



ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ В ДІТЕЙ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Ксенія БУЖИНЕЦЬКА, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна; buzhinetskaya@gmail.com; ORCID ID: 0000-0001-5587-3376

У статті розкрито питання психологічної готовності дітей до навчання в школі. Метою статті є розкриття питання психологічної готовності дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку до навчання в школі та методики дослідження їх навчальної мотивації. У дослідженні, для досягнення поставленої мети і розкриття тематики, були використані методи пошуку, аналізу, систематизації й узагальнення дослідженого матеріалу.

Досліджено психологію мотивації XIX та XX ст. Доведено, що в середині XIX ст. предмет, межі і специфіка психології мотивації досліджувалися в контексті поведінкової психології, а вже в XX ст. сфера дослідження мотивації набуває ширших меж і фактично розподіляється між соціально-когнітивною психологією.

Визначено провідну роль мотиваційної готовності, яка є визначальною в успішному навчанні й адаптації дитини до школи. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з означеної проблематики. Виділено мотиви (зовнішні – отримання хорошої оцінки, підвищення свого престижу, уникнення неприємностей тощо і внутрішні – навчально-пізнавальні), які обумовлюють навчальну діяльність дошкільників. За допомогою експериментального тесту О. Венгера «Мотиваційна готовність» визначено орієнтацію дошкільника на позитивне ставлення до школи, інтерес до процесу і змісту навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку. Виявлено, що готовність дитини до навчальної діяльності характеризується її слабкою орієнтацією на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту і процесу навчання. Окреслено завдання, які спрямовані на подальше вивчення мотиваційної готовності до навчання дошкільників з когнітивними порушеннями.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що мотивація до навчання в дітей з когнітивними порушеннями не сформована. Готовність до навчальної діяльності характеризується слабкою орієнтацією дитини на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту і процесу навчання. Через порушення розвитку когнітивних процесів у дошкільників виникають труднощі в процесі пізнавальної і навчальної діяльності.

Ключові слова: психологія, мотивація досягнення, проблемна ситуація, ситуація успіху, порушення когнітивного розвитку.

Kseniia Buzhinetska, Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Features of motivation readiness of children in psychological literature

The article reveals the issue of psychological readiness of children to study at school. The aim of the article is to reveal the issue of psychological readiness of preschoolers with cognitive development disorders



to study at school and methods of studying their learning motivation. In the research, in order to achieve the set goal and reveal the topic, methods of search, analysis, systematization and generalization of the researched material were used.

The psychology of motivation of the XIX and XX centuries is investigated. It is proved that in the middle of the XIX century the subject, limits and specifics of the psychology of motivation were studied in the context of behavioral psychology, and in the XX century the field of motivation studies acquires wider boundaries and is actually distributed between socio-cognitive psychology.

The leading role of motivational readiness is determined, which is decisive in the successful learning and adaptation of the child to school. Psychological and pedagogical researches on the specified problems are analyzed. The motives (external – getting a good grade, increasing their prestige, avoiding trouble, etc. and internal – educational and cognitive), which determine the educational activities of preschoolers. With the help of O. Wenger's experimental test "Motivational readiness" the preschooler's orientation to a positive attitude to school, interest in the process and content of education of children with cognitive impairment was determined. It was found that the child's readiness for learning is characterized by its weak focus on a positive attitude to school, low interest in the content and learning process. Tasks aimed at further study of motivational readiness for learning of preschoolers with cognitive impairments are outlined.

Thus, the study shows that the motivation to learn in children with cognitive impairment is not formed. Readiness for educational activities is characterized by a weak orientation of the child to a positive attitude to school, low interest in the content and learning process. Due to the violation of the development of cognitive processes in preschoolers there are difficulties in the process of cognitive and educational activities.

Keywords: psychology, achievement motivation, problem situation, success situation, cognitive impairment.

Актуальність дослідження: Зміни в системі освіти, що відбувались останнім часом, мали специфічні особливості, які можна розглядати як часткові або й глибинні спроби вдосконалення освітнього процесу. У центрі перебуває засадниче питання ефективності навчальної діяльності задля задоволення потреб і розвитку інтересів і здібностей учнів. Реформування освітньої галузі дітей з особливими потребами спрямовано на формування й розвиток в учнів ключових соціальних, інформативних, комунікативних, мотиваційних та інших компетентностей таких дітей, їх самостійності й активності в пошуку нового творчого потенціалу.

