю що хочу, що мені цікаво». Все, що відповідає їм, – приймається, засвоюється, закріплюється. Мотиви, які не відповідають вже сформованим мотиваційно-смисловим настановленням, відкидаються. Зокрема, під впливом цієї системи настановлень у дітей поступово формуються такі властивості особистості, як байдужість, відстороненість, відчуженість від батьків, дорослих та ін.

Як те, про що ми говорили (реалізація соціальних потреб у віртуальному середовищі, послаблення емоційних зв'язків із близькими, відсутність авторитетів, віртуальні моделі світу, мотиваційно-смислові настановлення), позначається на мотивах учіння? Соціальні мотиви, які відображують значущість соціуму для дитини, змінюються. Важливість однокласників, близьких людей, педагогів знижується; референтними стають групи із віртуального середовища. Отже, відбувається *зменшення впливу реального соціуму* (із його правилами, нормами, традиціями) на дитину; вона втрачає інтерес до того, що відбувається в соціальному оточенні; як ми вже казали, послаблюються емоційні зв'язки із близькими. Поступово у дітей формуються такі *властивості особистості*, як байдужість (і до подій у суспільстві, і до найближчого оточення), відстороненість (закритість, відгородженість, відчуження) від батьків, дорослих; неприй-

няття авторитету (чи упередженість щодо нього); безвідповідальність, знижений рівень суб'єктивного контролю (стосовно своїх досягнень, а також у сфері спілкування). Зауважимо, що ці *психологічні новоутворення* (властивості особистості), які формуються стихійно і поступово, визначають ставлення людини до суспільства і поведінку в ньому (у підлітків це дуже помітно). Як відомо, така поведінка (відчуження від старших, від соціуму) та ігнорування правил і норм є свідченням відходу від реальності і, зокрема, може призвести до саморуйнівної поведінки [91; 120; 6; 160; 109; 44].

Перелічені властивості особистості серйозно впливають на мотиви до учіння. Зокрема, у багатьох дітей ми фіксуємо *значне зменшення орієнтації на соціально схвалювану поведінку.* Тобто у цих дітей знижується значущість соціальних правил, норм реального соціуму, в якому вони перебувають; спостерігається вибіркове відторгнення певних цінностей, правил, норм. Натомість більш важливими для них є правила віртуального світу, комп'ютерних ігор та особисто вигідні вимоги реального світу (наприклад, права без обов'язків).

Отже, інтернет-орієнтована діяльність (ігрова, пошукова діяльності, спілкування в соціальних мережах, розваги та ін.) *все більше визначає смислове бачення і сприйняття* як об'єктивної, так і віртуальної реальності, *межі бачення світу і самих себе.* Надмірне перебування у віртуальному просторі і переважне спілкування у соціальних мережах призводять до порушення системи соціальних стосунків, відриву від реального життя і, відповідно, до *соціальної дезадаптації дитини*, зокрема, і до *гальмування розвитку пізнавальних та соціальних мотивів навчання, до небажання і невміння вчитися.* Домінування інтернет-зорієнтованих діяльностей означає і домінування відповідних мотивів (ігрових, розважальних та ін.), тоді як мотивація до інших видів діяльності (учіння, творчості, праці, інтелектуальної діяльності та ін.) чи відсутня, чи слабка (адже у боротьбі мотивів, як ми вже підкреслювали, більш слабкі витісняються, гальмуються). У результаті формується *незріла, інфантильна особистість*, яка байдужа до соціуму, не поважає оточення; не бажає вникати у суть проблем, не цікавиться реальним світом; із неконструктивними (для реального світу) стратегіями поведінки, які можуть спрацьовувати тільки у віртуальному просторі; з неадекватною самооцінкою; яка не вміє ставити цілі й завдання тощо.

1.3. Науково-методична система діагностики мотивації до учіння школярів в інформаційному суспільстві

Вищевикладені дослідження показують, що під впливом агресивного інформаційного суспільства в мотивації до учіння дітей відбулися значні зміни. Але психодіагностичних методик для дослідження цих змін не вистачає. Адже традиційний підхід до діагностики мотивації не враховує докорінну зміну навчальної ситуації дитини (втрата школою статусу головного джерела пізнавальної інформації, зниження авторитету дорослих та ін.), а тому не може дати в розпорядження психологів і педагогів інформацію про мотивацію сучасників, яка адекватна її реальному стану і конче потрібна для побудови ефективних навчальних, виховних та розвивальних стратегій.

Перед тим, як представити систему діагностики, необхідно розглянути основні теоретичні підходи щодо самого об'єкта психологічної діагностики – мотивації до учін-

ня школярів. Методологічною основою нашого бачення проблеми є *діяльнісний підхід* до вивчення психологічних явищ. Ідея видатних психологів С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, А. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна про розвиток особистості в діяльності і теорія діяльності О. М. Леонтьєва, у якій було реалізовано генетичний підхід до розуміння і вивчення психіки, не втрачають своєї актуальності і в наш час. Постулати цієї теорії стосуються насамперед процесу зародження людської психіки в діяльності, механізмів її розвитку через розвиток діяльності [42; 33 та ін.]. Отже, діяльність виступає в ролі пояснювального принципу, а психіка – як те, що пояснюється.

О. М. Леонтьєв визначав діяльність як молярну одиницю «…тілесного, матеріального життя суб'єкта. У більш вузькому розумінні, тобто на психологічному рівні, це одиниця життя, опосередкованого психічним відображенням, … це не реакція і не сукупність реакцій, а система, яка має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [68, с. 81–82]. Хоча уявлення О. М. Леонтьєва про діяльність із часом змінювались, принципова основа діяльнісної концепції залишалася незмінною. Три принципи, на яких заснований діяльнісний підхід, чітко сформулювала Н. Ф. Тализіна: неперервний зв'язок психіки із діяльністю; єдність зовнішньої матеріальної і внутрішньої психічної діяльності, яка породжується зовнішньою; соціальна природа психічного розвитку людини [139].

Як неодноразово підкреслювали видатні психологи, особливістю *діяльнісного підходу* є те, що він не ігнорує реальне життя: це такий простір мислення в психології, який породжує *некласичну психологію* – за ним майбутнє [5; 139; 70]. Гнучкістю відрізняється і психологічна теорія діяльності, характерною особливістю якої є те, що вона не є сформованою системою, а постійно перебуває у процесі динамічних змін (А. Г. Асмолов, В. А. Іванніков, Н. Ф. Тализіна, Г. Є. Залеський, Л. І. Айдарова та ін.).

Сучасний етап розвитку науки характеризується *постнекласичними підходами* (про які більш докладно буде розказано в Розділі 6), у рамках яких особистість розглядається *як активний самодетермінований суб'єкт*. В основі таких поглядів лежить розуміння сутності людини, яке сформульовано в гуманістичній психології: головна рушійна сила життя – тенденція «до росту, руху вперед»; тобто поведінка вмотивована потребою розвиватися та покращуватися і орієнтована на рух до певних цілей (зокрема, на пошук нових вражень, зміни в оточенні, на гру, творчість, дослідження тощо); потреби вищого рівня базуються на діяльнісній природі людини, її прагненні до активної продуктивної діяльності, творчості, досягнень та ін. [68; 81; 123 та ін.].

Дитина в парадигмі сучасного діяльнісного підходу розглядається як суб'єкт (автор) діяльності, який може бути ініціатором розвитку цілісної діяльності дитини і дорослого. Тобто ініціатор-дитина вносить суттєві корективи у вихідний замисел (проєкт) діяльності, яка задається дорослим за зразком, що призводить до проблематизації свідомості дорослого [5].

Ще один авангардний напрямок сучасної психології (зокрема і в психології навчання), який допомагає просунутись у розумінні мотиваційних процесів, у ролі пріоритетного розглядає завдання дослідження *мотиваційно-смислової ланки діяльності* [70]. Важливо зауважити, що поняття смислу лежить в основі особистісно-зорієнтованої освіти (Л. І. Айдарова, В. Т. Кудрявцев), у якій важливу роль мають особистісно-значущі для учасників навчання аспекти.

Отже, у своєму дослідженні ми розглядаємо *діяльність як процес взаємодії* суб'єкта з навколишнім світом, як *відношення людини* до дійсності, як джерело формування психічних образів і психічного опосередкування відносин суб'єкта із елементами об'єктивної предметної дійсності [127; 67]. Назвемо ті основні концептуальні положення *діяльнісного підходу* до вивчення психологічних явищ, на які ми спираємось у вивченні мотивації (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін, Н. Ф. Тализіна, Л. І. Божович, А. В. Запорожець):

– об'єктивною основою розвитку мотивації (як однієї із важливих сфер особистості) є діяльність;

– розвиток мотивів є одночасно і результатом діяльності, і засобом її розвитку (у породженні мотивів визначальну роль має діяльність суб'єкта);

– особистість і діяльність перебувають у постійному процесі «узгодження», який зумовлює формування структур найбільш адекватного особистісного забезпечення цілей, завдань і змісту діяльності, у яку включена людина;

– будь-який вид діяльності людини несе в собі функцію *розвитку знань і здібностей* людини;

– на основі власної активної діяльності особистості і її власного активного відношення до середовища в процесі розвитку відбувається якісне перетворення самої особистості;

– у процесі діяльності психічні властивості людини (як суб'єкта діяльності) не тільки розвиваються, формуються, становляться, а й проявляються; зокрема і мотиви заявлять про себе (проявляються) в процесі реального здійснення певної діяльності.

Згідно із сучасними поглядами на мотивацію, для кращого розуміння цього психологічного явища у процесі його вивчення необхідно розглядати не тільки мотиви, а й *пов'язані із ними компоненти психіки* (чи психологічні реальності), такі як цілі, настановлення, потреби, ціннісно-смислові орієнтації, локус-контроль, через які відбувається опосередкований вплив на мотиви [7]. Адже всі ці спонуки, перебуваючи у складних динамічних відношеннях, задіяні в процесах мотивації [161; 77; 4].

Уточнимо зміст термінів і понять, які описують мотиваційні процеси. Водночас ми не будемо вдаватися до розгляду розбіжностей, які існують в різних психологічних школах щодо розуміння цих термінів і понять, а наведемо ті визначення, що використовуються в дослідженнях, здійснених у рамках діяльнісного підходу. *Мотивацію* найчастіше розглядають як сукупну систему процесів, які відповідають за спонукання та дію (В. К. Вілюнас); як сукупність стійких мотивів (за наявності домінантного), яка виражає спрямованість особистості, ціннісні орієнтації і визначає її діяльність (К. К. Платонов); як процес дії мотиву (К. К. Платонов) [19; 107].

Мотив – це те, що рухає, спонукає до діяльності; мотив діяльності відповідає певній потребі та переживається суб'єктом у формі бажання, хотіння або навпаки у формі відрази, що викликає так звану мотивацію заперечення; усі форми переживання (як позитивно, так і негативно спрямовані) є за своєю суттю формами відображення ставлення особистості до смислу мотиву власної діяльності, а відтак і до самої діяльності; узяті стосовно до діяльності мотиви виконують дуже цікаву, тонку і дуже складну функцію – вони визначають зону цілей, спрямовують діяльність до досягнення мети;

а отже, через вибір у цій зоні мети визначається і відбір, вибір власне дій [69]. Як бачимо, О. М. Леонтьєв підкреслював важливість зв'язку «мотив-мета».

Хочемо звернути увагу і на зауваження О. М. Леонтьєва, яке безпосередньо стосується проблеми психологічної діагностики мотивації: на основі спостереження за діями суб'єкту не можна визначити його мотиви, оскільки однакові дії можуть породжуватись різними мотивами, а однакові мотиви можуть конкретизуватись у різних цілях спричиняти різні дії [68].

На жаль, у теорії О. М. Леонтьєва і в роботах багатьох інших дослідників, які працювали в парадигмі діяльнісного підходу, явно недостатньо уваги приділяється вивченню мотивації учіння та мотивації навчання. Але перш ніж говорити про *мотивацію* цих процесів, необхідно зупинитися на тлумаченні самих понять «учіння» і «навчання». Певні розходження у розумінні цих понять наявні навіть між українською та російською мовою. Так, одинадцятитомний академічний «Словник української мови» дає таке тлумачення лінгвістичного значення слів навчання та учіння: НАВЧА́ННЯ, рідко НАУЧА́ННЯ – дія за значенням Навча́ти, Научáти і Навча́тися, Научáтися [130, т. 5, с. 43]; УЧІ́ННЯ – Навчання [там само, т. 10, с. 538]. А «Большой толковый словарь русского языка» (1998 р.) подає дещо інші значення: «Навчання (обучение) – основний шлях отримання освіти, процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками під керівництвом педагогів, майстрів, наставників… В ході навчання засвоюється соціальний досвід, формується емоційно-ціннісне ставлення до дійсності; Учіння (учение) – одна із сторін процесу навчання – діяльність учня в оволодінні знаннями і навичками…» [9]. Як бачимо, навіть у близьких мовах є значні розходження в лексичних значеннях слів, які, ставши науковими термінами, визначають сутність певних понять.

Мало допомагають і психологічні словники. Зокрема, словник «Українська психологічна термінологія» (2010 р.) не тільки не дає достатньо чіткого психологічного значення цих близьких, однак не тотожних термінів, а навіть ще більше заплутує ситуацію: «Навчання – цілеспрямовано організований процес планомірного і систематичного засвоєння особистістю в результаті власної пізнавальної активності знань, умінь та навичок, розвиток інтелектуальних можливостей, оволодіння методами пізнання, формування наукового світогляду, професійних якостей для освоєння різних видів діяльності» [145, с. 132]. «Учіння – цілеспрямоване особистісне присвоєння знань, умінь та навичок соціального досвіду, у процесі якого заданий їх зміст перетворюється не тільки на індивідуальний досвід учня, але й через його потреби та мотиваційну сферу спрямовується на формування особистісних якостей суб'єкта» [там само].

Із наведених прикладів видно, що й донині в українській мові не існує чіткого розділення поняття навчання як діяльності учителя і навчання (учіння) як діяльності учня. У наукових роботах термін «навчання» часто застосовується в обох значеннях і диференціюється лише за контекстом. Поки результати наукового дослідження друкуються в україномовних наукових журналах, особливих проблем у розумінні суті певної роботи не виникає. Однак під час перекладу англійською мовою постає *проблема чіткого розмежування вищеназваних понять*, оскільки, як свідчить авторитетний тлумачний словник «Collins English Dictionary & Thesaurus» (2015), в англійській мові

не існує багатозначного терміну, співвідносного з українським терміном навчання: англійська мова жорстко розрізнює «learning» та «teaching» [171].

Learning:

1) знання, отримані шляхом вивчення (чогось); інструкції чи вивчення;

2) дії, спрямовані на отримання знань;

3) (психол.) будь-яка відносно постійна зміна поведінки, що відбувається як безпосередній результат досвіду.

Teaching:

1) мистецтво чи професія вчителя;

2) результат того, що чогось навчили; заповідь;

3) позначення особи чи установи, яка викладає;

4) те, що використовується у процесі навчання.

На наш погляд, необхідно притримуватися такого розмежування цих важливих як для психології, так і для педагогіки понять, зокрема, щоб уникнути непорозумінь у порівнянні результатів наукових досліджень й аналізі сучасних уявлень про мотивацію учіння. Автори цієї колективної монографії поділяють цю позицію, але оскільки проблема термінологічної неузгодженості цих понять з'явилася порівняно недавно, *іноді* в тексті термін «навчання» необхідно розглядати в контексті, який уточнить його значення (чи тлумачиться «навчання» як комплексне явище, складовою частиною якого є учіння, чи використовується в значенні «діяльність учителя»).

Повернімося до мотивації. Як складне психологічне утворення, мотивація формується, зокрема, із певної кількості мотивів. Традиційно виділяють такі класи мотивів: смислотвірні мотиви і мотиви-стимули. Схожий поділ: внутрішній і зовнішній *типи* мотивації. *Внутрішня мотивація* спонукає людину до *такої активності, яка цікавить саме її* (я буду робити те, що хочу; що мені подобається і що приємно робити; що мене дуже цікавить), водночас зовнішнє підкріплення (винагорода або покарання) відсутнє. Завдяки дослідженням стало зрозуміло, що *внутрішня мотивація базується* на вроджених (організмічних, базових, універсальних) потребах в рості, у прийнятті, пізнанні, компетентності, досягненнях і самодетермінації (автономії) [184; 79; 125]. Ці потреби існують у всіх людей і є суттєвими для них. Тому внутрішня мотивація ініціює та *енергетизує* широкий спектр діяльностей і психологічних процесів. Отже, внутрішня мотивація існує тоді, коли людина щось робить тому, що ця діяльність цікава їй і приносить задоволення. Наведемо приклади внутрішньої мотивації: гра, яка приваблює сама собою і не є засобом досягнення якихось інших (побічних до її змісту) цілей; дослідницька діяльність, яка породжена допитливістю; внутрішньо вмотивованою є більша частина поведінки маленьких дітей.

Щодо *внутрішньої мотивації до учіння* (тобто мотивації, яка йде від самої діяльності учіння), то її основою є *пізнавальна потреба* – базова, вроджена когнітивна потреба. Ця *потреба в пізнанні і розумінні* проявляється у бажанні дізнатися більше, зрозуміти (непізнане, непояснене, цікаве, нове), систематизувати, організовувати, проаналізувати, шукати зв'язки і смисли, будувати систему цінностей, знайти смисл. У дорослому віці узагальнено процес вдоволення пізнавальної потреби часто розглядають як пошук смислу [79; 30; 70; 113 та ін.]. Що важливо: вдоволення цієї когнітивної потреби приносить людям яскраві, емоційно насичені, глибокі переживання. Зо-

крема, в ситуаціях навчання вони відчувають інтерес, вдоволення, радість від самого процесу виконання діяльності, отримують насолоду від вирішення інтелектуальних задач; розуміють цінність учіння і готові проявляти зусилля, спрямовані на досягнення високих результатів цієї діяльності, яку самі обрали (сюди додається і відчуття власного вибору). Як показали численні дослідження, внутрішня мотивація учіннєвої діяльності забезпечує більшу утягненість у навчальний процес, кращу якість діяльності, більші досягнення, високі оцінки з боку вчителів, бажання вчитися й далі. Тобто хороша внутрішня мотивація співвідноситься як з кращими успіхами у навчанні, так і з життєвою успішністю загалом [30; 77; 166; 168; 176].

Отже, *внутрішня мотивація учіння* (яка зумовлюється пізнавальною допитливістю і заснована на інтересі до самої діяльності) не потребує зовнішнього стимулювання (або підкріплення), оскільки учіння для людини є цінністю саме собою. По суті, внутрішня мотивація вміщує і мотив, і стимул [180; 181]. Але внутрішня мотивація, як її охарактеризували авторитетні вчені, – це конструкт високо привабливий, але такий, що легко зникає; існують також труднощі з ідентифікацією внутрішніх мотивів, пов'язані, з одного боку, із названою вище їхньою особливістю, а з іншого боку – із достатньою рідкісністю цього феномену [81; 167; 30].

Картина мотивації учіння буде неповною, якщо не розглядати *взаємодію людини із соціальним середовищем*. Адже люди значною мірою мотивовані саме соціумом. До того ж учіннєва і професійна діяльності не можуть бути організовані так, щоб індивід виконував їх під впливом лише внутрішньої мотивації. *Зовнішня мотивація* – це феномен, який має місце тоді, коли фактори, які ініціюють і регулюють діяльність, перебувають *поза індивідом* (його особистісними чинниками) і *поза змістом діяльності.* У зовнішній мотивації (я буду робити те, що важливо для суспільства; моєї родини; людей, яких я поважаю і люблю) продуктивної діяльності, у нашому випадку – діяльності учіння, виділяють *два класи мотивів* [цит. за 30, с. 35]. Перший клас мотивів: мотивація *опосередковується самооцінкою* індивіду, прагненням до *її підтримки* на достатньо високому рівні. В основі цієї мотивації лежить *потреба в самоповазі*, яка проявляється у бажаннях і прагненнях, джерелом яких є *власні досягнення людини.* Ці досягнення викликають почуття впевненості в собі, у своїй компетентності, майстерності, адекватності, а також відчуття незалежності і свободи. Тобто ця мотивація іде від самого суб'єкта (джерело стимуляції – вимоги власного Я) і називається зовнішньою *не відносно нього*, а *відносно змісту діяльності*, яку цей суб'єкт здійснює.

Другий клас мотивів: мотивація опосередковується *оцінкою індивіда іншими людьми* (тобто інші люди є основним джерелом стимуляції до виконання діяльності, пропонуючи винагороди чи покарання). В основі цієї мотивації лежить *потреба у повазі оточення.* Вона проявляється у мотиваційних станах чи більш конкретних потребах, які породжуються реакцією оточення на досягнення суб'єкта в продуктивній діяльності (це потреби у визнанні, в прояві уваги, престижі, славі, завоюванні статусу, репутації тощо) [цит. за 30, с. 35].

Отже, зовнішня мотивація перебуває поза змістом діяльності, якою займається суб'єкт, але ця діяльність є засобом досягнення інших важливих для людини цілей (власні досягнення, престиж тощо). І тому дитина іноді може і сама бути ініціатором цієї діяльності та сама регулювати її виконання. Але зазвичай зовнішня мотивація

управляється додатковими підсиленнями і здійснюється з використанням *стимулів* винагороди та покарання, які можуть бути матеріальними (гроші, оцінки, привілеї тощо) або нематеріальними (похвала, докір, покращення / погіршення іміджу, підвищення / пониження власного статусу в суспільстві тощо). Часто стається так, що за наявності зовнішньої мотивації відсутня внутрішня мотивація та спостерігається лише налаштованість учня на отримання винагороди (за успіхи в учінні) або на запобігання покарання за неуспіх. Зрозуміло, що тут саме собою учіння сприймається як тягар і не приносить задоволення [180; 181].

Після опису внутрішнього і зовнішнього *типів мотивації* стає зрозумілою логіка виділення серед *мотивів учіння* також двох основних груп мотивів: *пізнавальних і соціальних*. Вони відображають спрямованість учня на різні сторони навчання (на засвоєння знань, на оволодіння новими способами здобування знань, на процес навчання; чи на взаємини всередині оточення – між дітьми і дорослими) і в основному відповідають цим основним типам мотивації (пізнавальні мотиви – це внутрішня мотивація учіння; соціальні – зовнішня).

Завважимо, що поділ мотивів на різні типи (групи, класи) – це результат інтелектуальних операцій аналізу і узагальнення. Людей із тільки однією групою мотивів не існує: складні форми поведінки зазвичай спонукаються не однією потребою, а системою потреб, отже, не одним мотивом, а системою мотивів (так званий феномен полімотивації поведінки) [8; 79; 49]. Тому протиставлення типів мотивації (внутрішня, зовнішня) є достатньо відносним. У сучасних дослідженнях доведено не тільки неоднорідність зовнішньої мотивації (яка може йти і від самого суб'єкта та бути зовнішньою не відносно нього, а відносно діяльності, яку цей суб'єкт здійснює), а й те, що внутрішня мотивація завжди присутня навіть у діяльності, яка мотивується переважно зовнішньо [30].

Тобто зовнішня і внутрішня мотивація не існують окремо одна від одної, не протилежні полярно, між ними існують взаємопереходи. Наприклад, коли діти в родині починають вчитися виконувати різні справи, то вони часто мотивуються зовнішніми факторами, джерелом яких є батьки. Але згодом приходить розуміння необхідності виконувати правила і поступово присвоюються (інтеріоризуються) батьківські цінності та стандарти. Ще приклад: приступаючи до учіння, праці, діти зазвичай мотивуються соціальними мотивами (зовнішніми), а вже потім можуть зацікавитись самою цією діяльністю. Отже, цілком закономірним є виділення ще одного типу мотивації – *змішана мотивація*, яка виникає у випадку поєднання внутрішніх та зовнішніх чинників (наприклад: я буду робити те, що потрібно, але тільки тоді, коли ця діяльність збігатиметься з моїми інтересами) [180; 181]. Поєднання внутрішньої і зовнішньої мотивації може бути як позитивним, так і негативним. Зокрема, внутрішня мотивація може підсилюватись позитивною зовнішньою (наприклад, коли батьки підтримують і заохочують дитину) і послаблюватись у випадку байдужості оточуючих до успіхів та поразок учня.

Оптимальний варіант мотивації учіння – це зазвичай сполучення внутрішньої і зовнішньої мотивації. Не можна недооцінювати роль зовнішньої мотивації в регуляції діяльності. Тут доречно згадати, що зовнішня мотивація передбачає вольову регуляцію діяльності і сприяє її розвитку [45].

Як ми вже наголошували, *процес цілеутворення* в сучасній психології вважається одним із чинників (чи важливих компонентів) мотивації [70; 4; 77; 30 та ін.]. Людина завжди прагне до якоїсь мети (цілей), і це є одним із проявів вродженої тенденції до росту, руху вперед (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.). Метою (в широкому розумінні) можуть *бути зміни в оточенні*, які відбуваються в процесі ігрової, творчої, дослідницької та інших діяльностях. У самому процесі діяльності цілі виконують такі функції, як запуск, підтримка і регуляція діяльності [79; 125; 70]. Тобто цілі тісно переплітаються із мотивами, і тому зв'язка *мотив – цілі* найкраще показує стан розвитку мотивації людини [70; 30; 33; 42]. Бути вмотивованим – означає володіти цілою низкою здатностей, які забезпечують процеси постановки цілей, реалізацію намірів, реагування на невдачі, досягнення результату. Отже, для того, щоб якомога краще вивчити мотивацію людини, важливо знати, які цілі вона ставить, які конкретні кроки планує для досягнення кінцевого результату.

Для кращої орієнтації у безмежжі думок щодо складних питань, пов'язаних із мотивацією учіння, наведемо деякі узагальнення новітніх підходів психологів США щодо цього виду мотивації, які зробила Emily R. Lai у квітні 2011 року [180]:

– учіннєва мотивація є настільки багатоаспектним явищем, що виявити її в повсякденній діяльності учнів досить важко;

– внутрішня мотивація є бажанішою, оскільки не залежить від зовнішніх обставин і, як показали дослідження, сприяє кращим досягненням не тільки у шкільному навчанні, але й у подальшому житті;

– внутрішня мотивація завжди позитивно забарвлена, зовнішня може бути як позитивно, так і негативно забарвленою залежно від типу стимуляції (нагорода чи покарання);

– важливим елементом мотивації виступає *локус контролю*; індивід буде тим сильніше мотивованим, наскільки відчуватиме, що він сам контролює свої успіхи та невдачі;

– для мотивації є важливими *цілі учіння*, які поділяються на *цілі перфомансу* (які спрямовані на отримання задоволення від схвалення оточення) та *цілі майстерності* (які передбачають задоволення від самого процесу навчання);

– у структурі мотивації учіння в сучасних дослідженнях виокремлюють *мету* (це те, що визначає *чому* школяр взагалі ходить до школи і вчиться), і *ціль* (яка показує, *для чого* він вчиться) [180].

Ми вважаємо, що представлені в новітніх дослідженнях структурні елементи мотивації дають можливість побудувати дієву систему діагностики цього складного явища. Нагадаємо, що психологічна діагностика в системі освіти покликана допомогти педагогам зрозуміти індивідуальність дитини, особливості її розвитку, притаманні саме їй інтереси і схильності, відслідковувати динаміку розвитку дитини. Адже правильне використання психодіагностичної інформації має сприяти оптимізації навчально-виховного процесу.

У практиці психологічної діагностики (зокрема, і діагностики мотивації до навчання) за останні роки накопичилися питання, які свідчать про певну кризу в цій галузі психології: за допомогою яких методик можна отримати достовірну інформацію про мотиви навчання; якими є психодіагностичні можливості методик (традиційних і

нових), особливості їхнього використання; обґрунтованість обраних емпіричних показників і наукових підходів до інтерпретації отриманих даних; особливості проведення діагностико-консультативної роботи із сучасними дітьми та ін. Особливо гостро стоять проблеми вікових норм і критеріїв розвитку; якості діагностичних методик, які використовуються в практиці; доцільності їхнього використання на окремих етапах освітнього процесу. У нашій країні кризу в психологічній діагностиці посилює *заборона* тестування дітей без дозволу батьків. Треба зазначити, що в багатьох західних країнах тестування в школі є обов'язковим, і відмова батьків від нього просто не допускається.

Але незважаючи на різного роду труднощі, психологи здійснюють тестування дітей. Не заглиблюючись у деталі, означимо наші принципові позиції щодо психологічної діагностики в сучасній школі:

– психолог має працювати у тісному контакті з педагогом;

– психологічна діагностика в освіті має бути спрямована на особистість, психологу і педагогу необхідно допомагати дитині, а не коректувати її розвиток;

– важливо пам'ятати про те, що у кожної дитини (окрім вікової специфіки) є своя траєкторія розвитку, особистісна специфіка розвитку;

– психологічна діагностика не має носити дискримінаційний відтінок, порушувати права особистості; не можна її використовувати для відсіву дітей (під час прийому до школи) чи для селекції (під час формування класів);

– не можна використовувати психологічні методики в ролі розвивальних і «натаскувати» дітей для наступних тестувань.

Розуміємо, що деяких із цих позицій важко дотримуватись у реальному житті, але маємо говорити про необхідність реалізації цих принципів.

Як ми вже зазначали, в сучасній психодіагностиці актуальним є питання щодо якості методик, які використовуються в практиці. Адже класичні, давно перевірені тестові методики розроблялись у час, коли становлення особистості, формування когнітивних структур дитини проходило у взаємодії лише з реальним світом. Сучасні ж діти з раннього віку знайомляться з двома реаліями – світу наявного, матеріального та світу не матеріального, віртуального, який вони можуть не тільки уявляти чи бачити, але й у який вони можуть «входити», жити в ньому, і з яким можуть взаємодіяти. Таке діяння в ірреальності та викликані ним зміни у багатьох сферах психіки (про які ми вже говорили) потребують глибокого вивчення, яке можливе лише за наявності спеціальної системи психологічної діагностики, здатної відслідковувати ці зміни.

Але питання якості психодіагностичних методик стосується не тільки того, що самі тести застарівають: спостерігається також тенденція перетворення їх на розвивальні методики. Тому багато методик перестають бути інструментами психологічної діагностики, адже дітей готують до них. Яскравий приклад – методика «Графічний диктант», яка широко використовується як розвивальне завдання.

Сказане відноситься і до діагностики різних аспектів мотивації навчання (як комплексного явища) та мотивації учіння (як її складової частини). Як ми вже наголошували, існує багато теорій мотивації, кожна з яких може запропонувати свій підхід до виміру певних мотиваційних явищ. Але у побудові системи діагностики мотивації до учіння ми спиралися на теорію діяльності О. М. Леонтьєва, яка (про що ми вже

зазначали вище) найбільше відповідає вимогам сучасної педагогічної практики. У роботах цього видатного вченого знаходимо не тільки тонкі нюанси, які розкривають особливості мотивації дітей різного віку, а й розмірковування щодо суті *завдань наукового вивчення* мотиваційних феноменів. Так, аналізуючи мотиви дошкільників, О. М. Леонтьєв підкреслював: «…такого завдання (*усвідомлення мотивів – авт.*) просто не існує. Коли у дитини виникає прагнення піти в школу, стати школярем, то вона, звичайно, знає, що роблять у школі і для чого потрібно вчитися. Але провідний мотив, що лежить за цим прагненням, схований від неї, хоча вона легко дає пояснення-мотивування, нерідко просто повторюючи почуте нею» [104]. Учіннєва мотивація починає розвиватися лише в початковій школі. У цей період вона в більшості випадків стимулюється зовнішніми мотивами. І лише в підлітковому віці, «…на етапі формування усвідомлення свого «я», робота з виявлення смислоутворювальних мотивів виконується уже самим суб'єктом…» [там само]. А далі «…завдання усвідомлення мотивів породжуються необхідністю знайти себе в системі життєвих стосунків і тому виникають лише на певному ступені розвитку особистості, коли формується справжня самосвідомість» [там само].

Отже, спираючись на ці погляди О. М. Леонтьєва, ми запропонувати таку систему діагностики мотивації до учіння:

Таблиця 1.1

Система діагностики мотивації до учіння

Період	Об'єкт вивчення	Предмет діагностики
Передшкільне дитинство	Ставлення до школи	Характер провідної діяльності Розуміння завдань майбутнього навчання в школі
Початкова школа	Реакції на різні види учіннєвої діяльності, бажання і спрямованості	Зовнішні мотиви (стимули), перші прояви внутрішніх мотивів
Основна школа	Інтереси, ставлення до школи, учіння, бачення майбутнього, «образ Я»	Різні типи мотивації
Старша школа	Планування майбутнього, особливості «Я-концепції», мотиви учіння	Різні типи мотивації

Зазвичай внутрішня мотивація до учіння визначається двома основними способами: поведінковою *технікою вільного вибору* (певних навчальних предметів, видів діяльності, задач, малюнків тощо) і за допомогою методик *самозвіту* (опитувальників, інтерв'ю), у яких прямо питають людину про той інтерес і вдоволення, які у неї викликає діяльність сама по собі. Але застосовуючи опитувальники, психологи стикаються із певними труднощами, які викликані як віковими особливостями дітей, так і специфікою самого явища, що вивчається. Зокрема, як дошкільники, так і молодші школярі та окремі підлітки мають недостатньо розвинуті здатності до рефлексії, а тому часто не можуть правильно оцінити власне ставлення до учіння і заміняють ре-

альну відповідь відтворенням соціально прийнятних поглядів, які вони почули від дорослих. А от старші підлітки вже здатні приховувати реальну мотивацію учіння (зокрема, і для збереження недоторканності власного «Я»).

Все сказане доводить те, що у діагностиці мотивації до навчання доцільно поєднувати опитувальники та проективні методики. Проективна методика дає змогу глибше проникнути в усвідомлювані уявлення та підсвідомі інтенції старших дошкільників та учнів загальноосвітньї школи. На жаль, усі проективні методики є достатньо помилконебезпечними, оскільки в процесі розшифровки проекцій дитини може з'явитися небажаний «перенос» проекцій самого інтерпретатора. Тому в тандемі «опитувальник – проективна методика» основна діагностична роль відводиться саме опитувальнику (діагностичному інтерв'ю), а проективна методика доповнює або заперечує отримані результати. Але чим менша дитина, тим більшу роль у діагностиці відіграють проективні тести.

Заповнення бланку опитувальника в дитячому садочку та в 1–2 класі початкової школи проводить психолог, а починаючи з третього класу – самостійно учень. По суті, спочатку використовується форма так званого «спрямованого інтерв'ю», а потім «спрямоване інтерв'ю» переводиться у форму звичайного опитувальника.

За появи чітко виражених розходжень в результатах, отриманих за допомогою опитувальника та проективної методики, необхідно проводити поглиблене вивчення мотиваційних особливостей конкретної дитини.

Отже, в розробленій колективом лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації системі діагностики мотивації учіння (навчання) використовувались такі методики:

1. *Старші дошкільники:*

• Авторський опитувальник (Чекстере О. Ю.).

• «Малюнок школи» (Нижегородцевої Н. В. та Шадрикова В. Д.).

• Авторська ігрова проективна методика «Панда Кунг-фу» (Чекстере О. Ю.).

• Ігрова проективна методика «Море радості» (Маркушевої М. Є.).

2. *Учні початкової школи:*

• Діагностична методика оцінки мотивації навчання молодших школярів (Лускановї Н. Г.). Методика складається з двох частин: опитувальника та проективного малюнку «Що мені подобається в школі».

2. *Учні основної школи.*

• Опитувальник для вивчення навчальної (учіннєвої) мотивації учнів основної школи (Лук'янової М. І. та Калініної Н. В.), адаптований до сучасних умов Маниловою Л. М.

• Модифікована проективна методика «Лист до друга» (Гільбуха Ю. З.). Варіант для учнів основної школи «Лист до друга в соцмережі» (модифікація Кондратенко Л. О.).

• Міні-опитувальник «Як я використовую інтернет під час навчання» (розробка Кондратенко Л. О.). Додається в Бланк опитувальника Лук'янової М. І. та Калініної Н. В.

3. *Учні старших класів:*

• Опитувальник для вивчення навчальної (учіннєвої) мотивації учнів старших класів (Лук'янової М. І. та Калініної Н В.), адаптований до сучасних умов (Кондратенко Л. О.).

• Модифікована проективна методика «Лист до друга» (Гільбуха Ю. З.). Варіант для учнів старших класів «Лист до друга в соцмережі» (модифікація Кондратенко Л. О.).

• Міні-опитувальник «Як я використовую інтернет під час навчання» (розробка Кондратенко Л. О.). Додається в Бланк опитувальника Лук'янової М. І. та Калініної Н. В.

Представлена названими тестами система вивчення учіннєвої мотивації може застосовуватися як у ході одноразових зрізів, так і моніторингу розвитку учіннєвої мотивації окремих учнів, класів чи певної школи загалом.

І хоча питання про *адекватні інструменти діагностики* мотивації учіння залишаються відкритими, використання представлених методик надасть можливість розробити підходи до вчасного запобігання розвитку процесу зниження мотивації дитини до навчання і тим самим сприятиме покращанню результативності навчально-виховного процесу в школі. Отже, запропонована система діагностики мотивації до учіння може бути використана для вирішення завдань, які ставить сучасне життя.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

2.1. Мотиваційна сфера старших дошкільників

В умовах сучасного реформування освіти, викликаного зміною суспільних потреб, необхідність змін стосується і найперших ланок освіти – дошкільної та початкової. Зокрема, основними завданнями педагогів у початковій школі стають формування у дітей прийомів самостійного придбання знань і розвиток активної життєвої позиції. Узагальнено і дуже влучно ці завдання формулюються так: навчити дитину вчитися. Але виконання цих завдань стає неможливим, якщо учні-початківці не хочуть вчитися. Наразі педагогічна практика свідчить про те, що найбільш гострі проблеми в галузі навчання і виховання (зокрема і дітей молодшого шкільного віку) пов'язані саме із відсутністю в учнів мотивів до отримання освіти. Тому вивчення специфіки розвитку і формування мотиваційної сфери в дошкільному віці, у якому закладається інтерес до навчання, набуває особливої актуальності.

Оскільки для нашого дослідження найбільш значущим є становлення навчальної мотивації старших дошкільників, ми вважаємо за необхідне *розглянути наявні у психології уявлення про структуру і розвиток мотивації* на цьому етапі онтогенезу. Нагадаємо, що мотив ми розуміємо як спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта; *мотив* – це причина, підґрунтя для обрання певних дій і вчинків; мотив – це те, що належить самому суб'єктові поведінки, є його стійкою особистісною властивістю, що зсередини спонукає до здійснення певних дій; але мотив – це не тільки внутрішнє спонукання, а й сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що активізують суб'єкта [67, с. 432]. А от *мотивацію* більшість науковців розглядають: 1) як характеристику процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні; 2) як сукупність факторів, що детермінують поведінку (зокрема: мета, потреби,

мотиви, наміри, прагнення та ін.) [67; 127; 8]. У педагогічній психології найчастіше використовують класифікацію мотивів М. В. Матюхіної, яка виділяє *дві великі групи мотивів учіння*: а) мотиви, закладені в самій навчальній діяльності, що відносяться до її прямого продукту; б) мотиви, що пов‘язані з непрямим продуктом учіння, його результатом, зокрема й широкі соціальні, вузкоособистісні і негативні [82].

Мотиваційна сфера старших дошкільників ще досить *нестійка*: місце провідного мотиву може займати то одне, то інше спонукання, залежно від стану дитини і ситуацій, у яких вона перебуває (сімейних стосунків, стану здоров’я, взаємин з однолітками і вихователем, ігрових чи навчальних ситуацій тощо). Однією з провідних потреб у дітей є *потреба в нових враженнях*, яка поступово перетворюється в *пізнавальну потребу*. Задоволення цієї потреби тією чи іншою мірою відбувається в *процесі освоєння* зовнішнього світу, у спілкуванні з близькими дорослими й іншими дітьми, за допомогою книг, телебачення, комп’ютерів. *Пізнавальний мотив*, який є одним із базових у розвитку мотиваційної сфери дитини, починає формуватися досить рано, у перші місяці життя. Його розвиток залежить як від *факторів біологічного характеру* (зокрема, нормального розвитку центральної нервової системи), так і *чинників соціального характеру* (стилю сімейного виховання, характеру соціальної взаємодії з дорослими, системи навчання, виховання і розвитку в дошкільному навчальному закладі та ін.) [27].

У багатьох дітей старшого дошкільного віку виявляють *широкі соціальні мотиви*, засновані на розумінні суспільної необхідності учіння. Але в цій віковій групі далека мотивація ще слабко впливає на поведінку дитини. Отже, відстрочений результат діяльності не має достатньо мотивувального впливу. *Вузькі соціальні мотиви*, так звані *позиційні*, відповідають найважливішим *соціальним потребам*: у визнанні та схваленні, у самоствердженні, у спілкуванні. Потреба «бути дорослим» приймає форму прагнення зайняти нову соціальну позицію – позицію школяра і виконувати пов‘язану з цим положенням серйозну суспільно значущу діяльність. *Позиційні* мотиви *проявляються*: у прагненні дитини отримати схвалення з боку значущого дорослого; у прагненні отримати задоволення від процесу спілкування з дорослими, з однолітками; у прагненні завоювати визнання і схвалення з боку однолітків в ході взаємодії; у престижних мотивах і мотивах самоствердження [8; 27 та ін.].

Для старших дошкільників найбільш значущими є мотиви *соціального схвалення*, які за своєю спонукальною силою перевершують пізнавальні мотиви і виявляються *реально дієвими*. Однак уже саме усвідомлення і вміння сформулювати судження про те, заради чого необхідно вчитися, показує, що діти в цьому віці вже можуть співвідносити деякі свої мотиви, вибудовувати їх за ступенем суспільної значимості. Старшому дошкільнику стає доступним також усвідомлення об‘єктивності і справедливості моральних норм, розуміння їх відносної значущості в ситуаціях морального вибору [8; 161 та ін.].

