

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

ПАЛАМАР ОЛЕНА МИХАЙЛІВНА

УДК 159.947.5:502.2

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОТИВІВ УЧІННЯ
(НА МАТЕРІАЛІ ПРИРОДОЗНАВСТВА)

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Д и с е р т а ц і я

на здобуття наукового ступеня кандидата
психологічних наук

Науковий керівник –
Зубалій Ніна Петрівна,
кандидат психологічних
наук, доцент

Київ – 2004

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1		
СТАН ПРОБЛЕМИ МОТИВІВ УЧІННЯ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ		
	1.1. Проблема формування мотивів учіння молодших школярів у психологічних дослідженнях	11
	1.2. Пізнавальні мотиви засвоєння природничих знань.....	45
	Висновки до 1 розділу	64
РОЗДІЛ 2		
СТРУКТУРА Й ОСОБЛИВОСТІ МОТИВІВ УЧІННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ		
	2.1. Методика та організація дослідження	66
	2.2. Особливості ієрархії та динаміки мотивів учіння у молодших школярів.....	76
	2.3. Психологічна характеристика рівнів розвитку мотивів учіння молодших школярів.....	108
	Висновки до 2 розділу	124
РОЗДІЛ 3		
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ УЧІННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ		
	3.1. Організація та проведення формуючого експерименту	125

3.2. Психологічний аналіз формування мотивів учіння у молодших школярів засобами природознавства	164
Висновки до 3 розділу	178
ВИСНОВКИ	181
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	185
ДОДАТКИ	202

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі суспільного розвитку важливим напрямком державної політики в галузі освіти стає звернення до гуманістичних цінностей. Саме тому провідними завданнями сучасної практики шкільного навчання, проголошеними у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., є виховання всебічно розвиненої, активної, творчої та гармонійної особистості дитини, створення умов для реалізації та самореалізації її природних здібностей і можливостей. У Державному стандарті початкової загальної освіти передбачено розвиток у школярів активного пізнавального ставлення до дійсності, створення умов для усвідомлення себе суб'єктом учіння, формування бажання та вміння вчитися. Вдосконалення навчально-виховного процесу торкається насамперед мотиваційного компонента учіння школярів.

Дослідження психологічних аспектів виникнення, розвитку та формування позитивних мотивів учіння є одним з важливих завдань сучасної психолого-педагогічної науки. В даному контексті особливого значення набуває вивчення змістових та динамічних особливостей мотиваційної сфери дитини молодшого шкільного віку. На цьому етапі онтогенезу утворюється структура мотивів учіння, відбувається їх взаємне підпорядкування, визначаються провідні, домінуючі спонуки навчальної діяльності. Знання закономірностей становлення і функціонування мотивів учіння дає змогу створити оптимальну систему психолого-педагогічних впливів, що сприятимуть формуванню адекватних даній діяльності мотивів та запобігають виникненню “мотиваційного вакууму” наприкінці молодшого шкільного віку.

Теоретичні та експериментальні дослідження проблеми мотивів і мотивації проводилися вітчизняними й зарубіжними вченими у таких аспектах:

1) мотивація як складна система детермінації поведінки та діяльності (Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонтєєв, С.Л.Рубінштейн, В.А.Семиченко, П.М.Якобсон, Ж.Нюттен, Х.Хекхаузен та ін.);

2) в онтогенетичному аспекті (В.Г.Асєєв, Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, А.Н.Менчинська та ін.);

3) мотивація як стрижнева характеристика особистості (В.Г.Асєєв, Л.І.Божович, В.І.Ковальов, Г.С.Костюк, В.С.Мерлін та ін.);

4) мотив як регулятор різних видів діяльності, зокрема учіння (М.І.Алексєєва, Ш.А.Амонашвілі, М.Т.Дригус, А.К.Дусавицький, Н.П.Зубалій, А.К.Маркова, М.В.Матюхіна, Н.В.Пророк, О.В.Скрипченко, Н.О.Юдіна та ін.).

Водночас аналіз психологічної літератури показав недостатню розробленість питань про особливості мотивів вивчення окремих предметів з урахуванням певного віку, відсутність відповідних методик цілеспрямованого формування мотивів учіння. Зокрема, не розробленою залишається проблема вивчення змістових, структурних та динамічних характеристик мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства. Актуальність означеної проблеми, недостатність її теоретичного і практичного опрацювання обумовили вибір теми нашого дослідження “Формування у молодших школярів мотивів учіння (на матеріалі природознавства)”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології та є складовою наукового напрямку Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова “Теорія і технологія навчання і виховання в системі освіти”, затвердженого Вченою радою університету (протокол №5 від 30.12.1999 р.). Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою університету (протокол №7 від 24.02.2000 р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол №4 від 23.05.2000 р.).

Об’єкт дослідження – мотивація учіння дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – формування мотивів учіння молодших школярів на матеріалі природознавства.

Мета дослідження полягає у теоретичному та експериментальному вивченні особливостей формування мотивів учіння у дітей молодшого шкільного віку на матеріалі природознавства; визначенні психолого-педагогічних умов, засобів і шляхів оптимізації даного процесу.

Гіпотеза дослідження – формування мотивів учіння у молодших школярів відбуватиметься ефективніше у разі комплексної реалізації психолого-педагогічних впливів на мотивацію навчання природознавства. Комплексну реалізацію впливів складає:

1. Розвиток особистісного ставлення до природи.
2. Цілеспрямоване формування у молодших школярів системи відповідних до навчальних завдань розумових операцій.
3. Впровадження діяльнісно-проблемного підходу до засвоєння знань про природу як цілісну систему.

Для перевірки гіпотези та досягнення мети дослідження вирішувалися такі **завдання**:

- 1) визначити теоретичні підходи до проблеми формування мотивів учіння;
- 2) дослідити особливості змісту, структури та динаміки мотивів учіння у дітей молодшого шкільного віку при вивченні природознавства, визначити рівні розвитку мотивів учіння;
- 3) виявити психолого-педагогічні умови формування мотивів у молодших школярів на матеріалі природознавства;
- 4) розробити та експериментально перевірити систему засобів формування мотивів при вивченні початкового курсу природознавства.

Методологічними та теоретичними засадами дослідження виступають: Закон України “Про освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., положення вітчизняної психології про закономірності

психічного розвитку (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн), про формування мотиваційної сфери особистості (М.І.Алексєєва, Л.І.Божович, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, Н.В.Пророк, Л.С.Рубінштейн, В.А.Семиченко, Н.О.Юдіна); положення теорії навчальної діяльності, сформульовані В.В.Давидовим, А.К.Марковою, Д.Б.Ельконіним; сучасні теоретико-методологічні розробки стосовно розвитку мотивів індивідуальної поведінки щодо природи (Т.Б.Баранова, С.Д.Дерябо, Н.В.Жук, А.М.Львовочкіна, В.А.Ясвін); праці з проблеми формування природничих понять (О.Г.Артемчук, М.Ф.Бабій, Л.М.Кудояр, А.В.Лєбідь); вчення про діалектичний взаємозв'язок суб'єктивних та об'єктивних чинників становлення мотиваційної сфери особистості; принцип єдності свідомості та діяльності; принцип детермінізму психічних явищ.

Методи дослідження. З метою вивчення стану розробки досліджуваної проблеми проводився теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури. В ході констатуючого та формуючого експерименту було використано емпіричні та теоретичні методи наукового дослідження, що надали можливість об'єктивно діагностувати мотиваційну сферу учіння молодших школярів 3 (2) та 4 (3) класів, перевірити достовірність отриманих результатів, обґрунтувати та впровадити в шкільну практику програму формування пізнавальних мотивів учіння на матеріалі природознавства в 3 (2) класах початкової школи. Зокрема, використовувались такі методи: стандартизована індивідуальна бесіда з учнями, об'єктивне спостереження за школярами в процесі учіння та під час виконання експериментальних завдань, аналіз продуктів діяльності, психолого-педагогічний експеримент. Методи математичної обробки емпіричних даних надали можливість здійснити кількісний аналіз одержаних результатів, визначити наявність зв'язку між досліджуваними явищами (рангова кореляція за Спірменом), достовірність різниці контрольної та експериментальної груп до і після впровадження формуючих впливів (непараметричний метод порівняння результатів дослідження – критерій χ^2).