Мотиваційний компонент визначають як головний у механізмі поведінки і діяльності людини, який займає чільне місце в структурі особистості й пронизує всі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси тощо. Як відомо, навчально-пізнавальна діяльність дитини зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку, зокрема із затримкою психічного розвитку, пов'язана зі становленням мотивації, недорозвиток якої зумовлює низку різноманітних труднощів, що виникають у процесі розв'язання навчально-пізнавальних завдань.

Мотиваційна готовність до навчання в школі включає в себе розвинену потребу дитини в знаннях, уміннях, а також прагнення до їх удосконалення. Вона є передумовою успішної адаптації дитини до школи, прийняття нею



«позиції школяра», у разі несформованості мотивів до навчання, дитина дуже важко звикає до нових умов, колективу і вчителя, недостатньо добре сприймає навчальний матеріал, що призводить до шкільної дезадаптації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічних дослідженнях мотиваційний компонент вивчався в різних аспектах: а) як установка особистості, спрямована на активну діяльність (Л. Ланге, Д. Леонтьєв, Д. Узнадзе, В. Чудновський); б) як джерело активності особистості (Д. Богоявленський, Н. Леушкіна та ін.); в) як система внутрішніх і зовнішніх мотивів (О. Асмолов, О. Арестова, Л. Бабанін, А. Брушлінський, М. Воловикова, Є. Ільїн, Н. Мешков, Р. Немов, О. Тихомиров, А. Реан, В. Якунін та ін.); г) як особлива сфера, яка включає потреби, мотиви, цілі, інтереси та їх взаємодію (Н. Добринін, Н. Кухарєв, Д. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Смірнов, А. Пряхедо, Г. Щукіна та ін.); д) навчальна мотивація як специфічний вид мотивації, який включається в навчальну діяльність і спрямований на окремі види навчальної роботи, що пов'язані з внутрішнім ставленням учня до неї (Л. Божович, Т. Богданова, А. Маркова, М. Неймарк, С. Рубінштейн та ін.). Дослідники свідчать, що однією із важливих психологічних умов становлення навчальної діяльності є мотивація, яка пов'язана з реалізацією ціннісно-змістових потреб і сприяє активній діяльності особистості. Мотиваційно-сміслові і цільові детермінанти створюють цілісний комплекс регуляції діяльності. Мотиви впливають на діяльність, її загальний характер та ефективність опосередковано – через цілі, а мета – на усвідомлюваний образ майбутнього результату дій.

Таким чином, мотивація є першою ланкою навчальної діяльності, яка передбачає створення проблемної ситуації, постановку головного завдання, визначення мети діяльності і способів її здійснення.

Вивчення наукової психолого-педагогічної літератури (О. Венгер, В. Давидов, В. Зінченко, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, А. Маслоу, М. Неймарк, Е. Телєгіна, Х. Хекхаузен, А. Bandura, А. Elliot, С. Hull, G. Kelly, D. McClelland, J. Piaget, В. Skinner та ін.) свідчать про актуальність і необхідність дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. Численні вчені, досліджуючи мотивацію навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, стверджують, ці діти на початку навчання не завжди можуть підпорядкувати свої дії до поставленої мети, виконуючи навчальне завдання, не осмислюють його повністю, не намічають загального плану реалізації, починають діяти, не враховуючи всіх вимог інструкції. Через недорозвиток мотивації в цих дітей спостерігається порушення цілеспрямованості діяльності, що проявляється в неправильному орієнтуванні в завданні, невмінні визначати засоби досягнення наміченої мети, у помилковому і фрагментарному його виконанні, у неадекватному ставленні до виникаючих труднощів, у недостатній критичності до результатів своєї діяльності тощо (Н. Білопольська, В. Брайтфельд, Н. Кузьміна, М. Лузік та ін.).

Зазначена тема оглядово і принагідно згадується в працях багатьох авторів, проте ґрунтового дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку здійснено не було.