А що ж спонукає старшого дошкільника до учіння у школі? Багаточисленні дослідження показали, що це: широкі соціальні мотиви та мотиви, які пов’язані безпосередньо з процесом учіння (Л. І. Божович, М. В. Матюхіна та ін.), ігрові мотиви (З. І. Манойленко, Д. Б. Ельконін та ін.), позиційні і оцінкові мотиви (М. Р. Гінзбург, Л. С. Славіна та ін.), особистісні мотиви (О. М. Леонтьєв, М. І. Лісіна та ін.), моральні (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін та ін.), мотиви змагань і самоповаги (В. С. Мухіна, Я. Л. Коломінський

та ін.). Але незважаючи на таке різноманіття мотивів учіння, частина дослідників (Л. І. Божович, М. Р. Гінзбург, К. М. Поліванова та ін.) *провідними* вважають лише три їх види: *широкі соціальні*, засновані на розумінні суспільної необхідності навчання, *пізнавальні* (навчальні) мотиви та *ігрові* мотиви [8; 27 та ін.]. Соціальні та навчальні мотиви забезпечують повноцінний розвиток навчальної діяльності. А от продовження домінування ігрового мотиву в перших класах школи, навпаки, гальмує її розвиток і призводить до переносу дошкільних форм діяльності на навчальну.

Найважливішим *напрямком розвитку мотивації* у дошкільному віці є перехід від імпульсивної, ситуативної поведінки дитини до *формування стійких, соціально сформованих мотивів*, які дають змогу людині опанувати свою поведінку. Л. І. Божович пояснювала, що розвиток потреб відбувається через зміну становища дитини в системі її взаємин із соціальним оточенням. Адже дитина може відчувати емоційне благополуччя (яке є надзвичайно важливе для неї) тільки тоді, коли вона здатна адекватно відповідати на пред'явлені їй вимоги, що забезпечує розширення кола нових потреб [8].

Поряд з появою своєрідних для кожного вікового *періоду новоутворень* (внутрішні етичні інстанції, адекватна самооцінка, довільність поведінки) і з розвитком мотиваційної сфери дитини відбуваються якісні зміни в ієрархії мотивів і потреб. Значущим новоутворенням у розвитку особистості дошкільника є *супідрядність* мотивів. На підставі боротьби мотивів виділяється *провідний мотив*, який *підпорядковує собі* інші мотиви і *визначає* поведінку дитини. О. М. Леонтьєв показав, що на основі цього психологічного механізму у дітей дошкільного віку з'являється можливість свідомо підпорядковувати свої дії віддаленому мотиву. Поведінка дитини тепер опосередковується уявним чином (предметом або ситуацією) і дає можливість перенести дію на майбутнє [69]. Дослідження О. М. Леонтьєва показали, що супідрядність мотивів у дошкільника спочатку відбувається в безпосередній соціальній ситуації спілкування з дорослим. Надалі дитина може вже самостійно відмовлятися від будь-якого разового стимулу заради досягнення більш важливої мети.

Значну роль у мотивації дошкільників має *співвідношення мотивів і мети.* Доведено, що для успішного виконання дії дитині необхідно (спираючись на свій життєвий досвід) зрозуміти, як пов'язані мотив і результат дії. А заздалегідь уявити і пережити віддалені результати своїх дій дітям допомагає активізація емоційної уяви. Тобто емоційне передбачення допомагає дошкільнику зрозуміти *сенс своїх дій* (як для себе, так і для оточення), а також уявити *наслідки цих дій*. Все це позитивним чином позначається на саморегуляції поведінки і супідрядності окремих мотивів дитини. Так, від уміння дошкільника заздалегідь уявити собі майбутній результат залежить *утримання та досягнення ним мети* [92; 43]. Коли дітей навчали способів встановлення зв'язку між мотивом та метою діяльності, у них формувалися вищі рівні довільної регуляції і підвищувалася продуктивність діяльності.

Отже, наукові уявлення про структуру і розвиток мотивації *у дітей старшого дошкільного віку* свідчать про виникнення нових інтересів і пов'язаних з ними цілей, появу змістоутворювальної і планувальної функції мотиву, домінантних настановлень, здатності до стримування спонукань за уявного контролю інших, формування почуття обов'язку і потреби в повазі, появу мотивів досягнення успіху, уникнення невдач, змагання, суперництва.

2.2. Мотиви до учіння старших дошкільників в інформаційному суспільстві

З початком нового століття в нашій країні змінилася соціальна ситуація розвитку дітей старшого дошкільного віку. Починаючи з 5–6 років, майже всі діти навчаються в групах з підготовки до школи, розвивальних дитячих центрах, відвідують різноманітні гуртки; до програми виховання й навчання дітей старшого дошкільного віку в дитячому садку включено велику кількість занять шкільного типу. Але в сучасних дитячих садках класична сюжетно-рольова гра значною мірою витіснена з життя старших дошкільників, у самостійній грі діти здебільшого просто маніпулюють із предметами. А поза садочком багато дітей вдосталь грають в ігри на електронних носіях. Адже часто у родинах через надмірну зайнятість батьків або їхню некомпетентність у питаннях виховання девайси підмінюють функцію дорослого як співбесідника, старшого партнера у спілкуванні та головне джерело знань маленької дитини. Наростає тенденція раннього залучення дітей до віртуального світу, який став чинником «комп'ютерної деривації», котра зачіпає соціальний, емоційний, сенсорний, руховий та інші аспекти особистісного розвитку дитини. Так, наше дослідження, у якому вивчалися різні аспекти загальної взаємодії дошкільника із віртуальним середовищем (час, який дитина проводить за електронними носіями; комп'ютерні ігри, яким діти віддають перевагу тощо) показало, що 38% дітей 5–6 років проводять, граючи в комп'ютерні ігри понад 1,5 години на день. Зростаючий інтерес дітей у цьому віці до віртуальних ігор можна пояснити впливом засобів масової інформації, що рекламують і пропагують віртуальні забави, доступність сучасних девайсів, захоплені розповіді однолітків, що грають, наявністю вільного часу у дітей [153].

Отже, традиційна гра витісняється із дошкільного дитинства. А між тим значення гри (як провідної діяльності дитини) важко переоцінити: саме в ній зароджуються і розвиваються провідні новоутворення цього вікового періоду (зокрема, довільність поведінки, тобто здатність оцінювати і змінювати свою поведінку, орієнтуючись на зворотний зв'язок від однолітків, здатність дотримуватися правил тощо).

Оскільки розвиток мотивів учіння починається саме на цьому віковому етапі, дослідження особливостей цих мотивів у старших дошкільників в сучасному суспільстві набуває особливої актуальності і важливості. Адже в цьому віці закладається фундамент емоційного прийняття учіння як діяльності, розвиваються пізнавальні та соціальні мотиви тощо.

Для з'ясування *мотивів до учіння старших дошкільників* нами була розроблена анкета, що складається із семи питань та варіантів відповідей, які охоплюють різні сторони шкільного життя [155]. Наприклад:

2. Мої улюблені заняття: а) математика; б) письмо; в) малювання, аплікація; г) конструювання; д) ігри й фізкультхвилинки; прогулянки; е) спілкування з друзями; ж) комп'ютерні заняття. Кожний із варіантів відповіді виявляв певний мотив: навчальний, мотив оцінки, соціальний, ігровий, позиційний, зовнішній, комунікативний, мотив прийняття, соціального схвалення, творчої самореалізації та мотив надання переваги віртуальному світу (комп'ютеру).

3. Я буду намагатися добре вчитися, щоб: а) отримати хорошу оцінку; б) більше знати і вміти; в) мені купували красиві речі; г) дозволяли грати на комп‘ютері; д) у мене було більше друзів; е) мене любила і хвалила вчителька; ж) приносити користь, коли виросту.

Після того, як дорослий прочитав питання, перед дитиною викладалися кольорові малюнки, що відповідали варіантам відповіді. На основі змісту відповідей ми визначали мотив, який спонукає дитину до учіння, та робили висновок про рівень сформованості навчальних мотивів. Всього було протестовано 106 дітей віком від 5,5 до 6 років (56 дівчат і 50 хлопців) – вихованців дошкільного освітнього закладу міста Києва.

За аналізом відповідей на питання авторської анкети [155] в табл. 2.1 представлено мотиви до учіння старших дошкільників.

Таблиця 2.1

Мотиви до учіння старших дошкільників (відсоток дітей, у виборі яких зустрічався певний мотив)

Мотив	1 питання	2 питання	3 питання	4 питання	5 питання
навчальний	38	23	19	27	17
оцінка	36		15	16	
соціальний			11		
ігровий		19		14	14
позиційний	6				
зовнішній	6		8		
комунікативний			17		36
прийняття				15	
соціального схвалення			15	9	27
творчої самореалізації		43			6
комп‘ютер	14	15	15	19	

Отже, аналіз відповідей показав, що 38% опитаних дітей ідуть до школи тому, що хочуть вчитися (*навчальний мотив*); 36% – тому, що люблять гарні оцінки (*мотив оцінки*). Бажання навчитися грати і працювати на комп’ютері виявили 14% дітей. Кількість дітей, які йдуть до школи, щоб відчути себе дорослими і тих, кого приваблює лише наявність шкільної атрибутики (портфель і форма), виявилася однаковою – по 6% (*позиційний і зовнішній мотиви*).

Заняття з математики та письма (відповіді на друге питання) обрали 23% дошкільників (*навчальний мотив*). Перевагу іграм і прогулянкам віддали 19% дітей (*ігровий мотив*), малювання і конструювання вибрали 43% дошкільників (*творча самореалізація*). Прихильників взаємодії з *комп’ютером* виявилося 15%.

Намір добре вчитися (третє питання) був викликаний у 19% дітей бажанням більше знати і вміти (навчальний мотив), у 15% – отримувати хороші оцінки, 17% дошкільників

намагались збільшити кількість друзів (*комунікативний мотив*), 11% хотіли приносити користь суспільству, коли виростуть (*соціальний мотив*), для 15% дітей виявилось значимим схвалення вчителя (*мотив соціального схвалення*) і 15% для того, щоб дозволяли більше грати на *комп'ютері*.

В отриманні гарної оцінки (четверте питання) 27% дітей подобається найбільше, що вони добре все вивчили (*навчальнвий мотив*), 16% – просто задоволені оцінкою (мотив – оцінка), 14% дошкільників раділи можливості більше пограти (*ігровий мотив*), 15% – що їх будуть хвалити батьки (*мотив прийняття*), 9% дітей домагалися схвалення вчителя (*мотив соціального схвалення*). Додатковий час для взаємодії з *комп'ютером* обрали 19% дошкільників.

На п'яте питання про те, за чим вони будуть найбільше сумувати, якщо не будуть ходити до школи, 17% дітей відповіли, що за уроками (*навчальний мотив*), 36% – за друзями (*комунікативний мотив*), 27% – за вчителем (*мотив соціального схвалення*), 14% вихованців дитячого садка будуть сумувати за спортивними іграми і прогулянками (*ігровий мотив*) і 6% за гуртками (мотив творчої самореалізації). У ситуації вибору між учінням у школі або вдома за комп'ютером (шосте питання) 19% дітей вважали за краще навчання за *комп'ютером*. А в ситуації вибору між грою з друзями та комп'ютерною грою комп'ютер обрали 17% дошкільнят.

Отже, в ході дослідження з'ясувалося, що для дітей старшого дошкільного віку поряд з пізнавальним мотивом, мотивами прийняття і соціального схвалення, оцінки та комунікативним мотивом значущим є й ігровий мотив, який показує, що не у всіх дошкільників сформована «позиція школяра».

Якісний аналіз змісту відповідей наших досліджуваних надав можливість виділити *особливості виявлених мотивів* та з'ясувати *рівні сформованості* навчальної мотивації. Так, *навчальний (пізнавальний)* мотив свідчить про орієнтацію дитини на оволодіння новими знаннями, навчальними навичками; визначається глибинним інтересом до нових знань; орієнтацією на оволодіння способами добування знань. Тобто цей мотив пов'язаний зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання та відображає прагнення школярів до самоосвіти, спрямованість на самостійне вдосконалення способів добування знань. На протилежність пізнавальному мотиву *ігровий мотив* говорить про те, що в школі дитині подобається тільки гратися, гуляти, спілкуватися з друзями тощо.

Зовнішні мотиви проявляються тоді, коли дитина здійснює довільну діяльність заради досягнення, наприклад, певного місця серед однолітків, через тиск батьків, вихователів та ін. Тобто якщо дитина вирішує завдання, то зовнішніми мотивами цієї дії можуть бути: бажання отримати хорошу оцінку, показати іншим дітям своє вміння вирішувати завдання, прагнення отримати схвалення педагога та ін.

Соціальні мотиви пов'язані з різними видами соціальної взаємодії школяра з іншими людьми: прагнення отримувати знання, щоб бути корисним суспільству; бажання виконати свій обов'язок; розуміння необхідності вчитися; почуття відповідальності. Водночас велике значення має *усвідомлення* мотивів соціальної необхідності, обов'язку й відповідальності, прагнення добре підготуватися до вибору професії. *Мотиви соціального співробітництва* полягають у тому, що учень не тільки хоче спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми, а й прагне усвідомлювати, аналізувати способи і фор-

ми свого співробітництва та взаємин з учителем, однокласниками, постійно вдосконалювати ці форми.

Позиційний мотив – може проявлятися в різноманітних спробах самоствердження, у бажанні зайняти місце лідера, впливати на інших учнів, домінувати в колективі та ін. *Мотив отримання оцінки* свідчить про те, що дитина ходить у школу переважно для того, щоб заробляти гарні оцінки, за які хвалять батьки і вчитель. Вона має інтерес до процесу діяльності, інтерес до результату діяльності, прагнення до саморозвитку, розвитку будь-яких своїх якостей, здібностей.

Якісний аналіз змісту відповідей на питання авторської анкети [155] надав також можливість з'ясувати *рівень сформованості* мотивації до учіння у старших дошкільників (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рівні сформованості мотивації до учіння у старших дошкільників (у відсотках)

Рівні мотивації	Гендерний розподіл досліджуваних		всього дітей
	дівчата	хлопці	
високий	39	16	28
середній	61	48	55
низький	0	36	17

Отже, як видно з даних таблиці, *високий рівень мотивації до учіння* зафіксовано у 28% опитаних дітей. Завважимо, що кількість дівчат, які мають цей рівень, перевищує кількість хлопців із високим рівнем більш ніж удвічі (39% і 16%). Ці діти, вступаючи до школи, вже будуть готові до сприйняття завдань вчителя, зможуть визначити важливість і послідовність цілей як на уроці, так і під час самостійної організації свого часу (дотримуючись режиму домашніх занять); будуть готові самостійно намітити систему й засоби досягнення проміжних цілей на шляху до головної мети, поставленої вчителем.

Середній рівень мотивації до учіння виявлено у 55% дітей. Різниця між дівчатами та хлопцями вже виражена не так сильно (61% та 48%). Мотивація учіння цих дітей носить різноплановий характер, пізнавальний мотив не виражений. В ієрархії мотивів домінують широкі соціальні мотиви (часто зовнішні).

Низький рівень мотивації до учіння визначено у 17% досліджуваних дітей, і всі вони виявилися хлопцями (36% хлопчиків). Цим дітям важко виконувати завдання вчителя тривалий час, що проявляється, наприклад, у відсутності уваги на заняттях. Провідними мотивами є соціально-особистісні та ігрові мотиви. Підкреслимо, що група дітей із низьким рівнем мотивації до учіння на 78% складається із тих дошкільників, які надавали перевагу навчанню вдома за допомогою комп'ютера (а не відвідуванню школи) та в ситуації вибору між грою із друзями та комп'ютерною грою обирали комп'ютер.

2.3. Визначення рівня сформованості мотивації до учіння за допомогою проективних методик (рисункових та ігрових)

Рисункові методи (як проективні техніки) використовують у психології як для діагностики, так і для корекційної роботи з дітьми. Варто підкреслити, що проективні рисункові тести є найефективнішим інструментом для оцінки когнітивних, особистісних і емоційних характеристик дошкільників. Діти розцінюють малюнок як *безпечний засіб* для самовираження і спілкування, особливо в ситуації підвищеного стресу, за якого словесне спілкування може бути проблематичним [179]. Той факт, що рисункові технології не надто очевидно використовують вербальні канали спілкування, дає змогу дітям відображати графічно неусвідомлені установки (які можуть бути складними для передачі словами). Безсумнівною перевагою *рисункових методик* є простота і природність їх проведення, що забезпечує швидкий доступ до внутрішнього світу дитини.

Проективні техніки, як зауважує О. Т. Соколова, є не тільки інструментом психодіагностики, але й органічно вписуються у психокорекційний процес, є ефективним засобом ініціації діалогу з дитиною, особливо на стадії встановлення психотерапевтичного контакту [133, с. 40].

Чому ж проективні рисункові тести високо цінуються фахівцями з психології як ефективний інструмент пізнання людини? Процес малювання безпосередньо пов'язаний із найважливішими психічними функціями – зоровим сприйняттям, моторною координацією, мовою і мисленням Малювання не просто сприяє розвитку кожної з цих функцій, а й пов'язує їх між собою, допомагаючи дитині впорядкувати бурхливо засвоювані знання, оформити і зафіксувати модель уявлення про світ [133; 90; 147].

Аналізуючи розвиток сприйняття малюнка дошкільником, російський дитячий психолог В. С. Мухіна показала, що у дитини поступово розвивається вміння правильно співвідносити малюнок і реальність, бачити саме те, що на ньому зображено, у процесі діяльності вдосконалюється інтерпретація малюнка, розуміння його змісту [90]. Отже, від бачення світу з позиції внутрішнього «Я», через переосмислення того, що її оточує, дитина поступово переходить до аналізу того, що бачить, і адекватного відображення цього бачення в малюнках

У роботах видатних психологів (Л. С. Виготського, А. Р. Лурії, О. В. Запорожця, Л. А. Венгера та ін.) встановлено, що в основі розвитку *сприйняття простору* лежить формування у дітей специфічних *перцептивних дій*, які спрямовані на обстеження предметів і явищ навколишнього світу. Дійсно, «... дитина спочатку пізнає світ ротом, потім – руками і вже потім зір закладає основні камінці тої будівлі сприйняття, яка повністю розгортається лише в значно пізнішому віці» [24, с. 133].

Зарубіжні дослідники (Ж. П'яже, Р. Арнхейм, П. Гюлламе) в питанні про особливості дитячого сприйняття, що проявляються в малюнку, дотримуються думки, що на певних етапах онтогенезу в основі малюнка лежать *уявлення*. Цих авторів об'єднує розуміння дитячого сприйняття як активного процесу, що не фотографує дійсність, але виділяє в ній певні структури і форми. Ж. П'яже звертає особливу увагу на послідовне поєднання частин у дитячих малюнках, що пояснюється синкретичністю, нерозчленованістю зорових образів, джерелом чого є характерні особливості власти-

вих дитині дій сприйняття [106]. Ж. П'яже підкреслює зв'язок розвитку малювання з розвитком символічної функції, вкладаючи в це поняття приблизно таке ж значення, що і Л. С. Виготський, тобто здатність до розрізнення того, що позначається, і того, що позначає. Отже, у цій концепції дитяче малювання виступає як один із проявів образно-символічного мислення дитини, як зовнішнє втілення символів, що утворилися шляхом інтеріоризації наслідувальних дій, що носять суто особистий, індивідуальний характер.

Зв'язок дитячого малюнка із внутрішнім світом його автора влучно визначив Д. Н. Узнадзе (автор психологічної теорії настановлень): якщо дитина не придивляється до оригіналу і малює без натури, це означає, що дитина малює не те, що вона безпосередньо сприймає, а те, що є у неї в уяві [144].

Переваги рисункових методик, які забезпечують їхню популярність серед психологів-практиків, досить точно сформулював Г. Т. Хоментаускас [147]:

1. Саме малювання «розгальмовує» процес діяльності дитини, внаслідок чого створюються сприятливі умови для встановлення хорошого емоційного контакту психолога з дитиною.

2. Рисункові методики зручні в застосуванні, що дає змогу психологу відзначати особливості процесу малювання і приділяти більше уваги емоційному стану досліджуваного.

3. Рисункові техніки є високоінформативним засобом пізнання особистості дитини, не вимагають від неї здатності вербально оформляти свої почуття.

4. Проективний малюнок дає досліднику цілісне враження про особистість досліджуваного без складних підрахунків і шкал, що робить можливим в умовах психологічного консультування висувати робочі гіпотези щодо сутності порушень.

5. Малювання особливо значущих для дитини ситуацій має психотерапевтичну дію [94]. Адже в процесі малювання дитина мовби позбавляється від зайвої напруги, «програє» можливі варіанти вирішення ситуації.

Однак у проективному випробуванні, на відміну від тестів інтелекту чи здібностей, практично неможливо повністю уніфікувати і стандартизувати не тільки аналіз та інтерпретацію результатів, але навіть і саму процедуру дослідження. Описувані в будь-яких докладних рекомендаціях найбільш поширені стратегії поведінки експериментатора не можуть охопити всього різноманіття конкретних випадків. До того ж жорстка формалізація і стандартизація, як вказує низка дослідників, суперечила б самому духу проективної техніки та була б не виправдана. Л. Франк, один із найбільших теоретиків у цій галузі, застерігав, як марно сподіватися на те, що стандартизована процедура зможе широко висвітлити особистість як унікальну індивідуальність. Вона також не зможе сприяти проникненню в динамічні процеси особистості [175].

Але спроби стандартизації, валідизації та оцінки надійності проективних методик продовжуються. У дослідженнях Ю. З. Гільбуха, F. Freeman, L. Sechrest та інших авторів показано, що вони мають середні показники валідності і надійності [26]. Але, як підкреслює О. Т. Соколова, критерії валідності і надійності, розроблені для традиційних тестів, взагалі не можуть бути застосовані в цьому випадку. «З огляду на потреби практики, а також на тенденції розвитку дослідницького інструментарію сучасної психології, можна, мабуть, спрогнозувати поступове *зближення проективних методик з тестами*» [133, с. 18].

Як узагальнення цієї дискусії, звучить пропозиція А. Анастазі про те, що проективні методики треба використовувати як якісні процедури, а не психометричні інструменти. «…Особливої цінності проективні методики набувають тоді, коли їх результати інтерпретуються якісними методами, а не … кількісними, нібито вони отримані за допомогою об'єктивних психометричних інструментів» [2].

Враховуючи переваги й недоліки проективних методик, ми вважаємо за необхідне обов'язкове співвіднесення «проектованого матеріалу» з результатами, отриманими іншими методами. Тобто висновки, які робляться на основі проективних методик, не можуть бути остаточним діагнозом, а мають бути допоміжними як у діагностиці, так і в індивідуальній роботі психолога з дітьми.

Отже, для визначення *рівня сформованості мотивації до учіння* старших дошкільників, окрім запропонованої авторської анкети [155], ми використовували проективну *рисункову методику «Малюнок школи» [93]. Вона допомагає виявити* ставлення дітей до шкільної ситуації, виявити *їхні уявлення* про школу, *їхні почуття, емоції, переживання*, які пов'язані із шкільним життям.

Про ставлення дітей до шкільної ситуації говорять *показники значущості* навчальної діяльності для дошкільників і *позитивного ставлення* до неї, наведені в роботі Н. В. Ніжегородцевої:

1. Момент шкільного життя, відображений у малюнку: урок, перерва, ситуація, зовні пов'язана зі школою;

2. Відображення змісту навчання: наявність у малюнку деталей, пов'язаних з окремими шкільними предметами, наявність у малюнку деталей, які свідчать про орієнтацію на оцінку;

3. Відображення спілкування з іншими суб'єктами: з учителем, з однолітками; зображений сам автор малюнка, зображений учитель та учні [93].

Отже, якщо дитина намалювала урок, це може свідчити про те, що навчання є для неї особистісно значущою діяльністю; якщо зображується перерва або інші зовнішні стосовно до навчання ситуації сцени, це свідчить про те, що для цієї дитини особистісно значущою є не навчальна, а, наприклад, ігрова діяльність. Зображення вчителя зазвичай може говорити про його особистісну значущість для дитини.

Емоційне ставлення до школи й навчання оцінюється за трьома показниками: *колірна гамма; характерні лінії; сюжет малюнка.* Під час аналізу малюнка за кожним з цих показників виставляється бальна оцінка, потім бали складаються [155].

Завважимо, що в інтерпретації рисункових методик особлива увага приділяється вибору кольорів досліджуваними. Адже в наукових роботах (щодо зв'язків між колірними уподобаннями й емоційними станами та властивостями особистості) було показано, що вибір темних, тьмяних кольорів тесту Люшера здійснюють особи емоційно нестійкі й боязкі, із підвищеною емоційною напруженістю, схильністю до фрустрації і почуття провини. А вибір яскравих, світлих кольорів корелює з відсутністю емоційної напруженості, самовпевненістю та розслабленням [164]. Підтверджуються ці факти і в дослідженні Т. А. Айвазяна та В. П. Зайцева: вибір «основних» кольорів тесту Люшера (синього, зеленого, жовтого і червоного) корелює з активністю, емоційною стійкістю, упевненістю в собі, низькими показниками тривожності й іпохондричної налаштованості [40].

Отже, про *позитивний емоційний стан дитини* під час діагностики за допомогою проективних рисункових методик свідчить вибір нею яскравих, насичених тонів. І лише з віком, як зазначає О. Г. Суркова, поступово слабшає перевага, яку дитина надає яскравим і світлим відтінкам (особливо червоному й жовтому) [138].

Емоційні проблеми і загальний психологічний стан людини відображаються насамперед у таких формальних (тобто відносно незалежних від змісту зображення) показниках малюнка, як сила натиску на олівець, своєрідність лінії, розмір малюнків, їх розміщення на аркуші, ступінь ретельності й деталізованості зображень, наявність штрихування та ін. Спеціальній оцінці підлягають тільки досить виражені відхилення від варіанту, стандартного для певного віку (Р. Бернс, Дж. Бук, П. Гоулд, С. Кауфман, К. Моховер). А. Л. Венгер в ілюстрованому посібнику до психологічних рисункових тестів пояснює, що *сила натиску на олівець*, яка характеризує особливості психомоторного тонусу, – важливий показник рівня активності. Посилений тиск свідчить про підвищений психомоторний тонус, емоційну напруженість, може бути *проявом гострої стресової реакції.* У будь-якому з цих випадків у малюнку обов'язково будуть і інші ознаки, що свідчать про наявність відповідних психологічних особливостей. А от зниження психомоторного тонусу, яке відбивається на малюнку в ослабленому натиску, у вигляді нитяної, ледве видимої лінії, зустрічається при *падінні рівня активності*, особливо часто за наявності астенічного стану. Штрихові лінії вказують на *тривожність як рису особистості*; множинні лінії – на сполоханість у момент обстеження, стресовий стан, іноді імпульсивність; ескізні лінії – прагнення контролювати свою тривогу, тримати себе в руках; лінії, які промахуються і не потрапляють у потрібну точку, – імпульсивність, іноді гіперактивність (з п'ятирічного віку); лінії, не доведені до кінця, – астенія [17].

Отже, аналіз малюнків дітей за методикою «Малюнок школи» (за показниками: кольорова гамма; характерні лінії; сюжет малюнка) дав змогу отримати такі результати (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості мотивації до учіння (у відсотках)

Рівні мотивації	Відсоток досліджуваних із усієї вибірки	Гендерний розподіл	
		дівчата	хлопці
Високий	42	56	25
Середній	53	41	68
Низький	5	3	7

Високий рівень мотивації до учіння в школі зафіксовано у 42% дітей (серед яких 25% хлопчиків і 56% дівчаток). У цих дітей склалося емоційно-благополучне ставлення до школи й учіння, вони цілком готові до прийняття навчальних завдань і взаємодії з учителем.

Середній рівень виявлено у 53% вихованців (серед яких 41% дівчат і 68% хлопців). Ці діти можуть відчувати деяку тривогу з приводу шкільного учіння (як незнайомої

для них діяльності). Причинами тривоги може бути нервозність і необдумані висловлювання дорослих, негативний досвід учіння в школі старших братів чи сестер.

Низький рівень мотивації до учіння в школі виявлено у 5% дітей (серед яких 3% дівчат і 7% хлопців). Можливо, ці діти ще не «примірюють» на себе ситуації зі шкільного життя, мають слабке уявлення про школу і недостатню навчальну мотивацію. Вони можуть відчувати страх перед школою, який може призводити до неприйняття навчальних завдань і відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.

Отже, в ході дослідження з'ясувалося, що переважна кількість досліджуваних дітей старшого дошкільного віку достатньо мотивована до учіння у школі. Показники сформованості мотивації до учіння у дівчат більш високі, ніж у хлопців. Причинами цього може бути те, що малювання більше приваблює дівчат, і мотив творчого самовираження зустрічається у них набагато частіше. Тому дані, отримані в результаті діагностики, рекомендується зіставляти з результатами за іншими методиками, а також даними спостереження за дітьми.

Під час визначення рівня сформованості мотивації до учіння в школі об'єктивна діагностика може бути ускладнена тим, що старші дошкільники вже знайомі із соціальними нормами, орієнтуються на оцінки своєї поведінки іншими і намагаються давати соціально схвальні (з боку значущих дорослих) відповіді. Тому нам у роботі знадобився діагностичний інструмент, який би дав змогу за короткий проміжок часу виявляти дітей, у яких *не сформоване позитивне емоційне ставлення до учіння.* Одним із таких інструментів стала проектна методика, яку можна проводити в ході спільної *ігрової діяльності* з дітьми.

На заняттях, під час яких відбувалося обстеження, проводилася гра «Панда Кунг-фу». Діти сиділи у колі на килимі, у центрі кола перебував ведучий. Кожен з дітей по черзі побував у ролі «Панди». Діти вимовляють будь-які слова, що приходять їм у голову, на які «Панда» емоційно реагує: якщо слово їй подобається, вона кланяється, склавши долоні, якщо ні – приймає бойову стійку. Діти із задоволенням включалися в гру, а педагог промовляв слова, що мають відношення до шкільного навчання: школа, урок, математика, вчителька, перерва. Роль якогось героя, у якого перевтілюються діти, виконуючи цю роль, дає їм можливість позбутися суб'єктивного контролю відповідей.

Серед багатьох питань, що задають дитині, обов'язковими є три питання про школу. Саме відповіді на ці питання педагог заносить до протоколу. Якщо всі відповіді позитивні, значить, у дошкільника сформоване позитивне емоційне ставлення до учіння; одна або дві позитивні відповіді – середній рівень мотивації; а якщо всі відповіді негативні, то у дитини низький рівень сформованості мотивації до учіння.

За допомогою цієї проективної ігрової методики було отримано такі результати: високий рівень мотивації до учіння в школі виявлено у 63% дітей (серед яких 53% хлопців і 71% дівчат). Ці діти продемонстрували емоційно-благополучне відношення до школи й учіння, їх приваблює шкільне життя і у них немає страхів щодо нової навчальної діяльності. Середній рівень зафіксовано у 30% вихованців (серед яких 26% дівчат і 34% хлопців). Ці діти мають обмежене уявлення про діяльність школярів і вчителя. Частина дітей сприймає учіння як гру, орієнтуючись головним чином на зовнішні ознаки. Низький рівень мотивації до учіння в школі виявлено у 7% дітей

(серед яких 3% дівчат і 13% хлопців). У цих дошкільників не сформована внутрішня позиція школяра, а провідним мотивом є ігровий. Вони можуть боятися змін, школи, відмовлятися від навчальної діяльності.

Отримані дані можна перевірити в ході іншої гри «Море радості» [78]. Діти перебувають на «піску», педагог виділяє лінію «море», а потім називає будь-які події, що мають для дитини певну значущість. Якщо вони подобаються дітям, то діти «виходять плавати в морі», а якщо ні – залишаються на «піску». Спочатку дітям дають зрозуміти, що одна і та ж подія комусь може подобатися, а комусь – ні. «Святий Миколай подарував на свято ляльку» – дівчаткам ця подія приносить радість, а хлопчики дружно реагують: «ні, ні». Реакцію дітей на події типу: «треба йти до школи», «похвалила вчителька», «розв'язуємо приклади» – необхідно відзначати в протоколі.

Обрані нами для визначення рівня мотивації дітей до учіння методики (авторська анкета, проективні методики – рисункові та ігрові) допомогли визначити *узагальнений рівень сформованості мотивації до учіння.* Для цього результати цих методик, оцінених нами у сирих балах, було переведено у рівні, котрі ми вважали за вихідні показники для аналізу рівнів сформованості мотивації до учіння [155]. Після присвоювання рівнів за кожною методикою шляхом знаходження середнього значення ми одержали загальний рівень сформованості мотивації дітей до учіння.

Отже, *високий рівень мотивації* до учіння показали 43% дітей (серед яких 57% дівчат та 28% хлопців). У цих дітей сформоване позитивне ставлення до школи, переважають пізнавальні та соціальні мотиви, є прагнення успішно виконувати всі шкільні вимоги. Як правило, такі діти легко засвоюють навчальний матеріал; найбільш повно опановують програму; вони старанні; уважно слухають педагога; виконують доручення без зовнішнього контролю; проявляють інтерес до самостійної роботи з більшості предметів; доручення виконують охоче; займають високе статусне положення в групі.

Середній рівень виявлено у 51% дошкільників (серед яких 43% дівчат і 60% хлопців). Ці діти досить позитивно ставляться до школи; розуміють навчальний матеріал; засвоюють основне в програмі; можуть самостійно розв'язувати типові завдання; виконують завдання, доручення, але потребують зовнішнього контролю. Школа приваблює таких дітей позанавчальною діяльністю; вони досить благополучно відчувають себе в школі, однак частіше ходять до школи, щоб спілкуватися з друзями, з учителем. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані меншою мірою, і навчальний процес їх приваблює мало.

Низький рівень мотивації до учіння був виявлений у 6% дітей. Всі вони виявилися хлопчиками, у яких домінують ігрові або зовнішні мотиви. Ці діти ставляться до школи негативно або байдуже. Навчальна діяльність їх не приваблює, викликає тривогу і страхи. Їм важко виконувати ті чи інші завдання, слідувати тим чи іншим нормам і правилам. Все це може призводити до неприйняття навчальних завдань і відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.

Отже, проведене дослідження дає змогу зробити такі *висновки*.

Основним фактором відмінності умов розвитку сучасних дітей від їхніх попередників, на нашу думку, є зміна зовнішнього середовища, а саме, майже постійна присутність в їхньому житті нових ігор на різноманітних девайсах. Тому закономірно, що мотив взаємодії зі світом віртуальних ігор у деяких дітей стає одним з провідних.

Для більшості дітей характерне позитивне ставлення до школи й учіння, у них переважають пізнавальні та соціальні мотиви, їх приваблює шкільне життя і немає страхів щодо нової навчальної діяльності, є прагнення успішно виконувати всі шкільні вимоги.

Найбільш значущими мотивами до учіння в школі у старших дошкільників є навчальний, мотив оцінки, соціального схвалення, взаємодії з комп'ютером, творчої самореалізації, комунікативний та ігровий мотиви. Такі мотиви, як навчальний, соціальний, мотив соціального схвалення, мотив творчого самовираження, властиві переважно дівчатам.

Комунікативний та ігровий мотиви найбільш значущі для хлопчиків. Саме хлопчики є найбільшими прихильниками комп'ютерних ігор. Оскільки дошкільники використовують електронні носії здебільшого для гри, мотив взаємодії з комп'ютером теж можна вважати ігровим. Відповідно частка пізнавальних мотивів у сучасних дітей, які йдуть до школи, зменшується, що і призводить, зрештою, до загального зниження мотивації до учіння. Тому в програму підготовки до школи необхідно включити роботу з підвищення мотивації до учіння. Тут важливо враховувати, що провідні мотиви поведінки дитини дошкільного віку пов'язані з інтересом до процесу гри. Саме в грі одночасно розвиваються розумові процеси і здібності до сприйняття, запам'ятовування, контроль уваги. І саме традиційну гру, на жаль, наполегливо витісняють з життя сучасних дітей комп'ютерні ігри.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Вплив мотивації на успішність навчальної діяльності

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях підтверджено, що між успішністю навчальної діяльності і мотивацією існує безпосередній зв'язок. Зокрема, ця залежність була детально розглянута в роботах Г. Клауса. Він визначив, що настановлення на навчання і на його наочний зміст мають найбільш стійкий вплив на активне засвоєння, на хід цього процесу та його успішність [55]. На його думку, людина із сильним бажанням оволодіти знаннями вчитиметься без зовнішнього примушування, отримуючи від своїх знань задоволення, виявляючи наполегливість, достатньо швидко засвоюючи необхідний матеріал, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію. А от негативні мотиви щодо навчальної діяльності призводять до небажання вчитися та навіть до активного опору учінню. У дослідженнях, присвячених проблемам мотивації молодших школярів, було показано, що вони успішно вчаться за умови позитивного ставлення до навчальної діяльності. Тоді вони докладають багато зусиль для засвоєння знань, оволодіння уміннями і навичками, уважні на уроках, намагаються якомога краще виконати різноманітні навчальні завдання. Тобто позитивна мотивація до навчання сприяє підвищенню рівня успішності. Цікавість до самого процесу навчання формується також і через вдоволення соціальної потреби «стати школярем», через зацікавленість результатами своєї праці, вдоволення пізнавальної потреби [65; 8; 10].

В умовах інформаційного суспільства відбуваються значні зміни в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема в освіті, тому суспільство пред'являє нові вимоги

до розвитку та становлення особистості. Основні напрямки реформування системи освіти спрямовано на виховання всебічно розвиненої, активної, творчої та гармонійної особистості. Мета загальної середньої освіти визначена у Законі України «Про освіту». У статті 12 цього документу зазначено: «Метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [41]. Відповідно до загальної мети освіти, завданням початкової школи є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [34]. Головним результатом початкової освіти є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; вміння вчитися і отримувати інформацію з різних джерел і критично її оцінювати, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянами України [95].

Нова українська школа (НУШ) і новий зміст освіти все більше вимагають від учнів уміння самостійно отримувати знання. Для цього необхідно сформувати у них стійкий інтерес до пізнавальної та навчальної діяльності, оскільки успіх будь-якої діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації (зокрема, від прагнень самоствердж уватися, досягати високих результатів). Водночас чим вищим є рівень мотивації, тим більше чинників спонукають дитину до діяльності, і тим більших результатів вона може досягти. У зв'язку з цим набуває особливої ваги процес формування мотиваційної сфери учнів молодшого шкільного віку. Адже вона є ядром особистості, розвиток якої починається в дошкільному віці та інтенсивно продовжується в молодшому шкільному віці [14]. У цьому ж віці закладаються й основи знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання; відбувається перебудова свідомості дитини, її емоційної сфери, соціальна та психологічна адаптація до умов школи. Зазвичай від бажання учитися в початковій школі залежить і прагнення до навчання у наступних класах. Головне завдання, що стоїть перед дорослим оточенням молодшого школяра – *навчити дитину вчитися*, адже в цьому віці закладаються основи успішності усього шкільного життя. До того ж, щоб уникнути «мотиваційного вакууму» під час переходу в середню школу, необхідно використовувати значні резерви формування мотиваційної сфери, які має молодший шкільний вік.

Учень-початківець, який тільки поринає в атмосферу шкільного життя, має кожен день дізнаватись щось нове (чого раніше не знав) і оволодівати вміннями, якими раніше він не володів. І тут дитина стикається із багатьма труднощами. До неї висуваються такі вимоги, яких не було в дошкільному дитинстві. До того ж навчальна діяльність є об'єктивно складною. Тому, стикаючись із труднощами, що виникають *під час адаптації до школи та до діяльності учіння*, не всі молодшої школярі (через свої особистісні та інтелектуальні особливості) здатні їх подолати. Це породжує різнопланові внутрішньоособисті протиріччя, які зазвичай дітьми не усвідомлюються.

Усе частіше учителі зазначають, що сучасні школярі, порівняно з попередніми поколіннями, проявляють менше зацікавленості у навчанні. У них відмічається загальне

зниження рівня мотивації, навіть проявляється негативне ставлення до школи взагалі, тобто цінність навчання зменшується. Все це викликає тривогу, оскільки саме в цей період формується майбутня спрямованість особистості, її ціннісна сфера. Адже, як свідчить практика, якщо в учня відсутня тяга до знань, і він не проявляє інтелектуальної активності, то похвалитися добрими результатами своєї навчальної діяльності він не зможе. У школі можна створити належні умови для освіти із необхідними засобами навчання – комп'ютерами, планшетами, інтерактивними мультимедійними комплексами, конструкторами, мікроскопами, приладдям для організації навчального середовища тощо, навчальний матеріал викладатиме висококваліфікований досвідчений учитель, але все це не забезпечить високої успішності, якщо в учня не сформована *позитивна мотивація навчання*. А *чинниками*, що призводять до появи в дитини *негативного ставлення до учіння*, можуть стати: уявлення дітей про надмірну легкість учіння в школі (які не відповідають дійсності); чи, навпаки, страх перед школою (що з'являється внаслідок, зокрема, неправильного виховання дитини в сім'ї чи шкільного булінгу – систематичних образ, цькування, упередженого ставлення тощо); відсутність уміння долати труднощі; різноманітні психотравмівні ситуації (наприклад, конфлікти зі значущими людьми – батьками, вчителями, ровесниками, конфлікти в сім'ї, тяжка хвороба чи втрата рідних людей). *Проявами негативного ставлення до учіння* можуть бути: неуважність на уроках (дитині важко зосередитись на предметі), швидка втомлюваність, нетерплячість, збудженість та роздратованість. Буває, що діти настільки заглиблюються у свої переживання, що взагалі «не чують» пояснень учителя, не розуміють їх, і, як наслідок, – не засвоюють навчальний матеріал. Тобто несформованість мотивації навчання є однією з причин неуспішності сучасних учнів молодших класів [10].

Тому вже на початку навчання в початковій школі важливо виявляти причини небажання школярів вчитися та з'ясовувати, які сторони мотиваційної сфери у них не сформовані. Професіоналізм учителя початкової школи полягає не лише в передачі знань, формуванні ключових компетентностей, а й в умінні користуватися психолого-педагогічною діагностикою, яка допомагає вивчати учнів і забезпечувати оптимальні умови для їхнього навчання, виховання та формування позитивної мотивації.

Розглянемо те розуміння мотивації до навчання, якого ми притримуємось у нашому дослідженні. У психолого-педагогічній літературі досить часто мотивацію розглядають як сукупність мотивів, що детермінують поведінку та діяльність людини. А поняття «мотивація навчання» визначається як низка взаємозумовлених чинників, що спонукають навчальну діяльність особистості [8; 19; 77; 81]. Найчастіше для вивчення мотивації навчання молодших школярів застосовують класифікацію Л. Божович та М. Матюхіної [8; 83]. Так, Л. Божович виділила дві основні групи мотивів, які характеризують спрямованість дитини на навчальну діяльність. Ці мотиви не існують окремо один від одного, а перебувають у складному поєднанні і взаємозв'язку.