Організація дослідження. Дослідження проводилося поетапно впродовж 1999 – 2004 рр. На **першому етапі (1999 – 2000 рр.)** було визначено об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження, сформульовано гіпотезу, опрацьовано психолого-педагогічну літературу з даної проблеми, розроблено діагностичний апарат для вивчення особливостей мотивів учіння на матеріалі природознавства.

На **другому етапі (2000 – 2001 рр.)** дослідження проводився констатуючий експеримент, здійснено аналіз та оцінку його результатів. Розроблено програму формування мотивів учіння у школярів 3 (2) класів засобами природознавства.

На **третьому етапі (2001 – 2002 рр.)** було впроваджено програму формування мотивів учіння у молодших школярів при вивченні природознавства в 3 (2) класах початкової школи.

На **четвертому етапі (2002 – 2004 рр.)** проведено теоретичне та науково-методичне узагальнення результатів формуючого експерименту. Систематизовано та оформлено матеріали наукового дослідження.

Експериментальна база дослідження. Психолого-педагогічний експеримент проводився на базі загальноосвітніх шкіл I – III ступенів №2 смт. Свеса Ямпільського району Сумської області; №3 м. Глухів Сумської області. Дослідженням було охоплено 147 учнів 3(2) – 4(3) класів чотирирічної та трирічної початкової школи. В процесі формуючого експерименту використовувалась база Ямпільської станції юних натуралістів та екологічна стежка екоцентру “Мураха”.

Теоретичне значення та наукова новизна одержаних результатів:

- отримано нові дані стосовно особливостей пізнавальних мотивів у молодших школярів при вивченні природознавства, визначено місце пізнавальних мотивів в ієрархії мотивів учіння на матеріалі природознавства;
- створено й теоретично обґрунтовано класифікацію за змістом пізнавальних мотивів на матеріалі природознавства у дітей даного онтогенетичного періоду;

- вперше експериментально обґрунтовано виділення рівнів розвитку мотивів учіння на матеріалі природознавства за характером пізнавальної спрямованості (емпірично-репродуктивного, аналітично-реконструктивного, теоретично-продуктивного), розкрито їх психологічний зміст;

- поглиблено уявлення про взаємозв'язок мотивів вивчення природознавства та особистісного ставлення до природи молодших школярів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що розроблена та апробована система психолого-педагогічних впливів на учнів початкових класів з метою формування у них пізнавальних мотивів учіння (на матеріалі природознавства) і сформульовані на підставі встановлених у дослідженні фактів психолого-педагогічні рекомендації можуть бути використані вчителями початкових класів з метою оптимізації навчально-виховного процесу.

Надійність та вірогідність результатів і висновків дослідження забезпечувалися методологічною обґрунтованістю вихідних положень, використанням комплексу методів, адекватних меті та завданням дисертаційної роботи, застосуванням математичних методів аналізу даних.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення дисертаційного дослідження доповідалися і дістали схвалення на Міжнародній науково-теоретичній конференції НПУ імені М.П.Драгоманова “Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства” (2000 р.) та Міжнародній науково-практичній конференції “Суспільство в ХХІ столітті: психологічні проблеми гармонізації, гуманізації, демократизації” (МАУП, 2002 р.); на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти України” (НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001 р.); на “Звітно-науковій конференції викладачів та студентів НПУ імені М.П.Драгоманова” (2001 р. та 2003 р.).

Результати дослідження **впроваджено** в практику роботи шкіл I – III ступенів: Могилів-Подільської ЗОШ №1 (довідка №145 від 27.05.2002 р.),

Глухівської ЗОШ №6 (довідка №17 від 05.06.2002 р.), Конотопської ЗОШ №7 (довідка №133 від 03.06.2002 р.) та навчально-виховного об'єднання №2 м. Конотоп (довідка №79 від 12.06.2002 р.).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 9 одноосібних публікаціях автора, з них: 4 статті у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 5 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (191 найменування); 3 додатків. Дисертація містить 3 рисунки і 22 таблиці на 13 сторінках. Повний обсяг дисертації – 205 сторінок (основний 169 с.).

РОЗДІЛ 1

СТАН ПРОБЛЕМИ МОТИВІВ УЧІННЯ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Фундаментальною проблемою сучасної психологічної науки є вивчення мотивів і мотивації поведінки й діяльності людини. Актуальність проблеми формування мотивів учіння обумовлена пріоритетними завданнями сучасної шкільної освіти, визначними у Національній доктрині розвитку освіти та Державному стандарті початкової загальної освіти.

Водночас важливою залишається проблема формування мотивів учіння на матеріалі окремих навчальних предметів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Передумовою обґрунтованості та наукової достовірності дослідження проблеми формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства виступає аналіз історичного розвитку поглядів на дану проблему і узагальнення існуючих концепцій та підходів до вивчення сутності, ролі, структури й вікових особливостей формування мотивів учіння дітей даного віку. Висвітленню вказаних завдань присвячений перший розділ нашого дослідження.

1.1. Проблема формування мотивів учіння молодших школярів у психологічних дослідженнях

Питання мотивів поведінки та діяльності широко представлені в ряді теоретичних та експериментальних досліджень. У зв'язку зі складністю предмета вивчення та деякими розбіжностями у розумінні змісту основних

понять виникли різноманітні підходи до аналізу проблеми мотивів [18; 21; 23; 59; 67; 73; 92; 101; 118; 131; 148; 164; 171; 184; 188; 189; 190; 191]. Дослідження проблеми мотивів учіння починається з необхідності визначення вихідних для неї категорій “мотив”, “мотивація”, “мотиваційна сфера”, “учіння”.

На думку Є.П.Ільїна [67, с. 38], рушієм поведінки та діяльності людини є потреби, що визначаються як відчуття й усвідомлення необхідності, яка переживається як внутрішнє напруження, що викликає психічну активність, пов’язану з цілепокладанням. На основі потреб особистості виникають, розвиваються і формуються мотиви.

О.М.Леонтєв [91] розрізняє потребу як внутрішню обов’язкову передумову діяльності та потребу як те, що спрямовує діяльність суб’єкта [91, с. 87]. На власне психологічний рівень потреба переходить у наслідок “наповнення” її змістом, що надає їй певної спрямованості, а “предмет діяльності... є її дійсний мотив [91, с. 102]”. Функція мотивів полягає у тому, що “вони “оцінюють” життєве значення для суб’єкта об’єктивних обставин та його дій у цих обставинах, надають їм особистісний смисл [91, с. 150]”, який зумовлює пристрастність людської свідомості [91, с. 153]. Автор підкреслює значення становлення свідомості як важливого чинника розвитку діяльності та її мотивації.

В.С.Мерлін [118, с. 10 - 51] під мотивом розуміє ті психологічні умови, які визначають цілеспрямований характер діяльності: 1) усвідомлення об’єктів, яких потребує людина; 2) усвідомлення дій, необхідних для досягнення бажаної мети; 3) впевненість у можливості здійснення даної мети. Згідно з П.М.Якобсоном [184, с. 20 - 21], поведінку людини мотивують ті прояви психіки, що набувають властивість спонування – ідеали, уявлення про майбутнє, інтереси, моральні переконання, потреби тощо. На думку Л.І.Божович [18, с. 41 - 42], основним рушієм поведінки є потреба, яка безпосередньо спонукає індивіда до активності. Як мотив виступають предмети оточуючого світу, уявлення, ідеї, почуття, переживання – все, в чому знайшла своє втілення потреба. В.І.Ковальов [77, с. 43] визначає мотив як усвідомлене

спонукання поведінки та діяльності, яке є властивістю особистості і виникає як найвища форма відображення потреб.