Метою статті є розкриття питання психологічної готовності дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку до навчання в школі та методики дослідження їх навчальної мотивації.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і розкриття тематики були використані методи пошуку, аналізу, систематизації та узагальнення дослідженого матеріалу.

Результати дослідження. Вивчення мотивації, її впливу на розвиток здатності до навчальної діяльності дітей з порушеннями когнітивного розвитку (ПКР) є однією із нових і недостатньо вивчених проблем у психолого-педагогічній науці. Якщо в середині XIX ст. предмет, межі і специфіка психології мотивації досліджувалися в контексті поведінкової психології, то вже в XX ст. сфера дослідження мотивації набуває ширших меж і фактично розподіляється між соціально-когнітивною психологією (З. Фройд, А. Bandura, G. Kelly, B. Skinner, C. Hull, J. Piage), психологією особистості (Р. Бернс, Л. Виготський, Г. Костюк, Б. Ломов) та психологією діяльності (В. Давидов, В. Зінченко, О. Леонтьєв, J. Atkinson, W. Kohler, E. Lowell) (Бужинецька, 2019: 36). Йдеться про взаємодію мотиваційних детермінант, які переважно пов'язують з ситуативними чинниками поведінки, а почасти з індивідуальними особливостями людини, інакше – про «взаємодію особистості і ситуації». У сучасній психології мотивація розглядається як результат такої взаємодії – вплив мотиваційних чинників на постановку мети діяльності задля отримання ефективних результатів. Прикладом може слугувати те, як один учень виявляє завзятість у навчанні не лише в школі, але і в позашкільній діяльності, тоді як інший – демотивований навіть у шкільній ситуації, не виявляє бажання до здобуття знань.

На думку D. McClelland (2010), в ієрархії мотивації, кожен із мотивів відрізняється певним класом цілей, які визначають зміст діяльності і які можна узагальнено назвати як «досягнення», «надання допомоги», «винагорода», «унікнення труднощів» тощо. Кожний мотив у своєму підґрунті пов'язаний з відповідним йому класом цілей, наприклад, мотив досягнення пов'язується з такими цілями, як зіставлення з критеріями успішності. Ефективні дії, що виконуються, будуть досягнуті тоді, коли ймовірними наслідками стануть результати, які бажані для індивіда, тобто виконання будь-якої діяльності супроводжується вірогідністю запровадження задуму, що має певну цінність для людини або гарантує її здійснення. (McClelland, 2010: 120).

Вирішальне значення в цьому сенсі мають дві величини: цінність задуму для людини і ймовірність, яким чином цей задум буде досягнуто. Якщо з'ясовано вибір дії з кількох можливих варіантів і вибудовано стратегію для прийняття оптимального рішення, то збільшується ймовірність того, що дія для досягнення задуму буде успішною.

Навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на оволодіння узагальненими способами дії у сфері наукових понять, тому вона має стимулюватись адекватними мотивами. До таких відносять ті мотиви, які безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто мотиви досягнення, інакше кажучи, які забезпечують власне зростання і самовдосконалення.



Навчальна діяльність зумовлюється системою різноманітних мотивів: основними (внутрішніми – навчально-пізнавальними), які спрямовують діяльність учнів на засвоєння теоретичних знань, і другорядними (зовнішніми) – отримання хорошої оцінки, підвищення свого престижу, уникнення неприємностей тощо (А. Bandura, 1991; D. McClelland, 2010; A. Elliot, 2003; Є. Ільїн, 2003; X. Хекхаузен, 2003) (Bandura, 1991: 253; McClelland, 2010: 78).

Відтак, правомірним є питання мотиваційної готовності до навчання, тобто яким способом і за яких умов відбувається мотивування дитини до засвоєння в школі наукових понять.

На думку багатьох науковців, успішність і продуктивність навчальної діяльності дітей залежить саме від домінування мотиваційних процесів досягнення, які забезпечують активність особистості на всіх етапах розгортання діяльності, визначають спосіб досягнення поставленої мети, її послідовність і реалізацію, сприяють встановленню співвідношення запланованого, передбачуваного і досягнутого результату відповідно до мети (О. Леонтьєв, 1971; А. Маслоу, 2003; М. Неймарк, 2011; Е. Телегіна, 2003 та ін.) (Маслоу, 2009: 92).