Перша група – пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом навчання, з потребою пізнання, інтелектуальним пошуком і задоволенням допитливості. До них відносять: інтерес до знань, потребу в розумовій діяльності, допитливість та ін. У цьому випадку учнів приваблює сам процес учіння, внаслідок якого поглиблюються знання, розвивається кмітливість та винахідливість. Вони одер-

жують задоволення від тих інтелектуальних зусиль, які докладають під час виконання навчальних завдань.

Друга група – соціальні мотиви, що пов'язані із широкими соціальними стосунками дітей і зумовлюються, зокрема, особливостями соціальних відносин між учнями. У них розкриваються важливі для особистості прагнення, запити, соціальні настановлення тощо. Ці мотиви не завжди усвідомлюються молодшими школярами. Соціальна мотивація складається з дуже різних за своїм змістом і формою виявлення конкретних мотивів [8].

М. Матюхіна у своїх роботах конкретизувала ці дві групи мотивів.

Перша група – мотиви, закладені в самій навчальній діяльності:

• мотиви, пов'язані зі *змістом навчання* (дітей спонукає вчитися прагнення опанувати знання та способи дій, зрозуміти суть явищ);

• мотиви, пов'язані із самим *процесом навчання* (дитину спонукає до навчання прагнення виявляти інтелектуальну активність, міркувати, долати перешкоди в процесі вирішення завдань, тобто дитину захоплює сам процес рішення, а не лише отримані результати).

Друга група – мотиви, пов'язані з тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю:

• *широкі соціальні мотиви*: мотиви обов'язку й відповідальності перед суспільством, групою, класом, учителем, батьками та мотиви самовизначення (розуміння значення знань для майбутнього, бажання підготуватися до майбутньої роботи) і самовдосконалення (отримати розвиток в результаті навчання);

• *вузькоособистісні мотиви*: прагнення отримати схвалення, гарні оцінки (мотивація благополуччя); бажання бути першим учнем, посісти гідне місце серед товаришів (престижна мотивація);

• *негативні мотиви*: прагнення уникнути неприємностей із боку вихователів, вчителів, батьків (мотивація уникнення неприємностей) [82].

Дещо інші акценти в класифікації мотивів поставив П. Якобсон, виділивши *типи* мотивації навчання. Він вважав, що самі знання, які одержує учень у школі, можуть бути для нього лише засобом досягнення інших цілей (уникнути покарання батьків, заслужити від них похвалу, отримати після закінчення школи гарний атестат тощо) [165]. За таких умов до учіння його спонукає не інтерес, допитливість чи зацікавленість процесом здобуття знань, а те, що буде отримано в результаті учіння. Отже, П. Якобсон виділяє такі типи мотивації, пов'язані з результатами учіння:

– мотивація, що умовно може бути названа «*негативною*». Це спонукання, пов'язані із усвідомленням певних незручностей і неприємностей (які можуть виникнути, якщо дитина не буде вчитися): негативної оцінки вчителів, осуду однокласників, докорів і покарань батьків тощо). Така мотивація не призводить до успішних результатів;

– мотивація, що має *позитивний* характер (але так само вона пов'язана із мотивами, закладеними поза самою діяльністю). Ця мотивація можлива у двох *формах*:

1) визначається важливими для особистості соціальними прагненнями. Якщо така мотивація є стійкою, то вона дає змогу учневі долати значні труднощі у здобутті знань. Однак якщо в навчальній діяльності вона не буде підкріплена іншими мотивами, то не дасть максимального ефекту, бо цікавим для учня є не навчальний процес, а лише те, що з ним пов'язано;

2) визначається вузькоособистісними мотивами: схвалення оточення, шлях до особистого благополуччя;

– мотивація, що *лежить у самій навчальній діяльності* (мотивація, пов'язана безпосередньо із цілями навчання, задоволенням допитливості, подоланням перешкод, інтелектуальною активністю) [165].

Завважимо, що навчальна діяльність мотивується декількома мотивами, а не якимось одним. Зокрема, у школяра можуть водночас проявлятися мотиви: усвідомлення важливості освіти у власному житті, зацікавленості змістом знань, змагальні мотиви, уникання неприємностей та емоційне вдоволення від досягнутих успіхів тощо.

Отже, мотивація – це один із важливих факторів, який впливає на успішність навчальної діяльності. Якщо вчитель ставить за мету своєї праці підвищення мотивації школярів і реалізує її, то це позитивно позначається на навчальній діяльності і призводить до високої результативності та успішності учнів. Тому пошук ефективних методів, засобів, прийомів, що забезпечують мотивацію учіння школярів, має вирішальне значення для успішності навчального процесу.

3.2. Дослідження особливостей мотивації навчання молодших школярів в інформаційному суспільстві

Молодший шкільний вік – це період, коли формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості і перспективи. Провідною діяльністю молодшого школяра стає навчальна діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему його стосунків з навколишнім світом. У процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності), уміння свідомо ставити мету, шукати засоби її досягнення, долати труднощі; внутрішній план дій; уміння організовувати навчальну діяльність, рефлексія. У молодшому шкільному віці всі ці новоутворення ще недостатньо сформовані, однак завдяки їм психіка дитини досягає необхідного для навчання в середній школі рівня розвитку.

Молодший шкільний вік є важливим для розвитку мотивації навчання, оскільки саме на цьому етапі онтогенезу особистості навчальна діяльність є провідною і значно впливає на поведінку і усталення життєвої позиції дитини по відношенню до світу і до себе, визначає спрямованість і зміст її активності. Зокрема, наявність у школяра мотиву добре виконувати усі пред'явлені школою вимоги, показувати себе з найкращого боку змушує його проявляти активність у відборі і запам'ятовуванні необхідної інформації.

У сучасний період розвитку інформаційного суспільства, що характеризується стрімкими постійними змінами, вмотивованість особистості на досягнення високих результатів діяльності починає виступати в ролі пріоритетної цінності людини. Все більш нагальною стає потреба в особистостях, які здатні самостійно вчитися, проявляти соціальну активність, мати власну позицію, захищати свої інтереси, брати відповідальність за свої вчинки. Актуальність цих вимог важлива не лише для старшокласників, але й для учнів молодшого шкільного віку.

Проблема мотивації навчання молодших школярів в інформаційному суспільстві є важливою і актуальною, адже мотиви навчання значно змінилися у порівнянні із мотивами попередніх поколінь. Розуміючи особливості мотивації навчання сучасних учнів молодших класів, учителі можуть оптимізувати процес навчання, зокрема, змінювати та складати такі навчальні програми та плани (що можливо в умовах Нової української школи), які будуть максимально відповідати інтересам учнів.

У нашому дослідженні для діагностики мотивації навчання молодших школярів було обрано такі інструменти: 1) методика оцінки мотивації навчання (Н. Лускановї) [72]; 2) методика вибору улюблених шкільних предметів [37]; 3) методика з готовим переліком мотивів [там само]. Також для вивчення результатів навчання та особистих досягнень учнів перших та других класів (які навчаються за Програмою НУШ) проаналізовано «Свідоцтва досягнень учнів», а в інших класах вивчалися журнали з оцінками.

Досліджено 200 учнів початкової школи. Зазначимо, що учні перших та других класів навчалися за програмою Нової української школи (НУШ) (під керівництвом О. Я. Савченко), а школярі третіх та четвертих класів – за Типовими освітніми програмами із внесеними у 2018 році змінами [141].

Розглянемо результати дослідження.

1) *Методика оцінки мотивації навчання* Н. Лускановї складається з двох частин: проективної (малювання на задану тему) та анкетування. Малюнки дітей аналізувалися за такими критеріями: ставлення учнів до школи, навчання, навчальних предметів (виявлення їх значущості), емоційне забарвлення. Що саме учні зобразили на малюнках:

а) *навчальні ситуації.* Зокрема, *урок* (дошку із записами, наприклад, математичні вирази, завдання та ін.), учительку в класі (на деяких малюнках учні додали ще й ім'я вчительки), учнів з книжками на килимку, однокласників за партами; *шкільну атрибутику* – підручники, зошити, ручки, олівці, альбоми тощо. Під час аналізу ми також звертали увагу на наявність деталей, пов'язаних з окремими шкільними предметами; деталей, що свідчать про орієнтацію на оцінку. Ці характеристики свідчить про те, що учіння є для школяра особистісно значущою діяльністю.

Малюнки із зображенням навчальних ситуацій свідчать про позитивне ставлення до школи, навчальної діяльності, високу мотивацію та навчальну активність школяра, наявність пізнавальних учбових мотивів. Навчальні ситуації зобразили: 35% учнів 1 класу; 39% учнів 2 класу; 28% учнів 3 класу; 21% учнів 4 класу.

б) *ситуації не навчального змісту.* Наприклад: зображена будівля школи (ззовні або зсередини; деякі малюнки було доповнено підписами, зокрема: «Я люблю свою школу», «Моя школа – найкраща»; шкільне середовище (коридор, актова або спортивна зала, їдальня, шкільне подвір'я та ін.); учні на перерві у коридорі, шкільному подвір'ї.

Малюнки такого змісту притаманні учням із позитивним ставленням до школи, навчання, але більшою спрямованістю на зовнішні шкільні атрибути. Такі малюнки переважають в учнів перших та других класів, а в учнів четвертого класу їх кількість є найменшою.

в) *ігрові ситуації.* Наприклад: зображена перерва або інші позаурочні ситуації, шкільний майданчик з ігровими атрибутами (м'ячем, скакалкою, тенісними ракетками), місце для ігор у класі, іграшки; предмети, що є у класі або приміщенні школи – вікна у будівлі школи, класі, квіти на підвіконнях, телевізор, шафа, комп'ютер. Для таких учнів значущою є не навчальна, а інша діяльність, зокрема ігрова.

Малюнки із зображенням ігрових ситуацій властиві школярам із позитивним ставленням до школи, але із переважанням ігрової мотивації. Ігрові ситуації зобразили: 32% учнів 1 класу; 29% учнів 2 класу; 23% учнів 3 класу; 22% учнів 4 класу.

Учнів, які взагалі нічого не намалювали або відмовилися малювати малюнки на задану тему, не було виявлено.

Для поглиблення розуміння шкільної мотивації дітей, які малювали, з ними було проведено бесіду. Ставилися запитання для з'ясування деяких зображених деталей: «Що ти зобразив? Чому намалював той або інший предмет? Чому зображено саме цю ситуацію?» тощо.

Отже, якщо оцінювати ставлення до школи та навчання за результатами малюнкової частини методики, можна констатувати, що найкращі показники зафіксовано у перший та другий роки навчання, а далі ці показники поступово знижуються.

Питання, які вміщено в анкетну частину методики Н. Лускановоі, дали можливість визначити рівні мотивації навчання, виявити ставлення учнів до школи, уроків, учителя, однокласників, навчального процесу. Отже, було виокремлено п'ять рівнів мотивації:

Перший – високий рівень мотивації навчання, навчальної активності мають учні, які дали позитивні відповіді на певні запитання анкети. Цей рівень виявлено у 43% першокласників; 42% другокласників; 38% учнів третіх класів; 29% учнів четвертих класів. Ці учні відрізняються високим пізнавальним мотивом, прагнуть найуспішніше виконувати вимоги, що висуває школа. Вони сумлінні, відповідальні, чітко й старанно виконують усі вказівки учителя, сильно переживають, отримуючи незадовільні оцінки.

Другий рівень мають 32% учнів 1 класу; 32% учнів 2 класу; 30% учнів 3 класу; 28% школярів, що навчаються у 4 класі. Такий рівень мотивації вважають *середньою нормою* (тобто це хороша мотивація навчання). Її мають учні, які успішно справляються з навчальною діяльністю, добре виконують завдання учителя, а відповідаючи на запитання, виявляють меншу залежність від жорстких вимог і норм. На їхніх малюнках в основному зображено урок, учителя, учнів, тобто навчальні ситуації.

Третій рівень виявлено у 25% учнів 1 класу; 26% учнів 2 класу; 32% учнів 3 класу; 35% учнів четвертих класів. У дітей із таким рівнем зафіксоване *позитивне ставлення* до школи, але вона цікавить їх здебільшого своєю *позанавчальною діяльністю*, ніж навчальним процесом; пізнавальні мотиви у цих школярів сформовані менше. Вони комфортно почуваються в школі, класі, однак відвідують школу переважно заради спілкування з друзями та вчителями. На малюнках таких школярів зображено в основному шкільні, а не навчальні ситуації (будівлю школи, шкільне подвір'я та ін.).

Четвертий рівень, тобто *низька мотивація навчання*, виявлено лише в учнів 4 класу (8%). Ці діти відвідують школу неохоче, не мають бажання виконувати завдання; вони зазнають серйозних труднощів у навчанні; на уроках часто займаються сторонніми справами, іграми. На малюнках зображено ігрові сюжети, лише побічно пов'язані з навчанням.

П'ятий рівень, тобто *негативне ставлення до школи*, шкільна дезадаптація, не виявлено в жодного учня початкових класів.

Підсумовуючи, робимо висновок про те, що рівень мотивації навчання має тенденцію зниження від другого класу до кінця початкової школи.

2) Наступна методика, за допомогою якої ми вивчали мотивацію до навчання, – *методика вибору улюблених шкільних предметів* – спрямована на вивчення структури навчальних інтересів молодшого школяра [37]. Учні серед усіх навчальних предметів (що вивчаються в початковій школі) мали обрати й записати (або намалювати) послідовно чотири предмети, які їм подобаються (першим має бути той, що цікавить найбільше).

Отримано такі результати: у 1 класі найбільше виборів отримав предмет «Я досліджую світ», на другому місці – математика, далі йде фізична культура, потім – мистецтво. У 2 класі учні надають перевагу урокам «Я досліджую світ», математиці, менше – читанню та українській мові; у 3 класі найулюбленішими є такі предмети, як природознавство, інформатика, основи здоров'я, фізична культура, менше цікавлять читання, малювання, трудове навчання, музика. Більшості учнів 4 класу переважно подобаються уроки математики, англійської мови, інформатики, основи здоров'я, фізкультури.

Отже, серед учнів перших та других класів, що навчаються за Програмою НУШ, найпопулярнішим є інтегрований курс «Я досліджую світ» (який включає в себе декілька предметів); у третьокласників найулюбленішими є природознавство та інформатика; учнів 4 класу найбільше цікавлять уроки математики, англійської мови та інформатики. Зазначимо, що більшість учнів початкових класів цікавить урок інформатики (він є складником предмета «Я досліджую світ»).

3) Методика *з готовим переліком мотивів* проводилася у молодших школярів 2–4 класів. Учням потрібно було продовжити речення «Я навчаюся, тому що…» і проранжувати відповіді, кожна із яких відповідала певному мотиву [37].

За результатами цієї методики у молодших школярів (серед усвідомлених мотивів) виявлено такі провідні мотиви: *самовдосконалення* (бажання бути освіченою, розумною, культурною людиною); *пізнавальний інтерес до змісту навчання* (орієнтація на оволодіння новими знаннями) та «*батьківський мотив*» (прагнення заслужити схвалення батьків). Мотиви *самовдосконалення* займають перше місце в учнів других класів та не втрачають своєї спонукальної сили і для учнів третіх класів (третє рангове місце), і для учнів четвертих класів (друге місце рангове місце).

Пізнавальний інтерес до змісту навчання у досліджуваних молодших школярів має одне з провідних місць, але з другого до четвертого класу значущість цього мотиву поступово знижується. Серед *соціальних мотивів* одним із значущих для учнів початкових класів є «батьківський мотив» (діти хочуть порадувати своїми успіхами батьків, отримати від них похвалу, адже вони є для багатьох дітей найбільш значущими дорослими). Найнижчі місця в рейтингу зайняли «товариський мотив» та мотив обов'язку й відповідальності (7 та 9 місце); 6 та 8 місця у рейтингу зайняв мотив престижу.

Завважимо, що мотив «оцінка» (тобто орієнтація на отримання високої оцінки) не характерний для сучасних учнів перших та других класів. Це пояснюється тим, що в класах, які навчаються за Програмою НУШ, існує *формувальне оцінювання*, і оцінки в балах не виставляються. Але для дітей «вчительський мотив» (прагнення отримати схвалення з боку учителя) є важливим. Адже для учнів молодших класів учитель є безумовним авторитетом і взірцем для наслідування. Це підтверджують і малюнки учнів: на багатьох із них зображено вчительку і написано її ім'я та по батькові. Натомість для більшості учнів третіх і четвертих класів мотив «оцінка» є одним із стимулів, що спонукає до активного учіння та формує позитивну мотивацію.

Аналіз документації («Свідоцтв досягнень учнів» та шкільних журналів з виставленими оцінками) показав, що значні успіхи у навчанні має більшість учнів початкових класів: 68% першокласників і 72% другокласників (у цих дітей є пізнавальний мотив – їх цікавить нове, незрозуміле; прагнення якомога успішніше виконувати вказівки вчителя; вони відповідальні, добросовісні, старанні); високу та середню успішність мають більшість учнів третього та четвертого класів; невстигаючих учнів немає.

Якщо зіставляти рівні сформованості мотиваційної готовності до школи сучасних першокласників і дітей, що вступали до школи у минулому столітті (дослідження Л. Божович, А. Маркової, М. Матюхіної, Л. Славіної, Г. Щукіної та ін.), то треба нагадати, що тоді школа приваблювала більшість учнів-початківців зовнішніми аспектами шкільного життя і шкільною атрибутикою (відвідування приміщення школи, шкільна форма, портфель, клас із його принадами, дзвоники тощо) [8; 77; 82 та ін.].

На сьогодні ці мотиви не є реально дієвими, адже в сучасній школі *відбулося багато змін*. Зокрема: початкова школа може розташовуватися у приміщенні дитячого садочка; шкільна форма не є обов'язковою; шкільні портфелі замінено шкільними рюкзаками, і не завжди їх потрібно носити кожний день (адже у деяких школах шкільні речі залишаються у класах); паперові підручники поступово замінюються електронними; у першому класі не задають домашніх завдань.

Серйозних змін зазнала і *система оцінювання навчальних досягнень* учнів. Так, у першому класі з усіх предметів інваріантної складової оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється вербально. За рішенням педагогічної ради навчального закладу може надаватися словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів другого класу; у 2–4 класах з предметів інваріантної складової: «Інформатика», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», інтегрованого курсу «Мистецтво», «Основи здоров'я», «Фізична культура», «Я у світі» та «Трудове навчання»; у 1–4 класах з усіх предметів варіативної складової. Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється за дванадцятибальною шкалою: з предметів інваріантної складової освітніх галузей: «Мова і література (мовний і літературний компоненти)», «Математика», «Природознавство» [100]. Треба підкреслити, що в сучасній школі змінюється *загальна мета оцінювання*: оцінка стає не тільки інструментом оцінювання успішності учня, а й засобом навчання для вчителя. Адже, наприклад, *формувальне оцінювання* разом із «*Свідоцтвом досягнень учня*» дають змогу оцінити досягнення учня на кожному з етапів навчального процесу; простежити особистісний розвиток дитини та хід опановування нею навчального досвіду (який лежить в основі компетентностей); вибудувати індивідуальну траєкторію розвитку дитини і розробити оптимальну для цієї дитини систему мотивації (наприклад, застосовувати змагальні мотиви, виховувати впевненість у своїх можливостях і здібностях, вчити переборювати труднощі тощо) [88].

Завважимо, що згідно з нашим дослідженням, не всім першокласникам подобається те, що вчитель не задає домашніх завдань, не ставить оцінки. Це можна пояснити тим, що ці настанови руйнують переконання дитини в тому, що учіння в школі – це серйозна, суспільно важлива й обов'язкова діяльність, яку необхідно виконувати.

Трохи більше зупинимось на такій інновації у навчальному процесі, яка з'явилася під впливом інформаційного суспільства: в початковій школі введено вивчення курсу інформатики (згідно з новим Державним стандартом початкової загальної освіти 2018 р.

і Типовою освітньою програмою нової української школи) [34]. Треба зазначити, що за даними нашого дослідження популярність уроків інформатики серед дітей дуже висока, адже вони активно користуються девайсами і тому з інтересом вивчають цей курс.

Головними завданнями курсу інформатики в початковій школі є формування:

– умінь знаходити й опрацьовувати інформацію із використанням пошукових систем;

– умінь створювати інформаційні об'кти та опрацьовувати їх у програмних середовищах;

– умінь здійснювати індивідуальну й колективну діяльність в інформаційному середовищі;

– здатностей критично оцінювати інформацію для розв'язання життєвих проблем;

– здатностей дотримуватися етичних, міжкультурних та правових норм інформаційної взаємодії;

– здатностей дотримуватися правил безпечної роботи з комп'ютерними пристроями [141].

Застосування інформаційних технологій дає змогу перевести навчальний процес на якісно новий рівень. Для вчителя виникають нові можливості його організації (пояснення матеріалу за допомогою комп'ютерної презентації; забезпечення диференційованого підходу до навчання учнів; здійснення контролю знань; проведення навчання дистанційно тощо). Одне із завдань сучасного вчителя – допомогти учневі орієнтуватися в інформаційному середовищі, сформувати в нього достатній рівень інформаційної компетентності, здатності до розв'язання завдань з використанням цифрових пристроїв та інформаційно-комунікаційних технологій.

Однак не можна забувати і про негативні впливи цифрового суспільства на психіку дитини (про це докладно розказано у першому розділі). У молодшому шкільному віці тривале перебування у віртуальному світі може стати причиною адиктивної поведінки, соціальної дезадаптації. Практика Всеукраїнської школи онлайн, яка запрацювала в умовах карантину, показала, що у дистанційному навчанні особливо важливо дотримуватися норм і правил користування інтернетом.

Отже, проведене дослідження дало змогу виявити *особливості мотивації до навчання дітей молодшого шкільного віку* в умовах інформаційного суспільства і тенденції розвитку цієї мотивації (протягом 1–4 класів).

На початковому етапі шкільного навчання провідними мотивами навчання є *соціальні мотиви*, джерелом яких є потреба «стати дорослим» і потреба у новизні, які проявляються у прагненні дитини піднятися на новий щабель в своєму житті, підвищити свій соціальний статус (престижні мотиви); прагненні отримати нові обов'язки, нове шкільне життя (не схоже на те, що було у дитячому садочку); бажанні бути в колективі, не відставати у виконанні соціальних ролей від своїх однолітків. Ці (в основному соціальні) мотиви формують *позитивне ставлення до школи*, до навчання в ній (як до серйозної суспільно важливої діяльності). Тобто більшість дітей приходить у школу зі сформованою *мотиваційною готовністю до навчання*. Про це свідчить (окрім сказаного вище) і те, що учні-початківці бажають виконувати вимоги вчителя; у них зростає інтерес до навколишньої дійсності; діти прагнуть вчитися та оволодівати новими знаннями і вміннями, зокрема вони бажають вивчати іноземні мови (задля можливо-

сті подорожувати) та оволодіти інформаційними технологіями (щоб бути сучасними й успішними) тощо.

Позитивне ставлення до школи і навчання простежується в учнів перших та других класів і поступово послаблюється до кінця навчання в початковій школі (якщо у більшості учнів перших двох класів виявлено високий рівень мотивації та навчальної активності, то учнів четвертих класів навчальний процес приваблює менше: хоча позитивне ставлення до школи зберігається, вона їх приваблює позанавчальною діяльністю – спілкуванням із однокласниками й учителем, іграми тощо).

Встановлена залежність між ставленням учнів різного віку до учіння та значущістю для них оцінок дорослими результатів їхньої діяльності. Чим позитивнішим є ставлення дитини до процесу та результатів навчання, тим більш значущим для неї стає оцінне ставлення вчителя (особливо у першокласників і другокласників, у яких переважають мотиви схвалення значущими дорослими).

Успішність школярів із домінантними пізнавальними мотивами вища, ніж успішність школярів із домінантними соціальними мотивами (на рівні сильної тенденції). Це пояснюється тим, що учні з домінантними пізнавальними мотивами більше уваги приділяють саме навчанню, а учні з домінуванням соціальних мотивів – відносинам із вчителями й ровесниками та позиції в колективі.

У значної частини молодших школярів зберігається яскраво виражена ігрова мотивація: на початку шкільного навчання це орієнтація на традиційні дитячі ігри, а в кінці початкової школи – на комп'ютерні ігри.

3.3. Шляхи формування мотивації до навчання у сучасних школярів

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема формування мотивації до навчання у молодших школярів набуває особливо важливого значення з огляду на те, що її становлення відбувається саме в перші роки шкільного життя і надалі багато в чому зумовлює успішність навчальної діяльності у старших класах. Тому природно, що формування позитивної мотивації навчання є самостійним завданням шкільної освіти, не менш важливим і відповідальним, ніж формування у школярів ключових і предметних компетентностей. Отже, учитель початкових класів має організувати навчально-виховний процес так, щоб вирішувати це завдання. Найчастіше під поняттям «*формування мотивації навчання*» розуміють спеціально організований процес цілеспрямованого впливу на учнів, створення умов та ситуацій для прояву активності, з метою розвитку позитивних мотивів навчання [20; 48; 77 та ін.]. Формуванню мотивації навчання у школярів сприяє реалізація комплексу засобів, серед яких більшість авторитетних учених виділяють такі:

– зміст навчального матеріалу;

– організація навчальної діяльності;

– контроль та оцінювання навчальної діяльності [48; 77; 82 та ін.].

Значний потенціал у формуванні мотивації навчання молодших школярів має *зміст навчального матеріалу*, що виступає для учнів насамперед у вигляді тієї інформації, яку вони отримують від учителя, а також з підручників та іншої навчальної

літератури (словників, енциклопедій, довідників тощо). Сучасні учні також черпають інформацію з інтернету.

До змісту навчального матеріалу висуваються певні *вимоги* [117]:

1) інформація для засвоєння має відповідати віковим особливостям та потребам дитини (потребі в постійній діяльності, тренуванні різних функцій – пам'яті, мислення, уяви; потребі в розумовій діяльності, у новизні, в емоційному насиченні; потребі в рефлексії, самооцінці та ін.);

2) навчальний матеріал має бути доступним, містити нову, цікаву інформацію. Важливо орієнтуватися на минулий досвід дітей, на засвоєні ними знання. Пробудженню інтересу, розвитку бажання вчитися сприяє змістовний та ілюстративно збагачений матеріал, підкріплений цікавою презентацією. Мотивують дітей до учіння і такі методи, як моделювання, програвання та обговорення різних життєвих історій і ситуацій (що спонукають учнів до активного живого спілкування). Перевага цих методів полягає в тому, що вони надають учням можливість експериментувати з «майже реальним життям», апробувати різні варіанти рішень, прогнозувати, «що з цього вийде». Окрім цього, ці методи сприяють виробленню навичок критичного мислення, співпраці і прийняття рішень та є дієвими в процесі формування мотивації навчання;

3) орієнтація змісту кожного уроку, кожної теми на вирішення проблем науково-теоретичного пізнання явищ та об'єктів навколишнього світу. Реалізація цієї вимоги допоможе формувати змістові мотиви навчальної діяльності (спрямовані саме на зміст діяльності, а не на будь-які її побічні цілі цієї діяльності).

У процесі формування мотивації навчання велику увагу необхідно приділяти *організації навчальної діяльності*. Для того, щоб в учнів розвивалося позитивне ставлення до школи та змістовна мотивація до навчальної діяльності, її потрібно організовувати особливим чином. Зокрема, вивчення кожної теми освітньої програми має складатися з таких основних етапів: мотиваційного, операційно-пізнавального, рефлексійно-оцінного [117]. Коротко опишемо ці етапи:

– *мотиваційний етап* зазвичай складається з таких навчальних дій: створення проблемної ситуації, формулювання основного навчального завдання, самоконтроль і самооцінка майбутньої діяльності з вивчення теми. На цьому етапі учні мають усвідомити, для чого їм потрібно вивчати тему і що саме вони повинні зробити, щоб успішно виконати навчальне завдання. Важлива умова організації навчальної діяльності – підведення учнів до самостійної постановки і прийняття завдань;

– на *операційно-пізнавальному* етапі учні мають засвоїти зміст теми програми та опанувати необхідні навчальні дії. Для формування позитивного ставлення до навчальної діяльності важливо те, щоб у дітей виникали позитивні емоції від досягнутих ними успіхів;

– на *рефлексійно-оцінному* етапі учні вчаться аналізувати власну навчальну діяльність, оцінювати її, порівнюючи результати з поставленими навчальними завданнями. Підсумовування вивченої теми має бути організовано так, щоб учні отримали почуття емоційного задоволення від виконаної роботи, радість пізнання нового, цікавого. Відповідно до цього формуватиметься орієнтація на переживання таких почуттів у майбутньому, що зумовлять виникнення потреби в творчій самостійній навчальній праці, тобто відбудеться становлення позитивної мотивації навчальної діяльності.

Зауважимо, що для формування мотивації навчання молодших школярів дуже важливо застосовувати різні форми організації навчальної діяльності (індивідуальні, колективні, парні, групові). Зокрема, в умовах Нової української школи широко застосовується групова робота. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність сприяє активізації й результативності навчання учнів, вихованню самостійності, відповідальності за результати своєї праці, створює певні умови для формування позитивної мотивації навчання школярів [117]. Як показує практика, під час групової роботи активізується діяльність усіх без винятку її виконавців, у роботу включаються навіть пасивні, слабо мотивовані учні, оскільки вони не можуть відмовитися від виконання своєї частини завдання. До того ж виникають ситуації змагання, з'являється бажання бути не гіршими за інших. Завважимо, що такі факти свідчить про те, що групова робота впливає на розвиток усіх видів соціальної мотивації, яка підтримує інтерес до навчання у тих дітей, у яких не сформовані пізнавальні мотиви.

Контроль і оцінювання є важливими складовими організації навчально-виховного процесу. Правильне їхнє застосування підвищує ефективність навчальної діяльності, сприяє виробленню в учнів бажання отримувати нові знання, уміння, навички, формує позитивну мотивацію до навчання. У сучасній початковій школі застосовують *поточний і підсумковий види контролю*, які здійснюють шляхом поточної перевірки і поточного оцінювання та, відповідно, шляхом підсумкової перевірки й підсумкового оцінювання [100]. Нагадаємо, що оцінювання – це процес встановлення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета відповідно до вимог чинних навчальних програм. Результатом оцінювання є педагогічна оцінка, яка відображається в оцінювальних судженнях і висновках учителя вербально, або в балах.

Оцінка є одним із дієвих засобів стимулювання навчальної діяльності, вона має сприяти формуванню у школярів прагнення досягати успіху в цій діяльності. Проте для того, щоб оцінка позитивно впливала на учнів, вони мають розуміти її значення та адекватно ставитися до неї. Важливо, щоб діти усвідомлювали, що оцінку ставлять за результати їхньої діяльності. Завдання учителя при цьому – сформувати у школярів правильне позитивне ставлення до оцінок. Схвалення учителя, підкріплене високою оцінкою, є своєрідною винагородою учня за докладені ним зусилля. З огляду на це, оцінка є важливим мотивом навчальної діяльності. Але треба пам'ятати, що низька оцінка викликає у дитини негативні емоції, які з часом можуть стати причиною тривожності і призвести до формування мотивації уникнення.

Для становлення повноцінної мотивації навчання молодших школярів особливо важливо забезпечити і такі умови: збагачувати зміст особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом; утверджувати справді гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість; задовольняти потреби школяра в спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання; збагачувати мислення інтелектуальними почуттями; формувати допитливість і пізнавальний інтерес; формувати адекватну самооцінку своїх можливостей; утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення; використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям; виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку [108].

Враховуючи, що мотивація – це складне структурне утворення, у якому різні мотиви виступають у єдності та взаємозалежності, її формування має відбуватися лише

цілісно (а не частинами). Тому для формування позитивної мотивації навчальної діяльності важливо використовувати не один, а всі елементи певної системи, адже жоден з них не може відігравати вирішальну роль для всіх учнів одночасно. Те, що для одного учня є вирішальним, для іншого може таким і не бути.

РОЗДІЛ 4. МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

4.1. Основні психологічні особливості підліткового віку

Для глибшого розуміння мотивації до навчання сучасних підлітків необхідно розглянути основні психологічні особливості цього віку. Насамперед означимо межі цього періоду онтогенезу. Ми приєднуємося до поглядів Ф. Райса та К. Долджин, які розрізняють такі вікові періоди: 11–14 років – молодший підлітковий вік, 15–17 років – середній підлітковий вік, від 17 років – старший підлітковий вік. Така точка зору близька до уявлень Д. Б. Ельконіна та Д. Д. Бромлея, які вважали 11–15 років молодшим підлітковим віком [1; 22]. В основі класифікації вікових періодів лежать певні закономірності розвитку дитини, знання яких і розкривають особливості того чи іншого віку. Важливо нагадати два основних принципи підходу до визначення цих особливостей: принцип історизму (зміст кожного періоду дитинства залежить від конкретних умов життя і соціальних обставин) і принцип розвитку психіки в діяльності (особистістю дитина стає в процесі практичної, розумової та інших видів діяльності та спілкування).

«Психологічний портрет» віку складається із таких пов'язаних між собою складових: 1) соціальна ситуація розвитку дитини; 2) провідні види її діяльності; 3) особистісні новоутворення [7; 160]. Аналіз соціальної ситуації розвитку сучасних підлітків показує суттєві зміни (порівняно із підлітками XX століття) у взаєминах із представниками соціальних інститутів (учителями), які вже перестали бути єдиними носіями знань, втратили свою значущість як носії соціальних норм, вимог, зразків поведінки. Значно змінилися й індивідуальні, особистісні взаємини із близькими й однолітками. Вплив цифрового світу спостерігається і в провідній діяльності сучасного підлітка. Нагадаємо, що вона характеризується такими ознаками: домінуванням певного виду діяльності (у дошкільному віці – гра, у шкільному – учіння); у процесі цієї діяльності відбувається формування, перебудова психічних процесів; від неї залежать основні особистісні зміни, зміни свідомості та самосвідомості дитини [98; 120]. Практика й наукові дослідження показали, що інтернет і онлайн-спілкування суттєво впливають і на психічні процеси, і на формування особистості «цифрового покоління».

Серед специфічних *особливостей розвитку* підлітка, зокрема, виділяють:

а) труднощі у стосунках із дорослими, які «вибухають» після попередніх вікових криз трьох і семи років і проявляються у різкому погіршенні поведінки, у негативізмі (тобто бажанні чинити всупереч чужій волі), упертості, байдужості до оцінки успіхів, небажанні вчитися, протиставленні себе вчителям та дорослим тощо. Адже головне для дитини тепер відбувається поза школою, поза навчанням [98]. Загалом, за даними

В. А. Аверіна, кількість невмотивованих негативних вчинків підлітків збільшується у 42 рази, у порівнянні із молодшими школярами [1, с. 313];

б) прагнення стати членом якоїсь підліткової компанії (пошуки друга, пошуки того, хто може зрозуміти);

в) дитина починає вести щоденник. Багато хто з дослідників повідомляли про «таємні зошити», щоденники, у яких підліток знаходить вільний притулок, де ніхто і ніщо його не обмежує. Наданий самому собі, він вільно й незалежно висловлює свої внутрішні, часом глибоко інтимні переживання, що його хвилюють: думки, сумніви та спостереження [1; 98].

До *центрального психологічного новоутворення* підліткового віку багато вчених відносять *самосвідомість і рефлексію* [61; 57; 70]. Самосвідомість – це складний психічний процес, це сполучення окремих образів «Я» (які виникають у різних формах взаємодії з людьми навколо) в єдине цілісне утворення – уявлення про своє «Я», відмінне від інших. Самосвідомість фіксує знання про своє «Я», його цінність; вона є необхідною умовою цілісності і формування внутрішнього світу особистості [57]. Поступово виникає узагальнений образ «Я» (наприкінці дошкільного віку), який виявляється у відповідному розумінні дитиною себе. Ця самооцінка не є усталеною, вона постійно змінюється. У підлітка, зокрема, за даними сучасних досліджень, відбуваються такі перетворення в самооцінці [119; 70; 120]:

1. Починаючи з молодшого підліткового віку до старшого змістовий аспект самооцінки підлітків поглиблюється і переорієнтовується з навчальної діяльності на стосунки з товаришами та на свої фізичні якості.

2. Через збільшення *критичності* підлітка до себе його самооцінка стає більш адекватною: він уже здатний констатувати як свої позитивні, так і негативні якості.

3. У самооцінці стають більш вираженими моральні якості, здібності та воля.

4. Характерною рисою поведінки підлітка є реакція *емансипації* (тобто прагнення звільнитися з-під опіки та контролю з боку батьків та дорослих; бути більш незалежним у поведінці).

5. У той час, як вплив батьків на самооцінку *знижується*, підвищується вплив однолітків *референтної* групи (*реакція поєднання з однолітками*).

6. Самооцінка впливає на успішність діяльності та соціально-психологічний статус підлітка у колективі, регулює процес спілкування.

7. Неадекватна самооцінка детермінує *делінквентну* поведінку підлітка.

Науковці виділяють і такі риси самосвідомості молодших підлітків: інтерес до власної особистості, свого внутрішнього світу; потребу в пізнанні власних сильних та слабких сторін, тобто потребу у самопізнанні і самооцінці; підвищене самолюбство; почуття гордості, самостійності, дорослості. Підкреслюється, що молодші підлітки ще дивляться на себе очима оточення, основою їхнього самоусвідомлення є *судження* інших, все більшого впливу набуває оцінка референтної групи [45]. Але, як підкреслює А. О. Реан, саме в підлітковому віці людина починає усвідомлювати свою особливість та неповторність, і в її свідомості поступово відбувається переорієнтація із суто зовнішніх оцінок (дорослих і однолітків) на внутрішні. Так поступово у підлітка формується образ «Я», який сприяє подальшій перебудові його поведінки [120].

Важливий момент, на якому акцентують увагу всі дослідники підліткового віку: *потреба у спілкуванні* з однолітками набуває надзвичайної актуальності. Як вважа-

ють авторитетні психологи, саме спілкування є ключем до формування образу «Я» у підлітковому віці. Воно не тільки є основою соціальних відносин, але й виступає в ролі *центрального утворення*, за допомогою якого формується самооцінка та самосвідомість підлітка [160; 7; 120; 57]. «Саме спілкування допомагає підлітку постійно порівнювати себе з однолітками та формувати самооцінку. У спілкуванні та за допомогою його засвоюються норми соціальної поведінки, норми моралі, встановлюються відносини та повага один до одного» [1, с. 313].

Набутий життєвий досвід, зрослі можливості, самосвідомість, інтелектуальний рівень сприяють тому, що у підлітковому віці починає чітко проявлятися *рефлексія*. Вона виявляється у тому, що підлітки вже усвідомлюють розбіжності між «Реальним-Я» та «Ідеальним-Я». Рефлексія – це здатність усвідомлювати не тільки свої особливості, а й те, як вони сприймаються іншими людьми, і будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій з боку дорослих і однолітків [1; 57; 120].

Отже, ми розглянули *основні особливості підліткового віку*, які допоможуть зрозуміти причини появи тих психологічних феноменів (зокрема і в мотиваційній сфері), які з'явилися у «цифрових дітей» під впливом віртуальної реальності.

4.2. Проблеми в мотивації підлітків, породжені впливом цифрових технологій

Стрімкий розвиток цифрових технологій, проникнення віртуальної реальності у всі сфери життя не може не впливати на розвиток особистості, зокрема й на її мотиваційну сферу. Це стосується і мотивації навчальної діяльності підлітків, адже саме в цьому віці (як показує вивчення сучасної освітньої ситуації) відбувається поступове відчуження дітей від школи, зростає число школярів, які уникають виконання навчальних завдань, не бажають проявляти самостійність у їх вирішенні тощо [66; 120; 134 та ін.].

Але перед тим, як розглянути особливості мотивації підлітків, які виникли під впливом інформаційного суспільства, необхідно коротко зупинитися на нашому розумінні понять, пов'язаних із мотивацією (більш докладно це питання розглянуто в Розділі 1). Отже, родовим поняттям, що визначає мотивацію, є мотив. «Мотив – це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до вчинення будь-яких дій, включених у визначеною цим мотивом діяльність» [67]. Ми притримуємось традиційного визначення *мотивів діяльності*, яке сформулював О. М. Леонтьєв: «це багатогранне поняття, яке включає в себе: потреби, настанови, інтерес, звички, спонукання, бажання, схильності, потяги» [67]. Мотивацію пізнавальної діяльності ми розуміємо як різнорівневу систему мотивів, які визначають рух учня у напрямку до поставленої мети навчання і впливають на активність (пасивність) його поведінки на уроці [25; 33; 67; 77 та ін.]. Одні мотиви є смислоутворювальними (надають діяльності навчання особистісний сенс), інші ж, діючи паралельно, слугують додатковими спонуканнями, є мотивами-стимулами. Ми приймаємо традиційну *класифікацією мотивів навчання*, які поділяються на дві великі категорії: одні з них безпосередньо пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом пізнання (*пізнавальні мотиви*); інші – з більш широкою взаємодією дитини з навколишнім середовищем (*соціальні*) [8; 67; 83 та ін.]. Крім того, виділяють особисті,

внутрішні мотиви навчальної діяльності учнів (вони пов'язані з процесом пізнання і соціальної взаємодії, а також з деякими особистісними утвореннями, такими як самоповага і самооцінка) і зовнішні мотиви, мотиви-стимули (вони пов'язані із зовнішнім стимулюванням, використанням системи заохочень, покарань тощо) [4, 77, 161].

А тепер розглянемо деякі *особливості мотивації сучасних підлітків*, виявлені в дослідженнях науковців, і означимо окремі проблеми її розвитку, пов'язані з тотальною цифровізацією суспільства.

Проблема мотивації учіннєвої діяльності завжди належала до першочергових завдань школи. Особливо вона загострилась в останні роки, коли під впливом надмірних інформаційних потоків діти почали частково втрачати одну з головних своїх властивостей, яка протягом тисячоліть підтримувала і збагачувала мотивацію до учіння – *пізнавальну цікавість*, жадобу до нових відомостей, потребу відкривати світ і за допомогою такого відкриття знаходити своє місце в ньому. Адже комп'ютерні технології дають змогу легко і без проблем ознайомлюватись із чимось новим, знаходити відповіді на запитання, вирішувати проблеми. Але представлена в інтернеті інформація є квазізнанням, і вона, по суті, *присвоюється*, а не засвоюється [6].