Сучасні дослідники (Є.П.Ільїн [67, с. 115], В.Г.Леонтьєв [93, с. 14] та ін.) вважають, що розв'язання питання про сутність категорії “мотив” вимагає об'єднання існуючих поглядів у єдину концепцію, яка визнає детермінацію поведінки та діяльності цілісним процесом, а мотив – складним інтегральним (системним) психологічним утворенням.

У розумінні сутності мотиву простежуються дві основні тенденції:

1) мотив як один з психологічних феноменів (потреба, предмет потреби, спонукання, намір, диспозиції особистості, відчуття задоволеності тощо) [7; 18; 26; 77; 103; 118; 148; 181];

2) мотив як інтегральне утворення [23; 67; 93].

В психологічній літературі виділяють такі функції мотивів:

1. Спонукальна функція, пов'язана з виникненням діяльного стану, який зумовлює мобілізацію енергії та характеризується силою, інтенсивністю, рухливістю. Енергетичний потенціал мотиву залежить від його змісту і часто базується на вольових якостях суб'єкта. Марні та безплідні зусилля неминуче призводять до згасання мотиву (В.А.Васильєв та В.Ш.Магомед-Емінов [23, с. 116 - 117], Є.П.Ільїн [67, с. 120], В.І.Ковальов [77, с. 63 - 64], В.Г.Леонтьєв [94, с. 54]).

2. Цілемоделююча функція мотиву – під впливом об'єктивних суспільних відносин визначає стратегію задоволення потреб шляхом побудови ієрархії цілей. Мета виникає на основі потреби. Ця функція мотиву надає свідомості активності у побудові образу того, що може задовольнити потребу (О.М.Леонтьєв [91, с. 105], В.Г.Леонтьєв [94, с. 50]).

3. Смысловутворююча – “оцінювання” життєвого значення для суб'єкта об'єктивних обставин. Смысл як ставлення до того, що становить для особистості певну цінність, значущість, що має змістовні характеристики, необхідні для задоволення тієї чи іншої потреби, інтересу (Є.П.Ільїн [67, с. 123 - 124], О.М.Леонтьєв [91, с. 202 - 204]).

4. Селективна функція мотиву полягає у виборі потрібніших потягів, прагнень, бажань з метою встановлення пріоритету їх задоволення (В.А.Васильєв та В.Ш.Магомед-Емінов [23, с. 117], Є.П.Ільїн [67, с. 123], В.Г.Леонтьєв [94, с. 46]).

5. Структуруюча – важливість кінцевого результату (мети) призводить до детального аналізу ситуації, елементів завдання, критичного підходу до їх оцінювання (Є.П.Ільїн [67, с. 123]).

6. Когнітивна функція – включення пізнавальних процесів до механізмів аналізу ситуації та розробки стратегії задоволення потреб. Вплив когнітивних передумов виявляється через самооцінку (В.Г.Леонтьєв [94, с. 46]).

Отже, мотиви виражають сутність особистості, її взаємодію з оточуючим середовищем та соціальними умовами.

Зміст категорії “мотивація” розкривається, по-перше, з точки зору її структури як сукупність, система факторів та мотивів, що детермінують поведінку [7; 77; 105; 128; 169; 184]; по-друге, як характеристика процесу, механізму, що стимулює, підтримує та регулює активність – засіб реалізації існуючих мотивів [7; 23; 93; 129; 171]; по-третє, як динамічний процес формування мотиву [67; 169]. Мотиваційна сфера – ядро особистості, що включає систему мотивів (мотивацію) в їх субпідрядному взаємозв’язку (ієрархії) [7; 77; 93].

Більшість авторів визначає мотивацію поведінки (мотиваційну сферу) як складну психологічну систему, яка є багатомірним утворенням і включає в себе такі різноманітні компоненти, як ідеали, цінності, потреби, інтереси, цілі, наміри, емоції, афекти, почуття, звички [105, с. 7]. Так, М.І.Алексєєва [1] вважає, що генетичною основою мотивів діяльності людини є потреби, зміст яких відображається “...у формі уявлень, почуттів, думок, понять, ідей, переконань, ідеалів, інтересів тощо, які за певних умов виступають як спонуки до дій [1, с. 7]”. Мотиви визначають заради чого діти виконують навчальні дії, отже, під мотивами навчання дитини автор розуміє те, що спонукає до цієї

діяльності – всі психологічні моменти, якими визначається активність особистості в процесі навчання [1, с. 7].

Дотримуючись поглядів вітчизняних психологів, ми визначаємо мотив учіння, як все те, що спонукає школяра до учіння. Під мотивацією учіння розуміємо систему мотивів, які є спонукальними причинами навчальної діяльності школярів.

Молодший шкільний вік (6 – 10 років) визначається у зв'язку зі вступом дитини до школи. Навчальна діяльність обумовлює розумовий та особистісний розвиток молодшого школяра через оволодіння системою спеціальних знань. Нова для дитини соціальна ситуація вимагає розвитку навичок самоконтролю і самооцінки. На думку В.С.Мухіної [127, с. 329], кінцевою метою навчальної діяльності є свідома учбова діяльність школяра, яку він сам будує на основі притаманних їй законів. Навчальна діяльність, що організується на перших порах дорослими, має поступово перетворюватися на самостійну діяльність школяра, в якій він формулює навчальну задачу, виконує навчальні дії та дії контролю, здійснює оцінку.

Сучасна психологічна наука дозволяє диференціювати поняття “навчання”, “учіння”, “навчальна діяльність”. Навчання – це спеціально організований процес керування вчителем пізнавальною активністю учнів [155, с. 14]. У процесі навчання вчитель стимулює активність школярів, контролює та керує діяльністю учіння, надає необхідну інформацію та засоби виконання навчальних задач.

Під учінням розуміють діяльність самого учня, скеровану свідомою метою та спрямовану на засвоєння знань, умінь, формування навичок [155, с. 15]. Учіння є активним процесом, провідною діяльністю молодших школярів. На думку Б.Г.Ананьєва, процес учіння включає пізнання та спілкування [4, с. 171].

Навчальна діяльність визначається як складна спільна діяльність вчителя (навчання) та учнів (учіння) (В.Ф.Моргун [122, с. 31], В.І.Чірков [174, с. 5 - 7]). Отже, навчальна діяльність має дві нероздільні сторони: суб'єкт-об'єктну

(взаємодія учня з предметом засвоєння) та суб'єкт-суб'єкту (взаємодія вчителя і учня у процесі навчання).

Загально визнана специфічна особливість навчальної діяльності полягає в тому, що її результатом, прямим продуктом є насамперед розвиток самого учня, надбання ним нових якостей, засвоєння способів поведінки, знань та механізмів регуляції [174; 182]. Крім того, “навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння багатства культури і науки, накопиченого людством), суспільною за своїм смислом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюваною), суспільною за формою власного існування (вона здійснюється у відповідності з суспільно виробленими нормами), вона є провідною діяльністю у молодшому шкільному віці [182, с. 18]”. Під впливом цієї діяльності формуються основні психічні процеси та властивості особистості, що характеризують головні надбання даного періоду розвитку. Кожен віковий період починається з етапу переважного розвитку мотиваційно-потребнісної сфери, за яким надходить етап переважного розвитку операційно-технічних можливостей та здібностей [106, с. 8].