Між успішністю навчальної діяльності і мотивацією існує безпосередній зв'язок. Залежність успішності навчальної діяльності від мотивації була детально розглянута Г. Клаусом. Дослідник указує, що установки на навчання і на його наочний зміст мають найбільш стійкий вплив на активне засвоєння, на хід цього процесу і його успішність. Виходячи з цього, Г. Клаус виокремив позитивну і негативну мотивацію. На його думку, людина із сильним бажанням оволодіти знаннями навчатиметься без зовнішнього примусу, отримуючи від своїх знань задоволення, виявляючи наполегливість, достатньо швидко засвоюючи необхідний матеріал, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію (Прохоренко, 2012: 130).

На думку багатьох учених, (О. Леонтьєв, О. Тихомиров, Д. Узнадзе та ін.) активним у навчанні буде той учень, який усвідомлює необхідність знань, якостей і вмінь, що потрібні для успішної навчальної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх, актуалізувати свій потенціал. Учені стверджують, що динаміка мотивації навчання потребує подальшого розроблення проблеми трансформації зовнішньої мотивації у внутрішню (мотивація досягнення) з урахуванням психологічних закономірностей «зсуву мотиву на мету» (О. Леонтьєв та ін.), «цілепокладання» (О. Тихомиров та ін.) і «фіксації установки» (Д. Узнадзе та ін.). Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив є причиною (спонуканням) постановки тих чи інших цілей (Бужинецька, 2019: 39).

У своїх працях О. Леонтьєв зауважує на розподілі мети на окремі, проміжні цілі, досягненню яких підпорядковані окремі дії. О. Леонтьєв, описуючи «зсув мотиву на мету», зазначає, що на достатньо високих щаблях розвитку діяльності роль загальної мети виконує мотив, який усвідомлюється, а не є прихованим спонуканням. Тобто дитина може своєчасно виконувати домашні завдання спочатку лише для того, щоб піти гуляти. Але при систематичному отриманні позитивних оцінок за свою роботу, що підвищують його учнівський «престиж»,



він починає готувати відтепер уроки для того, щоб мати хороші оцінки. Діяльність виконання домашніх завдань набула іншого мотиву.

Дослідження сутності процесів цілеутворення, запропоноване О. Тихомировим, прослідковується у формуванні образу майбутнього результату дій (під час спілкування або самостійно) і прийнятті цього образу в якості основи для практичних або розумових дій. Автор зазначає, що система «цілепокладання» слугує для формулювання стратегічних цілей і планування досягнення попереднього результату. Поряд з цим дослідник указує на розподіл цілей на внутрішні (генеровані самим суб'єктом) і зовнішні (що задаються ззовні) і висуває гіпотезу про наявність у дитини автогенеруючої «інтелектуальної» діяльності, яка проявляється при вирішенні розумових завдань.

З позиції «теорії установки» Д. Узнадзе у сфері мотивації виділяє потребу як джерело активності і поведінки дитини. Учений вивчає потребу в двох категоріях: екстрагенна (отримує імпульс ззовні) та інтрогенна (виходить із внутрішнього імпульсу). Дослідник зазначає, що при екстрагенній поведінці установку визначає той об'єкт, потреба в якому спонукає учня до активності, при інтрогенній – установка фіксована в досвіді особи.

Соціальна позиція і реалізуюча її діяльність розвиваються в тій мірі, наскільки вони приймаються суб'єктом, тобто входять до складу його власних потреб і прагнень – утворюють його внутрішню позицію. Спосіб життя людини як такої, яка займається в громадському місці суспільно значущою оцінюваною справою, усвідомлюється дитиною як адекватний для неї шлях до дорослості – відповідає мотиву, що сформувався в грі, «стати дорослим і реально здійснювати його функції». З того моменту, як у свідомості дитини уявлення про школу набули рис бажаного способу життя, можна говорити про те, що її внутрішня позиція отримала новий зміст – стала «внутрішньою позицією» школяра. І це свідчить, що дитина психологічно перейшла на новий віковий щабель свого розвитку – молодший шкільний вік.