У дослідженні І. Г. Просвірової виявлені мотиви навчання, які є найбільш характерними для молодшого підліткового віку. Так, пріоритетними мотивами для учнів є: *інтерес до нового знання* (прагнення до новизни), *прагнення до самореалізації* (прагнення домагатися успіхів і уникати невдач з метою підвищення або збереження самоповаги, самооцінки в діяльності), *бажання мати стійкі уявлення про нові поняття* (в іншому випадку виникає страх перед матеріалом, зростає тривожність) [142].

Розвиток інформаційного суспільства вніс суттєві зміни в кількісне представництво різних типів мотивації серез учнів. Нагадаємо, що виділяють три основних типи мотивації: з перевагою внутрішньої мотивації; з перевагою зовнішньої мотивації; змішаний тип мотивації (більш докладно про ці типи розказано у 1.1). Поява величезної кількості девайсів, які полегшують (а то і повністю замінюють собою) будь-яку інтелектуальну працю, призвела до різкого зростання кількості дітей І типу мотивації: *я буду робити те, що хочу; що мені подобається і приємно робити; що мені дуже цікаво* [116].

За даними багатьох досліджень в учнів 5–6-х класів (молодший підлітковий вік) на перший план виходить *потреба в спілкуванні з однолітками*, прагнення відповідати вимогам учителів [23; 146; 142 та ін.]. Спостерігається феномен «роздвоєння потребово-мотиваційної сфери, згідно з яким в учнів 5–6-х класів, з одного боку, зростають вікові потреби в спілкуванні з однолітками, з'являються нові «виклики» самооцінки, а з іншого – збільшується обсяг навчального навантаження, підвищуються вимоги до навчальної діяльності, ускладнюється її характер. Дитині стає важко використовувати свій наявний інтелектуальний потенціал, і в підсумку слабшає мотивація учіння й успішність навчальної діяльності.

Соціальна мотивація учіння (яка у молодших школярів практично завжди є зовнішньою стимуляцією, яка іде від батьків та вчителів) у підлітків доповнюється стимуляцією, яка йде від *референтної групи* (і цей вплив часто може носити негативний характер, оскільки у школяра, який підпорядковується груповим стереотипам, може сформуватися негативне ставлення до учіння). І тільки у старших підлітків поступово починають формуватись особистісні соціально спрямовані стимули до учіння, розуміння його значення як для окремої особистості та суспільства загалом [23, 157].

Ці знайдені дослідниками особливості мотивації підлітків підтверджують характеристику підліткового віку як досить складного періоду у розвитку людини, у формуванні особистісного самовідчуття, у становленні образу «Я». Вже не дитина, але ще й не доросла людина, підліток починає посилено шукати свою самоідентичність, перевіряє себе і своїх близьких на міцність, намагається *збудувати таке бачення світу*, в якому він би займав гідну позицію, знайти таку групу, в якій би його поважали, цінували, підтримували. Домінантні потреби в спілкуванні з однолітками та у приналежності до групи потребують свого вдоволення. І хоча період підліткового дорослішання завжди був надзвичайно складним, все ж таки раніше можна було хоча б визначити те коло спілкування й інтересів, у якому відбувається становлення підлітка, а тому і виявити можливі причини виникнення проблем. Проте навіть визначення больових місць абсолютно не гарантувало розв'язання проблем, бо розв'язувати їх міг лише сам підліток і ніхто інший. Люблячі дорослі, навіть розуміючи, що відбувається з підлітком, могли лише відстежувати процес і деякою мірою підштовхувати (але, на жаль, не направляти) його в безпечне русло.

Але проникнення віртуальної реальності у всі сфери життя суттєво ускладнює ситуацію і спричиняє появу нових феноменів, у тому числі й у мотиваційній сфері особистості. Вернімося до потреби в спілкуванні з однолітками, потреби у приналежності до групи. Як вони вдовольняються у сучасному інформаційному суспільстві? Будь-яка людина хоче виглядати в своїх очах (а якщо вийде, то і в очах важливих людей з її оточення) гідною, шанованою (навіть «крутою»), улюбленою особою, з якою мають за честь спілкуватись авторитенті люди. Для того, щоб заслужити відповідне ставлення у «реальному світі», потрібно докладати «реальні зусилля» (якщо група вимагає, то підліток може демонструвати і девіантну, і навіть делінквентну поведінку).

Але на наших очах усе більш реальним стає спроектований, штучно побудований світ. Точніше сказати: усе більш реальним його сприймає користувач інтернету, а в деяких випадках його вже можна назвати і «повноцінний» його мешканець. Це ірреальне соціальне середовище комп'ютерного світу (часто витворене і кероване асоціальними дорослими) теж може висувати вимоги до своїх «жителів» [15; 101]. Намагаючись відповідати цим вимогам, підлітки здатні на вчинки, які можуть виходити за межі здорового глузду. Періодично в інтернеті з'являються рухи на кшталт «Синього кита», які підштовхують підлітків до суїциду. Як показали наші дослідження, у потенційних самогубців практично немає реальних причин для такого вчинку, але на них здійснюється тиск як з боку однокласників, так і з боку групи в соціальній мережі [61]. Варто підкреслити, що насправді такої групи, яка нібито функціонує в соціальній мережі, в реальності взагалі може не існувати, а є лише певний «куратор», який просто імітує її діяльність заради здобуття прибутку від викладання в інтернеті відеозапису реального самогубства. Як їм вдається примусити дітей вступати у цю небезпечну гру? На чому ж «грають» ці негідники? Відповідь – на потребі підлітків у приналежності до референтної групи, на бажанні самоствердитися, ставати кимось важливим, на прагненні знайти групу друзів, які б визнавали їхню «особливість». Адже ставши учасником «групи смерті», ти одразу ж підвищуєш свій статус як у класі, так і в усякій іншій компанії. Отже, як бачимо, якщо підліток не знаходить таких друзів у реальному світі, *то починає шукати їх у віртуальному*.

Але заглибившись у нетрі соціальних мереж, він може поступово втрачати зв'язок з реальністю, впадаючи в так званий «дисоціативний транс» (JohnSuler), і в цьому стані у людини *різко знижується критичність сприйняття, вона легко піддається навіюванням і маніпуляціям із своєю свідомістю.* До того ж віртуальні ігри *створюють ілюзію* «множинності життя» або взагалі «не існування смерті». Такий підліток, стрибаючи з даху будинку, насправді до кінця не вірить у власну загибель, він запевняє себе, що його або хтось врятує, або він просто «полетить в інший світ, де все буде краще» [66; 39; 61].

У дослідженні Д. Л. Пугачова виявлено, що у комп'ютерно залежних молодших підлітків може формуватися *два незалежних один від одного образи «Я»* – один, який представляє підлітка в соціальних мережах, а інший – у реальному фізичному світі [120]. Причому характеристики цих образів збігаються лише частково. А в найбільш важких випадках занурення у віртуальний світ з'являються, по суті, *дві субособистості*, які можуть навіть протистояти одна одній. У такому випадку формування «образу Я» значно гальмується, бо підліток часто просто *не хоче сприймати реальність*, його більше влаштовує особиста презентація в світі, де ніхто і ніщо не вимагає підтвердження заявлених якостей. *Закономірно*, що чим міцнішим є зв'язок між членами групи в соціальній мережі, тим сильніший її вплив на підлітка, тим разючішими можуть бути *відмінності його самопрезентацій в реалі та віртуалі.*

Досить яскраво ці відмінності можуть проявлятись у мережевих геймерів, які формують міцні спільноти зі своєю складною ієрархією взаємин. Одночасно в багатьох ігрових співтовариствах реально існують «соціальні ліфти», які дають можливість підніматися з рівня на рівень. Підліток отримує імітацію самореалізації, а можливості віртуальної реальності формують у нього уявлення про свою всесильність. Він знаходить у мережі все, що йому треба.

На основі консультативного досвіду практичних психологів можна говорити про *певну тенденцію* (яку ми вже згадували): підліток, котрий відчуває незадоволеність своїм статусом у реальному світі, шукає порятунок від дискомфорту у віртуальному. Подібні тенденції в розвитку особистості, сама можливість появи деякої віртуальної особистості не може не викликати тривогу, бо руйнує уявлення про людину як про соціокультурний «продукт». Дуже тривожить і поява популяцій «комп'ютерних самоізгоїв», відлюдьків, які існують по суті «поза суспільством».

Розглядаючи це питання, необхідно надати визначення «модель світу». М. Л. Смульсон зазначає, що ментальна модель світу «є психологічним конструктом, який фіксує результат пізнання світу людиною, причому кожна підструктура і функція інтелекту робить свій внесок до змісту ментальної моделі. Ментальні моделі світу (розумові моделі) фіксують *вміст і рівень розуміння людиною себе, інших людей і довкілля*» [131, с. 25–26].

Якщо підліток-геймер більше часу проводить у віртуальному, а не в реальному світі, він і конструює відповідну до віртуального світу ментальну модель. Звичайно, оскільки частину життя він все ж проводить і в реальному світі, у нього є і його дієва модель. Проте які взаємини між цими моделями?

Підліток з головою поринає в ігри, може грати з ранку до ночі і з ночі до ранку, може мало їсти й мало спати. Власна уява йому не потрібна: віртуальну реальність

сучасні геймери отримують уже готовою (розробники ігор наполегливо працюють над цим) разом з можливістю увійти до ірреального світу і взаємодіяти з ним. Його поглинає все те, що пропонує гра. І цілком ймовірно, що у цих «фанатиків» гри в голові може скластися думка, ніби все це нагромадження ігрових сценаріїв, історій, додаткових «життів» – дійсна правда, та ще й така, «що в цілому світі немає нічого достовірнішого» [59]. Л. О. Кондратенко знайшла у Сервантеса абсолютно приголомшливий опис накладення ментальної моделі віртуального світу (у якому жив герой його роману дон Кіхот) на картину світу реального. Цей опис надає чудову аналогію і допомагає зрозуміти взаємини між цими моделями: оскільки «…нашому шукачеві пригод здавалося, ніби все, про що він думав, все, що він бачив або малював собі, створено і здійснюється за образом і подобою вичитаного ним у книгах, то, побачивши заїжджий двір, він тут же уявив, що перед ним замок з чотирма баштами і блискучими срібними шпилями, з незмінним підйомним мостом і глибоким ровом – словом, зі всіма речами, з якими подібні замки прийнято зображати. У декількох кроках від заїжджого двору, або уявного замку, він натягнув повід і зупинився в очікуванні, що ось зараз між зубцями з'явиться карлик і, сповіщаючи про прибуття лицаря, засурмить у сурму» [59]. Як бачимо, дон Кіхот інтерпретує світ у тих образах і поняттях, які він інтеріоризував у процесі постійного читання лицарських романів.

Так і сучасний активний геймер «зживається» з тими реаліями, які являє йому віртуальний світ. Створюючи ментальну модель цього світу, він (навіть не усвідомлюючи цього) вибудовує структуру, яка б дала змогу найуспішніше орієнтуватися в цифровій дійсності і ефективно вирішувати ті завдання, які виникають в процесі гри. Чим однотипніші ігри, якими захоплюється підліток, тим меншим буде набір властивостей, який враховується в побудові моделі, і тим «жорсткіша» буде її структура. Наприклад, любителі «бродилок-стрілялок» відрізняються від прибічників «стратегій» і «симуляторів». У разі існування стійкого віртуального образу «Я» його носій може навіть не намагатися усвідомлювати себе як діяча в реальному світі. Віртуальна модель світу накладається на реальну й існує як деяка тінь (або навіть покривало) на її поверхні. Можна висловити припущення, що можливе і повне «затемнення» моделі реального світу моделлю віртуального. І, як наслідок, у поведінці комп'ютерно залежних геймеров можливі *абсолютно абсурдні вчинки*, які свідчать про перенесення в реальну дійсність норм комп'ютерної гри [59; 66; 6].

4.3. Особливості мотивації до учіння у підлітків: результати емпіричного дослідження

Педагоги і психологи звертають увагу на те, що у багатьох учнів середньої школи спостерігається (у порівнянні з молодшими школярами) зниження успішності навчання. Так, якщо серед молодших школярів неуспішність виявляється досить рідко, то в підлітковому віці вона набуває масового характеру. За даними досліджень, лише 4,7% підлітків не відчувають труднощів у навчанні [142]. Найчастіше проблеми з успішністю навчання пов'язані не з працездатністю дитини або з її інтелектуальними можливостями, а з різким падінням інтересу до навчання, зниженням мотивації учіння. І незважаючи на цю негативну тенденцію, можна говорити про великі ресурси

навчальної мотивації в підлітковому віці: адже її зниження пояснюється загальним зростанням (водночас) інтересу дітей до навколишнього світу (що є за межами школи) і захопленістю спілкуванням із однолітками. А отже (за правильної організації освітнього процесу) – це сприятливий період для формування у школярів нових, зрілих форм навчальної мотивації, для розуміння ними смислу навчальної діяльності. Як ми вже наголошували, мотиви учіння підлітків досить рухливі і мінливі: ті, що діють сьогодні, не обов'язково збережуться завтра. Їхній розвиток іде, в основному, двома шляхами: через засвоєння учнями суспільного смислу учіння та через саму навчальну діяльність школяра, яка повинна чимось зацікавити його.

Перед тим, як представити результати емпіричного дослідження, декілька слів треба сказати про діагностику мотивації до учіння у підлітків. Найчастіше мотивація оцінюється за допомогою методів самоописів або шкал оцінок, заповнюваних вчителями або батьками. Деякі дослідники використовують також поведінкові показники (індикатори). Але школярі, зокрема підлітки, у переважній своїй більшості ще не можуть надати об'єктивну, усвідомлену, узагальнену відповідь щодо своїх цінностей, інтересів і зусиль. Як показують дослідження, дуже часто реально діючі мотиви відсуваються у підсвідомість та замінюються лжемотивами (чи, іншими словами, соціально-прийнятними мотивами), які відповідають усталеним нормам.

Аналіз популярних у психодіагностиці методик показав, що поставленим у нашому дослідженні завданням найкраще відповідає опитувальник, створений М. І. Лук'яновою та Н. В. Калініною, оскільки він дає змогу виявити всі показники, обрані для вивчення мотивації. Опитувальник має два варіанти – для учнів основної та старшої школи. Оскільки з часу їх створення минуло вже досить багато років, опитувальники були адаптовані до сучасних реалій. Зауважимо, що далеко не всі пункти цих опитувальників спрямовані безпосередньо на виявлення *особливостей мотивації*. Якщо їх оцінювати в контексті цього нашого завдання, то можна сказати, що опитувальники переобтяжені вивченням учіннєвих стратегій, ставлення до школи, особистісних проявів учнів тощо. Звичайно питання, які безпосередньо не пов'язані з учіннєвою мотивацією, можна було б з опитувальників вилучити, однак і вони дають цікавий матеріал для розуміння взаємин між підлітком і школою. Методика складається із 18 питань і переліку альтернатив для відповіді на кожне питання [59]. Додатково до основного опитувальника сформульовані питання (19 і 20), спрямовані на виявлення особливостей використання інтернету дітьми в процесі учіння. Це такі питання:

19. На уроці я заходжу в інтернет, якщо: а) не розумію матеріал; б) про це просить учитель; в) хочу дізнатися більше про те, що вивчаю; г) не можу справитись із завданням; д) мені нудно; е) хочу поспілкуватися з друзями; ж) шукаю готову відповідь на завдання; з) ніколи не заходжу на уроці в інтернет.

20. Під час виконання домашнього завдання я заходжу в інтернет, якщо: а) не розумію матеріал; б) це мені радять батьки; в) хочу дізнатися більше про те, що вивчаю; г) не можу справитись із завданням; д) мені нудно; е) хочу поспілкуватися з друзями; ж) шукаю готову відповідь на завдання; з) ніколи не заходжу в інтернет під час виконання домашнього завдання.

Для уточнення особливостей мотивації була розроблена тестоподібна методика «Лист до друга в соцмережі». В її основі лежить підхід, запропонований Ю. З. Гіль-

бухом [25, с. 84–85]. Методика являє собою комбінацію трьох психодіагностичних методів: аналізу продуктів діяльності, опитувальника і проективної техніки.

Психодіагностична цінність цієї методики полягає не тільки в тому, що за її допомогою можна виявити знання в царині етики, особисті думки і внутрішні соціальні установки школяра. Методика дає змогу отримати цілісну картину реальної поведінки дитини. Запропонувавши учням написати лист від імені вигаданого автора (тобто надавши методиці рис проективної техніки), ми зменшуємо ймовірність отримати соціально-прийнятні відповіді (викликані бажанням показати себе в якомога кращому світлі) [там же].

Новацією методики «Лист до друга в соцмережі» (фактично її продовженням) є долучення другої частини – «Переписка із другом», у якій підліток має дати відповіді на свої ж питання з позиції свого віртуального друга. Ця відповідь дозволяє подивитись на відмінності в розумінні проблеми на рівні его та супер-его, виявити роль батьківського впливу на ухвалення рішень [59].

Методика «Лист до друга в соцмережі»

Привіт, (нікнейм друга)!

У мене проблеми, і я хотів (хотіла) б з тобою порадитися. Мої батьки раптом занепокоїлися моїм шкільними успіхами і чіпляються до мене з питанням – чи розумію я, для чого ходжу в школу і навіщо мені все це треба. Я постарався (постаралася) відповісти, що ...

А ти як думаєш – це правильно? З привітом (твій нікнейм).

Методика «Листування із другом»
(відповідь «друга» розміщується на зворотній стороні бланку)

Привіт, (нікнейм адресата, тобто тебе як автора першого листа)!

Я прочитав (прочитала) твій лист і загалом з тобою згоден (згодна). Тільки може я б ще додав (додала), що ...

Бажаю тобі всього найкращого і щоб батьки тебе не «діставали». (Нікнейм друга, якому був адресований твій лист).

Зрозуміло, що будь-який проективний тест має значні обмеження, тому на його основі не можна робити загальних висновків. Результати проективних методик дають можливість доповнювати та уточнювати результати основного тесту (в нашому випадку: опитувальника М. І. Лук'ьянової, Н. В. Калініної).

Отже, за допомогою згаданого опитувальника, методик «Лист до друга в соцмережі», «Листування із другом» нами проведено експериментальне дослідження мотивації до учіння підлітків у семи загальноосвітніх школах та одній гімназії. Серед них було три міські навчальні заклади та п'ять сільських. Переважання кількості сільських шкіл над міськими викликане потребою певного урівноваження вибірки, оскільки в сільських школах учнів набагато менше ніж у міських. Загалом дослідженням було охоплено 1062 учні.

На жаль, під час проведення дослідження виявлено *сторонній фактор*, який значно вплинув на точність отриманих результатів та можливості їх стандартної обробки,

– помилки в заповненні бланків. Ті чи інші порушення інструкції зробили більшість досліджуваних.

Отже, розглянемо результати нашого дослідження мотивації до учіння дітей підліткового віку.

5-й клас

На додаток до вікової підліткової кризи учні п'ятих класів також переживають перехід з початкової школи в середню, який справедливо вважається кризовим періодом. Багаторічні спостереження і дані психодіагностичних обстежень показують, що приблизно 20% учнів п'ятих класів відчувають шкільну дезадаптацію (яка проявляється у різних поведінкових порушеннях). Хоча більшість дітей переживає перехід у середню школу як кінець дитинства, як важливий крок у своєму житті, є такі, хто не хоче розлучатися з дитинством. На початку навчального року п'ятикласники ще багато в чому залишаються учнями початкової школи.

Учителі основної школи, які починають працювати з випускниками початкової школи, досить часто скаржаться, що у частини учнів помітна якась малозрозуміла тенденція поступового падіння інтересу до шкільного навчання. Дитина, яка в перші тижні перебування в п'ятому класі постійно тягне руку, просячи дозволити їй відповісти, через місяць перетворюється на пасивного, не зацікавленого навчальним процесом учнем. Пояснення цьому явищу педагоги й батьки шукають у перевантаженні навчальних програм, у великій кількості нових предметів, збільшенні кількості уроків. Звичайно, всі ці фактори існують, але є ще один, який мало привертає увагу як науковців, так і практиків – принципова *зміна ситуації міжособистісної взаємодії* учителя і учня.

У початковій школі між учнем і учителем завжди встановлюється досить сильний емоційний зв'язок. Учитель стає для маленького школяра «особливою людиною» (звичайно, нарівні з батьками), чию прихильність дитина намагається завоювати і чиє судження сприймається як беззастережно правильне. Учителю початкової школи для того, щоб пробудити в учнів бажання вчитися, потрібно докласти не так уже й багато зусиль. Адже для молодшого школяра бажання вчитися нерозривно пов'язане з одним із важливих мотивів – бажанням принести радість важливому для нього дорослому (батькам, родичам, своїй учительці). Вона ж так радісно усміхається, радіє разом з ним, коли все вдається, і сумує, коли щось не виходить, вірить у нього, підтримує, заохочує, допомагає. Ця робота вчителя спрямована на підняття самооцінки дитини, виховання впевненості у власних можливостях вирішувати складні інтелектуальні завдання. Поступово з цієї впевненості народжується уміння, а разом з ним і задоволення інтелектуальною працею, мотивація до заняття нею.

І от у п'ятому класі школяр, звиклий до певних усталених взаємин із вчителем, потрапляє в ситуацію, яка може видаватись йому абсолютно незрозумілою, навіть хаотичною: різні вчителі, різні особливості взаємин із ними та навіть відмінність жестів і манери мовлення. Тобто перехід дитини до основної школи супроводжується цілою низкою неочікуваних для неї складностей, що пов'язані не тільки (а, можливо, навіть і не стільки) з новим обсягом і якістю навчального матеріалу, а й з необхідністю взаємодіяти з різними вчителями, кожен із яких має свої особистісні особливості. Навіть якби всі вчителі були прекрасними людьми, які беззастережно люблять своїх

вихованців, чудовими методистами, психологічно грамотними і висококультурними людьми, все одно залишається небезпека, що не всі діти відразу будуть правильно їх розуміти і швидко прилаштовуватися до нових навчальних вимог [23; 157]. Звичайно, учитель з добре розвиненою емпатією швидко вчиться відчувати переживання школяра та налагоджувати добрі стосунки з ним. Але, як показують дослідження останніх років [142; 146], на жаль, саме ця якість у сучасних педагогів розвинута недостатньо, тож очікування швидкого і плідного взаєморозуміння між учнями і вчителями досить проблематичні.

Отже, можна зазначити, що після переходу з початкової до середньої школи причиною втрати мотивації до навчання у частини учнів може стати не тільки навчальне перевантаження, але й такі суто психологічні чинники, як проблеми міжособистісного невербального спілкування.

Невміння співпрацювати одразу з кількома вчителями може призводити до розгубленості: самі п'ятикласники ще погано визначають мету та цілі свого навчання, а вчителі (і батьки) погано їм у цьому допомагають. Так, у своїх листах до друга учні п'ятого класу найчастіше виявляють *повне нерозуміння завдань учіння*: «не знаю, мабуть, так положено», «ходжу в школу, бо так треба», «всім треба ходити в школу», «я нормально учуся і все понімаю». Іноді зустрічаються такі пояснення: «школа мені потрібна для того, щоб поїхати до Німеччини», «щоб я міг показати батькам щоденник», «щоб завести сім'ю», «щоб не дивитися дома мультики». І лише 25% п'ятикласників вказували на важливість учіння в школі: «у школі я вчуся, дізнаюся нове», «мені цікаво», «щоб я вивчилася і була розумною».

Досить неочікуваними виявилися вибори відповідей на запитання опитувальника. Вони часто суперечили один одному і не збігалися з текстами листів. Учні вибирали соціально прийнятні відповіді, а не ті, які дійсно відповідали їхнім переконанням. Так, у питанні: «Навчання в школі і знання потрібні мені для…» найбільша кількість виборів припала на пункти відповіді: «Продовження освіти, вступу до інституту» та «Щоб отримати хорошу професію». Здавалося б, тут чітко визначені віддалені мета й цілі, однак уже в наступному запитанні «Я б не вчився, якби …» обиралася відповідь: «Не хотів би вступати до інституту і мати вищу освіту», яка потрапляє у межі першого квартилю, а тому не є значущою для нашого дослідження. Така розбіжність свідчить про те, що для п'ятикласників віддалені мета й цілі є швидше декларацією, а не життєвою програмою. Короткотерміновими метою та цілями для дітей цього віку є схвалення дорослого та отримання хорошої оцінки. Цілі *перформансу* (спрямовані на отримання задоволення від схвалення оточення) зазвичай переважають цілі *майстерності* (які передбачають задоволення від самого процесу навчання), хоча ця перевага нестабільна. Локус контролю внаслідок суперечливості відповідей визначити не вдалось. Зафіксовано перевагу зовнішньої мотивації.

6–9-ті класи

На ці класи припадає один із найскладніших періодів в особистісному становленні підлітка – формування образу «Я», пошук власної ідентичності, який часто супроводжується різкими змінами поведінки, конфліктами з дорослими, намаганням довести всім свою власну значущість. У шостому класі прояви підліткової кризи починають все яскравіше виявлятися, досягаючи піку в 7–8-х класах і дещо зменшують-

ся в 9-му класі. Підлітки намагаються самостійно вирішувати свої проблеми (у тому числі й пов'язані з навчанням), агресивно реагують на спроби дорослих допомогти їм. Водночас уже у 8-му класі діти починають відчувати потребу у допомозі, але не готові звертатися з цим до дорослих. У 9-му класі, як показує наше дослідження, вперше стають важливими «відповіді друзів». Це свідчить про зростання самосвідомості та рефлексії у підлітків, адже в листах учнів 6–7-х класів (і почасти в учнів 8-х класів) у відповідях в основному схвалювалася поведінка, задекларована в листі. Також новацією у листах дев'ятикласників була поява тенденції до переорієнтації з екстернального локусу контролю на інтернальний.

Наведемо приклади відповідей із методики «Лист до друга».

6-й клас

– «Я стараюсь вчитись добре й сумлінно. Мені подобається вчитись, але однокласниці мене ображають. Але вони мені просто заздрять, я не звертаю на них уваги»;

– «Коли батьки питають мене про школу, то мене це дратує»;

– «У школі в мене проблеми, а мене змушують туди ходити»;

– «Мені хочеться стати успішною людиною. Я хочу добру роботу і сім'ю. А вони все про оцінки та оцінки, ніби це головне»;

– «Я ходжу в школу, щоб отримувати знання, знаходити нових друзів. Мені подобається ходити у школу тому, що там цікаво і добрі вчителі»;

– «У нас у класі більшість нормальні, але є такі, які вибешуються і думають, що якщо будуть підлизуватись до вчителів, то у них все буде в шоколаді».

7-й клас

– «Когда смотрят (родители) на плохие оценки, то орут на меня, а я ору на них. Тоже мне самые умные нашлись»;

– «Я хочу вчитися тому, що мені подобається, а не тому, що мені нав'язують»;

– «Учися не учися, від мене все одно нічого не залежить»;

– «Я все розумію і не потребую батьківської допомоги»;

– «Я хочу вчитися і здобути освіту. Але вони (батьки) мені не вірять. Я насправді не слухаю вчителя на уроці, але батькам брешу, що слухаю»;

– «У школі на нас постійно кричать та іноді обзиваються матом, нас тримають, наче у неволі. Набридло»;

– «У школу я ходжу навчатися, але мене не люблять вчителі. Вони кричать на мене»;

– «Мої проблеми – то тільки мої проблеми. І ніхто не повинен до мене чіплятися»;

– «Я не бачу навіть сенсу учитися, не те, щоб ходити до школи»;

– «Я не дуже розумію, що буду робити в майбутньому, але мені подобається навчатися, отримувати нові знання, спілкуватися з друзями»;

– «Іноді я засинаю на уроках і тоді якось не так виходить»;

– «Я і так знаю, що не зможу зрозуміти матеріал».

8-й клас

– «Я розумію, що вчуся недобре, знаю, що можу краще, але поки що не дуже виходить, тому що в голові зовсім інше»;

– «Батьки питають, ким я хочу бути. Я навіть не знаю ким. Тоді вони мені сказали, отак, короче, і сказали: тоді ти маєш вчити усе. Чо? Вони не праві. Якщо чесно, то я хочу танцювати на пілоні, бо це круто»;

– «Школа потрібна тільки для того, щоб отримати атестат і потрапити в університет»;

– «Я не хочу вчитися, бо в моєму житті це не знадобиться. Я не хочу втратити пів життя на школу, хоча я і розумію, що це потрібно, щоб у майбутньому вступити до університету, але я все одно нічого не можу зробити зі своєю лінією». «Зараз дуже складна програма, і я звертаю увагу тільки на ті предмети, які мені потрібні»;

– «У мене все під контролем і я нормально вчуся»;

– «Ходжу в школу, щоб учитися і жити як нормальна людина, піти на роботу і заробляти гроші (багато)»;

– «Я ходжу в школу, щоб навчатися, але там не інтересно. Монотонний або злий голос учителів. Я хочу знань, але мені не інтересні предмети, які мені доводиться вчити, а інтерес відбивають вчителі»;

– «Я хочу стати президентом, тому пробую щось вчити, але я все одно нічого не розумію. Алісо в країні чудес (нікнейм друга), допоможи мені. Я НЕ ЗНАЮ, ЩО РОБИТИ»;

– «Я не хочу і не можу говорити з батьками, вони мене не розуміють»;

– «В мене є погані оцінки, але я не можу про це сказати мамі, бо я знаю, що вона мене не зрозуміє і почне кричати, але ж я всі домашні завдання роблю сама, мені ніхто, крім репетиторів, не допомагає. Я потребую підтримки зі сторони мами, але соромлюся їй про це сказати»;

– «У мене в школі великі проблеми з однокласниками, вчителями та оцінками, а з того часу, як я стала підлітком, батьки перестали мене розуміти». «Всі ці розмови про навчання, це все бла-бла-бла».

9-й клас *(наводяться приклади із «Листа другу» і «Відповідь друга»)*

– Коли батьки на мене наїжджають, я їм говорю: «…Зачекайте. У мене ще є час». Я їм намагаюсь розповісти, що зараз у школі в мене проблеми з друзями, але вони мене не хочуть слухати і наполягають, щоб я менше гуляла. Взагалі хочуть, щоб я не спілкувалася з друзями, скоротили мій час проведення за комп'ютером і телефоном. Невже навчання важливіше за друзів?

Відповідь: «Друзі важливі, але навчання теж. Попросись сісти на першу парту, щоб друзі тебе не відволікали».

– «Я не розумію матеріалу, у мене проблеми з однолітками. Мене уникають і не розмовляють. На батьків я почала кричати. Що робити?»

Відповідь: «Не треба на них кричати. Поговори з ними».

– «Я ходжу до школи, щоб отримувати знання і вступити до інституту».

Відповідь: «А ще ти ходиш до школи, бо тобі цікаво вчитися, дізнаватися нове. І професія у тебе повинна бути не просто так, а щоб подобалась».

– «Щоб у мене були хороші оцінки, мені потрібен хороший репетитор, а не те, що всі говорять – вчися, вчися…».

Відповідь: «Ти повністю маєш рацію».

– «Я не дуже розумію матеріал, шукаю інформацію в інтернеті, але все одно не все розумію».

Відповідь: «Підійди до вчителя, попросись на додаткові заняття та більше звертайся до батьків».

– «Як можу, так і вчуся, і нічого до мене чіплятися, яким народився, таким і здохну».

Відповідь: «Неправда. Ти розумний. Якби постарався і на уроці не грав на телефоні, а слухав уважно вчителя, то вчився б набагато краще».

– «У мене немає проблем з навчанням, у мене проблеми з дівчатами. У школі я слухаю те, що мені цікаво, а не те, що мені нав'язують, а про інститут ще думати рано».

Відповідь: «От було б добре, якби батьки дали нам свободу».

– «Усі знання, які я отримаю в школі, мені знадобляться у майбутньому для отримання вищої освіти, праці на роботі, яка буде корисна суспільству, та майбутнього життя. Ці всі навички, знання та розуміння, все це для мене потрібно».

Відповідь: «Треба розуміти, для чого ти все це робиш і наскільки сильно це тобі потрібно. Роби ти висновки для себе. І виправляти свої помилки, доки ще не пізно, знаходити своє призначення у світі і займатися улюбленими справами, і заспокоїти батьків, що все буде добре. І я чітко розумію, для чого я живу, навчаюсь, розвиваюсь».

– «Школа мені потрібна, щоб вчитися, але я не розумію багатьох предметів. Якщо я не зможу отримати освіту, то я завжди зможу стати двірником».

Відповідь: «Скажи батькам: "Якщо в мене не виходить вчитися, то це ви винні, що виховали мене погано"».

Аналіз відповідей за опитувальником показав, що підлітками досить чітко усвідомлюються *віддалені мета учіння і цілі*, але вони є лише декларованими, розмитими і виступають як *загальна ідея* (наприклад, потрапити до інституту, а далі отримати хорошу роботу). А над тим, до «якого інституту треба потрапити» і «яку роботу отримати», підлітки поки що не замислюються. Однак бажання отримати «хорошу роботу» зростає з кожним роком (у дев'ятикласників вже зафіксовано 80% виборів). Розмитими й погано усвідомлюваними залишаються і короткотермінові *мета* й *цілі.* Водночас підлітки перестають пов'язувати учіння виключно зі школою. Якщо в п'ятому класі 72% дітей вважали, що «…якби не було школи, то вони б і не навчались», то в шостому класі такі відповіді дають 63% учнів, в сьомому – 48%, восьмому – 26%, у дев'ятому – 33%.

Цілі учіння погано визначаються, і є у більшості досліджуваних підлітків цілями перфомансу, а не майстерності. Взагалі ця характеристика мотивації учіння є найбільш сталою особистісною характеристикою учіннєвих стратегій школяра, яка, практично, не змінюється з віком.

Суперечливими виявились результати, які отримано під час вивчення локус-контролю. На основі проективної методики можна зробити висновок, що у підлітків переважає екстернальний локус контролю, а з відповідей у опитувальнику – інтернальний, хоча статистично достовірних рівнів він досягає лише у дев'ятикласників.

Внутрішня мотивація (переважно негативна, яка проявляється у вигляді тривоги за майбутнє) зростає з кожним роком і досягає максимуму у дев'ятому класі (85% виборів). Водночас зовнішня мотивація мінімізується, авторитет дорослих різко зменшується.

РОЗДІЛ 5. ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

5.1. Особливості діагностики учіннєвої мотивації здобувачів освіти основної та старшої школи

З огляду на важливість *учіннєвої мотивації* її вивченню завжди приділялась велика увага з боку психологів. За останні сто років розроблено величезну кількість методик, покликаних виявити особливості мотивації та тенденції її розвитку. На жаль, в ході розробки багатьох методик недостатня увага, як це не дивно звучить, приділялась самому об'єкту вивчення, зокрема особливостям мотивації як складного багатоаспектного явища.

Історично так склалося, що на вітчизняному ґрунті (як уже було сказано у 1.3) досить довго не розрізнялись явища *навчання* та *учіння*, які попри певні елементи схожості (спрямованість на засвоєння школярем навчального матеріалу, пізнавальна діяльність тощо) все ж є різними психологічними явищами: *навчання* – це завжди *двостороння діяльність*, взаємодія вчителя та учня з метою передачі та засвоєння навчального матеріалу; *учіння – це пізнавальна діяльність самого учня*, яка може бути як внутрішньо породжувана, так і керована зовні (учителем, навчальною програмою, підручником, обставинами життя). Зрозуміло, що для вивчення *мотивації навчання* та *мотивації учіння* не може використовуватись один і той же діагностичний інструментарій.

Окрім недостатнього розрізнення завдань діагностики мотивації навчання та діагностики мотивації учіння, зустрічається змішування обох цих явищ із *шкільною мотивацією*, яка характеризує не внутрішні складові *учіннєвої діяльності* (як у процесі навчання, так і в процесі учіння), а *ставлення школяра до школи* як певної інституції. У ході діагностики шкільної мотивації вивчається коло питань, пов'язаних із перебуванням дитини в школі: чи хоче вона відвідувати навчальний заклад, чи подобається їй там, як вона ставиться до вчителів, які предмети вона любить, а які ні, чи є у неї там друзі тощо. Усі ці *сторони життя школяра* є беззаперечно важливими та потребують прискіпливого вивчення, однак вони не розкривають внутрішні складові мотивації учіння, а тому і не дають визначити її потенціал та особливості.

Складність та багатоаспектність явища учіннєвої мотивації штовхають дослідників на шлях надмірного розширення кола питань, які включаються як до окремих тестів, так і до так званих тестових батарей, покликаних якомога ширше висвітлити проблему, що вивчається [2; 35]. Зокрема, у рекомендовані системи діагностики вводяться методики вивчення психічних станів, шкільної тривожності, дезадаптації, соціометрія та багато інших корисних та потрібних психологу матеріалів. Але результати, які отримують за допомогою цих систем діагностики, на жаль, лише частково відображають учіннєву мотивацію.

На наш погляд, вивчення мотивації здобувачів освіти в основній та середній школах має бути зосереджено на виявленні тих її особливостей, які безпосередньо пов'язані *з успішністю засвоєння знань* та спроможністю правильно *визначити пов'язані з навчанням життєві пріоритети.* Тому оцінка застосовуваної психологом методики повинна оцінюватись з огляду на те, чи виявляє ця методика наступні складові (чи блоки) учіннєвої мотивації:

1) Тип мотивації – внутрішня, зовнішня, змішана.

2) Особливості цілей і мети мотивації: цілі і мета короткотермінові чи спрямовані на перспективу.

3) Характер мотивації: досягнення цілей майстерності чи цілей перфомансу.

4) Локус контролю: інтернальний чи екстернальний.

Якщо ж певна методика не дає змоги виявити вищенаведені аспекти, то не можна вважати її повною мірою прогностичною та надійною. Коротко опишемо ці блоки.

1 блок учіннєвої мотивації: типи мотивації учіння

Ефективність мотивації учіння багато в чому залежить від *цінностей*, важливих для певної особистості. Що є, наприклад, найбільш важливим для підлітка: досягти чогось (життєвої мети або вирішення поставленого завдання); отримати задоволення від самого процесу пізнання; підняти свій імідж в очах оточення; заслужити похвалу або винагороду; щось довести самому собі або позбавитись тривоги і відчуття поразки.

Особистісні цінності напряму пов'язані з внутрішнім чи зовнішнім типом мотивації.

Внутрішня мотивація учіння зумовлюється пізнавальною допитливістю, насолодою від вирішення інтелектуальних задач, цікавістю, бажанням дізнатися більше. Внутрішня мотивація не потребує зовнішнього стимулювання (або підкріплення), оскільки є цінністю сама собою, вона не прив'язана до певного результату. По суті, вона вміщує і мотив, і стимул [180; 181].

Зовнішня мотивація залежить від позаособистісних чинників, управляється додатковими підсиленнями і здійснюється з використанням стимулів виногороди та покарання, які можуть бути або матеріальними (гроші, оцінки, привілеї тощо), або нематеріальними: похвала, докір, покращання (погіршення) іміджу, підвищення (пониження) власного статусу в суспільстві тощо. Часто стається так, що за наявності зовнішньої мотивації відсутня реально діюча внутрішня мотивація та наявна налаштованість учня на отримання винагороди за успіхи в учінні, або запобігання покарання за неуспіх. Водночас саме учіння сприймається як тягар і не приносить задоволення.

Змішана мотивація виникає у випадку поєднання внутрішніх та зовнішніх чинників. Таке поєднання може бути як позитивним, так і негативним. Зокрема, внутрішня мотивація може підсилюватись позитивною зовнішньою мотивацією (коли батьки підтримують і заохочують підлітка) і послаблюватись зовнішньою мотивацією (у випадку байдужості оточення до успіхів та поразок учня).

Особливим випадком *змішаної мотивації*, на думку E. R. Lai, виступає мотивація учіння, зумовлена внутрішнім тиском, таким як зобов'язання або відчуття провини.

Численні дослідження [166; 168; 176] свідчать про те, що хороша внутрішня мотивація співвідноситься як з кращими успіхами у навчанні, так і життєвою успішністю загалом.

2 блок учіннєвої мотивації: особливості цілей і мети мотивації

Для маленької дитини учіння – це природний процес, вона учиться постійно, ознайомлюючись зі світом, пізнаючи та усвідомлюючи його. Мотивацією учіння на перших етапах виступає вроджена потреба – зрозуміти світ, у якому ти живеш. Таке розуміння завжди було і є передумовою виживання (до речі: дуже цікавою супутньою проблемою, пов'язаною з мотивацією учіння, є вивчення причин втрати такої мотивації аутистами, які виживають у цьому світі тільки за підтримки соціуму, попри те,

що у багатьох із них можуть бути нормальні, а то і підвищені інтелектуальні спроможності). Старші дошкільники та молодші школярі поглиблюють свої знання про світ уже двома шляхами: практично досліджуючи його та цілеспрямовано вивчаючи, за допомогою спеціально *організованого навчання*. Для підлітків основним джерелом отримання знання стає *учіння*, яке є суто особистісним процесом, на відміну від навчання, в основі якого лежить *взаємодія* між учителем (тим кимось, або тим чимось, що навчає) та учнем. Останнє зауваження слід зробити тому, що в сучасному суспільстві в ситуації все більшої експансії віртуальних навчальних систем постає важливе запитання – чи забезпечують такі навчальні системи взаємодію між особистістю, що навчається, і учителем (чи програмою), що навчає. Якщо такої взаємодії немає, то навіть мотивований процес учіння може зупинитись на першому етапі – засвоєнні інформації, і не перейти до другого (головного етапу) – інтеріоризації інформації та перетворення її на знання [25; 67].

Для того, щоб процес учіння завжди *зберігав особистісну цінність, учневі* потрібно, щоб його мотивація підтримувалась *через усвідомлення його мети та цілей.* Водночас більш стійка мотивація до учіння виявляється тоді, коли мета та цілі (сутність розходжень між цими поняттями буде розглянута нижче) мають довгостроковий характер, напряму пов'язана з плануванням майбутнього та усвідомлюваними життєвими завданнями [59]. Таку мотивацію можна визначити як «*стратегічну*». А «*тактична*» або короткотермінова мотивація визначає такі мету або цілі, яких можна досягти протягом найближчого часу (уроку, чверті, навчального року тощо). Тактична мотивація часто виступає наслідком специфічної зовнішньої стимуляції, коли учень намагається отримати обіцяну нагороду або уникнути покарання. Найменш мотивовані до учіння ті підлітки, які взагалі не пов'язують особистісні цілі та мету з учінням. А тепер пояснемо відмінність між поняттями «мета» і «цілі»: *мета учіння* дає відповідь на запитання «*Чому я вчуся?*», а *цілі учіння* – «*Для чого я учуся*». Учіннєва мотивація підлітків *значно зростає при поєднанні* добре усвідомлюваних цілей та мети [180; 181].