Традиційно дослідження проблеми мотивів учіння охоплює аналіз змісту та динаміки мотиваційної сфери, що визначає ставлення суб'єкта до означеної діяльності, а також сукупність і характер психологічних факторів, які зумовлюють розвиток мотивації [13; 15; 16; 17; 24; 27; 31; 34; 35; 36; 37; 54; 55; 76; 80; 87; 92; 102; 115; 154]. Оскільки мотивація учіння є багатокомпонентним, багаторівневим, ієрархізованим динамічним утворенням, вивчення процесів її зародження, розвитку та формування починається з систематизації її складових.

Мотиви учіння (як і будь-якої іншої діяльності) більшість авторів класифікує на підставі їх зумовленості та генезису. Загально визнаним є запропоноване Л.І.Божович [18, с. 23] розрізнення мотивів двох категорій:

1) широкі соціальні, що виникають під впливом соціального контексту життя і пов'язані із взаємовідносинами дитини із оточуючим середовищем;

2) пізнавальні інтереси та мотиви, що формуються у процесі учіння і безпосередньо пов'язані зі змістом даної діяльності.

Близьким за характером до викладеної вище класифікації є виділення внутрішніх та зовнішніх (П.Я.Гальперін [29], П.М.Якобсон [183]), безпосередніх та опосередкованих (С.Л.Рубінштейн [148], Ю.Н.Кулюткін [126]), релевантних та іррелевантних (Р.С.Немов [129]) мотивів учіння. За ступенем значущості для особистості розрізняють провідні (домінуючі), смислоутворюючі та мотиви-стимули (О.М.Леонтьєв [91]); в залежності від спонукальної сили – “мотиви, що розуміються,” та “реально діючі” (О.М.Леонтьєв [91]); за рівнем усвідомлення – адекватно чи неадекватно усвідомлені, свідомо замасковані, неусвідомлені мотиви (А.К.Маркова [106]); за емоційним забарвленням модальності – позитивні та негативні (П.М.Якобсон [183]). Особливо виділяються навчально-пізнавальний мотив, як спрямованість на опанування узагальненими способами засвоєння знань (Д.Б.Ельконін [182], А.К.Маркова [104; 105]); мотивація змістом та процесом (М.В.Матюхіна [109]), мотивація благополуччя та уникнення неприємностей (М.В.Матюхіна [109]).

Отже, учіння – полівмотивована діяльність. Складну систему його мотивації утворюють (будучи істотно необхідними) дві групи мотивів – широкі соціальні та пізнавальні мотиви. У молодшому шкільному віці утворюється певна ієрархія мотиваційної сфери, яка характеризується відносною сталістю. У структурі мотивації учіння розрізняють провідні (домінуючі) та підпорядковані мотиви. Існує думка, що ієрархія мотивів учіння має двох верхівкову будову: провідну роль відіграють як соціальні, так і пізнавальні мотиви учіння [53, с. 15].

На початку навчання у школі для дітей молодшого шкільного віку, за даними досліджень Л.І.Божович [18; 19], важливого значення набувають мотиви соціального походження, адже учіння вводить дитину у світ нових соціальних відносин (соціальна позиція школяра). У психологічній літературі загально прийнятим є виділення двох груп соціальних мотивів: широкі та вузькі соціальні. Перші з них виникають на основі відносин суб'єкта з соціальним

середовищем, що виходять за межі кола його безпосереднього спілкування. До цієї групи належать усвідомлені мотиви обов'язку, відповідальності, прагнення включитися до суспільно корисних видів діяльності, що втілюють “власне соціальні” потреби дитини [18; 51; 90; 120; 104; 106; 109; 111].

Значення вузьких соціальних мотивів впливає із специфіки навчальної діяльності, прямим продуктом якої є якісні зміни самого суб'єкта учіння, в результаті чого виникають і певні зміни у системі відносин дитини з найближчим соціальним оточенням, які вона намагається підтримувати або змінити. Серед даної групи важливе місце посідають позиційні мотиви, що характеризуються прагненням дістати визнання як суб'єкта соціальної позиції школяра, що включають бажання бути найкращим серед учнів класу, отримати схвалення з боку вчителів, батьків, одноліток [18; 106; 109; 156; 165; 172] та ін.

Психологічною особливістю дітей молодшого шкільного віку є безмежна довіра до дорослих, головним чином, до вчителів та батьків, підкорення ним та наслідування, в результаті чого мотиви, що домінують у мотиваційних сферах дитини та референтного дорослого, подібні. Експериментальні дослідження [53; 180] показали, що батьківська група виступає важливим чинником становлення орієнтації особистості. Отже, домінуючі мотиви батьків, що визначають систему смислових інтерпретацій дій дитини у ситуації учіння, впливають на зміст та структуру мотивації школяра. В молодшому шкільному віці у разі референтності батьківської групи значущими стають будь-які інтерпретації дій дитини та, як наслідок, мотиви різноманітного змісту [180, с. 16-17].

Невід'ємним компонентом мотиваційної основи учіння є потреба особистості у позитивному ставленні до себе та усвідомленні власної цінності, яка на даному етапі онтогенезу пов'язана з прагненням отримати позитивну педагогічну оцінку, відповідати вимогам вчителя стосовно результатів учіння та поведінки. В дослідженні особливостей ставлення до учіння у молодших школярів з різною успішністю, виконаного М.Т.Дригус [48], встановлено, що необхідною умовою позитивного ставлення до учіння є включення учнів в

оцінну діяльність, яка є важливим компонентом активності школярів. Успішне формування позитивного ставлення до учіння шестирічних школярів, за даними дослідження Н.П.Зубалій [62], відбувається шляхом створення емоційно-позитивного клімату в навчанні через застосування позитивно мотивованого оцінного судження вчителя про діяльність шестирічної дитини.

За даними дослідження Н.В.Пророк [141], успішне формування у молодших школярів шестирічного віку мотивів учіння відбувається за умов організації такої діяльності учнів, за якої кожна дитина може задовольнити свої соціальні потреби, реалізувати суспільно значущі мотиви.

Крім того, у процесі навчальної діяльності відбувається усвідомлення її значення для власного розвитку, зростання, самовдосконалення, формування відчуття себе суб'єктом учіння, що зумовлює активність дитини і стає засобом досягнення бажаного образу "Я" [79; 104; 109; 173; 174]. Безпосередньо у процесі учіння, на думку Ш.Н.Чхартішвілі [176, с. 29 - 31], задовольняються потреба "бути самоцінним" та потреба "досягнути успіху", що зумовлюють спрямованість особистості на якість виконання дій. Означені потреби виявляються у прагненні людини пізнати власні якості та можливості.

Питання про ставлення до себе як до суб'єкта навчальної діяльності у молодших школярів детально вивчалось у дослідженні І.С.Коновальчук [79]. За даними автора, типовим для дітей цього віку є емоційно-ціннісне ставлення до себе на рівні переживань та настроїв, що свідчать про задоволеність потреби особистості у визнанні та самовизнанні, і фіксується в афективній самооцінці, яка характеризується емоційною нестабільністю [79, с. 28].

Особливості ставлення до учіння молодших школярів з низькою успішністю були предметом дослідження К.С.Дрозденко [49]. За даними автора, виявлення у значної частини даних учнів негативного ставлення до учіння обумовлене втратою соціальної позиції школяра, яка є суттєвою передумовою для інтелектуальних досягнень. Розвиток позитивного ставлення значною мірою залежить від включення учнів до спільної позаурочної

діяльності, залучення до виконання навчально-організаційних та оцінно-контрольних ролей.