«Внутрішню позицію» школяра в широкому розумінні можна визначити як систему потреб і прагнень дитини, пов'язаних зі школою, коли причетність до неї усвідомлюється дитиною як її власна потреба (хочу до школи). Реальна позиція школяра завжди по своїй суті є позицією учня (бути школярем – це означає вчитися). Тому «внутрішня позиція» школяра може бути показником готовності дитини до соціальної позиції в тій мірі, наскільки вона є внутрішньою позицією учня, тобто системою потреб і прагнень, спрямованих на реалізацію навчання (Прохоренко, 2012: 132).

Утім, як було з'ясовано, у навчальній діяльності дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку найбільш поширеним виявляється мотив уникнення невдачі, який орієнтований не на рівень домагань, а на оцінку дорослого, уникнення покарання, бажання похвали, що зумовлює низький рівень навчальних мотивів, тому перехід від мотивації до дії відбувається з певними особливостями. Окреслена проблема питання формування мотивації навчання дошкільників з когнітивними порушеннями набуває значної актуальності в психологічній науці (Eysenck, Keane 2005:46).



Для з'ясування сформованості мотиваційної готовності в дітей з порушеннями когнітивного розвитку ми адаптували експериментальний тест «Мотиваційна готовність» за авторства О. Венгера. Зазначена методика спрямована на виявлення мотиваційної готовності дитини до шкільного навчання. Цей тест ми використали для визначення особливостей навчально-пізнавальної мотивації молодших школярів. Рівень навчально-пізнавальної мотивації певною мірою впливає на інтенсивність навчальної діяльності учнів. Низька інтенсивність навчальної діяльності проявляється в незацікавленості процесом навчання і його результатами, небажанні працювати в класі, постійному відволіканні уваги.

Таким чином, діагностування цим тестом допоможе виявити рівень «внутрішньої позиції» школяра (цей термін розуміють як нове ставлення дитини до навколишнього середовища, що виникає на основі пізнавальної потреби і потреби в спілкуванні з однолітками та дорослими на новому рівні). «Внутрішня позиція» вказує також на ступінь готовності дитини до шкільного навчання і міру її соціальної зрілості.

Становлення «внутрішньої позиції» молодших школярів складається з кількох етапів. *Перший етап* характеризується наявністю позитивного ставлення до школи при відсутності змістових моментів шкільно-навчальної дійсності. На *другому етапі* розвитку «внутрішньої позиції» школяра з'являється орієнтація на змістові моменти шкільної дійсності. На цьому етапі дитина виділяє насамперед соціальні, а не власне навчальні аспекти цієї дійсності. Зауважимо, що важливе значення діагностики полягає в тому, що вона дає змогу дослідити рівень мотиваційної готовності дошкільників до навчання.

Зміст методики вміщував запитання тесту О. Венгера. Час на відповідь не обмежувався. Кожна відповідь записувалася, як і всі додаткові зауваження дітей. Перед зачитуванням запитань дитині давалася така інструкція: «Послухай мене уважно. Я зараз задаватиму запитання, а ти маєш дати таку відповідь, яка тобі подобається найбільше».

Відповідь учня може мати або «шкільну спрямованість» – навчально-мотивовану, або «дошкільну спрямованість». Усі запитання за своїм призначенням було розподілено так:

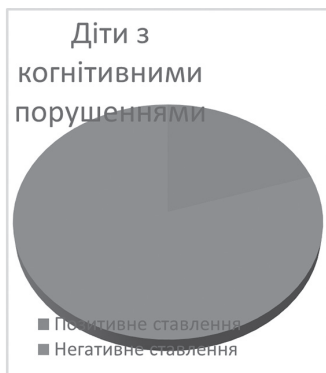
- 1 і 5 – визначення орієнтації на нове, на шкільний зміст занять (1 – відмова від школи, позбавленої навчального змісту; 5 – змістовне уявлення про підготовку до школи);
- 2, 3, 4, 8 – визначення орієнтації на нові шкільні норми організації діяльності (2 – перевага навчального змісту; починаючи систематичні заняття, дитина має бути готовою не тільки до засвоєння знань, але й до істотної перебудови всього способу життя, що неминуче пов'язане зі зміною її місця в системі суспільних відносин – прийняттям статусу школяра; 3 – перевага оцінки з-поміж інших видів заохочення; 4 – перевага школи, у якій дотримання правил шкільної дисципліни є обов'язковим; 8 – перевага колективних класних занять);
- 6 – визначення авторитету вчителя (незгода на заміну вчителя батьками);
- 7 і 9 – визначення загального ставлення до школи і навчання (7 – позитивне ставлення до вступу до школи і перебування в школі, відмова від пере-



несення навчання; 9 – наявність шкільно-значущої орієнтації в ситуації відвідування школи, почуття необхідності навчання).