3 блок учіннєвої мотивації: характер мотивації (досягнення цілей майстерності чи цілей перфомансу)

Цілі мотивованої діяльності є показниками того, на що орієнтується індивід, виконуючи певне конкретне завдання. S. C. Broussard та M. E. Garrison виокремлюють цілі *майстерності* та *цілі перфомансу.* У чому різниця? *Цілі майстерност*і зосереджені на навчанні заради навчання, самоцінності навчання, задоволенні власних пізнавальних потреб, тоді як *цілі перфомансу* – на тому, щоб показати оточенню свої досягнення. *Цілі майстерності* пов'язані з високою здатністю до аналізу інформації та планування і вірою в те, що зусилля покращують можливості людини. З іншого боку, *цілі перфомансу* супроводжуються думками про досягнення, оцінки, зовнішні нагороди. У довгостроковій перспективі цілі майстерності є кращими мотиваторами учіння, аніж цілі перфомансу [168].

4 блок учіннєвої мотивації: локус контролю (інтернальний чи екстернальний)

Локус контролю – це схильність приписувати свої успіхи або невдачі внутрішнім або зовнішнім факторам. Якщо у підлітка розвинутий *інтернальний локус контролю*, то учень усвідомлює значення своєї діяльності для досягнення визначених цілей та мети, а тому його мотивація до учіння значно зростає. Адже, як виявили досліджен-

ня (J. P. Connell, J. G. Wellborn, J. S. Eccles, A. Wigfield, B. Weiner), індивід у цьому випадку буде настільки мотивований, наскільки відчуватиме, що він сам контролює власні успіхи та невдачі. Коли ж у підлітка *екстернальний локус контролю*, то у складних ситуаціях його мотивація учіння буде значно знижуватися. Зокрема, труднощі в ході розв'язання задачі (виконання завдання) призводять до зменшення зусиль та падіння мотивації. Адже учні з *екстернальною* мотивацією вважають, що їм не вистачає здібностей, їм недостатньо допомагають батьки, вчителі погано пояснюють матеріал тощо, тобто всі ці обставини неможливо подолати. І навпаки – в учнів з інтернальним локусом контролю, труднощі викликають підвищення мотивації, оскільки вони свій успіх чи неуспіх пов'язують із витраченими зусиллями і вважають, що для того, аби перемогти труднощі, треба краще постаратися [172; 173; 187].

5.2. Особливості мотивації до учіння сучасних старшокласників

Вивчення учіннєвої мотивації важливе на всіх етапах навчання дитини в школі, але особливого значення воно набуває в старшій школі, оскільки саме учіннєва мотивація багато в чому визначає не тільки якість навчання, але й спрямованість учня на планування свого майбутнього..

Навчання в старшій школі займає в житті кожної людини особливе місце. Це час ухвалення рішень, планування майбутнього, визначення своїх життєвих цілей. І водночас це все ще час учіння, надбання нових знань, пізнання світу. Сучасний одинадцятикласник, трохи менше десятикласник, стоїть на роздоріжжі: що важливіше – досягати особистісних цілей чи продовжувати плисти у фарватері звичного шкільного навчального процесу. Здавалося б, що перший підхід є доцільнішим, оскільки тільки людина повинна визначати власне майбутнє, однак тут постає питання – наскільки сучасні старшокласники дійсно знають, чого хочуть, і що для цього треба робити?

На жаль, процес вивчення мотивації учнів старших класів ускладнює ще декілька проблем. Зокрема старшокласники, не завжди хочуть надавати дорослим чесні, об'єктивні відповіді на поставлені питання щодо своїх цінностей, інтересів, мотивів учіння та планів на майбутнє.

Мотивація найчастіше оцінюється за допомогою методів самоописів або шкали оцінок, заповнюваних вчителями або батьками. Є декілька стандартизованих тестів, розрахованих на дорослих, але їх зазвичай потрібно змінювати для використання у школах, і їхня прогностичність сумнівна.

Як уже було вказано в розділі 4.2, внаслідок аналізу популярних у психодіагностиці методик для нашого дослідження був обраний опитувальник, створений М. І. Лук'яновою та Н. В. Калініною (адже він найкраще відповідає поставленим завданням), і проведена його адаптація до нових умов інформаційного суспільства. Методика складається із 18 питань і переліку альтернатив для відповіді на кожне питання. Додатково до основного опитувальника були сформульовані питання (19 і 20), спрямовані на виявлення особливостей використання інтернету дітьми в процесі учіння. Це такі питання:

19. На уроці я заходжу в інтернет, якщо: а) не розумію матеріал; б) про це просить учитель; в) хочу дізнатися більше про те, що вивчаю; г) не можу справитись із завдан-

ням; д) мені нудно; е) хочу поспілкуватися з друзями; ж) шукаю готову відповідь на завдання; з) ніколи не заходжу на уроці в інтернет.

20. Під час виконання домашнього завдання я заходжу в інтернет, якщо: а) не розумію матеріал; б) це мені радять батьки; в) хочу дізнатися більше про те, що вивчаю; г) не можу справитись із завданням; д) мені нудно; е) хочу поспілкуватися з друзями; ж) шукаю готову відповідь на завдання; з) ніколи не заходжу в інтернет, виконуючи домашнє завдання.

Для уточнення особливостей мотивації було розроблено тестоподібну методику «Лист до друга в соцмережі». В її основі лежить підхід, запропонований Ю. З. Гільбухом, який писав в коментарях до своєї методики «Лист до друга»: «Методика являє собою комбінацію трьох психодіагностичних методів: аналізу продуктів діяльності, опитувальника і проективної техніки. На уроці мови чи літератури підліткам пропонується написати лист до друга – реального чи вигаданого – від власного імені або від імені уявного автора (вибір визначається задумом педагога). Мотивується такого роду завдання необхідністю розвитку у школярів елементарних літературно-творчих здібностей. Незадоволена потреба в сповідальності, яка відчувається більшістю підлітків, знаходить в цьому творі свій адекватний предмет. І хоча вони прекрасно усвідомлюють, що лист буде прочитаний сторонніми (учителем, психологом-експериментатором), проте з безсумнівною відвертістю і щирістю діляться своїми поглядами і переживаннями. Конкретна тематика, яка визначається психодіагностичним задумом педагога, задається шляхом пред'явлення готової експозиції – «питання друга», на які належить дати відповідь, наприклад: «Ти просиш розповісти про моє життя, зокрема, про взаємини з батьками. Що ж, спробую це зробити…». Психодіагностична цінність описаної методики полягає не тільки в можливості визначити знання в галузі етики, особисті думки і внутрішні соціальні настановлення школяра з того чи іншого питання – вчитель отримує, крім того, цілісну картину його реальної поведінки в цікавій для нього сфері. Запропонувавши учням написати лист від імені вигаданого автора (і тим самим надавши методиці риси проективної техніки), ви створюєте додаткову гарантію проти спотворень у висловлюваннях школярів, викликаних бажанням показати себе в кращому світлі» [26, с. 84–85]. Текст початку листа, а відтак і спрямування його продовження може змінюватись відповідно до завдань дослідження.

Створеній Ю. З. Гільбухом методиці вже понад тридцяти років, і вона досить широко використовується як практичними психологами, так і науковцями. Однак досвід показав, що з часом вона дещо застаріла і потребує *модифікації*, оскільки сучасні діти не пишуть листів, а спілкуються переважно в соціальних мережах, де можлива анонімність. Звичка до анонімності викликає підозру стосовно будь-якого авторизованого тесту. До того ж підлітки, особливо старші, взагалі є дещо складною для тестування популяцією внаслідок їхньої внутрішньої опозиції до світу дорослих. Тому пропонований варіант для вивчення мотивації до учіння передбачає використання не імен, а *нікнеймів*. *Нікнейми* потрібні для порівняння результатів отриманих внаслідок аналізу тестування за основною методикою.

Іншою *новацією методики*, названою нами «Листування із другом у соцмережі», є долучення другої частини – відповіді віртуального друга. Ця відповідь дає змогу

подивитись на різницю розуміння проблеми на рівні его та супер-его, виявити роль батьківського впливу на ухвалення рішень [60].

Наводимо бланк *методики «Лист до друга в соцмережі« (варіант для старшокласника – 10–11 кл.)*:

> Привіт, (нікнейм друга)!
>
> У мене проблеми, і я хотів (хотіла) б з тобою порадитися. Мої батьки раптом занепокоїлися моїми шкільними успіхами і чіпляються до мене з питанням – ким я збираюся бути і що для цього збираюся робити.
>
> Я постарався (постаралася) відповісти, що ...
>
> А ти як думаєш – це правильно? З привітом (твій нікнейм).

Друга частина методики «Листування із другом» (відповідь «друга» розміщується на зворотній стороні бланку)

> Привіт, (нікнейм адресата, тобто тебе як автора першого листа)!
>
> Я прочитав (прочитала) твій лист і в принципі з тобою згоден (згодна). Тільки може я б ще додав (додала), що ...
>
> Бажаю тобі всього найкращого, і щоб батьки тебе не «діставали« (нікнейм друга, якому був адресований твій лист).

Опрацьовується проективна методика на основі тих же підходів, що і опитувальник. Зауважимо, що будь-який проективний тест має значні обмеження, пов'язані з можливістю допущення значних помилок у ході його опрацювання. Тому на його основі не можна робити загальних висновків, а лише доповнювати та уточнювати результати основного тесту (в нашому випадку – опитувальника М. І. Лук'янової, Н. В. Калініної). На жаль, у ході проведення дослідження було виявлено сторонній фактор, який значно вплинув на точність отриманих результатів та можливості їх стандартної інтерпретації. Виявилось, що сучасні школярі погано сприймають і запам'ятовують інструкцію, яку їм двічі зачитував психолог перед початком тестування і яка до того ж була розміщена на кожному бланку. І якщо на деякі помилки можна не звертати уваги (учні плутали свій нікнейм і нікнейм «друга», замість нікнейму писали своє ім'я та прізвище, не підкреслювали, а обводили кружечками правильні відповіді тощо), то вибір будь-якої кількості відповідей замість двох *унеможливив застосування більшості математичних методів обробки даних*, окрім визначення процентної кількості виборів та відслідковування зміни тенденцій. Помилялись у правильному заповненні бланків учні всіх типів шкіл і всіх класів. Ті чи інші порушення вимог інструкції допускали 89% досліджуваних, і 78% давали більше або менше двох виборів відповідей на певне питання. Деякі досліджувані обирали повністю всі альтернативи.

Дослідження мотивації учіння здобувачів освіти старшої школи проводилось у семи загальноосвітніх школах та одній гімназії. Серед них було три міські навчальні заклади та п'ять сільських. Переважання кількості сільських шкіл над міськими викликане потребою певного урівноваження вибірки, оскільки в сільських школах учнів набагато менше, ніж у міських. Загалом дослідження охопило 1062 учні.

Проведене дослідження виявило, що *учіннєва мотивація* є індивідуальною властивістю окремої особистості, яка тяжіє до зберігання сталості характеристик. Як було встановлено, малі групи (такі, як класи) не виявляють спорідненості складових мотивації, а *тенденції змін* можна виявити лише тоді, коли експериментальна вибірка наближається до 100 осіб. Навіть у здійсненому дослідженні мотивації, яке охоплювало більше тисячі учнів, далеко не всі зафіксовані зміни були статистично переконливими. Тому у цьому розділі будуть представлені тільки ті результати, достовірність яких є порівняно високою.

10 клас. Навчання у десятому класі є періодом *осмислення себе*. Учням здається, що у них ще є досить часу для виправлення помилок, вибору закладу освіти для подальшого навчання чи майбутньої професії. Підлітки намагаються самотужки побудувати плани на майбутнє, але у відповідях (які є, по суті, *розмовами із самими собою*) наголошують на тому, що треба постійно радитись з батьками. У порівнянні із даними дослідження учнів 8–9-х класів у десятикласників зникає нехіть до школи; усвідомлюється значення учіння; знижується значення «своєї компанії» чи так званих «друзів для розваг».

Наведемо найбільш яскраві приклади відповідей із методик «*Лист до друга в соцмережі*» і «*Відповідь друга*», у яких представлена мотивація учіння старшокласників:

– «Потрібна освіта для вступу до інституту та подальшої кар'єри».

Відповідь: «Все правильно, ти ідеальна, я завжди згодна з тобою, бо ти мій ідол».

– «Школа – це моя справа, і хай батьки не сунуть туди носа».

Відповідь: «Я з тобою абсолютно не згоден».

– «Я зрозуміла, що вчитися мені потрібно, бо знання мені знадобляться для подальшого життя. Так, мені складно, бо ледащою була. Зараз я готова вчитись! Та старатись за свої знання! Хто казав, що буде легко?»

Відповідь: «Ти зможеш усе, якщо будеш вірити в себе та старатися, старатися, старатися!»

– «Мої батьки до мене занадто прискіпливі. Вчуся я достатньо добре, але через те, що боюся розчарувати їх. Для мене було б важливо, якби вони зрозуміли, що я не можу бути ідеальна».

Відповідь: «Ти маєш зрозуміти, що твої батьки хочуть для тебе лише найкращого. Я впевнена, що ти сама себе накручуєш і робиш своє життя складнішим».

– «Для мене школа – це більше спілкування та соціум, ніж навчання, хоча навчання теж важливе. Я ще не знаю, ким я хочу працювати в майбутньому, тому і зосереджуюся на тих предметах, які мені легко даються/подобаються або якщо мені подобається вчитель. Але часом я не дуже відповідально ставлюся до навчання, бо, напевно, я ще не дуже розумію, нащо мені це».

Відповідь: «Потрібно більше думати про своє майбутнє і свою майбутню професію, і коли ти зрозумієш, чого ти хочеш, у тебе буде більше мотивації».

– «Якось воно буде».

Відповідь: «Буде, буде, але й самому треба щось робити».

– «Це моє майбутнє, і я сама вирішу, що мені робити і як поводити себе у вирішеннях деяких питань. Я намагаюся постійно довести їм, що це має бути моїм рішен-

ням, дати їм зрозуміти, що від мого рішення залежить моя доля, і я не хочу, щоб у неї втручався хтось, окрім мене. Звичайно, я розумію також, що вони бажають мені лише кращого і хочуть допомогти мені не помилитись у таких важливих питаннях. Вони постійно вказують мені, щоб я краще вчилася, і говорять, що я нічого не роблю задля свого майбутнього. Через все це в нашій сім'ї постійні суперечки».

Відповідь: «Ти маєш прислухатися до своїх батьків, вони ніколи не намагатимуться нашкодити тобі навмисно. Не сперечайся. Сядь і спокійно поговори з ними на цю тему. Знайдіть вихід із цієї ситуації. Можливо, вони не помічають твоїх старань у навчанні, скажи їм, щоб вони більше запитували в тебе про твої успіхи, а ти більше розповідай. Не замикайся в собі. Намагайся розмовляти».

– «Хай мене мої батьки не притискають, бо перестану зовсім ходити до школи».

Відповідь: «Не пресуй їх, бо вони просто хвилюються».

– «У майбутньому я хочу працювати у сфері бізнесу. І щоб у мене все вийшло, я повинен старанно вчитися і готуватися до ЗНО. Кожного дня я ходжу на додаткові заняття, щоб добре скласти ЗНО».

Відповідь: «Це дуже гарно, що ти вирішив готуватись до ЗНО. Але спробуй готуватися ще старанніше! Сподіваюсь, у тебе все вийде».

– «У мене все гаразд. Я старанно вчуся. Я знаю, куди поступлю, що буде далі».

Відповідь: «Все буде добре».

– «Думаю, думаю, думаю і ще раз думаю. Просто лопається голова від думок».

Відповідь: «Батьків треба заспокоїти, бо задавлять, і всім буде погано».

– «У мене є ще достатньо часу, щоб вирішити це питання, адже я останнім часом почала задумуватись про це. Я розповіла батькам, що намагатимусь добре здати іспити, щоб вступити до такого вузу, який мені подобається. Ще одна проблема в тому, що вони хочуть за мене вирішити майбутню професію. Мені жахливо не подобається, що вони втручаються у моє життя, аргументуючи тим, що хочуть кращого майбутнього для мене».

Відповідь: «Треба, щоб ти говорила більш спокійно та намагалась пояснити, що хочеш сама зробити вибір, але будеш радитися з ними. Адже це твоє майбутнє, ти вже більш-менш доросла людина і маєш право на власний вибір, ти гарно навчаєшся, отже, у тебе все вийде».

– «Я хочу стати пожежником, і мені для цього треба гарно закінчити школу, вступити до інституту. А батьки мені сказали, що треба записатися на додаткові заняття, гарно слухати вчителя. І я так думаю, що треба перестати спілкуватися зі своїми друзями, адже вони мене відволікають від занять. А що порадиш ти?».

Відповідь: «Тобі треба більше часу приділяти урокам. І більше готуватись до уроків. А так в принципі з тобою згоден».

– «Це моє життя, і я хочу працювати тим, ким хочу, бо якщо людина займається своєю улюбленою справою, то не помічає, як проходить час в роботі. Вони хочуть, щоб я працювала у сфері медицини, але мені це не зовсім подобається. Виходить, вони мало знають мене. У мене талант, і я можу бути чемпіоном світу з єдиноборств».

Відповідь: «Твої батьки хвилюються за тебе і твоє майбутнє. Тому – не підведи».

– «Я поки що не знаю, але потім вам скажу».

Відповідь: «Думай швидше, щоб вони не хвилювалися, бо часу не так вже й багато».

– «Приблизно я знаю, ким хочу бути і все для цього роблю. Я стараюся гарно вчитися для того, щоб у майбутньому отримав ту професію, про яку я думаю зараз».

Відповідь: «Для того, щоб отримати цю професію у майбутньому, треба не тільки добре вчитися у школі, а й продовжити своє навчання після школи і взагалі вчитися протягом усього життя, навіть коли ти отримаєш цю професію».

– «Я ще не знаю, ким я хочу бути. Моїм батькам це не подобається, і вони сказали, що якщо я не визначусь з цим питанням, то вони візьмуть усе в свої руки. У мене є декілька варіантів, ким я хочу бути, але поки що не хочу їм це говорити, бо вони можуть сказати, що це несерйозна професія».

Відповідь: «Тобі треба розповісти батькам про свої плани, бо вони переживають за тебе. Навіть, якщо вони в душі будуть не згодні з твоїм вибором, то зможуть із ним змиритися».

Аналіз відповідей за опитувальником засвідчив, що розуміння віддаленої мети й цілей навчання розташовані на межі 3 і 4 квартилю (відповідно 42 та 50 відсотків виборів), водночас відбувається осмислення своїх планів, у яких влаштування на роботу після закінчення школи *практично не передбачається.* Різко зростає значення короткотермінових мети та цілей – добре навчатися в школі (63% виборів) для отримання потрібних для майбутнього знань (72% виборів).

Зростає значення і ролі цілей майстерності в мотивації учіння (47% виборів), хоча цілі перфомансу, як і раніше, переважають (58% виборів). Інтернальний та екстернальний локус контролю потрапляють обидва у третій квартиль, хоча листи десятикласників, особливо відповіді на них, свідчать про зростання кількості підлітків, які виявляють (або хоча б декларують) інтернальний локус контрлю. Внутрішня та зовнішня мотивація є однаково важливими для десятикласників.

11 клас

Тестування одинадцятикласників проходило весною, що яскраво позначилося на результатах дослідження. Зокрема виявилося, що особливості мотивації учіння цієї категорії підлітків *настільки різнотипні*, що практично неможливо визначити статистично достовірні узагальнені показники мотивації. Водночас виразно виокремились три групи за рівнем сформованості планів на майбутнє та визначення підпорядкованих цьому майбутньому мети й цілі учіння.

1. Учні, які точно *визначили свою короткотермінову мету,* – активна підготовка до здачі ЗНО, щоб мати можливість вступити до обраного інституту. У цих підлітків уже є й *далекострокові плани на майбутнє* – кар'єра, життєве благополуччя, задоволення від роботи. Для цієї групи притаманні: інтернальний локус контролю, позитивна змішана внутрішньо-зовнішня мотивація (зрідка – негативна змішана внутрішньо-зовнішня мотивація, коли підліток чітко визначив свої мету та цілі, спрямовані на перспективу, і готовий іти до них навіть попри заперечення батьків, хоча у «відповідях» на листи з такими настановленнями все ж висловлюється думка, що з батьками треба поговорити і переконати); виразна перевага в мотивації учіння цілей майстерності.

2. Учні, які точно *визначили короткотермінову мету* – добре підготуватися і здати ЗНО, але *ціль, хоч і визначена, але розмита* – вступити до якогось вищого навчального закладу. Спрямовані на перспективу мета та цілі погано визначені. Серед цілей учіння зустрічаються і цілі перфомансу, і цілі майстерності. Мотивація учіння у листах задекларована як внутрішня, а у відповідях переважає зовнішня. Частіше

зустрічається інтернальний локус контролю. З'являється страх перед майбутнім. Однак він виступає швидше мотиватором учіння, аніж демотиватором.

3. У підлітків переважає *страх перед майбутнім*, який блокує мотивацію учіння. Усвідомлюється лише необхідність скласти ЗНО і кудись вступити, але цілі цих дій не визначаються. Екстернальний локус контролю. Зовнішня мотивація учіння.

Наведемо приклади відповідей із методик «*Лист до друга*» і «*Відповідь друга*»:

– «Вибір професії – це дуже важливо, і для того, щоб його зробити, треба дуже добре обдумати свій вибір. У наш час дуже великий спектр вибору професій, і мені важко вибрати лише одну, одне я можу зрозуміти – до якої справи лежить моя душа. Напевне, мені треба більше інформації про різні професії. Так, я розумію, що до кінця навчального року залишилося лише кілька місяців, проте обрати одну професію на все життя я ще не можу. Для того, щоб зробити цей важливий вибір в житті, я буду розбиратись в існуючих вузах».

Відповідь: «Тобі потрібно думати трішки швидше. Звернись за допомогою до батьків або вчителів. Я думаю, що в тебе все вийде».

– «Та професія, яку я вибрала, буде актуальною завжди. Вона розкриє мій потенціал і талант. Тому батькам нічого хвилюватися. Але вони переживають за те, що мені доведеться поїхати в столицю».

Відповідь: «Їм не варто хвилюватися. Як говориться в приказці: "Пташка колись повинна покинути гніздо". Скажи, що ти вже доросла і повинна починати своє життя».

– «І так голова тріщить від думок».

Відповідь: «Ти робиш все, що можеш».

– «Я ще вагаюсь і мені потрібен час. Мені дуже важко зупинитися на одному варіанті. Я дуже не визначена людина, і мені важко».

Відповідь: «Тобі терміново треба сходити на профорієнтування і визначитися».

– «Намагаюся сумлінно вчитися, приділяти більше уваги тим предметам, які здаватиму на ЗНО, але не буду забувати про інші, бо атестат теж дуже важливий».

Відповідь: «Ти повинен слідкувати за станом свого здоров'я, бо під час навчання в 11 класі хворіти не можна, щоб не пропустити матеріал».

– «Для мене у майбутньому найголовніше отримувати задоволення від своєї професії та роботи, яку я буду виконувати. Перш за все я буду спиратись на свої здібності та захоплення. На другому плані вже всі інші фактори. Для цього я збираюся краще пізнати себе».

Відповідь: «Ти повинна враховувати не тільки свої здібності та захоплення, але й актуальність обраної професії у майбутньому».

– «Від питань батьків легше не стане».

Відповідь: «Треба бути більше впевненим у собі».

– «У мене ще є трішечки часу і я не маю поспішати. Я маю зрозуміти, що я хочу?! Ким я хочу бути?! І що для цього в мене є. Тому, щоб не «набідокурить», я маю добре замислитися і відчути серцем те, що хоче воно. Бо від того, яку я професію оберу, залежить моє майбутнє».

Відповідь: «Не завжди від обраної професії залежить майбутнє. Ти можеш вивчитися на вчителя, а стати адміністратором. Тому не зациклюйся».

– «Хочу піти вчитися на перукаря, але батьки кажуть, що це не прибутково і пе-

рукарів достатньо, що роботу я не знайду. Я вирішила, що все одно піду вчитися на перукаря, бо це моє життя і мій вибір».

Відповідь: «Тобі потрібно поговорити з батьками, пояснити, що тобі це дійсно цікаво, адже майбутню професію потрібно вибирати за інтересами».

– «Мені страшно».

Відповідь: «Ти не один такий».

– «Я намагаюся добре вчитися та залишитися відмінником. Я готуюсь до ЗНО та ходжу до репетиторів. Я став дуже добре розбиратися в математиці та в мові й літературі. Після того, як складу ЗНО, хочу поступити в СПУ та економічний факультет, щоб у майбутньому забезпечити сім'ю та не перейматися через гроші. Мене всі підтримують – мої батьки, моя дівчина, друзі».

Відповідь: «Розумова праця виснажує більше за фізичну».

– «Не треба мене мучити, сама дуже переживаю».

Відповідь: «Що тут додати…?»

– «Для мене важлива юридична справа, а батьки переконують мене, щоб я вступав на лікаря, але я не хочу займатися тим, до чого в мене не лежить душа. Вони мене не розуміють, наполягають на тому, щоб я йшов до медичного».

Відповідь: «Ти повинен пояснити батькам, що ти не хочеш бути лікарем і не хочеш кожного дня ходити на роботу, як на каторгу. Спробуй сказати батькам, що ти не маєш до цього хисту. Отже, ти повинен вибрати ту сферу діяльності, де ти будеш відчувати себе як риба у воді».

– «Весь час працюю і мало відпочиваю».

Відповідь: «Бережи себе».

– «Я стараюся гарно вчитися для того, щоб у майбутньому отримати ту професію, про яку я думаю зараз».

Відповідь: «Для того, щоб отримати цю професію у майбутньому, треба не тільки добре вчитися у школі, а й продовжити своє навчання після школи, і взагалі вчитися протягом усього життя, навіть коли ти отримаєш цю професію».

– «Навчання мені потрібне для подальшого життя і мого розвитку».

Відповідь: «Навчання тобі потрібне, щоб твої батьки не нервували».

– «Я зробила свій вибір. Тому на вихідних їздила до тітки на роботу, бо вона головний бухгалтер, а я вирішила, що хочу в сферу економіки. І мати сказала, що допоможе з вибором, і нещодавно ми їздили до Харкова на форум "Успішний одинадцятикласник". І зараз я все обґрунтовую і міркую».

Відповідь: «Вже потрібно закінчувати з роздумами».

– «Все дістало, скільки можна».

Відповідь: «Терпіння».

– «Я хочу працювати у сфері бізнесу. І щоб у мене все вийшло, я повинна старанно вчитися і готуватися до ЗНО. Кожного дня я ходжу на додаткові заняття, щоб добре скласти ЗНО. Але мої батьки все одно не припиняють мене діставати. Може, я роблю щось не так?»

Відповідь: «Це дуже гарно, що ти вирішила готуватись до ЗНО. Але спробуй готуватися ще старанніше! Сподіваюсь, у тебе все вийде».

– «Пізно пити боржомі».

Відповідь: «Хвилювання не допомагає».

– «Підготовка до ЗНО зараз іде дуже активно, навчання у школі теж не дає відпочивати. Це важко, але я роблю все, щоб піти навчатися далі, робити кар‘єру і т. д. Саме розуміння того, що це потрібно мені, що окрім мене цього не зробить ніхто – дає мені великий поштовх. У майбутньому я хочу працювати з людьми, не на самоті. Розвиватися та досягати більшого».

Відповідь: «Тобі не потрібно сильно непокоїтися за своє ЗНО, бо для тебе це великий психічний поштовх. Я бачу, як тобі важко, але не треба так сильно цим непокоїтися. В тебе все вийде добре, і ти зможеш зробити це. Також не забувай просто жити, спілкуватися з друзями і бути з гарним настроєм».

Аналіз відповідей на запитання опитувальника показав, що внаслідок *різновекторного спрямування виборів* визначити статистично достовірні загальні тенденції мотивації учіння одинадцятикласників (попри достатню кількість опитуваних – 108 учнів) не вдалося. Однак індивідуальна мотивація учіння визначається добре і підтверджується даними проективної методики. Серед показників, які досягли статистично достовірних меж, виокремлюється: тривога, пов‘язана з майбутнім (до 64% виборів); орієнтація в роботі на цікавий (потрібний) матеріал (до 77% виборів); готовність, хоча і менша ніж у дев‘ятикласників, звернутися по допомогу до вчителів або батьків (54% виборів).

Мотивацію, яка формується ззовні, під тиском (батьків, обставин тощо), коли плани вибудовуються залежно від перспективи складання ЗНО та можливості зарахування до «потрібного» вишу, *не можна вважати продуктивною*, оскільки вона здатна вступати в протиріччя з реальними потребами і планами старшокласника. В останні роки з’явився ще один фактор *контрпродуктивної мотивації* – інтернет, який здатен переносити учня у віртуальну (не фізичну) реальність такою мірою, що старший підліток може втрачати зв’язок з реальною (фізичною) реальністю настільки, що починає *проектувати майбутнє виключно у віртуальному середовищі*.

Контрпродуктивна мотивація призводить до того, що помилково збудована проекція майбутнього рано чи пізно ламається, і людина або опиняється в ситуації життєвої кризи, або розпочинає все з початку, витрачаючи роки та енергію на виправлення допущеної помилки. На жаль, сучасний темп життя вимагає раннього старту, а тому запізніла переорієнтація людини (навіть якщо ця переорієнтація абсолютно правильна) погіршує перспективи досягнення життєвого успіху. Саме тому так важливо вчасно проводити діагностику мотивації старшокласників до учіння, виявляти ознаки контрпродуктивної мотивації та проводити роботу, спрямовану на корекцію мотивів учіння.

5.3. Розвиток у старшокласників здатності до проектування майбутнього та підпорядкування мотивації до учіння особистісним цілям

Учні 10–11 класів вступають у період юності. Це складний час для кожної людини. Ще не дорослий, але вже не дитина, юнак (чи юнка) починає планувати своє майбутнє життя, визначатися з професією. Саме здатність до проектування майбутнього вважається основним новоутворенням цього віку.

Тому одним із найважливіших аспектів вивчення мотивації учнів є виявлення пов'язаних із навчанням життєвих пріоритерів старшокласників. У старшій школі учіннєва мотивація багато в чому визначає не тільки якість навчання, але й спрямованість учня на планування свого майбутнього. Зауважимо, що в початковій школі більшість дітей ще не розробляє життєвих програм, їхнє бачення майбутнього змінне та залежить від короткоплинних зовнішніх впливів. Учіннєва мотивація формується під впливом учителя-класовода та батьків, які виступають важливими референтними особами. Звичайно, і серед учнів початкової школи зустрічаються особистості, які вже визначились у своїх планах на майбутнє, точно знають ким збираються стати і наполегливо працюють для досягнення своєї мети. Та це все ж поодинокі випадки. Реальне планування майбутнього починається у 5–7 класах основної школи і продовжується до закінчення навчання. У цьому процесі надзвичайно важливу роль відіграє учіннєва мотивація, яка одночасно і впливає на життєві плани учнів (на їхні мрії, захоплення), і визначається ними. Недостатня або контрпродуктивно спрямована *учіннєва мотивація* негативно впливає не тільки на процес учіння, але й на становлення школяра як повноцінної відповідальної особистості.

Навчання в старшій школі займає в житті кожної людини особливе місце. Це час ухвалення рішень, планування майбутнього, визначення своїх життєвих цілей. І водночас – це все ще час учіння, надбання нових знань, пізнання світу. Сучасний одинадцятикласник (меншою мірою десятикласник), стоїть на роздоріжжі: що важливіше – досягати поставлених цілей чи продовжувати плисти у фарватері звичного шкільного навчального процесу. Здавалося б, що перший підхід є доцільнішим, оскільки тільки сама молода людина має визначати власне майбутнє, однак тут постає питання – наскільки сучасні старшокласники дійсно знають, чого хочуть і що для цього треба робити?

У 2018–2019 рр. нами здійснено дослідження, спрямоване на вивчення мотивації до учіння одинадцятикласників (у ньому брали участь 108 досліджуваних). Паралельно із дослідженням мотивації у цих же випускників школи у квітні – на початку травня 2019 р. вивчено їхні життєві плани за методикою «Лист до друга в соцмережі». Дослідження показало, що вибір випускників надзвичайно вузький: вони збираються бути переважно лікарями, вчителями, економістами, юристами та програмістами. Наведемо приклади із «Листа до друга»:

– «Я готуюсь до вступу у медичний коледж. Для здійснення своєї мрії я цікавлюсь усім, що пов'язане з медициною, і додатково знайомлюсь із біологією, щоб орієнтуватись у медичних термінах, знати будову та роботу людських організмів»;

– «Зараз я старанно вчуся. І моя майбутня професія буде пов'язана з навчанням дітей у школі. Буду поступати до педагогічного університету, що у Слов'янську. Якщо раптом не вдасться поступити на бюджет, піду працювати нянечкою у дитячому садочку, а потім буду знову поступати. Думаю, у мене все вийде. Я дуже люблю дітей, особливо маленьких. У мене і мама – вчителька початкової школи»;

– «Мені подобаються точні науки, і я б хотіла пов'язати своє майбутнє з цими предметами. Я порадилася з батьками і вирішила вступати на факультет програмування, оскільки мені це цікаво. Зараз мої батьки допомагають мені з навчанням, тому що хочуть, щоб у майбутньому я досягла всього того, що я хочу зараз. Я намагаюся

щосили зараз вчити все, що мені розповідають вчителі, а також вивчаю спеціальну літературу. Я розумію, що від того як я буду вчитися зараз, залежить моє майбутнє»;

– «...Мені подобається вивчати філологію і літературу. Я люблю писати твори і читати різні книги, тож вибрала професію, пов'язану з цим напрямком. Зараз я наполегливо намагаюся здійснити мою мрію – вступити до вищого навчального закладу (я б хотіла до Київського університету або Києво-Могилянської академії), але розумію, як це важко, і щоб досягти поставленої мети, треба спочатку успішно здати ЗНО. Я з усих сил готуюсь до цього»;

– «...Хочу в майбутньому стати перекладачем. Я думаю, що мені стане в нагоді знання іноземних мов, тому я старанно вивчаю англійську, зокрема, їздив у літню мовну школу в Англії. Моя мрія – після закінчення лінгвістичного університету отримати другу вищу освіту в ІМВ і стати дипломатом»;

– «Вже визначилася з майбутньою кваліфікацією і роблю акценти на предметах, які будуть потрібні для подальшого навчання та роботи в обраній галузі. Батьки підтримали мій вибір, але зауважили, що інші шкільні предмети теж потребують певної уваги, і їм теж треба приділяти час. Не можу сказати, що цілком погоджуюсь, але буду намагатися вчитись сумлінно для загального саморозвитку»;

– «…У майбутньому я хочу працювати у сфері бізнесу. І щоб у мене все вийшло, я повинна старанно вчитися і готуватися до ЗНО».

Ті старшокласники, які обрали робітничі професії, орієнтувались або на роботу батьків, або на добре відому їм професійну діяльність: «піду працювати до батька на СТО», «у нас поряд велике тепличне господарство з вирощування квітів. Я вже там влітку працювала, мені дуже подобається підбирати букети. Я там попрактикуюсь, зберу гроші на навчання і буду поступати вчитися на флориста у Черкаський художньо-технічний коледж», «буду дядькові в столярній майстерні допомагати», «буду кур'єром«, «хочу попрацювати у Макдональдсі». Про реальне майбутнє ще навіть не думали 14% одинадцятикласників.

– «У мене ще є час розібратися у собі та вирішити, що я насправді хочу»;

– «Коли до мене чіпляються із запитаннями, що я збираюся робити, я відповідаю, що мене не треба лякати, якось воно буде»;

– «Ще не знаю, ким я хочу бути в майбутньому, тому зосереджуюсь на тих предметах, які мені легко даються»;

– «Не знаю і знати не хочу. В двірники піду»;

– «Хочу бути багатим і успішним».

Не знають, яку професію із кількох, які подобаються, зрештою оберуть, 25% учнів. У таких одинадцятикласників часто бувають сумніви, яку професію обрати – ту, яка подобається їм, чи ту, яку радять батьки:

– «Я сама еще не знаю, кем я хочу быть. И мне нужна помощь близких. Я посоветовалась с братом о своей будущей профессии, чтобы он помог мне с выбором, так как родители не дали нужных мне советов…»;

– «Я ще в пошуку, бо те, що радять мені батьки, не подобається мені, а те, що подобається мені – не подобається їм»;

– «Я не буду професором, але на життя заробляти зможу, я ж не дурак»;

– «Надо хорошо учиться и поступить в университет, но куда, я еще не определился»;

– «Думаю, думаю, думаю і ще раз думаю, просто лопається голова від думок, а от рішення нема»;

– «Ще не визначилась, бо всього навколо дуже багато, просто я не готова обирати»;

– «Куди поступлю, ще подумаю, але це буде моя справа. Бути тим, ким бачать мене мої батьки, я не хочу і не буду».

Ставлять лише близьку мету – скласти ЗНО, а вже потім будуть вирішувати, що робити далі, 35% учнів. Зате часто вони поринають у мрії, навіяні фільмами та оповідями про неймовірний життєвий успіх:

– «Зараз треба думати як здати ЗНО, а вже після підбирати університет по балах»;

– «Зараз головне – не завалити ЗНО і потрапити в якийсь університет, не важливо який, бо головне, що я там буду робити. Я вже все розпланував – на першому курсі почну свій бізнес, на другому долучу до мого бізнесу інших студентів. На час закінчення університету я повинен мати власну фірму з хорошим прибутком»;

– «Ще не знаю як, але я стану банкіром»;

– «Якщо провалю ЗНО, то поїду до Німеччини, заявлю, що я біженець, і спочатку буду жити на соціальну допомогу, а далі одружусь на багатійці й у мене все буде добре»;

– «Після здачі ЗНО мрію стати моделлю»;

– «Головне – здати ЗНО і потрапити до столиці, бо тільки там можна знайти роботу до душі».

Як бачимо, наше дослідження дає підстави стверджувати, що більшість сучасних одинадцятикласників ще погано усвідомлюють важливість життєвого вибору, сприймає закінчення школи не як перехід до дорослого життя, а як просту зміну навчального закладу, бо як написав один із тих, хто не знає, ким він збирається бути: «поступлю в якийсь інститут, а там уже буду думати». Під впливом створюваного сучасним інформаційним середовищем *стереотипу легкого успіху та швидкого збагачення* вони часто переоцінюють свої можливості, орієнтуючись на «модні» професії та престижні виші. Нафантазоване майбутнє виступає *лжепроектом*, оскільки рідко корелюється з власними можливостями та прикладеними для реалізації такого проекту зусиллями. Така інфантильна позиція створює передумови для появи прошарку молодих людей, які так і не знаходять свого місця в житті і або тягнуть лямку на роботі, яка не приносить їм жодного задоволення, або взагалі не йдуть працювати, залишаючись на утриманні батьків.

Цікавими були результати відповідей на додаткові запитання № 19 і 20, які показали, що частина старшокласників використовує інтернет на уроці чи вдома, під час виконання домашніх завдань, зовсім не з пізнавальною метою – вони спілкуються з однолітками, грають в ігри, постять фото.

Проведене дослідження показало, що рівень учіннєвої мотивації старшокласників прямо залежить від їхньої здатності й бажання передбачати майбутнє та відчувати насолоду від інтелектуальної роботи.

РОЗДІЛ 6. ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

6.1. Потребово-мотиваційні аспекти в навчанні дорослих

Освіта в умовах становлення інформаційного суспільства та соціально-економічних і політичних змін стає однією з найважливіших сфер людського життя. За результатами оцінювання стану психічного здоров'я, що його проводив Міжнародний медичний корпус за підтримки Світового банку (World Bank Group) в Україні протягом 2017 року, одним із чинників, пов'язаних із ризиком виникнення психічних розладів, є низький рівень освіченості. Що нижча освіченість, то вищий ризик психічних розладів [115].

Потреба в научанні людини є усвідомлюваною чи неусвідомлюваною пізнавальною потребою в набутті досвіду, знань, навичок і вмінь. Вона залишається актуальною впродовж усього життя і задовольняється в процесі навчання як спільної діяльності тих, хто вчить (суб'єкти навчання) і тих, хто навчається (об'єкти навчання). Учіння – це система навчально-пізнавальної діяльності того, хто вчиться, спрямована на сприймання, осмислення, засвоєння, оволодіння, відтворення й застосування знань, навичок і вмінь. В умовах становлення інформаційного суспільства та соціально-економічних і політичних змін навчання стає однією з найважливіших сфер людського життя.

Проте традиція вчитися у зрілому віці в Україні для багатьох утратила свою актуальність. Народна мудрість, збережена у приказках на кшталт «Не вчися розуму до старості, але до смерті» [97, с. 117], змінилася негативними переконаннями щодо навчання у зрілому віці, такими як «успішні люди дипломи купують», «я вже відучився», «пізно мені того вчитися» тощо. У таких твердженнях йдеться про формальне навчання, яке превалює в системі освіти: у садочках, школах, коледжах, вишах, передбачає виконання домашніх завдань, оцінювання, екзамени, що не мотивує дорослу людину до навчання.

Але сучасний світ сповнений можливостей для отримання нових знань, якщо людина може орієнтуватися в інформаційних потоках і в неї є належна мотивація скористатися цими можливостями. Навчання може бути як організованим (заданим) безперервним, здійснюватися у системі освіти (учіння), так і епізодичним, стихійним. Стихійне або природне научання властиве дошкільникам і дітям старшого віку, студентам поза систематичною освітою, а також дорослим людям. Щодо навчальних дій, дії за бажанням – це насамперед дії, що спонукаються природною допитливістю й уподобанням. Мотивація стихійного учіння будується на природній допитливості. Проте навчання на основі допитливості не учить долати труднощі, досягати поставлених цілей, як і не учить умінню ставити цілі.