Як особливий вид у групі соціальних мотивів психологи А.К.Маркова, О.Б.Орлов та Л.М.Фрідман [106] виділяють мотиви соціального співробітництва, які полягають у переважанні спрямованості дитини на взаємодію з іншою людиною в процесі пізнавальної діяльності. Ситуація “разом” активізує та створює передумови реалізації різних груп потреб у діловому спілкуванні, до яких належать потреба в отриманні допомоги та підтримки з боку інших, у наданні допомоги, обміні досвідом та знаннями. У даній ситуації до включення в діяльність спонукає цілий комплекс мотивів афіліації; взаємодія школярів у процесі учіння сприяє усвідомленню результативно-процесуальної цінності навчальної діяльності, становленню стійкої позитивної мотивації та розумінню важливості (необхідності) виявлення власної активності, ініціативи [106, с. 59 - 61].

Таким чином, імпульсом розвитку мотивації на кожному віковому етапі є зміна об'єктивних умов життя дитини, її місця в системі суспільних відносин, які, у свою чергу, впливають на формування внутрішньої позиції особистості у ставленні до свого нового статусу. Динаміка соціальної мотивації учіння у різні вікові періоди полягає в зміні змісту, характеру та ролі мотивів учбової діяльності.

Предметом спеціального дослідження зарубіжних психологів став феномен стійкого виявлення потреби індивіда досягати успіху у різних видах діяльності, що має генералізований характер і актуалізується у будь-якій ситуації, незалежно від конкретного її змісту. Дана мотиваційна якість особистості дістала назву “мотив досягнення” [171; 179; 189] та ін. Він включає два полярні (протилежні) прагнення, такі як схильність відчувати задоволення, гордість по досягненні результату та страх перед невдачею [67, с. 174 - 179].

Однією з перших експериментальних розробок у рамках питання мотивації досягнення стала модель ризикованого вибору, створена Д.Аткінсоном [188], що пояснює вибір альтернативи дії (ступеня складності

задачі) при наперед заданій меті, яка полягає у тому, щоб виявити відповідну здібність та докласти власні зусилля. Ця модель відповідає лише тим випадкам, коли суб'єкт має вирішити посильне завдання, причому успіх або невдача чинять вплив лише на його самооцінку – усвідомлення власної компетентності та відчуття відповідних емоцій. За цих умов людина намагається обрати такі завдання, розв'язання яких можна найбільшою мірою приписати власним можливостям і зусиллям.

У дослідженні мотивації досягнення використовуються також теорії атрибуції, що розрізняють зовнішні та внутрішні, стабільні та варіативні фактори пояснення успішних і неуспішних результатів діяльності. Об'єднавши параметри стабільності та локалізації, Б.Вайнер [190] створив класифікацію причин успіху та невдач, яка широко використовується при дослідженні діяльності досягнення. Особистості, мотивовані на успіх, пояснюють його перш за все внутрішніми факторами, особливо високими здібностями, а невдачу – недостатністю докладених зусиль, іноді несприятливими обставинами. Суб'єкти, у яких переважає мотив уникнення невдач, пояснюють успіх зовнішніми чинниками (удача, легкість завдання), а невдачу – своєю нездатністю та надмірною складністю завдання [190]. У процесі атрибуції виникають певні емоції, що дозволяють визначити, яким саме причинам суб'єкт приписує результати діяльності досягнення [171, с. 168].

Х.Хекхаузен [171, с. 190] розробив концепцію мотиву досягнення як системи самооцінки, що є ядром та умовою стабільності мотивації, і залежить не лише від типу атрибуції результату дії, а й від його розбіжності з рівнем домагань. Автор вводить поняття відносної норми самооцінки, розрізняючи такі її типи [171, с. 191 – 210]:

1) індивідуальна відносна норма – результати дії співвідносяться з попередніми результатами суб'єкта і відзначається покращення або погіршення його досягнень;

2) соціальна відносна норма – порівняння з відповідними результатами інших суб'єктів;

3) предметна (імманентна) – критерії оцінки впливають із особливостей задачі.

На думку автора, найбільш сприятливий вплив на поточну мотивацію школяра до досягнень на уроці, на успішність його навчальної діяльності, формування орієнтації на успіх та інтересу до навчальних предметів чинить застосування вчителем індивідуальної відносної норми оцінювання. Учні схильні до засвоєння тієї відносної норми оцінювання, якої дотримується вчитель і, як наслідок, вона стає особистою “системою відрахунку”, критерієм самооцінки дитини [171, с. 205].

Аналіз психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що ситуація учіння має усі ознаки ситуації досягнення. В.І.Чирков [174, с. 17] виділяє такі показники ситуацій даного класу: 1) в ситуації досягнення суб’єкт має отримати певний результат, який можна зафіксувати, оцінити; 2) цей результат оцінюється відповідно до стандарту оцінки поведінки індивіда в даній ситуації; 3) вимоги, що пред’являються індивіду в ситуації досягнення, в міру складні і дозволяють отримати результат, доклавши певних зусиль.

На підставі власної суб’єктивної оцінки дитина відносить (не відносить) ситуацію учіння до класу ситуацій досягнення і, як наслідок, обирає (не обирає) поведінку, що характеризується такими ознаками діяльності досягнення: 1) переживання спрямованості (бажання або примушення) на отримання результату; 2) необхідність докласти зусилля для вирішення задачі; 3) виникнення специфічних афективних реакцій у процесі та по досягненні результату; 4) відчуття себе здатним виконати поставлене завдання [174, с. 18].

Отже, мотив досягнення виявляється не лише у побоюванні неуспіху або у сподіванні на успіх, а й прагненні отримати інформацію, сформувати навички вирішення тієї чи іншої задачі, досягнути високого рівня якості розв’язання навчальної задачі реалізації ціннісних орієнтацій учнів [119]. Формування мотивації досягнення успіху необхідне для того, щоб підвищити самооцінку та психологічну стійкість дитини.

На думку психологів [2; 143; 174], позитивну роль у вирішенні даної проблеми відіграють такі умови:

- 1) відсутність тривожності й страхів по відношенню до себе, інших людей, оточуючого світу;
- 2) відчуття впевненості у собі, висока адекватна оцінка учнем своїх якостей та здібностей, відсутність комплексу неповноцінності;
- 3) самостійність, право власного вибору та відсутність покарання за невдачу, адже остання сама по собі є сильним негативним стимулом;
- 4) створення ситуації переживання дитиною успіху і пов'язаних з ним позитивних емоцій, культивування почуття компетентності;
- 5) постановка завдань, які будуть під силу учневі й знаходяться у зоні його найближчого розвитку;
- 6) фіксування та заохочення навіть незначних зрушень на краще, необхідно оцінювати і стимулювати не тільки рівень знань, але й успіх, перемогу, ініціативність, наполегливість у подоланні труднощів.

Ю.Н.Кулюткін та Г.С.Сухобська [126, с. 59], вивчаючи характер вибору учнями задач різного ступеня складності у зв'язку з умовами діяльності, констатують існування деякої індивідуальної схильності до того чи іншого вибору - пізнавальної стратегії, що охоплює в комплексі такі фактори, як характер мотивації, самооцінка своїх можливостей, рівень домагань, емоційну регуляцію діяльності. Автори розрізняють три найбільш характерні типи пізнавальної стратегії [126, с. 59 - 61]:

1. Реалістична – береться до уваги значущість рівня свого досягнення в залежності від складності задачі та цінності результату. Обираються задачі середнього ступеня складності, що дозволяють виявити достатній рівень своїх можливостей та мають достатній рівень імовірності успішного результату.
2. Стратегія ризику – перевага віддається задачам високого ступеня складності, низької імовірності успіху. В даному випадку суб'єкт орієнтований більше на престиж та рівень досягнення, ніж на реальний об'єкт досягнення.

3. Обережна стратегія – віддання переваги легким задачам, можливість розв’язання яких не викликає сумніву, даний вибір свідчить про невпевненість у своїх силах.

Автори зазначають, що характер вибору та його стратегія визначається індивідуальними якостями особистості, а також варіює в залежності від умов діяльності – в одних ситуаціях суб’єкт вдається до однієї стратегії, а в інших – до другої [126, с. 61].