Експериментальне завдання оцінювалося наступним чином: за кожен навчально-мотивовану відповідь дається 1 бал. Інша мотиваційна спрямованість – 0 балів. Рівень сформованості «внутрішньої позиції» дошкільника визначався за кількістю набраних балів: 7 – 9 балів – *достатній рівень*: шкільно-навчальна орієнтація дитини і позитивне ставлення до школи досить сформовані; 4 – 6 балів – *початковий рівень*: інтерес дитини переважно до зовнішньої атрибутики шкільного життя; 1 – 3 бали – *низький рівень*: дитина не виявляє інтересу до школи.

Проаналізуємо отримані результати. У ході експерименту 20% дітей з когнітивними порушеннями виявили позитивне ставлення до школи (за критерієм «орієнтація дитини на позитивне ставлення до школи»), а 80% таких дітей мають негативне ставлення. У порівнянні, дошкільники з нормотиповим розвитком 55% мають позитивне ставлення, а 45% віддають перевагу грі над навчанням. (див. *Діагр. 1, Діагр. 2*)



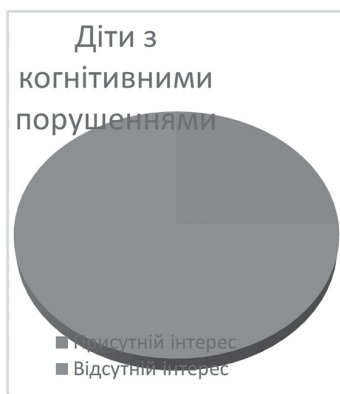
Діаграма 1



Діаграма 2

Аналізуючи отримані результати, можна стверджувати, що в більшості дітей з нормотиповим розвитком формується позитивне ставлення до школи: їм цікаво ходити до школи з портфелем, гратися в школі з однолітками, отримувати нові знання. Дошкільники з когнітивними порушеннями на відміну від них складно входять у навчальний процес: більшість з них виявляють цікавість до гри на перерві, а не до уроку, дуже важко зосереджуються на навчальному матеріалі, не цікавляться навчальним приладдям тощо. Тобто дитині не цікавий образ учня і вона хоче гратися вдома або на майданчику, але не в школі.

За критерієм «інтерес дитини до процесу навчання» було виявлено таке: 25% дітей з когнітивними порушеннями мають інтерес до навчання, але в 75% дітей такий інтерес відсутній. У нормотипових дітей 45% інтерес до навчання є, а 55% інтерес відсутній. (див. *Діагр. 3, Діагр. 4*)



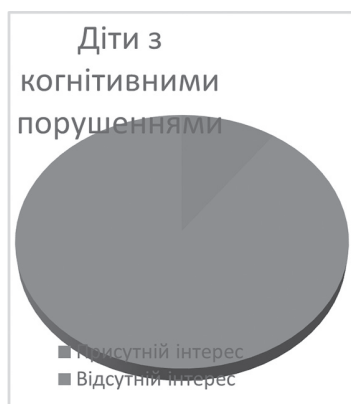
Діаграма 3



Діаграма 4

Аналізуючи отримані результати, ми можемо свідчити, що діти старшого дошкільного віку з нормотиповим психічним розвитком мають інтерес до процесу навчання. Їм цікаво засвоювати новий шкільний простір, норми поведінки і вчитися дотримуватися нових правил у школі (підготувати до уроку необхідне шкільне приладдя, виконувати завдання самостійно, узгодити своє життя зі шкільним розпорядком дня). Порівняно з цими дітьми ті, що мають порушення когнітивного розвитку, не проявляли інтерес до процесу навчання. Дошкільникам було складно підготуватися до уроку, орієнтуватися у відведеному часі на виконання завдання на уроці, виконувати завдання без допомоги дорослого, вчасно лягати спати і вставати зранку.