Альтернативою заданій дії та дії за бажанням є дія згідно з самовизначенням, що може бути реалізована в системі безперервної освіти. У світі в останні десятиліття дедалі більшого поширення набуває ідея безперервної освіти, згідно з якою освітній процес охоплює все життя людини і є неперервним процесом засвоєння нею

соціокультурного досвіду, підвищення професійного рівня та перекваліфікації. Поняття «безперервна освіта» вперше було вжито у 1968 році в матеріалах конференції ЮНЕСКО, а вже з середини 1970-х років воно домінує в різноманітних концепціях освітніх реформ. У 2000 році на Європейському саміті, що пройшов у Лісабоні, прийнято «Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу» [86], у якому сформульовано дві основні причини, що зумовлюють розвиток освіти саме в цьому напрямку: по-перше, інформація і знання, їхнє постійне оновлення, а також навички, потрібні для цього, стають вирішальним чинником європейського розвитку, конкурентоздатності та ефективного ринку праці; по-друге, у складному соціально-політичному середовищі сучасного світу повноцінний розвиток особистості є неможливим без уміння брати активну участь у суспільних процесах і адаптуватися до культурного, етнічного та мовленнєвого розмаїття. Ці причини зумовлюють і головні цілі безперервної освіти: активна громадянська позиція і конкурентоздатність на ринку праці.

Українські реалії підтверджують актуальність безперервної освіти для дорослих – адже внаслідок того, що після здобуття незалежності громадянське суспільство в Україні розвивалося спонтанно, без чіткої державної концепції, без концепції розвитку і відповідно без концепції освіти, ми отримали корумпованість державного апарату; єдність законодавчої, виконавчої та судової влади як цілісного механізму контролю над суспільством і гарантування незмінності режиму за допомогою непідконтрольних суспільству «силових структур» [31].

Культурно-освітній рівень мільйонів громадян не дав їм змоги опиратися російській пропаганді, інструментам впливу гібридної війни, внаслідок чого відбулася анексія Криму; війна на Сході України забрала більше 13 000 життів (і продовжує й нині забирати); більше півтора мільйона українських громадян стали «внутрішньо переміщеними особами».

Навчання в системі безперервної освіти, але з можливістю вільного самовизначення, а відтак відповідальності за свій вибір бачиться найбільш ефективним для навчання дорослих в умовах інформаційного суспільства. Чим же відрізняється мотивація до навчання у дорослих від мотивації до навчання дошкільників, школярів, студентів?

Коротко зупинимося на основних положеннях сучасної психології мотивації, що їх можна застосувати до проблеми мотивації дорослих людей до навчання. У численних дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних авторів (Дж. Аткінсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен; А. Г. Асмолов, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д. О. Леонтьєв, М. Ш. Магомед-Емінов В. М. Мясищев, С. Л. Рубінштейн, Д. Н. Узнадзе, П. М. Якобсон; С. Д. Максименко, С. Г. Москвичов, Г. О. Балл, Н. В. Пророк та ін.) представлено різноманітні підходи до вивчення проблем мотивації, зокрема мотивації до навчання.

Сучасна психологія мотивації – дискурс, що впродовж століття розвивається (як і психологія загалом) у напрямку від природничих моделей до гуманітарних (соціокультурних і антропологічних). Д. О. Леонтьєв [70, с. 4–13] виділяє чотири етапи становлення психології мотивації:

1) класичний етап, коли вивчалися внутрішні чинники, що впливають на поведінку індивіда, розпочався ще до появи наукової психології (К. Левін, В. Макдугалл, З. Фройд, ранні біхевіористи);

2) антропологічний – мотиви поведінки визначають розвиток і особистість загалом: (перехід від причинового (З. Фройд) пояснення до цільового (А. Адлер); мотивація як породження системи «індивід-світ» (Г. Мюррей); теорія прагнення до смислу (В. Франкл); теорія метамотивації (А. Маслоу); екзистенційна теорія людських потреб (Е. Фромм); теорія особистості К. Роджерса);

3) перехід від статичних до динамічних теорій мотивації: вивчення механізмів мотивації конкретної діяльності, трансформації стійких мотиваційних тенденцій у конкретних умовах (когнітивні теорії Дж. Келлі, Л. Фестінгера; когнітивні версії біхевіористського підходу до мотивації (Дж. Роттер, А. Бандура); парадигма мотивації досягнення (Д. Мак-Клелланд, Дж. Аткінсон, Х. Хекхаузен); смислові зв'язки як основа для розгортання мотиваційних процесів (О. М. Леонтьєв, Ж. Нюттен);

4) особистісний етап розвитку психології мотивації почався в 1980 році. І якщо на другому етапі мотивація (у традиційному розумінні) розглядалася як ядро особистості у широкому розумінні, то на особистісному етапі – мотивацію визначає особистість (моделі вольової регуляції (Х. Хекхаузен, Ю. Бекман; теорія самоефективності (А. Бандура); теорія внутрішньої мотивації і самодетермінації Е. Десі і Р. Райан); проблема вибору, свободи, волі, контролю над мотивацією, життєвих цілей, перспектив майбутнього, саморегуляції у широкому розумінні, можливостей, автономії і самодетермінації (Б. С. Братусь, І. А. Васильєв, Ф. Є. Василюк, Б. В. Зейгарник, В. А. Іванніков, Д. О. Леонтьєв).

Класичний підхід у психології мотивації

Класична психологія мотивації – галузь загальної психології, що вивчає детермінацію конкретних поведінкових актів та їхню послідовність, опосередковану психічними процесами. Психологію мотивації цікавлять причини і регулятори поведінки, а не її перебіг. Психологія регуляції діяльності перетинається з психологією мотивації своєю частиною – психологією мотиваційної регуляції.

Переважна більшість як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень питань мотивації до навчання представлена в межах класичної наукової (причинової детерміністської) парадигми. Як зазначає Д. О. Леонтьєв [70, с. 4–13], у сучасній психології мотивації «домінує картезіанська картина світу, що виявляється в увазі до раціональних механізмів за рахунок ірраціональних, у засиллі кількісних методів на збиток якісним, ригідної дихотомії зовнішнього і внутрішнього, переважній увазі до структур, а не до зв'язків між ними».

Основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби, що мотивують людей до певної поведінки. Поняття «потреба» пов'язується із нестатком у чомусь конкретному, без чого неможливе нормальне функціонування живої істоти. Але це не просто нестаток, а відображення його психікою. Це відчуття нестачі (А. П'єрон); усвідомлення дефіциту (К. К. Платонов); стан напруження, пов'язаний із нестатком чогось (В. М. Мясищев); образ нужди (С. Д. Максименко, М. Філіпов) [89, с. 21].

Потреба – переживання дискомфорту і відчуття необхідності від нього позбавитися, а мотив – обґрунтування рішення задовольнити або не задовольнити зазначену потребу в конкретній об'єктивній і суб'єктивній ситуації [118, с. 389]; спонукальна причина дій та вчинків людини, зумовлених об'єктивними потребами [145, с. 128]; внутрішні причини конкретної поведінки спрямовані на задоволення потреб. Мотиви,

на відміну від поведінки, ніколи не бувають очевидними. Про наявність певного мотиву можна здогадуватися тільки з поведінки людини [148, с. 78].

Перш ніж потреба спричинить дію, особистість переживає складний психологічний процес мотивації, що полягає в усвідомленні, тією чи іншою мірою, суб'єктивної й об'єктивної сторони потреби й найбільш доцільної дії для її задоволення. Мотивація – психічна саморегуляція поведінки, «сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку» [145, с. 129].

Отже, потреба, як нестаток у чомусь, завдяки мотивації (усвідомленню потреби та можливості її задоволення) переходить у мотив (обґрунтування рішення) [118, с. 389].

Окрім поняття «мотивація», у психології використовується ще й таке поняття як «спонукання» – сила, що штовхає нас щось робити, але залишає можливість вільного вибору (якщо вільного вибору немає, то мова йтиме про примус). Спонукання може бути зовнішнім і внутрішнім. Внутрішнє спонукання до дії через звернення до почуттів – це мотивація. Внутрішнє спонукання до дії через звернення до розуму – переконання. Зовнішнє спонукання до дії через звернення до почуттів – природний поклик. Зовнішнє спонукання до дії через звернення до розуму – заклик. Спонукання до дії – варіант позитивної мотивації, воно відрізняється від різних варіантів негативної мотивації, коли бажання щось робити викликається болем або страхом.

Спільним для мотиваційних моделей [132] на базі класичної причинової парадигми є уявлення про людську дію як наслідок якоїсь причини чи певного комплексу причин, а також переконання, що розуміння причин дає можливість передбачати дії людини й успішно впливати на них. Такими причинами можуть бути потреби, мотиви-диспозиції (досягнення, влади тощо), ситуативні стимули (винагороди, покарання), настановлення й уявлення (наприклад, про правильну поведінку, ймовірність успіху тощо), різні мотиваційні механізми (рівень домагань, когнітивний дисонанс, тенденція до завершення дії тощо), вплив колишніх емоцій, травм, переживань тощо.

В основі мотивації до навчання можуть лежати природні чи вищі пізнавальні потреби в навчанні – научінні (потреба в набутті досвіду, знань, навичок і вмінь), навчанні інших (потреба в передачі досвіду, знань, навичок і вмінь іншим людям). Один і той самий поведінковий акт може бути спрямований на задоволення різних потреб. Як стверджує А. Маслоу [79, с. 21], все, і науку також, породжують потреби людини – емоційні, когнітивні, експресивні й естетичні, задоволення яких виступає як кінцевий орієнтир, як ціль науки. Задоволення потреби є «цінністю». Навчання може бути спрямоване як на задоволення пізнавальних, так і будь-яких інших потреб.

С. Г. Москвичов у монографії «Мотивация, деятельность и управление» на основі аналізу різних теорій мотивації виділяє три рівні потреб: природні, соціогенні та індивідуальні запити, на кожному з яких є потреби у навчанні [89, с. 21].

Серед природних потреб, таких як у воді, їжі, кисні, температурі, виділеннях, рухові, сенсомоторній активності, безпеці, уникненні болю (шкоди у широкому сенсі), сексі та продовженні роду, виділяються і пізнавальні потреби в отриманні й опрацюванні інформації та зворотному зв'язку як основі научіння (отримання досвіду). А серед індивідуальних запитів виділяється потреба в пізнанні (розумінні).

Визначальні соціальні спонукання в системі соціальної мотивації учіння у виші (за С. Г. Москвичовим) – це спілкування, соціальний контроль, сексуальні стосунки, від-

чуття переваги, демонстрування знань, роль знавця (допомога іншим), соціальна приналежність, соціальний престиж.

Практично всі зазначені потреби у класифікації Г. Я. Розена [там же, с. 120] можуть задовольнятися в процесі навчання:

1. Біогенні потреби (природного походження): у спілкуванні, любові, емоційній захищеності, безпеці, навчанні, відпочинку, грі, розрядці.

2. Соціогенні потреби: у співпраці (спільних колективних діях, допомозі іншим, допомозі від інших); у лідерстві (у керівництві та підлеглості); у передаванні інформації та обміні думками.

3. Соціогенні потреби в самовираженні (самореалізації): життєвих смислах; самозахисті від критики й осуду; бажанні справляти враження на інших; самовиправданні; самоствердженні; повазі (престижі); успіхові; незалежності (свободі від зовнішнього тиску); скромності (бажанні не виділятися).

Отже, в основі навчальної діяльності лежить комплекс різних потреб і спонукань, дослідження яких здійснюється в експериментальній психології мотивації, у традиційній педагогіці і психології управління.

У межах *класичного підходу* мотивація до навчання широко досліджувалася у дітей дошкільного та шкільного віку, у студентів, а мотивація дорослих досліджувалася менше, проте на цю тему є також цікаві роботи. Так, О. Пашко зазначає: «Наша практика в навчальних програмах для дорослих дозволяє виокремити з озвучуваних ними мотивів участі в навчанні такі базові: отримати сертифікат, диплом для розвитку в кар'єрній площині, престижу на ринку праці, навіть якщо саме навчання як таке не цікавить, побути в певному середовищі для знайомства і обміну досвідом, які можна швидко конвертувати в інші результати, навчитись "чогось потрібного" і того, що можна швидко втілити в життя, отримати натхнення і задоволення від спікерів, викладачів, тренерів для підвищення мотивації до власних досягнень. Зміщення акцентів лише на один з цих мотивів призводить до перекосів стосовно практичних навчальних результатів – вони стають зовсім формальними і тому часто непотрібними. В ситуації акценту на задоволення учасників самим навчальним процесом все перетворюється в "розвагу", що, в кінцевому підсумку, теж призводить до зниження якості результату, корисного в застосуванні на практиці, або навіть його імітації» [105, с. 40].

Некласичний підхід: мотиваційна сфера як основа особистості, запорука розвитку людини

Згідно з цим підходом, мотивація є основою особистості. Цей напрям розвитку психології мотивації започаткував А. Маслоу, який упродовж тридцяти років працював над зазначеними питаннями. Він виділив два типи потреб: дефіцитарні та потреби зростання або буттєві. «"Дефіцитом" я називаю ті потреби, незадоволення яких створює в організмі так звані "порожнечі", які повинні бути заповнені в ім'я збереження здоров'я організму, і більше того, мають бути заповнені зовні, не самим суб'єктом, а іншими людьми» [80, с. 19]. Буттєві потреби або потреби зростання виникають у зв'язку з прагненням людини до розвитку, вони не пов'язані з нестачею, і можуть бути реалізовані самою людиною.

У цій роботі А. Маслоу започатковує психологію Буття, яка «має справу з цілями, а не з засобами, тобто з переживаннями-цілями, з цінностями-цілями, зі знаннями-ціля-

ми, з людьми як із цілями. Сучасна ж психологія поки займалася більше відсутністю, ніж із володінням, прагненням, ніж здійсненням, фрустрацією, ніж задоволенням, пошуками радості, ніж отриманням радості, прагненням досягнути, ніж прагненням бути» [там же, с. 73]. Маслоу говорить про необхідність розрізняти звичайну мотивацію людей, які не досягли самоактуалізації і задовольняють базові потреби, і мотивацію людей, що живуть на рівні Буття. Для її характеристики він вводить поняття «метапотреби» і «метамотивація».

Питання позитивної тенденції до зростання, яка закладена в здоровому організмі і стає внутрішньою спонукальною силою, що спрямовує його до розвитку і самовдосконалення, а також проблеми відхилень від цієї тенденції, розроблялися представниками гуманістичного напрямку в психології, такими як К. Г. Юнг, А. Адлер, К. Горні, Е. Фромм, Р. Мей, К. Роджерс, Дженей та Беррі Уайнхолд та ін.

Невротик шукає задоволення своїх потреб в оточенні, у зовнішньому світі, він більше, ніж здорова людина, залежить від оточення. У невротика немає тієї автономності, здатності до самовизначення, що є у здорової людини, – можна сказати, що невротична особистість є творінням середовища, оточення і не може йти за своєю природою [132, с. 13–47]. Одна з найвідоміших у цій сфері – теорія неврозів К. Горні, яка виділила три групи невротичних потреб на основі ієрархії потреб А. Маслоу [56, с. 133–135]. Стратегії задоволення цих потреб стають невротичними, коли домінує одна із зазначених стратегій.

Потреби, що притягують індивіда до інших людей (потреби в безпеці й приналежності (за Маслоу); потреба «бути побаченим і почутим» (за Розенбергом)) спонукають людину шукати прихильності, допомоги й визнання, щоб відчути власну цінність. За К. Горні, це потреба в любові і схваленні – бажання виправдовувати сподівання інших, ощасливлювати, викликати симпатію; страх ворожості або гніву; вразливість до антипатії та до критики. Потреба людини в партнері, який контролює її життя – страх перед самотністю і переконання, що наявність партнера може вирішити будь-які проблеми. Такі люди причепливі й залежні.

Потреби, які налаштовують індивіда проти інших людей: потреба у владі в контролюванні інших; потреба експлуатувати інших людей (маніпулювання, переконання, що інші існують, щоб ними користувалися. Взаємодіють з іншими для задоволення таких потреб, як контроль, секс або гроші); потреба в престижі (потреби схвалення і соціального визнання, страх публічного приниження); потреба в особистих досягненнях (шлях до успіху через особистий дискомфорт), потреба випереджати інших у всьому (страх перед невдачами); потреба, щоб інші захоплювалися ними (сприймали не реальну, а ідеальну версію їхньої особистості). У Маслоу – це потреба в повазі. Він зазначає, що якщо самооцінка низька і не вистачає поваги інших, в людини з'являється почуття меншовартості. Горні стверджувала, що люди проектують на інших власну ворожість і так виправдовують свою жорстоку поведінку.

Потреби, які відштовхують індивіда від інших людей: прагнення до довершеності (занепокоєння проти недоліків, намагання приховати їх або позбутися); потреба в автономії, незалежності; потреба обмежувати власне життя у вузьких рамках (невибагливі, не цікавляться матеріальними благами, вважають власні потреби другорядними).

Як було зазначено, на відміну від потреб здорової людини базові потреби невротичної особистості не задоволені. Нездатність задовольнити базові потреби американські психотерапевти й дослідники Дженей та Беррі Уайнхолд вбачають у травмах розвитку (від зачаття до 9 місяців – шокова травма, до 3-х років – травма, до 7 років – стресова травма). Згідно з незадоволеними в дитячому віці потребами вони виділяють чотири етапи розвитку не тільки людей, а й родин, спільнот, народів і людства [143]:

1) залежність (незадоволені потреби в безпеці й прихильності). Раннє партнерське суспільство, у якому важливо навчитися виживати;

2) протизалежність (досягнення і визнання). Суспільство володарів, у якому навчання використовується для соціалізації і контролю свідомості;

3) незалежність (потреба в автономії та сепарації). Зародження партнерського суспільства, у якому навчання спрямоване на трансформацію особистості й підвищення рівня усвідомлення;

4) наступний етап розвитку взаємозалежності (буттєві потреби реалізують зрілі люди, які пережили суттєву особистісну трансформацію і орієнтуються на вищі цінності).

Усі зазначені К. Горні, Д. Уайнхолд та Б. Уайнхолд (перший – третій етапи розвитку) потреби дефіцитарні, задовольняються за рахунок інших. Потреби в навчанні спрямовані на задоволення невротичних потреб, передбачають формування комунікативних навичок, особливий інтерес становлять навички завоювання й утримування інших; маніпулювання та захист від інших.

Будь-яке навчання, згідно з цією теорією, буде залежати від особистісного розвитку і суттєво відрізнятиметься в людей, що задовольняють буттєві потреби, дефіцитарні або невротичні. У літературі питання розвитку дитини, навчання та мотивування у відповідності з віковими особливостями вивчені набагато більше, ніж дорослої людини.

Зупинимося на періодизації дорослості Е. Еріксона та відповідно – мотивації до навчання.

Загальне визначення поняття «доросла людина» запропонували фахівці UNESCO в 1976 р.: «Дорослою є кожна людина, визнана такою в тому суспільстві, до якого вона належить». Власне, ми називаємо дорослою людину, що досягла фізіологічної, психологічної та соціальної зрілості, володіє певним життєвим досвідом, сформованим рівнем самосвідомості, яка виконує ролі, традиційно закріплені суспільством за дорослими людьми, і бере на себе повну відповідальність за своє життя і поведінку.

Рання дорослість (20–40(45) років, за Е. Еріксоном).

Як зазначають дослідники, «протягом періоду ранньої дорослості, як і всього дорослого життя людини, відбуваються суттєві зміни в її спонукальній сфері. Вони лиш є незначною мірою зумовлені специфічними віковими перетвореннями в організмі і передусім визначаються особистісними, соціальними і культурними чинниками» [129, с. 277].

Внаслідок аналізу публікацій та досліджень можна визначити освітні мотиви, що найчастіше зустрічаються у цьому періоді. Це, зокрема, мотив отримання схвалення і прагнення до прийняття, що має виражений зовнішній характер. Він властивий людям, які здебільшого у своїй діяльності звикли орієнтуватися на думку інших людей – керівництва, колег тощо. Вони ініціюють навчання, щоб отримати визнання і схвалення, а також мати можливість кар'єрного зростання та покращення свого матеріального становища.

Розвиток такого мотиву, як страх відкидання, пов'язаний із побоюванням втратити стабільність у своєму житті – людина розглядає навчання не як можливість саморозвитку, а як спосіб збереження наявних досягнень.

Люди, які мають високий ступінь вираження мотиву влади, у ролі одного із засобів її досягнення розглядають навчання. Вони енергійні, відверті у вираженні думок і почуттів, не бояться конфронтації і впевнено відстоюють свої позиції. Вони вимагають до себе уваги оточення і прагнуть до лідерства.

Пізнавальний мотив базується на загальній пізнавальній потребі людини, яка активно розвивається вже в дитячому віці і визначає прагнення людини до пізнання нового та невідомого.

Мотив змагання визначає прагнення людини бути кращою за інших. Тут не обов'язково має бути реальне змагання – людині важливо отримання підтвердження власного рейтингу і професійної позиції не тільки з боку оточення, а й у власних очах.

Мотив досягнення успіху більшою мірою пов'язаний не з проголошенням прагнення до успіху, а з реальним доведенням роботи до успішного завершення, визначеного закінчення. Люди, зорієнтовані на успіх, мають помірне прагнення до ризику, поетапно йдуть до наміченої мети, домагаючись видимих результатів. Навчання для них – один із засобів досягнення успіху.

Люди, які мають виражений мотив значущості результату, орієнтовані не так на процес, як на кінцевий результат роботи. У навчанні для них є значущим отриманий результат, який може бути як внутрішнім (отримані в ході навчання знання, вміння і навички), так і зовнішнім (диплом, сертифікат).

Мотив підвищення складності завдань, орієнтація на процес деякою мірою протилежний попередньому. Для його носіїв важливіший процес виконання роботи, ніж досягнутий результат, і вони отримують задоволення від самої роботи.

Мотив причетності формується під впливом бажання бути включеним у певне соціальне і професійне оточення, високу потребу в спілкуванні.

Самооцінка й розвиток особистісного потенціалу, мотив особистісного осмислення роботи – розвиток цього мотиву пов'язаний з наявністю високого прагнення до самовдосконалення та особистого розвитку, у тому числі в професійній сфері. Навчання такі люди розглядають як можливість реалізувати себе, досягти більшого у своїй діяльності [52; 105; 156].

Варто зазначити, що також важливо, аби з дитинства мати перед очима зразок людини, яка постійно прагне самовдосконалення та професійного розвитку. Механізм дії цієї умови базується на одному з основних законів – законі соціального научіння. Його принцип полягає в тому, що людина засвоює різноманітні форми соціальної поведінки через спостерігання та засвоєння еталонів поведінки тих людей, які є для неї найбільш значущими. Для дорослої людини, яка вже має фах і працює у якійсь організації, таким значущим іншим є керівник. Будучи зразком для підлеглих, він здійснює вирішення завдань із формування освітньої мотивації у співробітників.

Отже, можна схарактеризувати мотиви навчальної діяльності дорослих як потребу пізнавальних, професійних, творчих досягнень, широкі соціальні мотиви з альтруїстичною спрямованістю, соціальні мотиви особистого характеру.

Середня (40(45)–60 років) та пізня дорослість (понад 60 років).

Зміни в особистій, сімейній чи професійній сферах, такі як ранній вихід на пенсію, скорочення на роботі, втрата дитини чи чоловіка (дружини), вимушений переїзд на нове місце проживання тощо можуть спричинити мотиваційну кризу – послаблення чи зміну основних мотивів діяльності. Нерідко вона блокує мотиваційний розвиток особистості. Критичною точкою мотиваційної кризи є втрата людиною головного життєвого мотиву – сенсу життя. З цим пов'язане виникнення так званого екзистенційного мотиваційного вакууму, коли людина не знає, для чого живе, не бачить, для чого жити, що може породжувати іноді суїцидальні настрої. Подолати цей вакуум допомагають їй основні потреби життєзабезпечення в самоповазі й самореалізації [129, с. 318–319].

У людей, які досягають віку зрілої дорослості, послаблюються психофізіологічні функції. Та це не позначається суттєво на функціонуванні їхньої когнітивної сфери, не знижує працездатності, трудової і творчої активності. Розвиток окремих здібностей триває протягом усього зрілого дорослого віку.

У цьому віці не втрачає своєї повноцінності когнітивний досвід, що забезпечує збереження, впорядкування і перетворення інформації. Ефективно функціонують когнітивні схеми, семантичні і понятійні структури [129, с. 320–321].

Ці проблеми набувають особливого значення наприкінці зрілого дорослого віку. Як свідчать дослідження, період від 50 до 60 років є сприятливим для корекції стилю життя, головних цілей та інтересів. У зрілому дорослому віці людина переглядає свої цілі, задумується, наскільки реалізовані поставлені перед собою завдання, часто по-новому починає бачити свою роботу, усвідомлюючи, що професійний вибір уже зроблено. Дехто, розчарувавшись у своїй роботі, втративши її чи не досягнувши бажаного професійного статусу, відчуває гостре невдоволення собою і своїм життям. Інші, збагнувши, що надто багато часу було віддано професійним справам, зосереджуються на сім'ї, міжособистісних стосунках, духовному, моральному вдосконаленні [129, с. 313].

Однак часто дорослі зберігають когнітивну активність навіть після досягнення 70-річного віку. Висока продуктивність, скажімо, серед творчих людей, науковців можлива і в період старості. Зокрема, після 70 років успішно працювали французькі вчені – природознавець Жан-Батіст Ламарк, математики, фізики, астрономи Леонард Ейлер і П'єр-Сімон Лаплас, італійський природознавець Галілео Галілей, німецький філософ Іммануїл Кант. Російський і український психолог, фізіолог Іван Павлов написав «Лекції про роботу великих півкуль головного мозку» у 77 років. Потужним творчим потенціалом у старості відзначались письменники Віктор-Марі Гюго, Джордж-Бернард Шоу, Лев Толстой, Іван Бунін.

Широта інтересів та прагнення до самореалізації можуть зумовити набуття нових знань та навичок і навіть зміну діяльності у досить поважному віці. Індійський письменник, педагог, громадський і політичний діяч Рабіндранат Тагор після 60 років почав займатися живописом і створив ряд чудових полотен. Так само Валеріан Підвисоцький (1822–1892) (батько українського мікробіолога, патолога, ендокринолога Володимира Підвисоцького) залишився в історії не юристом, який просто дослужився до відставки, а відомим фармакологом, доктором медицини. У 50 років він захопився медициною, вступив до Дерптського університету, захистив дисертацію, провів низку важливих досліджень, був талановитим викладачем [16].

Динамічні теорії мотивації

На цьому етапі питання мотивації розглядаються в контексті структури і динаміки людської активності [132, с. 4–13], вивчаються механізми мотивації конкретної діяльності, трансформація стійких мотиваційних тенденцій у конкретних умовах; розглядаються смислові зв'язки як основа для розгортання мотиваційних процесів.

Питання мотивації дорослої людини до діяльності широко розробляється в прикладній психології, галузі, що займається застосуванням психологічних знань (принципів, методів) у різних видах людської діяльності (спорт, медицина, управління, військова справа тощо). Результати досліджень висвітлюються не тільки в науковій, а й у науково-популярній літературі, тому їх можуть застосувати не лише практичні психологи, педагоги, управлінці, а й не спеціалісти – насамперед для власної мотивації.

Однією з найсуттєвіших проблем, що стосується мотивації дорослих до навчання, є прокрастинація – схильність людини відкладати неприємні завдання на потім, тяжіння до справ, що приносять більше задоволення або швидший результат. Коротко зупинимося на порадах щодо подолання цієї схильності, яку можна розглядати як схему, що мотивує дорослого до активності [13, с. 372–375].

1. Ставте поведінкову мету (видиму, конкретну та детальну, а не розмиту й глобальну).
2. Мета має бути реалістична (мисліть дрібними, а не великими категоріями, обирайте мінімальну прийнятну мету замість ідеальної).
3. Розбивайте свою мету на менші конкретні міні-цілі.
4. Оцінюйте реальний, а не бажаний час.
5. Просто почніть, зробіть один маленький крок.
6. Використайте наступних 15 хвилин (за цей час можна витримати будь-яку діяльність).
7. Будьте готові до перешкод і затримок.
8. Коли є можливість, делегуйте свої завдання.
9. Бережіть свій час. Вчіться казати «Ні», відмовляйтеся від понаднормових чи непотрібних проектів.
10. Остерігайтеся своїх виправдань або використовуйте їх як винагороду за те, що зробили крок.
11. Винагороджуйте себе за успіхи, фокусуйтесь на зусиллях, а не на результатах.
12. Сприймайте свою прокрастинацію як сигнал. Запитайте: «Що моя прокрастинація хоче мені сказати?».

Парадигма свободи волі або самовизначення

На першому місці в цій парадигмі поняття свобода вибору або самовизначення – це одна з «вищих психічних функцій» людини, психічна здатність, що виникає тільки в людини в контексті її суспільного життя. Самовизначення (самодетермінація) – це здатність вибирати і мати вибір (на відміну від реакцій, що підкріплюються) щодо задоволення потягів та ідей, які також можна розглядати як детермінанти поведінки людини.

Дослідники не заперечують обумовленість поведінки, наявність дефіцитарних потреб, проте вважають, що людина здатна усвідомлювати свої спонукання і може самостійно визначати свої дії і нести за них відповідальність. Точно передбачити дії людини і повністю їх контролювати неможливо в принципі. Таке розуміння людської

мотивації висвітлено в художній літературі та розробках із психологічного консультування й психотерапії (насамперед гуманістично й екзистенційно зорієнтованій).

Вивчення мотивації до навчання на базі уявлення про людину, яка діє на основі свободи волі і здатна до самовизначення, започаткували основоположники гуманістичної психології А. Маслоу та К. Роджерс. Осмислення психотерапевтичного процесу та психологічного консультування, практична робота (Роджерс був одним із головних творців зорієнтованої на особистість психотерапії, що отримала назву «клієнт-центрована терапія») дали можливість перенести основні ідеї гуманістичної психотерапії у галузь навчання.

К. Роджерс розглядає дорослу людину як ініціатора власного навчання та відповідального учасника навчального процесу [125]. І підтвердження цього нам дає мова – адже дієслова «вчитися», «навчатися» означають буквально «вчити себе», «навчати себе». Учений сформулював психологічні особливості дорослих людей, що є передумовами успішного навчання:

• природний потенціал до навчання;

• навчання ефективне, якщо його предмет актуальний для людини і її особистості (її «Я») нічого не загрожує;

• у навчання залучена вся особистість, що в підсумку спричиняє зміни у самоорганізації та самосприйнятті;

• більша частина навчання досягається дією із збереженням відкритості досвіду;

• самокритика й висока самооцінка активізують творчий процес, зміцнюють незалежність і впевненість у собі.

М. Ноулз виокремлює такі характерні особливості дорослого учня: потреба дорослого знати, для чого йому потрібне навчання; зв'язок із соціальними завданнями, які постають перед людиною в процесі її розвитку; прагнення до негайного застосування отриманих знань [177].

Але найважливішим для дорослої людини є здатність до самовизначення, що передбачає вміння:

а) усвідомлювати свої почуття, бажання і спонукання. Інакше людина діятиме імпульсивно, у випадку конфлікту спонукань перебуватиме в стані напруження, що може призводити до емоційних зривів. Розширення усвідомлення є однією з найважливіших завдань психотерапії. Адже подолати ситуативну обумовленість і визначити напрямок своєї дії можна лише усвідомивши свої мотиви, почуття і цінності;

б) приймати рішення в ситуації конфлікту спонукань і почуттів; брати на себе відповідальність; відмовлятися від задоволення певних бажань, щоб слідувати своїм цінностям;

в) формулювати й обґрунтовувати свою позицію, відстоювати її, протистояти чужому тиску і наполягати на своєму;

г) вислуховувати і розуміти думку іншого; усвідомлювати кілька позицій одночасно і ухвалювати рішення, враховуючи їх;

д) діяти довільно, цілеспрямовано і досягати своєї мети, незважаючи на перешкоди і втому [132, с. 47–103].

Продуктивною для формування самовизначення в процесі навчання дорослих є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана [132, с. 47–103].

Ця теорія спрямована на визначення чинників, які підтримують вроджений людський потенціал, що визначає зростання, інтеграцію і здоров'я, на дослідження процесів і умов, що сприяють здоровому розвитку й ефективному функціонуванню індивідів, груп і спільнот; на пошук внутрішніх ресурсів, які могли б допомогти людині протистояти негативному впливу середовища без нанесення шкоди собі.

Навчання в цій парадигмі розглядається у ситуації самовизначення, завдяки чому не тільки зростає ефективність навчання, але й з'являються суттєво нові можливості для особистісного розвитку.

Система мотивування такого учіння будується спочатку на спільному прийнятті рішення вчителем і учнем. Що більше учень отримує досвід самовизначення, то більше він самостійно визначає навчальну діяльність. Учень має вийти на такий рівень, коли зможе самостійно ставити перед собою навчальні цілі і досягати їх, оцінювати результати своїх дій і коректувати план занять.

Сформована, стійка та усвідомлена мотивація є важливою умовою ефективності навчання. Мотиваційна спрямованість, що впливає на подальший процес вибору змісту та форми навчання, визначається саме в процесі ухвалення рішення про необхідність проходження навчання.

Суспільні та соціально-економічні зміни в Україні зумовлюють потребу в оновленні теорії та практики безперервної освіти дорослих. Адже в сучасному світі фахівець має бути мобільним і конкурентоздатним, а проблема підвищення кваліфікації дорослого населення пов'язана з безперервним збільшенням інформації та прискоренням її обробки, а також швидким застаріванням знань. Проте не тільки суто економічна необхідність зумовлює потребу навчатися впродовж життя, не менше значення освіта має для відновлення стабільності у суспільстві, його динамічного розвитку у громадянській та побутовій сферах.

Освітня мотивація дорослої людини не є стабільним, раз і назавжди сформованим утворенням. За наявності адекватного організаційного середовища вона може розвиватися, забезпечуючи високий рівень освітньої активності дорослого в процесі навчання.

6.2. Психолого-педагогічна діагностика в умовах необхідності освіти впродовж життя

В умовах світових глобалізаційних процесів, розвитку інформаційних технологій, а також збройного конфлікту і складної соціально-політичної та економічної ситуації в Україні особливо актуальною є проблематика, пов'язана із набуттям особистістю нових знань, що потрібні для життя в сучасному світі, та необхідністю освоєння інших професій.

Один із найбільших соціологів сучасності, який спеціалізується в галузі інформаційного суспільства, М. Кастельс описує глобалізацію як «…постійний процес розвитку капіталістичного способу виробництва, який, долаючи межі часу й простору, наприкінці XX століття перетворює світову економіку в глобальну, з новою інфраструктурою, створюваною інформаційними й комунікаційними технологіями» [53, с. 354]. Дослідник вважає, що «глобальна економіка – це економіка, здатна працювати

як єдина система у режимі реального часу в масштабі всієї планети, тому глобалізація пов'язана з інформаційною трансформацією суспільства, а не масштабами або економічною діяльністю» [там само, с. 452–458]. Тож набуття нових знань, пов'язаних із розвитком інформаційних технологій, є особливо важливим аспектом освіти дорослих – адже для деяких із них елементарні навички володіння комп'ютером видаються чимось надскладним або ж непотрібним. Так, дослідження, проведене автором серед шкільних психологів та соціальних педагогів, показало, що 3% з них взагалі не користуються комп'ютером та інтернетом [104, с. 38–50].

Уперше термін «андрагогіка» вжито німецьким істориком педагогіки А. Каппом у 1833 р. у праці «Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik», хоча самостійності він набув лише у другій половині XX ст., відокремившись від джерела свого виникнення – педагогіки – після того, як американський педагог М. Ноулз (1913–1997) розвинув теорію освіти для дорослих.

Приступаючи до опису андрагогічних моделей навчання, М. Ноулз вважає за необхідне розглянути поняття «дорослий». Він посилається на чотири визначення: 1) біологічне – біологічно ми стаємо дорослими, коли досягаємо віку готовності до дітородіння, тобто віку ранньої юності; 2) юридичне – юридично ми стаємо дорослими, коли досягаємо того віку, коли за законом маємо право голосувати, отримати водійські права, право одружуватися без дозволу батьків тощо; 3) соціальне – соціально ми стаємо дорослими, коли починаємо виконувати ролі дорослих: працівників, зайнятих цілий день, подружжя, батьків, громадян, які голосують тощо; 4) психологічне – психологічно ми стаємо дорослими, коли приходимо до усвідомлення відповідальності за своє власне життя і свою самостійність.

З точки зору М. Ноулза, найважливішим є психологічне визначення. Він зазначає, що процес усвідомлення відповідальності й самостійності починається рано й акумулюється в міру того, як ми дорослішаємо біологічно, починаємо виконувати ролі, подібні дорослим, і приймаємо все більше відповідальності за власні рішення. Тобто ми стаємо дорослими поступово, рухаючись через дитинство і юність. Але, висловлює припущення дослідник, більшість із нас не мають зрілої «Я-концепції» і повної самостійності до тих пір, поки не закінчать школу або університет, не отримають повноцінної роботи та не заведуть сім'ю [178].

Наприкінці XX – початку XXI століття загальносвітові тенденції розвитку суспільства обумовили поширення в розвинених країнах концепції безперервної освіти («освіта протягом життя«). Якщо у 1970–1980-х рр. безперервна освіта була орієнтована на надання непривілейованим верствам населення можливості зміни свого статусу за рахунок підвищення освітнього рівня, то на початку 2000-х рр. освіта протягом життя розглядалася переважно як засіб адаптації трудових ресурсів до швидких технологічних змін. Сьогодні в концепції безперервної освіти посилюються мотиви особистісного зростання. Опитування, проведене серед громадян країн ЄС, засвідчило, що 70% опитуваних людей виявили бажання вчитися, причому 80% вважають, що освіта має покращити їх професійне життя, а 72% – особисте [186].

Для України особливо актуальними суспільними тенденціями, що зумовлюють необхідність безперервної освіти, є такі: 1) зростання ролі людського капіталу у прирості національного багатства, що визначається сьогодні насамперед умовами,

створеними для розкриття людського потенціалу. Однією із найважливіших умов такого розкриття, безперечно, виступає освіта; 2) несприятливі демографічні тенденції, адже зниження народжуваності та старіння населення викликає потребу у створенні умов для навчання людей зрілого і старшого віку. Освіта дорослих стає сьогодні важливим чинником соціально-економічного розвитку; 3) прискорення темпів оновлення професійних знань. Нині щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань. Вирішення проблеми полягає в переході до освіти протягом життя, де базова освіта періодично повинна доповнюватися програмами додаткової освіти і організується не як кінцева, завершена, а лише як основа, фундамент для подальшого навчання; 4) утвердження в європейському освітньому просторі концепції «освіти протягом життя». Навчання впродовж життя передбачає зростання інвестицій у людей і знання; набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність; поширення інноваційних, більш гнучких форм навчання. Мета полягає в забезпеченні людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання; 5) внаслідок окупації Криму та військових дій Російської Федерації на Сході України, починаючи із 2014 року, більше півтора мільйона українських громадян стали «внутрішньо переміщеними особами» (ВПО), і багато хто з них потребує зміни роду занять, перекваліфікації, аби знайти роботу на новому місці. Також дуже часто демобілізовані військові не можуть повернутися до колишньої професії. Тому набуття нових навичок і знань для цих категорій набуває особливого значення.

В усьому світі зростає кількість переселенців і біженців. На жаль, Україна посідає в цьому списку на 1 січня 2017 р. восьме місце за кількістю ВПО після Сирії, Колумбії, Ірану, Судану, Ємену, Нігерії та Південного Судану. Шукаючи роботу на новому місці проживання, ВПО рідко знаходять вакансію, яка б відповідала їхньому професійно-кваліфікаційному рівню, оскільки дуже часто є невідповідність професійно-кваліфікаційного складу безробітних переселенців тим вакансіям, які пропонують роботодавці. Отже, питання перекваліфікації є дуже важливим для переселенців. Тому вкрай назріла є організація професійної підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації таких працівників за конкурентоспроможними спеціальностями у регіонах теперішнього проживання ВПО. Переселенці потребують допомоги у виборі нової спеціальності з урахуванням їхніх навичок та інтересів, а головне – потреб на ринку праці у приймаючій громаді. Проте відповіді учасників глибинних інтерв'ю щодо зацікавленості ВПО в отриманні ваучера на безкоштовне навчання були двозначними. З одного боку, експерти повідомили про наявність зацікавленості переселенців в отриманні ваучерів. З іншого – експерти все ж таки наполягали на тому, що майже для всіх ВПО важливіше негайне отримання роботи, ніж ваучер на навчання [20, с. 85].

Саме тому, як зазначає В. Супрун, соціальна та професійна адаптація ВПО «включає курси цільового призначення як підвищення кваліфікації та професійне навчання як первинна професійна підготовка, перепідготовка, отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня, підвищення кваліфікації та спеціалізації, спрямовані на здобуття або удосконалення професійних знань, умінь та навичок незалежно від їх місця проживання чи перебування. Для осіб, які не мають професії або виявили бажання отримати нову професію, хочуть підвищити свою кваліфіка-

цію або пройти стажування надаються індивідуальні профконсультаційні послуги, у тому числі з використанням психодіагностичних методик« [137, с. 31].

Окрім потреби у набутті нових знань і навичок ВПО з метою перекваліфікації, існують потреби і в інших компетенціях згідно з вимогами сьогочасного суспільства. У Рекомендації Ради ЄС про ключові компетенції для навчання впродовж життя від 17 січня 2018 р. (англ. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018/0008 (NLE)) [57] схвалено оновлену редакцію ключових компетенцій для такого навчання: 1) грамотність (Literacy competence); 2) мовна компетентність (Languages competence); 3) математична компетентність та компетентність у науках, технологіях й інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering); 4) цифрова компетентність (Digital competence); 5) особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence); 6) громадянська компетентність (Civic competence); 7) підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence); 8) компетентність культурного самовизначення та самовираження (Cultural awareness and expression competence).

Як бачимо, це дуже широкий спектр компетентностей, більшість із яких є надзвичайно актуальними в сучасних українських реаліях. Скажімо, мовна компетентність – адже ситуація складалася так, що місцева влада в Криму, на Донбасі та Луганщині навіть у незалежній Україні робила все, щоб ізолювати місцеве населення від всього українського, найперше – від української мови. І вимушені переселенці з цих регіонів, переїхавши, скажімо, на Західну Україну, опиняються в іншому мовно-ментальному середовищі, де більшість людей розмовляє українською, немає атмосфери ностальгії за СРСР, а є орієнтація на демократичні цінності. Так, у Львівській області станом на жовтень 2016 року перебувало майже 11 тис. внутрішньо переміщених осіб. Серед них – понад 7 тис. із Донбасу. Решта – кримчани, з яких близько 2 тис. кримських татар.