На перебіг та ефективність діяльності безпосередньо впливає також сила мотивації досягнення: “максимальній ефективності відповідає не максимальна, а оптимальна сила мотивації, яка... не досягає максимуму і тим більше, чим вище складність завдання [171, с. 53]”. Сила мотивації залежить від властивостей особистості, суб’єктивної ймовірності успіху та особливостей ситуації, що включає екстринсивні наслідки успіху або невдачі, – отже, оптимум є індивідуальною величиною [67, с. 298]. Однак сила мотиву не може бути безпосередньо виміряна – про неї судять за непрямими показниками. На силу мотиву чинять вплив такі фактори, як ступінь усвідомлення об’єкта (мети), моральне заохочення, покарання, ситуація змагання, соціально-психологічний клімат та ін.

Отже, від неспецифічної соціогенної потреби у досягненні бере початок мотивація досягнення, яка включає дві протилежні тенденції – сподівання на успіх та уникнення невдачі, обидві більшою чи меншою мірою виражені у кожної людини. Знання про закономірності виникнення і розвитку мотивів досягнення можуть бути використані з метою підвищення ефективності навчального процесу.

Релевантні учінню мотиви виникають безпосередньо в його процесі на основі пізнавальної потреби особистості. На думку психологів, до пізнавальних мотивів учіння належать:

1) пізнавальні інтереси до змісту діяльності (засвоєння системи наукових понять) (М.В.Матюхіна [109, с. 15 - 16], В.Ф.Морозов [124, с. 24 - 42], А.К.Маркова [166, с. 17]);

2) інтерес до процесу діяльності, що полягає у прагненні виявити інтелектуальну активність (М.В.Матюхіна [109, с. 15 - 16], В.Ф.Морозов [124, с. 24 - 42], А.К.Маркова [166, с. 17]);

3) навчально-пізнавальний мотив як спрямованість не лише на отримання результату, а й на опанування загальними способами дій у сфері наукових понять (А.К.Маркова [166, с. 17], Д.Б.Ельконін [182, с. 46]);

4) потреба компетентності в учінні (П.П.Калчев [72, с. 41 - 42]).

З метою глибокого аналізу складу мотиваційної сфери учіння молодших школярів у психологічній літературі існує розрізнення мотивації змістом та мотивації процесом учіння, основане на розведенні пізнавальної потреби в нових враженнях та потреби в активності [109, с. 44]. При цьому слід враховувати, що зазначені передумови розумової активності молодших школярів мають тісний взаємозв'язок.

На думку М.В.Матюхіної [109; 110], протягом онтогенезу відбувається поєднання інтересу до процесу учіння з інтересом до його змісту та перетворення їх на інтелектуальний пошук у процесі пізнання. Такого роду єдність змістовних та процесуальних спонук характеризує генетично більш зрілу форму мотиваційної організації учіння. Отже, одна з ліній розвитку зазначених мотивів учіння полягає в прогресивній інтеграції між ними [72, с. 44] та, як наслідок, у виникненні зацікавленості суб'єкта не в будь-яких нових знаннях, а в тих, у здобуття яких докладено власних зусиль.

Суть пізнавального інтересу, на думку Г.І.Щукіної [181], полягає в бажанні охопити пізнанням певну наукову галузь (навчальний предмет), глибоко та ґрунтовно її вивчити, набути умінь та навичок раціональної організації процесу учіння. На думку автора, за умови включення дитини у цілеспрямовану діяльність на більш високому рівні свого розвитку пізнавальний інтерес може перетворитися на рису, якість особистості, що характеризується стійким прагненням до пізнавальної діяльності.

Ми вважали, що пізнавальний інтерес є важливим мотивом учіння, обумовленим змістом і процесом учбової діяльності. Пізнавальний інтерес ми

розуміли як активне ставлення суб'єкта учіння до об'єкта пізнання; інтегральне вираження мотиваційних механізмів (сміслоутворення, цілепокладання, емоційної модальності), що зумовлює спрямованість активності особистості на певні аспекти учіння.

Г.І.Щукіною [181] виокремлено такі характерні показники наявності пізнавального інтересу, що виявляються в навчальному процесі, як: 1) активне прагнення учня до включення у процес обговорення загальної навчальної задачі; 2) бажання брати участь в аналізі та доповненні відповідей товаришів; 3) прагнення віднайти та застосувати інформацію з джерел, що виходять за межі навчального процесу; 4) постановка перед вчителем питань, спрямованих на поглиблення власних знань; 5) готовність учня надати відповідь на запитання вчителя, взяти додаткове завдання.

Певні характерні ознаки наявності пізнавального інтересу виявляються в самостійній діяльності учня [50; 181], серед них: 1) швидка мобілізація сил на розв'язання задачі; 2) зосередженість та захопленість діяльністю під час виконання завдань; 3) дійсна самостійність в учінні та наполегливість у подоланні труднощів. Пізнавальний інтерес має сильний стійкий зв'язок з інтелектуальними переживаннями, задоволенням від докладання розумових зусиль, тому його показники можуть бути зафіксовані в емоційних реакціях учнів [181], а саме, в загальному емоційному тоні (піднесення, інертність, негативний фон) та адекватності емоційних реакцій, що відповідають емоціогенним ситуаціям.

Даний психологічний феномен породжений суб'єктивним вираженням потреби мозку у функціонуванні та життєдіяльності [66, с. 81]. Пізнавальна потреба як структурний компонент мотивації учіння виявляється постійно в різноманітних умовах цієї діяльності й через інтерес набуває певної спрямованості. В.А.Семиченко [152, с. 74] визначає пізнавальний інтерес як глибинний внутрішній мотив, що заснований на вродженій пізнавальній потребі. Інтерес є не лише імпульсом пізнавальної діяльності, а й зумовлює її емоційну насиченість.

В.Ф.Моргун [122; 123] трактує інтерес до предмета (у широкому розумінні) як позитивне ставлення, що спонукає до досягнення. Пізнавальний інтерес – як усвідомлений мотив досягнення, предметом якого є присвоєння учнями знань, насамперед наукових понять і способів соціально-предметної діяльності з ними [122, с. 14].

Психологи відмічають, що пізнавальний інтерес пов'язаний, по-перше, з переживанням задоволення від процесу діяльності, по-друге, з прагненням отримати певний корисний результат. У зв'язку з цим, В.І.Додонов [47, с. 126 - 130] розрізняє дві групи інтересів: процесуальні та процесуально-цільові. Пізнавальний інтерес може носити як ситуативний, так і стійкий характер. У першому випадку має місце інтерес-зацікавленість, у другому – інтерес-ставлення як властивість особистості [67].

На думку психологів [166], пізнавальний інтерес є похідне від стану мотивації. Він являє собою інтегральне виявлення різноманітних процесів мотиваційної сфери особистості, а інтерес до учіння – різновид, окремий випадок пізнавального інтересу. Автори виділяють такі різновиди інтересу до учіння: 1) широкий навчальний інтерес, що має недиференційований характер; 2) плануючий навчальний інтерес до побудови ієрархії цілей та задач, до їх реалізації; 3) результативний інтерес до виконаних задач, до вирішених проблемних ситуацій, до оцінок та відміток; 4) процесуально-змістовний інтерес до фактів, ідей, закономірностей та процесу їх осягнення; 5) навчально-пізнавальний інтерес не лише до результатів та процесу учіння, а й до способів та прийомів його здійснення; 6) перетворювальний інтерес до вдосконалення своєї навчальної роботи [166, с. 17]. За допомогою інтересу розкриваються особисті можливості школярів та об'єктивні цінності різних предметних галузей знань.