За критерієм «інтерес до змісту навчання» з'ясовано, що 10% дітей з когнітивними порушеннями виявляють інтерес до змісту навчання, а в 90% дітей такий інтерес відсутній. Порівняно з ними, у 30% дітей з нормотиповим розвитком виявлено зацікавленість до змісту навчання, однак 70% дітей не виявляють такого інтересу. (див. *Діагр. 5, Діагр. 6*)



Діаграма 5



Діаграма 6



Аналізуючи отримані результати, ми можемо стверджувати, що дошкільники з порушеннями когнітивного розвитку, на відміну від дітей з нормальним психічним розвитком, набагато менше виявляють інтересу до змісту навчання. Дошкільникам з когнітивними порушеннями не цікаво, який зараз урок за розкладом, яка тема уроку, що нового вони сьогодні будуть вивчати на уроці.

Таким чином, проведений етап дослідження свідчить, що мотивація до навчання в дітей з когнітивними порушеннями не сформована. Готовність до навчальної діяльності характеризується слабкою орієнтацією дитини на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту і процесу навчання.

Через порушення розвитку когнітивних процесів у дошкільників виникають труднощі в процесі пізнавальної і навчальної діяльності. Дошкільникам з порушеннями когнітивного розвитку найбільш цікавим виявився інтерес до процесу навчання. Дітям було більш цікаво підготувати до уроку необхідне шкільне приладдя, виконувати завдання самостійно, узгодити своє життя зі шкільним розпорядком дня, ніж вивчати на уроці новий матеріал. Варто додати, що в дітей часто зустрічаються супутні порушення емоційно-вольової сфери, через які в учня може виникнути виражена загальмованість чи гіперзбудливість, гіпердинамія. Отже, результати експериментального дослідження свідчать про несформованість мотиваційної готовності дітей з порушеннями когнітивного розвитку і низький рівень їх навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Необхідність подальшого продовження дослідження проблеми мотиваційної готовності до навчання дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку обумовлена тим, що розвиток навчальної мотивації є невід'ємною характеристикою учня як суб'єкта діяльності, від особливостей якого значною мірою залежить як розвиток самого суб'єкта, так і оволодіння ним конкретною діяльністю. На цій основі були визначені завдання, які спрямовані на подальше вивчення мотиваційної готовності до навчання дошкільників з когнітивними порушеннями, а саме: пізнавальних мотивів, що характеризуються змістовністю, тобто ті, які прямо пов'язані зі змістом навчальної діяльності, і динамічних, які характеризують форму, динаміку вираження цих мотивів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бужинецька К. (2019). Психологічні бар'єри в навчанні дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(92), 35 – 43.
2. David, M. (2010). *Research into Achievement Motivation. Team Building Training and Development*.
3. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248 – 287.
4. Маслоу, А. Г. (2009). Мотивация и личность:[пер. С англ.]. ИД «Питер».
5. Прохоренко Л. І. (2012). Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції в молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 3(1), 129 – 133.



6. Божович Л. И., Славина Л. С. (1979). *Психическое развитие школьника и его воспитание*. Знание.
7. Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2005). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Taylor & Francis.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Buzhinetska, K. B. (2019). The problem of motivational competence in preschoolers with cognitive impairment]. In Ya. M. Dombrovska (Ed.), *Praktychna psykholohiia v inkliuzyvnomu seredovyshchi* [Practical Psychology in an Inclusive Environment]. Materials and the All-Ukrainian Scientific Internet: Materialy I Vseukrainskoi naukovoï internet- konferentsii (pp. 139 – 142). Pereiaslav-Khmelnytskyi: Vydavets.
2. David, M. (2010). *Research into Achievement Motivation. Team Building Training and Development*.
3. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248 – 287.
4. Maslou, A. (2009). *Motivation and personality*. SPb. : Piter [in Russian].
5. Prokhorenko, L. I. (2012). Features of the motivational component of self-regulation in younger students with mental retardation in educational activities, In *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*: Vol. 3(1) (pp. 129 – 133).
6. Bozhovich, L. I., & Slavina, L. S. (1979). *Mental development of student and his upbringing*. M. : Znanie [in Russian].
7. Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2005). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Taylor & Francis.