Як показали дослідження, 62% переселенців не побачили суттєвої відмінності між власними звичаями та традиціями і, відповідно, звичаями та традиціями нових для себе місць проживання. Однак майже третина їх помітила (і в більшості випадків тут відіграє фактор зміни мовного середовища й потреби адаптуватися до нього) [85]. О. І. Медведєва зазначає: «Соціально-психологічна адаптація ВПО в українськомовному середовищі в умовах стрімких соціальних змін у суспільстві призводить до кризи особистісно-рольової ідентичності» [там само, с. 28]. Авторка зауважує, що «простежується значне зростання кількісного показника серед відвідувачів Безкоштовних курсів української мови у Львові <…>. Це різке зростання слухачів пояснюється тим, що впродовж року соціально-психологічна адаптація змістилася на другий план (адже поступово розв'язалися проблеми із винайманням житла, працевлаштуванням, соціальними виплатами, тобто ті проблеми, які знаходилися в пріоритетній площині, на відміну від вирішення питання мовного бар'єру у спілкуванні та питання підвищення рівня самореалізації у всіх сферах життєдіяльності)» [там само, с. 29].

Цифрова компетентність включає в себе впевнене, критичне та відповідальне використання та взаємодію з цифровими технологіями для навчання, роботи та участі у суспільстві. Це включає в себе інформаційну грамотність та грамотність даних,

комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпеку (включаючи цифрове благополуччя та компетентності, пов'язані з кібербезпекою) та розв'язання проблем. Оскільки йдеться про інформаційну грамотність та медіаграмотність (на сьогодні більш розроблені в українському обігу поняття й терміни), то стає зрозуміло, що навчання у цій сфері потребує суспільство загалом.

Для вищезазначених категорій населення в Україні, що особливо потребують підтримки в плані освіти й набуття нових знань (ВПО та учасники АТО/ООС), бар'єром для подальшого особистісного розвитку може стати їхній психологічний стан. Адже більшість із цих людей зазнали впливу травмівних подій, у частини розвинувся посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) або ж вони перебувають у стані хронічного стресу, що аж ніяк не сприяє зібраності, концентрації на досягненні мети і засвоєнню нових знань (а точніше, робить все це неможливим).

Для сучасної демографічної ситуації характерне поступове старіння населення України – так, за даними на 2017 рік кількість осіб передпохилого віку (55–64 роки) становила 13,8%, похилого віку (65 років і старіші) – 16,3% (зазначимо, що згідно із сучасною міжнародною класифікацією, похилий вік – це 60–74 роки). Зрозуміло, що для цієї групи населення сприймання процесів соціальних змін накладаються на індивідуальне переживання старіння, посилюючи негативний перебіг процесу, але водночас це може дати поштовх для достатньо активного життя, а не поступового згасання. Отже, постає питання вторинної соціалізації, що складається із двох етапів: десоціалізації та ресоціалізації. Десоціалізація – відхід від раніше засвоєних цінностей, норм, ролей і правил поведінки; ресоціалізація – навчання нових цінностей, норм, ролей і правил поведінки замість колишніх.

Навчання дорослих людей та їхня мотивація до навчання мають свої особливості: 1) дорослий усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю і критично ставиться до будь-яких спроб керувати ним, навіть якщо вголос цього не висловлює; 2) дорослий накопичує великий запас життєвого, соціального і професійного досвіду, який формує його світогляд і з точки зору якого він оцінює будь-яку інформацію, що надходить; 3) його мотивація до навчання полягає в абсолютно прагматичному підході – він прагне за допомогою навчання вирішити свої життєві проблеми (кар'єра, спілкування, розвага тощо); 4) на відміну від учня або студента він прагне до невідкладного застосування отриманих знань або до отримання невідкладного задоволення від самого процесу навчання; 5) його сприйняття супроводжується емоційною оцінкою інформації, водночас його мозок прагне заблокувати будь-яку інформацію, супроводжувану негативною емоцією (навіть якщо це просто відчуття голоду, незручне сидіння або задуха).

Відповідно, є чотири принципи організації навчання дорослих:

1. Дорослі повинні брати участь в розробці плану навчання.
2. В основі навчання повинен лежати досвід учнів, який включає в себе як злети, так і падіння.
3. Щоб навчальні модулі були ефективними, слухачі повинні мати можливість відразу ж застосувати знання в роботі або в житті.

4. Матеріал для вивчення повинен бути орієнтований на конкретні завдання, а не на узагальнену тему [188].

Тому психолого-педагогічна діагностика мотивації до навчання дорослих є одним із важливих етапів діяльності андрагога, що дає можливість оптимально організувати навчання. Тут ми стикаємося із фактом, що діагностичний інструментарій для дослідження мотивації до навчання школярів та студентів розроблений давно, постійно з'являються нові праці на цю тему, а от діагностику мотивації до навчання дорослих можна здійснювати хіба що опосередковано. Тим більше, що діагностування різних категорій потенційних дорослих учнів потребує врахування специфіки саме цієї групи.

Для діагностики дослідження мотиваційної сфери дорослих було підібрано батарею тестів, зокрема тест «Діагностика мотивації до успіху» та «Діагностика мотивації до уникнення невдач» (за Т. Елерсом), тести на визначення креативності особистості (тест Є. Торранса, тест С. Медника, тест В. Меде й К. Піорковського), методика «Ієрархія потреб» (модифікація І. О. Акиндінової), опитувальник А. О. Реана «Мотивація успіху і страх невдачі» та ін.

Проведене дослідження шляхом анкетування серед шкільних психологів та соціальних педагогів показало: мотивувальним чинником для більшості респондентів є можливість самостійного планування темпу, характеру і змісту процесу навчання; тільки 10 відсотків респондентів приймають традиційну педагогічну модель освіти, згоджуючись із тим, що здобувач освіти повинен бути реципієнтом у процесі навчання, більшість же вважає, що він повинен мати активну позицію і творчо співвідносити нову інформацію із власними знаннями і досвідом; існують певні характеристики особистісної зрілості, що пов'язані з навчальною мотивацією і можуть впливати на неї, найбільш суттєвими є 1) мотивація досягнень; 2) гнучкість поведінки; залежно від особливостей особистісної зрілості індивіда, можливі різні психологічні методи підвищення мотивації до навчання.

В умовах становлення інформаційного суспільства та соціально-економічних і політичних змін освіта стає однією з найважливіших сфер людського життя. Навчання протягом життя виходить на чільні позиції у світових освітніх процесах. В Україні освіта впродовж життя поки що не розвинута системно. Не існує офіційної статистики з цього питання, відсутні спеціальні концепції і програми, тому для України вкрай важливо найближчим часом вжити дієвих заходів для подолання відставання у цій сфері. Потребує подальшої розробки діагностичний інструментарій, що стосується навчання дорослих, зокрема, діагностика мотивації до навчання.

Важливою є також підготовка майбутніх фахівців до ефективної діагностичної діяльності, що повинна включати навчання повноцінного аналізу даних феноменологічного рівня; вибору стратегії діагностичного пошуку, оптимальної для вирішення певного діагностичного завдання; вміння вирішувати діагностичні завдання з використанням психодіагностичних засобів, що оптимізують процес постановки діагнозу; вміння орієнтуватися в їх різноманітті і вибирати найбільш ефективні для конкретного діагностичного випадку. Результатом такого цілеспрямованого навчання буде більш ефективне формування основних якостей діагностичного мислення: гнучкості, оперативності, адекватності та економічності.

6.3. Діагностика мотивації до навчання психологів, що надають психологічну допомогу постраждалим від воєнного конфлікту

Сучасний світ дуже швидко змінюється: зростає дефіцит ресурсів (енергії, води, продуктів харчування); змінюється екологія (знищуються ліси, щодня на планеті зникає кілька видів тварин і один вид рослин, змінюється клімат). Безперервно зростає темп інформаційної експансії – раз по раз повідомляють про природні й техногенні катастрофи різного масштабу, епідемії, а з початком пандемії коронавірусу COVID-19 у 2020 році люди щодня отримують новини про кількість хворих, померлих і пов'язану з пандемією та карантином інформацію. В Україні до нестабільної ситуації додаються ще й військовий конфлікт, реформи, економічні потрясіння, а в зв'язку з цим – страх за майбутнє.

Все це призводить до хронічних стресів, зокрема й інформаційних стресів, до зловживань психоактивними речовинами, підвищеної конфліктності, зростання злочинності, синдрому хронічної втоми тощо. Зростає розгубленість і дезорієнтація, зменшуються адаптаційні можливості. Швидка стомлюваність, апатія, депресивні стани призводять до погіршення працездатності й суттєвого зниження мотивації до будь-якої активності.

Творець методу ненасильницького спілкування Маршалл Розенберг, який тридцять п'ять років разом із командою працював і проводив дослідження у різних «гарячих точках», допомагаючи вирішувати конфлікти між етносами, племенами і країнами, писав [63, с. 100], що справжня безпека та мир можливі тільки тоді, коли люди зможуть побачити «людське» в тих, хто на них нападає. Для цього потрібно вчитися задовольняти власні потреби різного рівня та співпереживати страхам, болю, гніву й невдоволеним людським потребам, що стоять за агресією, визначають фізичний, емоційний та ментальний стан людини та соціальну ситуацію загалом.

Перед людством стоїть завдання – вчитися жити в епоху планетарних змін. Сьогодні кожен відповідальний за своє життя: інформація, як ніколи, доступна майже в будь-якій точці планети, відкрита для людей різного віку, різної підготовки, з різними запитами. Практично у всіх з'являється можливість навчатися задовольняти свої потреби й інтереси, вчитися й розвиватися, самостійно обираючи темп і форму отримання знань. Проте часто бракує достатньої вмотивованості до навчання, прагнення до розвитку. Діагностика мотивації до навчання дорослих людей дає можливість виявляти чинники, що заважають ефективному навчанню, вносити зміни в навчальні програми, обирати стиль викладання матеріалу.

Протягом 2018–2019 років нами було проведено емпіричний етап дослідження – соціально-психологічне дослідження «Діагностика мотивації до навчання психологів, що надають психологічну допомогу постраждалим від воєнного конфлікту». *Соціально-психологічне дослідження* – вид наукового дослідження з метою встановлення в поведінці й діяльності людей психологічних закономірностей, обумовлених фактом включення в соціальні (великі й малі) групи, а також психологічними характеристиками цих груп. У межах проектів Координатора проектів ОБСЄ та Міністерства соціальної політики України «Відповіді на загрози соціальній безпеці в Україні внас-

лідок конфлікту» (2018 рр.) та «Допомога у реінтеграції та реабілітації населення, що постраждало внаслідок конфлікту» (ОБСЄ, 2019 р.) відбулося 25 соціально-психологічних тренінгів «Психологічна реабілітація населення, постраждалого внаслідок конфлікту». Всього було охоплено 603 особи віком від 25 до 67 років, з різним стажем роботи: (з них 92 – чоловіки, 501 – жінка) – працівники соціальних служб (соціальні працівники та психологи) з усіх областей України, які надають соціальну допомогу та психологічну підтримку постраждалим від воєнного конфлікту, а також працюють із сім'ями, що перебувають у складних життєвих обставинах.

Серед учасників тренінгу 15 відсотків осіб – із категорії постраждалих, а саме: ветерани, матері, дружини та інші члени родин ветеранів, вимушені переселенці, волонтери та матері загиблих учасників АТО. Треба зауважити, що психологи і загалом ті, хто надає допомогу постраждалим (соціальні працівники, лікарі, волонтери), – вразлива категорія населення, що перебуває у зоні ризику стосовно професійного вигорання та вторинної травматизації. Це було підтверджено дослідженням, виконаним у 2018 році на замовлення Форуму НДО в Україні «Професійне вигорання працівників недержавних організацій, які залучені до надання гуманітарної допомоги». Згідно з даними зазначеного дослідження, високий та дуже високий рівень професійного вигорання (виснаження або хронічного стресу) спостерігається у 45% жінок та 34% чоловіків, причому що більший стаж роботи, то вищий рівень вигорання. Серед основних причин хронічного стресу дослідники виділяють: 1) відсутність систематичних і комплексних навчальних заходів та те, що 2) наявні освітні можливості не корелюються з індивідуальними потребами працівників. Окрім зазначеного вище, необхідно враховувати, що 3) системна психологічна допомога постраждалим від воєнного конфлікту не створена; 4) немає відповідного ситуації психолого-методичного супроводу спеціалістів, що надають допомогу постраждалим від воєнного конфлікту, зокрема спеціалісти не мають змоги отримувати особисту психологічну допомогу та супервізію; 5) низька мотивація до навчання через відсутність певності в тому, що буде можливість працювати у сфері соціальної роботи після реалізації територіальної реформи в Україні (в учасників тренінгів не було певності, що їхні послуги – психологічна допомога та соціальна робота – фінансуватимуться територіальними громадами); 6) низька заробітна плата, невідповідна вимогам до працівників.

Перефразовуючи висновок дослідження 2018 року (зробленого на замовлення Форуму НДО), відзначимо, що в Україні наявні освітні можливості не корелюються з індивідуальними потребами насамперед тих дорослих, що перебувають у стані хронічного стресу або переживають постстресові чи супутні розлади, зокрема, немає системи діагностування мотивації до навчання осіб зазначеної категорії.

У випадку стресових станів, постстресових та супутніх розладів мотивація до будь-якої активності суттєво знижується, люди потребують якісного відновлення та психотерапевтичної допомоги. Збільшити мотивацію до навчання можна, застосовуючи в навчальному процесі елементи психологічного тренінгу, а також у випадку перенесення алгоритму психологічної допомоги на процес навчання. Саме такий досвід описували в своїх роботах А. Маслоу та К. Роджерс [123]. Дослідження «Діагностика мотивації до навчання психологів, що надають психологічну допомогу постраждалим від воєнного конфлікту» було організоване в межах соціально-психологічного тре-

нінгу (не обов'язкового, такого, що не впливає на підвищення заробітної плати чи соціального статусу) і здійснювалося на основі постнекласичного підходу із застосуванням методів класичної та некласичної парадигм. *Парадигма* – це сукупність стійких значущих для наукового загалу норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, цінностей і переконань, що виступає як зразок наукової діяльності: передбачає єдність у тлумаченні теорії, в організації емпіричних досліджень та інтерпретації отримуваних даних. Загальнонаукові парадигми (типи наукової раціональності) відрізняються уявленням про об'єкт пізнання, природу знань, завдання науки, роль суб'єкта.

Парадигмальний аналіз досліджень у соціогуманітарних науках був предметом уваги таких дослідників, як Т. Кун, І. Лакатос, К. Поппер, В. С. Стьопін та ін. У психології над цим питанням працювали К. Роджерс, Ф. Є. Василюк, М. С. Гусельцева, Л. Я. Дорфман, С. Д. Максименко, Г. О. Балл, В. В. Андрієвська та ін.

Сучасна психологія і психологія мотивації зокрема характеризуються співіснуванням різних наукових напрямків [149], які відрізняються між собою не тільки тим, *що* вивчається, яка теоретична база, але й тим, *як* здобуваються наукові знання, що для науковців означають такі фундаментальні поняття, як істина (правда), розуміння, об'єктивність, реальність, тобто належністю до певної наукової парадигми (класичної, некласичної чи постнекласичної).

Еталони науковості, норми й засоби дослідницької діяльності, форми презентації наукових знань не є постійними. Вони розвиваються з розвитком культури й суспільної свідомості. Для класичної, некласичної та постнекласичної парадигм характерні різні логіки досліджень, різні способи отримання та осмислення знань. К. Роджерс [124, с. 200–230] виокремлює три основні шляхи отримання знань у психології: суб'єктивне пізнання, об'єктивне та міжособистісне пізнання. Здатність застосовувати всі ці форми, на думку Роджерса, є ознакою зрілості не лише науки, але й людини: «...психологічно зріла особистість, як і розвинута наука, використовує ті ж самі три типи пізнання» [там же, с. 204]. У 90-х роках у психології було виділено основні шляхи отримання психологічних знань: експериментальні методи, використання мов опису та психопрактики. Відповідно, класична наукова парадигма орієнтована на об'єктивне пізнання, експериментальні, здебільшого кількісні методи дослідження; некласична – на суб'єктивне пізнання, якісні методи дослідження, використання мов опису, а постнекласична наукова парадигма в психології, вбираючи в себе здобутки попередніх парадигм, орієнтується на міжособистісне пізнання в конкретній ситуації, на отримання знань у процесі психологічних практик (психологічне консультування, психотерапія, сімейна терапія, тренінги тощо).

Наукова парадигма формує дослідницьку позицію людини, що освоює світ, визначає особливість основ мислення науковця – *культуру пізнання* чи культуру розуміння [51]. Культура пізнання ґрунтується на протиставленні суб'єкта й об'єкта, звідси закономірні запитання про природу об'єкта «Що це є?» і відповіді на ці запитання у вигляді понять, які й становлять основу класичного наукового дослідження.

Культура розуміння – занурення у світ, осягнення нерозривного зв'язку людини й навколишнього світу, акцент на зв'язках, а не на протилежності між світами, тому закономірним є питання «Що є світ для мене?». Розуміння – це усвідомлення себе в контексті, пізнання – відштовхування від контексту (некласичне і постнекласичне до-

слідження). Культура розуміння є визначальною для некласичної та постнекласичної парадигми.

На необхідність формування культури розуміння в психологічному дослідженні вказує С. Д. Максименко. Він пише, що «сучасна психологія досягла тієї межі, коли «рух по прямій, просте продовження тієї самої роботи, постійне накопичення матеріалу виявляється безплідним і навіть неможливим. Отриманих у сучасній психології конкретних емпіричних фактів достатньо для того, щоб вони, засвоєні суб'єктом пізнання, використовувалися в дослідженні особистості» [73, с. 8]. Логіка пізнання за Максименком це «логіка дослідника», а логіка розуміння здійснює дослідження без поділу об'єкта на частини. «Будь-який штучний, уявний поділ цієї цілісності (особистості), що здійснюється не у відповідності з її логікою, приводить до неможливості наповнення її отриманими у всій «операції» емпіричними фактами. Саме тут і втрачається адекватність пізнання і починається «логіка дослідження» [там само, с. 7].

Застосування різних типів наукової раціональності у діагностуванні мотивації до навчання дає можливість розглянути різні аспекти зазначеного питання, отримати різні результати та більш повне розуміння проблематики. Далі ми розглянемо, як наукова парадигма впливає на психологічне (соціально-психологічне) дослідження загалом і дослідження мотивації зокрема та опишемо дослідження мотивації до навчання психологів, що надають психологічну допомогу постраждалим від воєнного конфлікту.

В основі емпіричного дослідження «Діагностика мотивації до навчання психологів, що надають психологічну допомогу постраждалим від воєнного конфлікту» *постнекласична парадигма*, основа якої психотерапевтична практика і культура розуміння, а також мотиваційні теорії четвертого етапу розвитку психології мотивації, що відповідають постнекласичному типу раціональності (див. параграф 6.1.).

У кінці 80-х років XX століття у світі було зазначено появу нової постнекласичної парадигми в науці, багато в чому зумовленої переходом людства на інформаційний етап розвитку, зокрема, революцією в способах отримання і збереження знань (комп'ютеризація науки, доступність інтернет-технологій, доступність знань широкому загалу населення тощо). Таке наукове мислення толерантне щодо існування різних форм відображення й розуміння особливостей дійсності, для нього характерна не лише толерантність, але й плюралізм [150, с. 45–56]. Постнекласична наука орієнтована на цілісне розуміння людини, на цілісне сприйняття природи у процесі її становлення. Поряд із дисциплінарними на перший план висуваються міждисциплінарні та проблемно-орієнтовані форми дослідницької діяльності, враховуються соціальні, культурні та ціннісні контексти. Посилюється взаємодія принципів та уявлень щодо картин реальності, які формуються у різних науках, відбувається зближення природничих і гуманітарних наук, думок Заходу й Сходу. За М. С. Гусельцевою [32], особливостями постмодерністської науки є: багатомірність світу та різних логік його дослідження; підвищена рефлексія й чутливість до контекстів; принцип мережевої організації знання; відміна ієрархій; міждисциплінарний дискурс; прийняття ідеї невизначеності; недоконцептуалізованість понять, творчість у термінології; принцип «обожнення розвитку».

На першому місці в постнекласичних мотиваційних теоріях – поняття свободи вибору або самовизначення (одна з «вищих психічних функцій» людини, психічна

здатність, що виникає тільки в людини в контексті її суспільного життя). *Самовизначення* (самодетермінація) – здатність вибирати і мати вибір (на відміну від реакцій, що підкріплюються) щодо задоволення потягів та ідей, які також можна розглядати як детермінанти поведінки людини.

Дослідження, що нами проводилося, опиралося на теорію автономії та самовизначення Е. Десі і Р. Райан [132] та роботу К. Роджерса «Вчитися бути вільним» [123]. Згідно з теорією автономії, здатність до самовизначення в процесі навчання формується на основі мотиваційного діалогу вчителя й учня (це стосується й дорослих людей, і дітей, починаючи від молодшого шкільного віку).

Мотиваційний діалог передбачає реалізацію таких аспектів [132]:

1. Учитель має вміти «чути» і розуміти бажання та інтереси учня, називати все це в діалозі, щоб учень поступово починав усвідомлювати свої бажання й почуття і формулювати їх.

2. Учень має реально брати участь в ухваленні рішення і вчитися брати на себе відповідальність. Завдання вчителя – показувати наслідки тієї чи іншої дії, говорити, у чому учень виграє, а що втрачає у кожному випадку, і допомагати йому робити вибір.

3. У мотиваційному діалозі в учня має бути реальна можливість сказати «ні», бути почутим і зрозумілим; сказане ним має впливати на визначення подальших дій. Проте важливо пам'ятати, що самовизначення передбачає необхідність брати на себе відповідальність насамперед за звільнення від влади своїх імпульсивних спонукань.

4. Щоб навчити розуміти позицію іншого, учитель має пояснювати на чому ґрунтуються його рішення, знаходити спосіб задовольняти інтереси обох, домовлятися, разом вирішувати.

5. Для того, щоб учень навчився дотримуватися ухваленого рішення на етапі його реалізації, учитель має нагадувати про це і допомагати доводити справу до кінця.

Мотиваційний діалог Десі та Райана доповнює теорію мотивації до навчання К. Роджерса [123]. Спираючись на емпіричні та клінічні дані щодо умов, які у психотерапії сприяють розвитку людини, а також на тодішні експерименти «дозволити свободу в освіті», К. Роджерс виділив такі умови, що мотивують до навчання:

1) зустріч із проблемою, з об'єктами значущими і придатними для того, хто вчиться;

2) можливість обирати власний шлях у своєму учінні («учнецентрований» підхід у навчанні), що базується на довірі до людського потенціалу. Адже «якщо ми не довіряємо людині, то повинні наповнювати її інформацією за нашим власним вибором, бо інакше вона припуститься помилок» [там же, с. 52];

3) роль учителя:

– щирість, справжність; здатність толерантно приймати різні почуття (від апатії до задоволення) й думки учня та цінувати його; емпатійність – здатність ніби зсередини розуміти реакції учня; надання ресурсів, насамперед знайомство зі способами використання зовнішніх ресурсів (підручники, кінофільми, звукозаписи тощо) та надання себе й свого досвіду цілком доступним учневі, але без нав'язування себе; заохочення учнів навчатися бути вільними, поєднуючи свободу з відповідальністю;

– учитель відмовляється від поурочних завдань, обов'язкового читання, оцінювання, критики (якщо учень не запитує думку вчителя щодо своєї роботи), екзаменів, оцінок.

Виділені умови – основа для формування мотивації до навчання насамперед дорослої людини:

Процес учіння (згідно з Роджерсом) «бути вільним» відбувається в такій послідовності: 1) початкова фрустрація; 2) індивідуальна ініціатива і праця (учень проявляє ініціативу і сам оцінює свою працю); 3) індивідуальні зміни до більшої свободи і спонтанності: слідування власним цінностям, а не запропонованим зовні, більша довіра до себе.

Соціально-психологічний тренінг був організований відповідно до зазначеного вище алгоритму. Згідно з Роджерсом, щоб сформувати у дорослої людини мотивацію до навчання, потрібно виділити *значущу проблему*, але таку, що її людина може освоїти. Навчання має спрямовуватися на задоволення реальних потреб, а не розгортати поверхневі формальні теми. Проблематика «стрес та стресові розлади» відповідала актуальним потребам учасників. Тому тематика і завдання тренінгу були спрямовані на реалізацію не тільки професійних, а й особистих запитів слухачів, серед яких: познайомити учасників тренінгу з особливостями та наслідками переживання екстремальної ситуації; формувати навички самодіагностики та саморегуляції як профілактику емоційного вигорання.

1. Визначення проблеми та початкова фрустрація – перший етап у формуванні мотивації до навчання в дорослого.

Як уже зазначалося вище, взаємодія з людьми, що зазнали психічного травмування (чи зазнають, наприклад, у випадку домашнього насилля) призводить до суттєвого стресового навантаження.

Одним із завдань нашого дослідження було визначити, як впливає стресовий стан (напруження) на мотивацію до навчання дорослих, що перебувають у стресовій ситуації. Діагностування цього аспекту проводилося в межах класичного підходу. Варто зазначити, що переважна більшість досліджень мотивації до навчання (зарубіжних і вітчизняних) стосується дітей та студентів (тобто ситуації традиційного навчання) і виконана в класичному причиново-наслідковому підході: це кількісні дослідження, у яких виділяються окремі ознаки (параметри), що впливають на мотивацію.

Становлення *класичної психології* як науки розпочалося зі створення лабораторії Вундта (1879), появи психологічних експериментів, побудованих за зразком природничо-наукових. Класична раціональність ґрунтується на фактах, із яких виводяться і завдяки яким перевіряються гіпотези; будується індуктивним шляхом; формулюється у вигляді ланцюжка закономірностей і законів. Ознаки класичної природничо-наукової традиції в психології (за Л. Я. Дорфманом) [36]:

1) знання отримуються з позицій *систематичного емпіризму*. Це означає, що дані спостереження й експерименту (основні методи отримання знань) плануються, структуруються й систематизуються з позицій певної теорії. Своєю чергою, об'єктивність та істинність теорії перевіряються емпірично. Наукові концепції мають відповідати реальній природі феноменів, які вивчаються;

2) класичну психологію характеризує *елементаризм*, тобто в явищі, яке вивчається, виокремлюються деякі його ознаки (змінні); якісні особливості явища виражаються, зазвичай, у кількісному вигляді, концепції виражаються через емпіричні референти, формулюються гіпотези;

3) спостерігач (дослідник) не може втручатися в те, що спостерігає. Цим досягається об'єктивність. Про природу явищ мають свідчити факти, суб'єктивна думка дослідника спотворює їхню природу. Це означає, що результати наукових досліджень мають бути знеособлені;

4) феномени, які важко спостерігати безпосередньо (наприклад, особистість, темперамент, когнітивні процеси) вивчають із застосуванням приладів та непрямих методів дослідження;

5) переважають причиново-наслідкові теорії; опора на логіку й математику. Спостереження й експеримент проводяться на вибірці, а не на одній людині. Основне завдання при цьому – встановлювати закони й закономірності, причиново-наслідкові зв'язки, у яких перебувають чи можуть перебувати факти;

6) кількісні дослідження вважаються більш значущими, ніж якісні, оскільки перші дають можливість поширити отримані результати на генеральну сукупність, визначати надійність і валідність вимірів, вимірювати ефекти впливу одних феноменів на інші, силу, характер і напрямок їхніх зв'язків, передбачати через одні феномени інші;

7) знання подаються у такій формі, яка дала б змогу іншим дослідникам простежити в деталях обґрунтованість висунутих гіпотез і способів їхнього доведення, відповідність висновків результатам. Так передбачається верифікація даних спостерігача і теорії багатьма дослідниками незалежно один від одного.

Для вивчення стресових ситуацій та стресових станів у світі створено багато кількісних і якісних методик. Вивчаючи мотивацію до навчання, необхідно враховувати стресові чинники як життєвої ситуації, так і ситуації навчання. Для визначення стресових подій та їхнього впливу на людину застосовують, зокрема, такі методики: «Контрольний перелік життєвих подій» (LEC) [103]; «Методика вивчення стресостійкості та адаптації (автори Д. Холмс, К. Раге)» [87]; «Шкала оцінки трудності і невизначеності ситуації» (Н. Водоп'янова); Анкета «Емоційно-напружені ситуації» (О. Борисова, Є. Старченкова); методика «Вимірювання стресонаповнення життя» (Н. Водоп'янова) [22].

Оцінювати стресові симптоми можна за допомогою низки методик: [22] Симптоматичний опитувальник «Самопочуття в екстремальних умовах» (А. Волков, Н. Водоп'янова); «Визначення нервово-психічного напруження» (Т. Немчин); Шкала психологічного стресу PSM-25; Шкала PSM-25 Лемура-Тесьє-Філліона (Lemyr-Tessier-Fillion) для вимірювання феноменологічної структури стресових переживань; «Діагностика стресового стану» (К. Шрайнер) для самодіагностики; Шкала оцінки суб'єктивної комфортності (А. Леонова); методики «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. Жмуровата, «Диференціальна діагностика депресивних станів» В. Зунга.

Методики оцінювання стресу як реакції на стресори середовища дають змогу кількісно оцінювати феноменологічні ознаки стресового реагування, їх використовують для діагностики станів психічного напруження як реакцію на короткочасні та відносно тривалі стресові впливи.

Поширена серед учасників тренінгу проблема – хронічний стрес, супутні розлади стали предметом опрацювання на тренінгу. Для актуалізації цієї проблеми було проведено: скринінгове дослідження рівня стресового навантаження; кількісне дослідження стресової симптоматики та визначення основних скарг та запитів стосовно результатів психологічної допомоги.

Оскільки одним із посадових обов'язків учасників тренінгу (до створення Міністерства ветеранів) було здійснення психологічного супроводу ветеранів АТО, а також членів їхніх родин, психологи соціальних центрів проводили діагностику стану ветеранів згідно з нормативною базою, затвердженою Кабінетом Міністрів України та Міністерством соціальної політики. Тож дослідження стану учасників тренінгу ми провели, опираючись на Постанову Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 року № 1052 «Про затвердження Порядку проведення психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції та постраждалих учасників Революції Гідності» [102, с. 16]. У 2020 році частина зазначеного Порядку лягла в основу Наказу Міністерства ветеранів та тимчасово окупованих територій від 10.02.2020 № 23 «Про затвердження форм документів з організації психологічної реабілітації» [112].

Кількісне дослідження стресової симптоматики, основних скарг та запитів щодо очікуваних результатів психологічної допомоги було проведене у відповідності з «*Типовою формою картки психологічного супроводження отримувача послуг*» та «*Протоколу діагностичного обстеження*». В окремих випадках ми застосовували індивідуально додаткові методики для індивідуальної діагностики, що зазначимо нижче.

У Картці психологічного супроводу виділяється чотири групи симптомів характерних для людей, що пережили стресові та травмівні події, перебувають у стресових ситуаціях: тілесні прояви (14 симптомів) – емоційні (14), поведінкові (14) і когнітивні (12). Людей просять відзначити наявність того чи іншого симптому. На нашу думку, доречніше було б розробити суб'єктивну оцінювальну шкалу для оцінювання інтенсивності, частоти і тривалості прояву симптомів. Хоча деякі дослідники ставлять під сумнів об'єктивність самозвітів, оскільки люди з високим рівнем невротизації, схильні до негативних емоцій і повідомляють про більшу кількість симптомів, ніж оптимістично налаштовані особистості. Проте щодо визначення мотивації до діяльності, то очевидно, що суб'єктивне сприйняття фізичного і психічного стану не менш суттєво впливає на мотивацію до діяльності, як об'єктивні фізичні показники.

У психотерапії для діагностики стану часто застосовуються суб'єктивні оцінювальні шкали, для розробки яких важливо враховувати декілька загальних принципів [28]: 1) передбачити полюсність шкали. Обираючи характеристику в якості шкали, потрібно з'ясувати, чи не закладено в ній протилежних полюсів. Якщо так, то можна обрати один для оцінювання (у нашому випадку «готовність», «актуальність») або оцінювати його за біполярною шкалою з додатними й від'ємними значеннями; 2) досягти однакового розуміння з учасниками змісту шкали (для цього потрібне обговорення); 3) озвучити масштаб (5, 10, 100 балів); 4) можна графічно візуалізувати оцінювання.

Перша група симптомів Картки психологічного супроводу – *тілесні прояви*. У більшості літератури, що стосується стресу представлені результати досліджень стосовно того, що хронічний стрес спричиняє різні захворювання. Для досліджень використовуються самозвіти, фізичні показники, медичні діагнози. Шкала «тілесні прояви» у працівників соціальних центрів домінувала за кількістю виділених симптомів.

Оскільки ознаки стресу, об'єднані в групу «Скарги» (зокрема й тілесні симптоми) з Картки психологічного супроводу, не передбачають кількісних характеристик, додатково можна застосовувати кількісну методику «Рівень проявів психофізіологічної реакції на стрес» (Greenberg, 1999), у якій респондентів просять оцінити частоту

проявів того чи іншого симптому за шкалою, що має 5 градацій (від «ніколи» – 1 бал до «постійно» – 5 балів). Ця методика дає можливість визначити, яка ймовірність, що стресовий стан призведе до захворювання [47].

Друга група – *емоційний стан*. Однією з найвідоміших методик вивчення впливу стресових подій на емоційний стан (настрій) є шкала позитивного й негативного афекту – Positive and Negative Affect Schedule, (PANAS) Watson, Clark, & Tellegen, 1988 [12]. Зазначена шкала – контрольний перелік для самозвіту, що включає 65 прикметників, які описують шість загальних емоційних станів: напруженість – тривога; депресія – пригніченість; гнів – ворожість; енергійність – активність; втома – апатія; розгубленість – занепокоєність. Ця шкала показала себе чутливим діагностичним засобом для визначення адаптації до ситуації з високими стресовими навантаженнями. Тому саме ці емоційні стани важливо враховувати, досліджуючи питання мотивації. Близькою до вищезгаданої є «Методика самооцінки емоційних станів» (автори А. Уессман, Д. Рікс) [87]. Зазначені методики дають можливість кількісного визначення емоційних проявів.

Серед виділених психологами соціальних центрів емоційних станів із «Картки психологічного супроводу» домінували: підвищена тривожність, страх, дратівливість або спалахи гніву, агресія, відчуття туги, смутку. Результати діагностування депресії та тривоги Міністерство соціальної політики пропонувало фіксувати у «Протоколі діагностичного обстеження», вказуючи використані методики. Для визначення зазначених станів можна пропонувати такі методики: для визначення рівня депресії «Опитувальник Бека для визначення рівня депресії», «Опитувальник пацієнта про стан здоров'я (PHQ-9)» та «Опитувальник ризику суїциду»; для визначення агресивних станів «Опитувальник рівня агресивності (А. Басса-М. Перрі)» [102]; для діагностування особистісної та реактивної тривожності «Методика визначення особистісної і ситуативної тривожності (автори У. Д. Спілберг, Ю. Л. Ханін)» [87].

Серед ***когнітивних проявів***, що погіршують мотивацію до навчання, психологи соціальних центрів відзначали проблеми з пам'яттю, забудькуватість; часті помилки, неуважність; труднощі з концентрацією уваги. Порушення абстрактного мислення і логіки не згадували, тому що, на нашу думку, самостійно визначити такі розлади важко.

Більша половина учасників із категорії постраждалих внаслідок воєнного конфлікту (переселенці з тимчасово окупованих територій, ветерани АТО та ін.) виділяли когнітивні прояви, характерні для ПТСР, а саме: повторне переживання подій («спалахи»); нав'язливі думки, спогади, флешбеки. У цьому випадку, а також якщо в поведінкових проявах спостерігалося уникнення думок і почуттів; уникнення всього, що нагадує про травму, ми пропонували методики для визначення посттравматичного стресового розладу: «Опитувальник для скринінгу посттравматичного стресового розладу», «Формалізоване психодіагностичне інтерв'ю з комбатантами для діагностики ймовірності ПТСР», «Шкала самооцінювання щодо наявності ПТСР» (PCL-C) – цивільна версія та (PCL-M) – військова версія, «Шкала оцінювання впливу травмівної події» (IES-R) [102].

Найчастіше серед ***поведінкових проявів***, що впливають на мотивацію до навчання, учасники виділяли порушення сну, погані сни, кошмари та низьку продуктивність діяльності. Зловживання алкоголем та психоактивними речовинами у нашому досліджен-

ні не зазначалося, однак ми рекомендували в професійній діяльності пропонувати для визначення можливої залежності психоактивними речовинами такі методики: «Опитувальник для зловживання алкоголем (CAGE), «Тест на визначення зловживання алкоголем» (AUDIT), «Тест на наркотичну та алкогольну залежність» (Хелпер) [там же].

Дослідження підтвердили наявність у більшості учасників проявів хронічного стресу, постстресових та супутніх розладів, а також ознак стресозалежних захворювань.

2. Наступним етапом, згідно з К. Роджерсом, має бути ***можливість вибору матеріалу актуального для учасників та оцінювання своєї активності.*** Для діагностування мотивації до вивчення тієї чи іншої теми на початку тренінгу учасникам пропонували заповнити анкету з метою з'ясування мотивації до навчання. Вхідні анкети у 2018 та 2019 році відрізнялися, тому наводимо обидві. Анкету № 1 подаємо в скороченому варіанті, оскільки теми від тренінгу до тренінгу змінювалися: ми обирали теми більш актуальні і менш знайомі для учасників, тобто визначалася не мотивація до навчання загалом, а мотивація до вивчення окремих тем.

АНКЕТА УЧАСНИКА ТРЕНІНГУ (№ 1)
«Психологічна допомога населенню, постраждалому внаслідок конфлікту»

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Стать (ч/ж) _____ вік _____ освіта _____

додаткова психологічна (якщо є)

Посада _____стаж у сфері соціальної роботи і/або психології

1. Оцініть, будь ласка, подані нижче теми стосовно їхньої актуальності та вашої обізнаності щодо них (від 1 до 5)

№ за/п	Тема	Актуальність	Обізнаність
1	Психотравмівні наслідки воєнних конфліктів: вітчизняні особливості переживання екстремальних ситуацій		
2	Світовий досвід психологічної допомоги населенню, постраждалому внаслідок воєнних конфліктів		
3	Діагностичний інструментарій у реабілітаційному процесі		
4	Принципи та алгоритм надання першої психологічної допомоги		
6	Методи стабілізації гострого стану у випадку гострої реакції на стрес та стресових розладів		
7	Допомога родинам загиблих: психологічні аспекти процесу горювання. Вихід із кризи		
8	Принципи ненасильницького спілкування та вирішення конфліктів		
9	Основні принципи та напрямки психологічної профілактики професійного вигорання		

2. Напишіть, будь ласка, які ще теми, окрім зазначених, були б корисні для вас.

Результати анкетування ми обговорювали з групою, уточнювали кількість годин роботи з тією чи іншою темою, а також змінювали від тренінгу до тренінгу наповнюваність програми.

Коли оптимальне наповнення тренінгу було визначене, запропонували анкету з метою визначення мотивації до отримання інформації та розвитку різних особистісних аспектів.

АНКЕТА УЧАСНИКА ТРЕНІНГУ (№ 2)
«Психологічна допомога населенню, постраждалому внаслідок конфлікту»

Оцініть, будь ласка, свою готовність (від 0 до 5):

№ за/п		Бали
1	Приймати допомогу й підтримку інших	
2	Підвищувати кваліфікацію з питань практичної психології	
3	Шукати інформацію щодо позитивних змін:	
а)	фізичних (як поліпшити фізичне самопочуття);	
б)	емоційних (як поліпшити емоційний стан);	
в)	когнітивних (увага, пам’ять, думки, мислення тощо);	
г)	духовних (духовний розвиток, ставлення, осмислення тощо);	
д)	у стосунках (спілкування, вирішення конфліктів тощо).	
4	Вести здоровий спосіб життя, розвиватися, щоб досягти змін (а, б, в, г, д)	
5	Допомагати змінюватися близьким людям	
6	Допомагати (як фахівець) людям змінюватися	

Анкети на початку і в кінці тренінгу, суб’єктивні кількісні шкали для оцінювання стану, які застосовують у процесі психологічного консультування, психотерапії, зокрема, травматерапії – постнекласичні діагностичні методики, які можна застосовувати для вивчення мотивації.

У вхідних та оцінювальних анкетах були однакові теми. Але в оцінювальних анкетах пропонувалося оцінити лише обізнаність із зазначених тем. Окрім того, в оцінювальних анкетах була запропонована якісна методика оцінювання результатів навчання. На початку тренінгу учасники сформулювали свої очікування, а в кінці роботи запропоновано відповісти на такі запитання:

– Що з отриманого ви використаєте в особистому житті?

– Що з отриманого ви використаєте в професійній діяльності?

– Ваші пропозиції і побажання щодо проведення тренінгу.

3 етап «учіння бути вільним» передбачає індивідуальні зміни до більшої свободи, слідування власним цінностям. Відповідно до некласичного підходу

психології мотивації бажання, потреби спонукають людину до особистісних змін, до розвитку.

У ***некласичній психології*** об'єкт і суб'єкт психологічного пізнання поєднуються в дослідникові, психолог пояснює те, носієм чого є сам, застосовує при цьому засоби, які черпає з себе. Теоретик у психології обирає близький змісту його психіки предмет пояснення, який інтерпретує шляхом властивої йому логіки. Теорія будується не на фактах, а на ідеях шляхом теоретичної рефлексії, з'являються широкі можливості для інтерпретації. Некласичне мислення може потребувати «класичного» підтвердження – експерименту. Суб'єктивне пізнання [124] (за Роджерсом) полягає в тому, що нове знання здобувається через звертання до внутрішньої, індивідуальної системи координат дослідника: спочатку він «формує внутрішню гіпотезу, спираючись на власний досвід», а потім перевіряє її, запитуючи себе, звертаючись до свого внутрішнього досвіду й переживань, які допоможуть відповісти на запитання.

Некласичний тип раціональності близький до поняття культурно-історичної традиції, головна ідея якої полягає в підкреслюванні ролі соціальних, культурних та історичних фактів, які визначають особливості психіки, поведінки й діяльності людини. Виокремлюють три фундаментальні ідеї культурної психології [151, с. 38–45]: 1) психічні функції розглядаються як соціально обумовлені (соціальний конструкціонізм та конструктивізм, соціально-історична теорія Виготського); 2) має місце ставлення до людини як до активної, творчої й конкретної індивідуальності, яка розкривається в деталях, через опис, у якісному ключі; 3) центральними поняттями культурної психології є «розуміння» та «інтерпретація».

Особливості некласичного дослідження [36]:

1. Увага звертається насамперед на якісні характеристики феноменів (у класичній науці надається перевага кількісним вимірам).