Важливе значення серед психологічних досліджень різних аспектів мотивації учіння має питання мотивуючої функції емоцій, які є необхідною умовою виникнення мотиву, завжди супроводжують його в процесі діяльності,

визначаючи ступінь активності особистості. Дослідження А.К.Маркової та О.І.Павлюк [107, с. 24 - 29] виявило взаємний вплив між емоційними характеристиками, мотивацією та рівнем сформованості навчальної діяльності. Емоції – це психічні стани, що виникають із співвідношення характеру мотивів, цілей та суб'єктивних можливостей їхньої реалізації [166, с. 6]; вони визначають як позитивну, так і негативну мотивацію учіння. Позитивні емоції виникають в результаті оволодіння способами та прийомами самостійного набуття знань; усвідомлення своїх можливостей у досягненні успіху в учінні, виявляються в наслідок засвоєння нового навчального матеріалу.

Негативні емоції, за даними психологічних досліджень [107, с. 25], найчастіше пов'язані з контролем та оцінкою вчителем результатів діяльності учнів. Вони виникають від зіткнення з труднощами у навчальній роботі, відсутності успіху в учінні та, на думку М.Ф.Морозова [124, с. 41], по суті виявляють ставлення учня до себе, ніж до певного навчального предмета чи до окремих видів навчальної роботи. Відсутність позитивного результату в учінні, що супроводжується негативними переживаннями, зумовлює і негативне ставлення школяра до певних навчальних предметів, перешкоджає виникненню пізнавальних інтересів [142, с. 131 - 133]. Однак, все це не заважає дитині прагнути успіху в опануванні змістом навчального предмета і, навпаки, може призвести до пошуку нових, раціональних способів учіння.

Так, В.С.Мерлін [118] відмічав наявність нерозривного зв'язку мотивів та навичок, який виявляється в тому, що “деякі мотиви виникають лише після надбання певних навичок... мотив тим більшою мірою і тим активніше спрямовує діяльність, чим більше він спирається на навички [118, с. 63]”. Дане висловлювання слушне й по відношенню до навчальних вмінь та навичок. У молодшому шкільному віці відбувається стрімке формування навчальної діяльності, яка відіграє провідну роль у процесі розвитку особистості дитини на цьому етапі онтогенезу. Для пробудження пізнавальних інтересів, що є релевантними учінню мотивами, на думку психологів [68; 147], необхідно не

лише накопичення певної суми знань, а й оволодіння способами розумової діяльності, засвоєння загальних інтелектуальних вмінь.

Згідно з М.В.Матюхіною [109, с. 49], мотивація змістом проявляється в різних формах та спрямовує активність дитини на різноманітні змістовні аспекти: факти, істотні зв'язки, усвідомлення способів дій; і проходить такі рівні розвитку: 1) інтерес-зацікавленість; 2) інтерес до фактів, правил; 3) інтерес до суті явищ, їх походження. Між даними рівнями існує спадкоємний взаємозв'язок, адже інтерес-зацікавленість виникає на основі безумовно рефлексорної орієнтовної реакції в онтогенетичному розвитку раніше [66, с. 173]. В результаті неодноразового задоволення інтересу-зацікавленості на його основі формується більш стійкий інтерес-ставлення, який, у свою чергу, може перетворитися на спрямованість особистості (стійку домінуючу систему мотивів) [66, с. 165 - 174]. У зв'язку з тим, що розвиток пізнавальної потреби може піти шляхом, що не пов'язаний із засвоєнням наукових знань (учінням), важливою стає своєчасна діагностика пізнавальної спрямованості школярів. Як відмічає Л.І.Божович [18; 19], недостатнє навантаження для інтелектуальної діяльності в період початкового навчання є однією з можливих причин зниження інтересу до учіння.

Важливою передумовою процесуальної мотивації є так звана "функціональна пізнавальна потреба", що актуалізується за певних умов у навчальній діяльності [72, с. 43]. Розумова активність розрізняється за силою. Елементарною її формою є репродуктивно-наслідувальна пізнавальна активність, більш високими рівнями – пошуково-виконавча та творча активність [109, с. 49]. У зв'язку з цим стає зрозумілим твердження про необхідність побудови навчання з опорою на вищі форми пізнавальної активності, що забезпечує формування яскраво виражених навчальних інтересів.

П.П.Калчев [72] у структурі внутрішньої (пізнавальної) мотивації учіння нарівні з пізнавальним інтересом та функціональною пізнавальною потребою виділяє потребу компетентності в навчанні, визначаючи останню як

пізнавальний інтерес, “спрямований не на об’єктивний світ, а на власну особистість (прагнення до самопізнання, до розкриття для себе власних можливостей через дію у нових, незнайомих ситуаціях) [72, с. 41]”. Автор підкреслює, що на відміну від “безкорисливого” пізнання навколишнього світу, знання про себе завжди мають суто прагматичний характер – суб’єкт намагається не лише пізнати, а й підвищити свої можливості. Важливим фактором розвитку компетентності в учінні як одного з компонентів мотивації даної діяльності є засвоєння нових знань, формування умінь, навичок, пізнавальних структур.

Дослідження мотивації учіння в рамках концепції навчальної діяльності В.В.Давидова [41; 42; 43] та Д.Б.Ельконіна [182] зумовило виявлення такого критерію аналізу пізнавальної мотивації, як спрямованість на засвоєння способу оволодіння знаннями. Відповідно до означеної концепції, центральне місце в структурі навчальної діяльності належить навчальній задачі, специфіка якої полягає в тому, що основною метою діяльності школярів є засвоєння загальних способів знаходження властивостей понять або розв’язання певного класу конкретно-практичних задач [182, с. 45 - 46]. Таким чином, сутність навчальної задачі полягає в переорієнтації з результату на спосіб дії. На думку В.В.Давидова та А.К.Маркової [41], прийняття учнем навчальної задачі та її самостійна постановка мають тісний зв’язок з мотивацією учіння. Інтерес до способу виконання завдання є психологічною основою навчальної діяльності школярів.

Психологи вважають [42, с. 64], що з самого початку навчання в молодшого школяра необхідно формувати, спираючись на наявний рівень психічного розвитку, інтерес до внутрішнього, “абстрактного” змісту навчальних предметів та вміння в ньому орієнтуватися на основі теоретичних абстракцій, узагальнень і понять; створювати умови для розвитку в дітей теоретичного підходу до знань. Такий підхід полягає: 1) у формуванні інтересу, насамперед, до самого змісту понять, процесу їхньої побудови, до їх походження; 2) в умінні фіксувати зміст понять у різноманітних моделях та

вмінні використовувати їх як замісники реальних об'єктів і відношень; 3) в умінні вирішувати конкретно-практичні задачі на основі зведення їх смислу до раніше засвоєного змісту відповідних понять. Систематичне навчання, що відбувається за цими принципами, зумовлює, на думку В.В.Давидова [42], виникнення характерних рис теоретичного ставлення до знань, що засвоюються, яке замінює наявне до цього емпіричне ставлення.

А.К.Дусавицький та Е.А.Портна [52, с. 142] відмічають, що в учнів молодших класів інтерес до учіння швидко знижується з причини малозмістовності навчального матеріалу. Початкове навчання, що не стимулює розвиток пізнавального інтересу, створює певні труднощі на шляху розвитку особистості, адже мотиваційна сфера є провідною її характеристикою. Автори переконані, що предметом засвоєння дітей, починаючи з першого класу, має стати система теоретичних понять та способів практичних дій, що на них спираються; крім того бажано, щоб у навчанні переважали задачі проблемного типу. Оволодіння способами навчальної діяльності забезпечує формування інтересу до самого змісту знань. Таким чином, в учнів молодших класів поступово виникає (у самому загальному вигляді) орієнтація не тільки на отримання результату, а й на опанування способами дій, що адекватні певній навчальній задачі [167]. Дана спрямованість особистості на усвідомлення дій у сфері наукових понять визначається як навчально-пізнавальний мотив.