2. Орієнтуються на комплексність у дослідженнях.

3. Конструювання загальних тенденцій відбувається з опорою на аналіз індивідуальних випадків і метод індукції (у класичній психології – метод дедукції), який розуміють як творчу інтуїцію, що дозволяє «схопити» загальну тенденцію, неявно присутню в індивідуальних випадках.

4. Якісні дослідження спрямовані на осягнення сутнісних особливостей феноменів, а не на просте фіксування їхніх поверхневих проявів.

5. Виокремлюється три види валідності: дескриптивна стосується питань точності опису феномена; інтерпретативна контролює умовиводи; теоретична (пояснювальна) спрямована на ідентифікацію мотивів і причин як джерел феномена.

6. Психологічні феномени вивчаються шляхом багаторазової перевірки їх через численні ситуації, стани, дії і вчинки, враховується характер попередніх і наступних відповідей респондента, використовується метод перехресних оцінок, отриманих від кількох експертів.

7. Психологічні, культурні й соціальні феномени пропонується визначати концептуально, а не операціонально.

9. Розуміння психологічних феноменів не обмежується лише описом їхнього змісту, а передбачає й пояснення.

Започаткував і впродовж багатьох років працював у руслі некласичної мотиваційної психології А. Маслоу (чи не найбільш відомий дослідник цього питання). Опира-

ючись на його твердження про дефіцитарні і буттєві потреби та ієрархію потреб, ми запропонували учасникам методику визначення дефіцитарних потреб, щоб виявити актуальність потреби в навчанні. Було виділено шість груп потреб (усього 60): 1) безпека; 2) прийняття (бути побаченим і почутим); 3) дія (у цій групі було «бажання вчитися»; 4) визнання; 5) автономія, незалежність; 6) буттєві потреби (цінності). Незалежно від регіону, в якому проводився тренінг, у всіх домінували потреби *в безпеці* (усунення загрози, зайнятість, захищеність, житло, стабільність, здоров'я, мир, порядок) і *прийнятті.* Значно менше зазначалося потреб із групи *визнання.* І одиничні вибори стосувалися *автономії* і *буттєвих потреб.*

Жоден учасник не визначив *потреби вчитися*, що підтвердило дослідження М. Стороні про те, що одна із семи ознак стресу – апатія і зниження мотивації до діяльності [135]. Інші шість складових хронічного стресу також так чи інакше впливають на мотивацію до діяльності, зокрема до навчання: 1) проблеми з концентрацією уваги; 2) зниження синаптичної пластичності; 3) збій біологічного годинника (зокрема, розлади сну); 4) зростання чи падіння рівня кортизолу (збудження чи виснаження); 5) запальні процеси; 6) інсулінорезистентність.

Результати досліджень стресових проявів підтверджують, що короткочасний стрес поліпшує працездатність, витривалість, мотивацію до діяльності, зокрема до навчання. А хронічний – погіршує ці показники. Стресова симптоматика досить різноманітна і часто діаметрально протилежна, залежно від того, хронічний це стрес чи короткочасний. В емоційній сфері – це відчуття емоційного підйому чи, навпаки, загострення тривоги, апатії,депресії, емоційного дискомфорту. У когнітивній – сприйняття середовища як загрозливого, небезпеки, оцінка ситуації як непевної чи навпаки – потреба шукати інформацію, аналізувати її, планувати. У поведінковій сфері – зміна активності, звичних темпів діяльності: від зростання працездатності до неефективності, «скутості». У мотиваційній – мобілізація сили або, навпаки, відмова від активності (уникнення, втеча від стресових чинників), втрата мотивації та інтересів.

6.4. Особливості мотивації до навчання майбутніх психологів в умовах інформаційного суспільства

Сучасний темп життя диктує нам свої умови, розвиток інформаційних технологій розвивається дуже швидко, що впливає на мотивацію до навчання у студентів, яке відрізняється від сприйняття інформації декілька років тому. Все більш популярним стає навчання онлайн, все більше можливостей для студентів отримати освіту дистанційно, що пропонують все більше університетів по всьому світі, також університети в Україні надають таку можливість своїм студентам. Сучасні студенти мають іншу мотивацію до навчання, ніж студенти попередніх поколінь, отримання вищої освіти вже не є головним мотивом навчання в університеті. Мотивація до навчання у майбутніх психологів також змінилась, студенти навчаються самостійно і мають бажання отримати знання поза університетом, приділяють увагу методикам навчання, надають перевагу неформальному спілкуванню з викладачами, відкритому стилю спілкування, сучасні мультимедійні презентації сприймаються легше та більш цікаві для студентів.

Останніми роками у психологічній та науковій літературі питанням мотивації навчальної діяльності приділяється багато уваги. Чинники мотивації до навчання є актуальним питанням сьогодення. У наш час інформаційних технологій все більше розвивається навчання онлайн, тому і мотивація студентів змінюється. З аналізу літературних джерел видно, що значну увагу особливостям розвитку чинників мотивації навчальної діяльності студентів приділяли С. Д. Максименко, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Н. В. Єлфімова, В. Давидова, А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, А. Б. Орлов та ін.; дослідженню мотивації навчально-професійної діяльності студентів присвятили свої роботи О. Коваленко, А. А. Вербицький, С. Занюк, М. І. Д'яченко, Л. Б. Ітельсон, А. А. Реан, Є. І. Савонько, В. Білоус та інші психологи. Проте питання чинників мотивації до навчання у майбутніх психологів ще недостатньо вивчені.

Навчальна мотивація визначається як приватний вид мотивації, яка включена в навчальну діяльність. Як і інший вид, навчальна мотивація визначається цілим рядом конкретних для такої діяльності факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітніми установами, де здійснюється навчальна діяльність; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктивними особливостями тих, що навчаються (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка); по-четверте, суб'єктивними особливостями педагога і системою його ставлень до здобувачів освіти; по-п'яте, специфікою навчальної дисципліни [29]. Чинники мотивації навчальної діяльності залежать від мети навчання, власних потреб, зацікавленості предметом навчання, стилю викладання, ставлення до предмету викладання, ставлення до викладача тощо.

Поняття мотивація в психології використовують у двох значеннях:

• як систему факторів, що обумовлюють поведінку (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри);

• як характеристику процесу, що підтримує поведінкову активність.

Розрізняють три групи мотивів: 1) прості, до яких відносять потяги, бажання, хотіння; 2) складні, до яких відносять інтереси, схильності, ідеали; 3) випадкові, до яких відносять почуття, звички й афекти [29]. У процесі розвитку особистості відбувається перетворення одних мотивів на інші чи стримування одних іншими; на базі одних мотивів формуються інші, виникають суперечності між різними мотивами, змінюється співвідношення домінантних і підпорядкованих мотивів. Мотиваційну сферу студента можна оцінювати за розвиненістю, гнучкістю, структурністю. Що більше різноманітних потреб, мотивів, цілей, то більш розвинена його мотиваційна сфера. Чим різноманітніші способи задоволення потреб, тим гнучкіша мотивація [50]. Проблема мотивації та врахування потреб особистості студента – центральна в дослідженні її властивостей. Мотиваційно-потребова сфера – складне психологічне явище, у якому домінантні мотиви визначають спрямованість особистості. Мотиваційно-особистісний аспект пов'язаний із формуванням навчальних мотивів і особистих якостей майбутнього спеціаліста, ділових цілей, оскільки мотиви й цілі є важливими детермінантами діяльності.

Мотиви навчальної діяльності студентів поділяють на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх належать: суспільна значущість навчання; професійні мотиви, що відображають значення навчальної діяльності з оволодіння майбутньою професією; піз-

навальні, пов'язані з потребою у нових знаннях. Зовнішні мотиви зорієнтовані на цінності, що стосуються позанавчальної діяльності [48]. Залежно від впливу, що його справляють внутрішні і зовнішні мотиви, психологи поділяють студентів на чотири групи: 1) студенти з вираженою професійною та предметною мотивацією; 2) з вираженою професійною, але слабкою предметною мотивацією; 3) лише з предметною мотивацією; 4) без предметної та професійної мотивації.

Мотиви діяльності та поведінки людини генетично пов'язані з її органічними та культурними потребами, у яких людина відчуває необхідність. Потреби породжують інтереси, тобто спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнати і опанувати їх. Розрізняють мотиви і за рівнем усвідомлення. Бувають яскраво й чітко усвідомлені мотиви – обов'язки перед колективом, відповідальність, дисциплінованість та ін. Але в багатьох випадках діють неусвідомлювані спонуки, наприклад звички, упереджене ставлення до певних фактів життя, людей тощо [73]. До внутрішніх мотивів відносяться мотиви, пов'язані з особистими інтересами, переконаннями, намірами, ідеалами, метою, сформованими раніше настановленнями.

Тенденція сучасної мотивації до навчання напряму залежить від використання студентами мультимедійних технологій. Все більше студентів-психологів надають перевагу мультимедійним презентаціям у навчанні, візуальне сприйняття матеріалу є більш цікавим для студентів. Застосування комп'ютерних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Інформаційна технологія навчання – це процес підготовки і передачі інформації засобами комп'ютерної техніки. Мультимедійна форма представлення навчальної інформації найбільш актуальна на сьогодні у зв'язку з комп'ютеризацією процесу навчання. З метою розвитку особистості потрібна інша методика представлення навчального матеріалу: вона повинна сприяти розвитку мислення і пізнавальної активності, забезпечувати індивідуальну траєкторію навчання [122]. Сучасні мультимедійні технології надають можливість студентам обирати навчання очне та заочне, багато студентів сьогодні мають можливість навчатися онлайн, використовуючи новітні мультимедійні технології сучасної освіти, все це впливає на мотивацію навчання у студентів.

Найефективнішими засобами формування позитивної мотивації до науково-дослідної роботи студентів є такі: використання елементів інформаційних технологій в освітньому процесі, що сприяє не лише формуванню в студентів інформаційної культури, але і створює ситуацію успіху, яка сприятиме підвищенню мотивації до дослідження; практикоорієнтований підхід до розробки змістової і практичної складових досліджень [136]. Все більше студентів навчаються самостійно, використовуючи онлайн-ресурси та керуючись особистісною мотивацією до навчання. Сучасні студенти самостійно обирають предмети та навчаються поза межами навчального закладу. Внутрішнім чинником мотивації до навчання виступає чинник самовираження. Ця потреба надає мети до пошуку інформації та вибору навчального матеріалу.

Позитивне ставлення до навчання залежить також від ставлення до викладача та стилю викладання. Стосунки, які складаються між студентом і викладачем, є чинником мотивації до навчання. Байдужий до свого предмету викладач не захопить своїм предметом студентів. Викладач, який постійно розвивається, захоплюється своїм

предметом, навпаки, викликає зацікавлення та інтерес до предмету викладання. Стиль викладання є ще одним чинником мотивації студентів до навчання. Викладач, який використовує мультимедійні технології у викладанні, викликає зацікавлення у студентів.

Ставлення студентів до навчальної діяльності залежить від мотивації цієї діяльності. Мотивація до навчання також залежить від внутрішніх почуттів студента, його мети навчання, від внутрішніх чинників мотивації. У дослідженні брали участь студенти-психологи університету. Дослідження чинників діяльності до навчання включало опитувальник чинників мотивації до навчання та методику «Діагностика мотиваційної структури особистості» В. Е. Мільмана. Результати проведеного емпіричного дослідження показали, що існує проблема низької мотивації студентів до навчання. Результати дослідження за методикою «Діагностика мотиваційної структури особистості» В. Е. Мільмана свідчать про перевагу в студентів-психологів таких мотивів, як «соціальна користь» (33% опитаних) та «соціальний статус» (27%), мотив «спілкування» є визначним для 14% студентів, мотив «загальна активність» (9%), мотиви «життєзабезпечення» (8%), «комфорт» (5%), а 4% студентів визначили мотив «творча активність». За результатом дослідження більшість студентів-психологів прагнуть суспільного статусу та отримувати матеріальне забезпечення від своєї діяльності, а значна частина обрала комунікативне спілкування та налагодження соціальних зв'язків, отримання соціального успіху у майбутньому. Сконструйований опитувальник мотивації до навчання складав чинники оцінки мотивації до навчання від 1 (погано) до 5 (відмінно) шкали оцінювання мотивації до навчання. Названий опитувальник показав такі результати: 27% студентів-психологів відмітили важливість стилю викладання предмету, 26% – важливість ставлення до викладача, 24% – зацікавленість предметом, 19% – використання мультимедійних технологій у навчанні, 13% відмітили можливість навчатися дистанційно. Результати дослідження показують перевагу таких чинників, як стилю викладання у педагога, використання новітніх технологій у навчанні, вміння зацікавити студента у процесі навчання. Проте можливість навчатися дистанційно не було виділено студентами-психологами як вагомий чинник до мотивації навчання.

Сучасний темп життя характеризується швидкими змінами, мотивація студентів-психологів постійно змінюється. Сьогодні вже є підстави говорити про те, що головними чинниками мотивації є потреба в досягненні успіху, отримання матеріальної вигоди у майбутньому, задоволення власних потреб. Студенти надають перевагу сучасним стилям викладання та самостійному пошуку інформації, важливим чинником є ставлення до викладача, зацікавленість предметом. Умови навчання у вищому навчальному закладі повинні сприяти підвищенню мотивації у студентів. Одне з головних завдань полягає у підвищенні творчої мотивації, яка за результатами досліджень виявилась низькою. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні мотивів до навчання у майбутніх психологів, таких як вплив візуальної інформації на мотивацію навчання та сучасних методик, стилів викладання.

ПІДСУМКИ

Розвиток особистості здійснюється, збагачується, корегується в діяльності та поведінці дитини. Але інтернет-зорієнтована діяльність у все більшої кількості дітей витісняє діяльність у фізичному світі. Вплив чинників віртуального середовища на всі сфери психіки настільки сильний, що ймовірність розвитку негативних наслідків цього впливу дуже велика. Є причини для стурбованості і хвилювання. Все частіше залежність від інтернету порівнюють (за її руйнівною силою) із залежністю від наркотиків. Більш того, виявлена тенденція: вживання алкоголю, тютюну, наркотиків знижується, а залежність від інтернету стрімко зростає [160]. Все більше людей у віці від 14 до 24 років визнається інтернет-залежними і мільйони – проблемними користувачами. Аналіз даних, отриманих у рамках Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for international Student Assessment – PISA) показав, що наявність комп'ютера у дитини призводить до погіршення успішності [там само]. Фахівці в галузі психічного здоров'я виявили, що у молодих дорослих людей у країнах, які є світовими лідерами в галузі інформаційних технологій (зокрема, у Південній Кореї, Японії та ін.), почастішали такі симптоми: порушення пам'яті і здатності до концентрації, розсіяність уваги; явне зниження глибини емоцій і загальне притуплення почуттів; зниження розумової працездатності; втрата навичок мислення і здібностей до критичної оцінки фактів, невміння орієнтуватися у потоках інформації та ін. Описані симптоми дали змогу лікарям виявити нову хворобу – «цифрове слабоумство» [там само]. Як стверджується, цифрові засоби інформації і комунікації повністю зруйнували життя тих людей, які мають цю хворобу. І вже накопичився довгий список джерел, які підтверджують наявність «цифрового слабоумства», «цифрового аутизму» і в інших країнах. Зараз у цивілізованих країнах і вчені, і мудрі батьки б'ють в набат: треба щось робити для того, щоб бездумне, безмежне, неправильне використання інтернету не *знищило людство*! Саме таке жорстке формулювання проблеми.

А що у нас? Здебільшого – тиша. У загальному прагненні до **задоволення без зусиль** (адже інтернет пропонує швидке, легке, зручне задоволення багатьох потреб та емоційно приємне знаходження у віртуальному просторі, а як полегшує життя!) люди ховаються від осмислення плюсів і мінусів цього технічного винаходу. Та й хто замислюється над тим простим фактом, що цифрові технології – це надприбутковий бізнес? Хто у своєму повсякденному житті пам'ятає, що на цьому гарно заробляють навіть більше, ніж у торгівлі зброєю і наркотиками? А ті, хто має цей бізнес, ретельно приховують свій первинний інтерес, ховаючись під прапорами наукового прогресу і не втомлюючись шахраювати та маніпулювати нами за допомогою яскравих зовнішніх стимулів віртуального світу. Між тим величезною групою споживачів є діти! І вони просто не мають вибору. Різноманітні девайси замість іграшок заклопотані і несвідомі батьки дають своїм чадам змалечку. І вони сумують, страждають, нудяться без них. Але бізнесмени від цифрових технологій не говорять про те, що бездумне використання їхніх продуктів заважає отриманню гарної освіти, розвитку психіки і веде до деградації особистості.

У книзі ми спробували, зокрема, пояснити загрозливі тенденції сучасного інформаційного суспільства. Ми хочемо, щоб наша робота не тільки привернула увагу до окреслених проблем, а й спонукала до їхнього усвідомлення, принципового неприйняття маніпулювання і прихованого знецінення людини, до широкого обговорення серед педагогічної спільноти і батьків. Адже причини багатьох хибних переконань і неправильної поведінки ховаються у невігластві. І дуже актуально звучать слова Г. Уеллса: «Людська історія все більше перетворюється у змагання між освітою і загибеллю».

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1998. 379 с.

2. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб. : Питер, 2007. 688 с.

3. Антонченко А. А. Интернет-зависимость подростков от компьютерных игр и онлайн-общения: клинико-психологические особенности и профилактика : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук. М., 2014.

4. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М. : Мысль, 1976. 158 с.

5. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М. : Смысл, 2002. 480 с.

6. Асмолов А.Г., Цветкова Н.А., Цветков А. В. Психологическая модель Интернет-зависимости личности. *Мир психологии : научно-методический журнал.* 2004. №1. С. 179–193.

7. Балл Г. А «Мотив»: уточнение понятия. *Психологический журнал.* 2004. № 4. С. 56–65.

8. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. *Изучение мотивации поведения детей и подростков* / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. М. : Педагогика, 1972. 352 с.

9. Большой толковый словарь русского языка: А–Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 1998. 1534 с.

10. Бондар В. І. Проблема неуспішності у навчанні учнів молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка* (за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака). Кам'янець-Подільський: Медобори, 2006, 2010. Вип. XV. С. 10–15.

11. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. М. : Независимая фирма «Класс», 2001. 336 с.

12. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 352 с.

13. Бурка Д. Б., Юен Л. М. Прокрастинація. Чому ви вдаєтеся до неї і що можна зробити із цим вже сьогодні. Львів : Видавництво Старого Лева, 2019. 400 с.

14. Бушуєва Н. Шестирічки: формування повноцінної навчальної мотивації. *Дошкільне виховання.* 2007. № 9. С. 11–13.

15. Бычков В. В. Виртуальная реальность в пространстве эстетического опыта. *Вопросы философии.* 2006. № 11. С. 47–59.

16. Валеріан Йосипович Підвисоцький. URL: https://uk.rodovid.org/wk/%D0%97%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81:761892

17. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.

18. Венгер А. Л. Ребенок в обществе : исторический кризис детства. *Вопросы психологии*. 2008. № 4. С. 3–12.

19. Вилюнас В. К. Теория деятельности и проблемы мотивации. *А. Н. Леонтьев и современная психология*. Москва, 1983. С. 191–200.

20. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации / СПб. : Речь, 2006. 458 с.

21. Вимушені переселенці та приймаючі громади: уроки для ефективної суспільної адаптації й інтеграції : наукова доповідь / за ред. канд. соціол. наук О. М. Балакірєвої ; НАН України, ДУ «Ін-т екон. та прогнозув. НАН України». Київ, 2016. 140 с.

22. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009. 336 с.

23. Волков Б. С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. вузов : в 2-х ч. Ч. 2 : *От младшего школьного возраста до юношества.* Москва: ВЛАДОС, 2008. 343 с.

24. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М. : Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.

25. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Психология развития.* СПб. : Питер, 2001. 512 с.

26. Гильбух Ю. З. Проблема валидности эксперимента в психологии. *Психологический журнал.* 1987. № 4. С. 117–125.

27. Гинзбург М. Р. Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет / Гинзбург М. Р. *Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста.* М. : НПО «Образование», 2012. 23 с.

28. Горбунова В., Карачевський А., Климчук В., Нетлюх Г., Романчук О. Соціально-психологічна підтримка адаптації ветеранів : посібник для ведучих груп. Львів, 2016. 96 с.

29. Гордеева Т. О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности, или мотивация обучения: пять условий успеха. *Психология в вузе.* 2005. № 4. С. 3–28.

30. Гордеева Т. О. Психология мотивами и достижения М. : Смысл, Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

31. Грабовський Сергій. Кучма і «кучмізм». До 20-річчя інавгурації другого президента України. Газета «День», 18 липня 2014 р. URL: https://day.kyiv.ua/uk/article/podrobici/kuchma-i-kuchmizm

32. Гусельцева М. С. Культурно-историческая психология: от неклассической к постнеклассической картине мира. *Вопросы психологии.* 2003. №1. С. 99–115.

33. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблеми исследования. М. : Издательский Центр «Академия», 2007. 408 с.

34. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti

35. Дзюбко Л. В., Гриценок Л. Діагностика навчальної мотивації : збірник методик. К. : Шк. світ, 2011. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).

36. Дорфман Л. Я. Эмпирическая психология. Исторические и философские предпосылки. М. : Смысл, 2003. 107 с.

37. Дячук В. Діагностика мотивів навчання у школярів. *Психолог (Шкільний світ)*. 2010. № 15. С. 16–18.

38. Егорова В. И. Образ в виртуальной среде. *Фундаментальные исследования.* 2012. № 9–4. С. 956–960.

39. Жичкина А. Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете. М., 2003. URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf.

40. Зайцев В. П., Айвазян Т. А. Клиническая шкала оценки психического статуса больных хроническими соматическими заболеваниями. *Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры.* 2010. № 2. С. 44–47.

41. Закон України «Про освіту». URL: https://osvita.ua/legislation/law/2231/.

42. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. М. : Директ-Медиа, 2008. 287 с. (Психология: классические труды).

43. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. *Избранные психологические труды*: в 2 т. М., 1986. Т. 2. 296 с.

44. Зеленін В. В. По той бік правди: нейролінгвістичне програмування як зброя інформаційно-пропагандистської війни : навчальний посібник. Том перший. НЛП XX століття. 2-ге вид., випр. та доп. Київ : Люта справа, 2015. 384 с.

45. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции : учебное пособие. 3-е изд. СПб. : Питер, 2006. 208 с.

46. Іванова О. І. Організація самопізнання молодших підлітків як стимул до самовдосконалення. *Вісник Харківської державної академії культури.* 2012. Вип. 37. С. 269–276.

47. Игумнов С. А., Жебентяев В. А. Стресс и стресс-зависимые заболевания. СПб. : Речь, 2011. 546 с.

48. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб : Питер, 2000. 512 с.

49. Имедадзе И. В. Проблема полимотивации поведения. *Вопросы психологии,* 1984. № 6. С. 87–94.

50. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущих педагогов. *Вопросы психологии.* 2000. № 4. С.57–66.

51. Карасик В. И. Дискурс. *Социальная психолингвистика : хрестоматія : учебное пособие.* М., 2007. 336с.

52. Карпов А. В. Организационная психология : учебник для академического бакалавриата. Москва : Юрайт, 2014. 570 с.

53. Карпович К. Многомерная модель BASIC Ph в психологической практике. URL:https://www.b17.ru/article/16382/]

54. Кастельс М. Інформаційні технології, глобалізація та соціальний розвиток. *Соціальна глобалістика* : навч. посіб. / за наук. ред.: Е. А. Афоніна, В. Д. Бондаренка, А. Ю. Мартинова. Київ : Освіта України, 2011, с. 354.

55. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. Москва : Педагогика, 1987. 173 с.

56. Клейнман П. Психологія 101: факти, теорія, статистика, тести й таке інше. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2019. 240 с.

57. Колишко Р., Лазоренко О. Якою має бути політика навчання дорослих в Україні? : аналітичний звіт / Українська сторона Платформи громадянського суспільства Україна-ЄС за сприяння Європейського Союзу і Міжнародного фонду «Відродження» у рамках проекту «Громадська синергія». Київ, 2018. 52 с.

58. Кон И. С. Психология ранней юности. М. : Просвещение, 1989. 254 с.

59. Кондратенко Л. О. До визначення реальності молодшими підлітками – завсідниками соціальних мереж. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми»* : тези VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю з дня народження Ю. І. Машбиця. URL: http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2019/Kondratenko_Larysa_2019.pdf

60. Кондратенко Л. О., Манилова Л. М. Специфіка мотивації до учіння одинадцятикласників загальноосвітніх шкіл. *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності* : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ-Оттава : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools, 2020. С. 92–100. URL : https://fdotadotr.wordpress.com. URL: https://lib.iitta.gov.ua/720332/

61. Кондратенко Л. О., Манилова Л. М., Чекстере О. Ю. Нові аспекти підліткового суїциду. Conference Proceedings of the 6th International Scientific Conference Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development (April 20–23, 2017, Opole, Poland). The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. P. 191–192.

62. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

63. Кочубей Л. Принципи ненасильницького спілкування та вирішення конфліктів. *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник.* Том 2. [Л. Царенко, Т. Вебер, М. Войтович, Л. Гриценок та ін.]; за ред. Л. Царенко. Київ, 2018. 240 с.

64. Крайг Г. Психология развития [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. Санкт Петербург : Питер, 2000. 992 с.

65. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей. Москва : Просвещение, 1976. 303 с.

66. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей интернета. Изд. 2-е., испр. М. : Изд-во ЛКИ, 2011. 224 с.

67. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М. : Смысл, 2000. 508 с.

68. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие. 2-е издание, стереотипное. Москва : Смысл : Академия, 2005. 352 с.

69. Леонтьев А. Н. Философия психологии: Из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. 228 с.

70. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности : монография. М. : Смысл, 1999. 486 с.

71. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПБ. : Речь, 2010. 126 с.

72. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении : учебно-методическое пособие. Москва : Фолиум, 1999. 32 с.

73. Максименко С. Д. Генезис существования личности. К., 2006. С. 8.

74. Максименко С. Д. Загальні психологічні теорії, розвиток, навчання та освіта. *Фундаментальні та прикладні дослідження в практиці провідних наукових шкіл.* 2018. № 27 (3). С. 221–235.

75. Макушина О. П. Психология зависимости : учебное пособие для вузов. Воронеж : Изд. Воронежского гос. Ун-та., 2007. 79 с.

76. Малкольм Гладуэлл. Гении и аутсайдеры. Почему одним всё, а другим ничего? Outliers: The Story of Success. Юнайтер пресс, 2010. 264 с.

77. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва : Просвещение, 1983. С. 24–25.

78. Маркушева М. Е. Диагностика мотивационной готовности детей к школьному обучению с помощью проективных методик. *Электронный научно-практический журнал «Ресурсы, обзоры и новости образования»*. 2011. Випуск 9. URL: https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala/vypusk-9-mart-2011/innovacii-poiski-i-issledovania/diagnostika-motivacionnoj-gotovnosti-detej-k-skolnomu-obuceniu-s-pomosu-proektivnyh-metodik

79. Маслоу А. Х. Мотивация и личность. СПб : Питер, 2012. 352 с.

80. Маслоу А. На подступах к психологии бытия / А. Маслоу. *Психология бытия.* Київ : PSYLIB, 2003. 138 с.

81. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности.* Москва : Изд-во МГУ, 1982. С. 156–170.

82. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. Москва : Педагогика, 1984. 144 с.

83. Матюхина М. В. Особенности мотивации учения младших школьников. *Вопросы психологии.* 1985. № 1. С. 43–49.

84. Мацьоха Т. Інтернет-залежність української молоді: сучасний стан проблеми. URL: https://commons.com.ua/uk/internet-zalezhnist/?fbclid=IwAR0BS-t-FdGkmRNJowm-mLXzz37LyLEg--v-8eU8V03igA0ftEKn1PphCn5Y

85. Медведєва О. І. Методика викладання української мови (як другої та як іноземної) для внутрішньо переміщених осіб (ВПО) як складова адаптаційного процесу ВПО в українськомовному середовищі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна : зб. наук.пр. / Нац. ун-т «Острозька академія». Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2017. Вип. 64(2). С. 27–30.

86. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. URL: http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/Adu_8_Pages_24-27.pdf

87. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв'язання життєвих кризових ситуацій / О. Я. Кляпець, Б. П. Лазаренко та ін. / за ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум. 2009. 120 с.

88. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 1–2 класів Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrschool/08/29/2-klas-ush.pdf

89. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление. Киев – Сан-Франциско, 2003. 492 с.

90. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов; 4-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.

91. Немеш О. М. Практична психологія віртуальної реальності : монографія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 320 с.

92. Непомнящая Н. И. Становление личности ребёнка 6–7 лет. *Науч.- исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.* М. : Педагогика, 1992. 160 с.

93. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие для практ. психологов, педагогов, родителей. Москва : Владос, 2001. 256 с.

94. Никольская И. М. Метод серийных рисунков и рассказов в психологической диагностике и консультировании детей и подростков: учебное пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб. : Речь., 2014. 56 с.

95. Нова українська школа. URL: https://nus.org.ua/

96. Нова українська школа : порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

97. Номис М. Українські приказки, прислів'я і таке інше : передрук видання 1864 року з додатками. Саут-Бавнд-Брук, Н. Дж., США, 1985. 344 с.

98. Носов Н. А. Виртуальный человек. М., 1997.

99. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. М. : Высшее образование: МГППХ., 2006. 460 с.

100. Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. URL: https://mon.gov.ua/

101. Орлов А. М. Виртуальная реальность. Пространство экранных культур как среда обитания. М., 1997. С. 20.

102. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник. Том 1. Загальна редакція Н. Пророк. Київ, 2018. 208 с.

103. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник. Том 2. [Л. Царенко, Т. Вебер, М. Войтович, Л. Гриценок та ін.]; за ред. Л. Царенко. Київ, 2018. 240 с.

104. Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві: монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін.; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 200 с.

105. Пашко О. Навчання дорослих: виклики, специфіка, інтерактивні методи. *Український досвід в регіональному економічному розвитку.* Львів : Галицька видавнича спілка. 2013. 108 с.

106. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / пер. с англ. Н. Г. Алексеева и франц. А. М. Пятигорского, Л. С. Ильинской, В. Ф. Пустарнакова. М. : Междунар. пед. акад., 1994. 680 с.

107. Платонов К. К. Вопросы психологии труда. [Изд. 2-е доп]. М. : Медицина, 1970. 264 с.

108. Подласый И. П. Педагогика начальной школы : учеб. пособие для студ. пед. колледжей. Москва : ВЛАДОС, 2000. 400 с.

109. Полыгаева Д. Новые затворники: почему молодые люди выбирают жизнь в четырёх стенах. URL: https://www.the-village.ru/village/city/ustory/226427-hikki

110. Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд : монография / М. С. Яницкий, А. В. Серый, М. С. Иванов и др. Кемерово : ГБУ ДПО «КРИРПО», 2017. 202 с.

111. Потребности, мотивы и эмоции. URL: https://bookap.info/clasik/leontev_potrebnosti_motivy_i_emotsii/]

112. *Про затвердження форм документів з організації психологічної реабілітації.* Реєстрація: Мін'юст України від 20.02.2020 № 191/34474/ zakon.rada.gov.ua

113. Пророк Н. В. Самоефективність і успішність професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Т. 7. Вип. 22. С. 176–180.

114. Пророк Н. В. Технології ефективної маніпуляції свідомістю. *Актуальні проблеми психології*: Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія / за ред. С. Д. Максименка. К. : ІВЦ ДержкомстатуУкраїни, 2006. Т. V. Вип. 5. С. 194–202.

115. Психічне здоров'я на перехідному етапі: результати оцінювання та рекомендації для інтеграції охорони психічного здоров'я в систему первинної медичної допомоги та громадські платформи в Україні / Міжнародний медичний корпус за підтримки Групи Світового банку. Київ, 2017. 141 с. URL: http://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/MH-report-for_INTERNET_All_ua.pdf

116. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : [монографія] / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак [та ін.]; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.

117. Психологічні фактори ефективного учіння учнів : збірник статей / за ред. М. В. Левченка, О. В. Скрипченка. Київ, 1995. С. 2–61.

118. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. Київ : Либідь, 1999. 558 с.

119. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб. : Питер, 2003. 1096 с.

120. Пугачов Д. Л. Психологічні особливості формування образу «Я» комп'ютерно-залежними молодшими підлітками : автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія». К., 2020. 21 с.

121. Реан А. А. Психология подростка : полное руководство. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. 512 с.

122. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М. : Школа–Пресс, 1994. 205 с.

123. Роджерс К. Вчитися бути вільним. *Гуманістична психологія* : антологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: у 3-х томах / упорядники й наукові редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). Київ : Пульсари, 2001. Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології XX ст. С. 38–61.

124. Роджерс К. К науке о личности. *История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.)*. М., 1986. С. 200–230.

125. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 527 с.

126. Розенберг М. Язык жизни. Ненасильственное общение. София, 2009.

127. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2001. 592 с.

128. Рудкевич Н. Дослідження формування етнічних культур соціалізація молоді у вищих навчальних закладах. *Фундаментальні та прикладні дослідження в практиці провідних наукових шкіл.* 2018. № 26 (2). С. 72–75.

129. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

130. Словник української мови : [в 11 т.] / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970–1980.

131. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. К., 2001. 276 с.
132. Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. 343 с.
133. Соколова Е. Т. Психологическое исследование личности: проективные методики. М. : ТЕИС, 2002. 150 с.
134. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Роль родителей в повышении безопасности ребенка в Интернете. *Вопросы психологии*. 2013. № 2. С. 3–15.
135. Сторони М. Без стресса. Научный подход в борьбе с депрессией, тревожностью и выгоранием. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 320 с.
136. Султанова Л. Ю. Формування готовності студентів психолого-педагогічних факультетів до науково-дослідної діяльності. Програма та методичні рекомендації до спецкурсу «Основи науково-дослідної діяльності». К., 2007. 30 с.
137. Супрун В. Державна освітня підтримка внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Роль держави та громадського сектору в соціальній адаптації переміщених осіб із зони агресії РФ та учасників АТО* : збірник матеріалів круглого столу до Дня захисника України, Київ, 17 жовтня 2018 року / за заг. ред. Войтович Р. В., Ворони П. В. Київ, ТОВ «Видавничий дім «АртЕк», 2018. 214 с.
138. Суркова Е. Г. Проективные методы диагностики. Психологическое консультирование детей и подростков : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Аспект Пресс, 2008. 319 с.
139. Талызина Н. Ф. Практикум по педагогической психологии : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 192 с.
140. Терешкун О., Ілюшкін О. Соціальні мережі у сучасному суспільстві: психологічний аналіз. *Соціальна психологія* : Український науковий журнал. 2011. № 5. С. 86–95.
141. Типові освітні програми для 1–4 класів. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf
142. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
143. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Противозависимость: бегство от близости. Каменец-Подольский : Аксиома, 2009. 328 с.
144. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки [Текст] / Акад. наук Груз. ССР. Тбилиси : Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. 210 с.
145. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / [авт.-уклад.: С. І. Болтівець, Н. В. Слободяник, М.-Л. Чепа, Н. В. Чепелєва; за ред. М.-Л. Чепи]. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. 302 с.
146. Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги: монография. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 192 с.
147. Хоментаускас Г. Т. Отражение межличностных отношений в диагностическом рисунке семи : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 221 с.
148. Хоуни П. Искусство общения : справочник по развитию коммуникативных способностей. Київ : Академ-Пресс, 2007. 216 с.
149. Царенко Л. Г. Особливості наукових психологічних знань. Психологічні особливості творення наукового тексту (методичні рекомендації) / за ред. В. В. Андрієвської. К. : 2008. С. 35–38.

150. Царенко Л. Г. Стаття з проблем психологічної практики / Психологічні особливості творення наукового тексту (методичні рекомендації) / за ред. В. В. Андрієвської. К. : 2008. С. 45–56.

151. Царенко Л. Г. Тип наукового пізнання і стаття з психології / Психологічні особливості творення наукового тексту (методичні рекомендації) / за ред. В. В. Андрієвської. К. : 2008. С. 38–45.

152. Ценев В. Психология рекламы (реклама, НЛП и 25-й кадр). М. : Бератор, 2003. 200 с.

153. Чекстере О. Ю. Анкетування батьків дітей з метою виявлення та розвитку обдарованої особистості в сучасному інформаційному суспільстві. *Ціннісна взаємодія обдарованої особистості в освітньому просторі* : тези доповідей IX наук.-практ. семінару., 24 жовт. 2019 р. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. С. 118–119.

154. Чекстере О. Ю. Емпатія як складова педагогічної культури педагога. *Інсайт* : зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених / ред. кол. І. В. Шапошникова, О. Є. Блинова та ін. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2017. С. 256–261.

155. Чекстере О. Ю. Провідні мотиви до навчання старших дошкільників в інформаційному суспільстві. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали доповідей II Всеукраїнської конференції з міжнародною участю (21 березня 2019 р.). Міжнародна видавнича платформа: https://fdotadotr. wordpress.com. С. 204–212.

156. Чиркина С. Е. Мотивы учебной деятельности как фактор эффективности обучения взрослых в период профессиональной переподготовки : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология». Казань, 2005. 18 с.

157. Шапарь В. Б. Психология кризисных ситуаций. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 452 с.

158. Шатирко Л. О., Гурова О. В. Психологічна профілактика фабінгу як одного з проявів кіберзалежності в інформальному освітньому просторі. *Ціннісна взаємодія обдарованої особистості в освітньому просторі* : тези доповідей IX наук.-практ. семінару., 24 жовт. 2019 р. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 125 с.

159. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). К. : Миллениум, 2003. 152 с.

160. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. Москва : АСТ, 2014. 288 с.

161. Эльконин Д. Б. Психология игры. Изд. 2-е. М. : Гумант. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

162. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития. *Вопросы психологии.* 1971. № 4. С. 6–20.

163. Эткинд А. М. Цветовой тест отношений и его применение в исследовании больных неврозами. *Социально-психологические исследования в психоневрологии.* Л., 1980. С. 110–114.

164. Эткинд А. М. Цветовой тест отношений. *Общая психодиагностика*. М., 1987. С. 221–227.

165. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва : Просвещение, 1969. 316 с.

166. Ames C. Achievement goals and adaptive motivation patterns: The role of the environment. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise*. 1992. P. 161–176.

167. Bandura A. Self efficacy. Theexerciseofcontrol. NewYork: FreemanandCo. 1997.

168. Broussard S. C., Garrison M. E. B. The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal.* 2004. Vol. 33(2).P. 106–120.DOI:10.1177/1077727X04269573

169. Cervone D. (1997). Social-cognitive mechanisms and personality coherence: Self-knowledge, situational beliefs, and crosssituational coherence inperceived self-efficacy // PsychologicalScience. V. 8. P. 43–50.

170. Citizenship, cohesion and solidarity / ed. by N. Johnson. London: The Smith Institute, 2008. 91 p.

171. Collins English Dictionary & Thesaurus. HarperCollins Publishers, 2015. 992 p.

172. Connell, J. P., & Wellborn, J. G. Competence, autonomy, and relatedness: Amotivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology.* 1991.Vol. 23.Self processes and development. P. 43–77. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

173. Eccles, J. S., & Wigfield, A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*. 2002. Vol. 53. P. 109–132. Available from: https://www.researchgate.net/publication/281345525_Motivational_Beliefs_Values_and_Goals

174. Jean M. Twenge. Have Smartphones Destroyed a Generation? URL: https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/?utm_source=twb

175. Frank L. Projective methods for the study of personality. *J. of psychol*. 1939. Vol.8.

176. Gottfried A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. Journal of

177. Knowles M. S. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. 293 p.

178. Knowles M. S., Holton E. F., & Swanson R. A. (2005). The Adult Learner : The Definitive Classicin Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. Boston : Taylor&FrancisLtd. 378 p.

179. Klorer PG, Chapman L, Eds. Cumulative trauma and art therapy: Neurodevelopmental advances in theory and practice. Presentation at the American Art Therapy Association, Inc. 35th Annual Conference; 2004 Nov 10–14; San Diego, California 2004.

180. Lai Emily R. (2011) Motivation: A Literature Review. Pearson Research Report. URL:https://images.pearsonassessments. com/images/tmrs/ Motivation_Review_final.pdf

181. Legault, L. Intrinsic and Extrinsic Motivation. Springer International Publishing AG. 2016.DOI:10.1007/978-3-319-28099-8_1139-1, 1-4

182. Neuroticism, Trait Fear of Missing Out, and Phubbing: The Mediating Role of State Fear of Missing Out and Problematic Instagram Use. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-018-9959-8

183. Peterson C., Semmel A., von Bayer C., Abramson L., Metalsky G., Seligman M.E.P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive therapy and research.* V. 6 (3). P. 287–300.

184. Ryan R., Deci E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychlogist.* V. 55. P. 68–78.

185. Schunk D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning // *Psychologyinthe Schools*. V. 22. P. 208–223.

186. Towards an institutional strategy for Lifelong Learning in Higher Professional Education / Published by the FLLLEX consortium May 2012. URL: www.aqu.cat/doc/doc_16974883_1.pdf

187. Weiner B. (1985) An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, Psychological Review 92(4):548-73, DOI: 10.1037/0033-295X.92.4.548. Available from: https://www.researchgate.net/publication/19257755_An_Attributional_Theory_of_Achievement_Motivation_and_Emotion

188. What Does Malcolm Knowles Know About Adult Learning Theory? URl: https://www.ispringsolutions.com/blog/what-does-malcolm-knowles-know-about-adult-learning-theory/?_ga=2.187951400.1049290495.1528834496-321630452.1528834496

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Пророк Наталія Василівна – завідувач лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник.

Бойко Світлана Тихонівна – науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Виноградна Олена Володимирівна – старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Гнатюк Ольга Владиславівна – провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Кондратенко Лариса Олександрівна – провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук.

Манилова Лідія Михайлівна – провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Царенко Людмила Григорівна – старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Чекстере Оксана Юріївна – старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Монографія

за редакцією Н. В. Пророк

Підписано до друку 04.09.2020.
Формат 60х84/8. Авт. арк 10,0.

ТОВ «Видавничий Дім «Слово»
04071, м. Київ, вул. Олегівська, 36
(свід. серія ДК №1289 від 20.03.2003 р.)
Тел. (044)462-48-63, (067)448-33-67
e-mail: vd_slovo@ukr.net