Л.І.Айдарова та М.А.Поліванова [3, с. 133] зазначають, що характер мотивації учіння молодших школярів внутрішньо пов'язаний 1) із особливостями змісту навчального предмета, 2) з типом орієнтовної основи дій (за П.Я.Гальперіним), який формується в школяра, 3) з тією особистісною характеристикою учня, яка пов'язана з можливістю рефлексії на власну діяльність. Отже, особливості мотивації учіння визначає формування в учнів самого способу роботи з навчальним матеріалом. На думку Н.А.Менчинської [117], якщо дитина намагається не лише отримати конкретний результат, а й знайти загальний спосіб одержання результатів задач даного типу, це свідчить

про її бажання зрозуміти істотні зв'язки та відношення предмета, що вивчається.

М.Ф.Морозов [124, с.42] вважає, що, на відміну від інтересу до окремих видів діяльності, інтерес до певного навчального предмета виникає за умови виділення дитиною специфічного змісту даного предмета на відміну від інших. Можливість усвідомлення специфічного змісту окремого навчального предмета виникає в міру накопичення певної суми фактичних знань, тому інтерес до конкретних навчальних дисциплін формується звичайно наприкінці початкового навчання. Всі навчальні предмети за особливостями змісту автор розділяє на дві категорії [124, с. 42]: 1) головний зміст предметів становлять правила та дії, що виконуються відповідно до цих правил (математика, рідна мова тощо); 2) зміст навчального предмета включає систему знань про природу та суспільство і викладений у відповідних текстах, статтях (природознавство, географія, читання тощо).

За даними М.Ф.Морозова [124], інтерес до навчальних предметів обов'язково пов'язаний із загальним позитивним ставленням до учіння і на початковому етапі свого розвитку переважно спрямовується на окремі факти, явища. В міру накопичення знань спрямованість інтересу виходить за межі описового фактичного змісту і переключається на усвідомлення причинних залежностей між явищами, що вивчаються [124, с. 38 - 53]. Таким чином, інтерес до окремих фактів поступово змінюється інтересом до закономірностей, набуває активного пізнавального характеру. Виходячи з отриманих експериментальних даних, автор зазначає, що виникненню та підвищенню пізнавального інтересу у молодших школярів сприяє фактор новизни навчального матеріалу, учбової задачі. Крім того, інтерес до процесуального аспекту учіння на початку даного онтогенетичного періоду залежить не стільки від виду навчальної роботи, скільки від того, якого ступеня активності вона вимагає. Адже набуті знання та вміння зумовлюють виникнення у школярів впевненості у своїх силах, народжують прагнення до подолання посильних

труднощів, до активної розумової діяльності, що вимагає самостійності та інтелектуальної напруги [124, с. 32 - 37].

Отже, результати дослідження М.Ф.Морозова [124, с. 23 - 32] спростовують думку про те, що пізнавальний інтерес молодших школярів виникає із зацікавленості та підтримується нею. Навпаки, виникнення інтересу зумовлюють завдання більш складні за змістом, ті, що активізують роботу їх розуму, надають їм нових знань та вмінь.

Однією з передумов становлення стійкого пізнавального інтересу до навчального предмета є переживання успіху в учінні, що спонукає дитину до подальшої активної пізнавальної діяльності. Негативне ставлення до окремих предметів часто мотивується відсутністю успіху в даній галузі знань (що по суті виражає ставлення до себе) та надто високою складністю предмета вивчення [124, с. 41].

Таким чином, вплив характеру та змісту учіння на формування позитивного ставлення до нього визначається почуттям пізнавального зростання, компетентності в результаті засвоєння знань, здатністю оцінити власні досягнення в учінні. Як наслідок, підсумковим показником суб'єктивного ставлення до учіння є стан задоволеності даною діяльністю [142, с. 132]. Загальне позитивне ставлення до учіння, в свою чергу, є однією з передумов виникнення пізнавального інтересу до певного навчального предмета [124]. Отже, пізнавальний інтерес як мотив учіння зароджується на фоні загального позитивного ставлення до означеної діяльності за умови виділення дитиною специфічного змісту навчального предмета. Зміст та структура навчального матеріалу мають стати чинниками збереження та підтримання пізнавальних мотивів, що виникають в процесі учіння.

Питання забезпечення розвитку мотиваційного компонента учіння передбачає врахування двох шляхів його вивчення, адже, будучи важливою передумовою пізнавальної діяльності школяра, мотивація зазнає зворотного впливу самого процесу учіння [107, с. 21], що визначає місце та роль окремих мотивів в ієрархії. Разом з тим, особливості мотивації учіння впливають на

якість його результатів, зумовлюють вибір власне навчальних цілей, що в єдності зі змістом учіння стають пізнавальними задачами – структурними елементами навчального матеріалу [41].

Ці пізнавальні задачі (мислительні, перцептивні, мнемонічні, імажитивні) є невід’ємним компонентом учіння, вони підвищують ефективність засвоєння системи наукових понять. В результаті розв’язання таких задач дитина має зрозуміти предмети і явища об’єктивного світу. “Зрозуміти певний об’єкт – це означає відбити цей об’єкт у його істотних зв’язках з іншими об’єктами [83, с. 252]”. Процеси розуміння - це і є процеси мислення. Г.С.Костюк [83] наголошує, що успішно здійснюване розуміння учнями змісту шкільних знань не тільки спричиняється до глибокого їх засвоєння, а й сприяє розвитку пізнавальних мотивів учіння. Звідси, однією з умов виникнення в учнів інтересу до певних об’єктів є доступність цих об’єктів їх розумінню. Автор вважає, що виховувати в дітей уміння розуміти предмети і явища об’єктивної дійсності, - це означає озброювати їх раціональними прийомами мислення, вчити підходити до кожного об’єкта з різних сторін, доводити, застосовувати й перевіряти на практиці свої висновки. Отже, мислительна діяльність учнів, що має на меті усвідомлення предметів і явищ дійсності в їх істотних взаємозв’язках, являє собою одну з умов виникнення та розвитку пізнавальних мотивів учіння [83, с. 256 - 271].

Мотиви учіння народжуються в навчальній діяльності, вони є її продуктом. У процесі вивчення природознавства молодші школярі мають оволодіти системою уявлень та елементарних понять, що становлять зміст даної навчальної дисципліни, через розв’язання системи відповідних навчальних задач. Як відмічалось вище, сутність навчальної задачі полягає в спрямуванні активності учнів на оволодіння способами дій. Прийняття школярами навчальної задачі “для себе”, її самостійна постановка тісно пов’язані з мотивацією учіння, перетворенням дитини на суб’єкта діяльності [41].

На думку Е.І.Машбиця [114], усі навчальні задачі можна поділити на дві групи, в залежності від того, що знаходиться в умові – мета чи вимога: 1) власне задачі, в умовах яких містяться вимоги, та 2) навчальні задачі, які найчастіше називають завданнями, де суб'єкту задана певна мета. Щоб навчальна задача була прийнята дитиною, необхідна її участь як у постановці мети, так і в процесі аналізу умов її досягнення [157]. На думку М.В.Матюхіної [109, с. 25], щоб мета набула самостійної спонукальної сили необхідно чітко її сформулювати (чого дізнатися, чому навчитися); з'ясувати її значення (для чого це потрібно); виділити способи досягнення мети (як робити) та можливі труднощі досягнення мети; проконтролювати успішність просування до мети.

Усвідомлення дітьми способу виконання завдань (досягнення мети) є відокремлення ними задачі “що робити” від задачі “як робити”. Інтерес до способу виконання задачі є психологічною основою учіння, стимулом активності дітей та засобом підтримання його мотивації. Можливість виділення та оволодіння загальними способами розв'язання задач пов'язана з певним рівнем розвитку психіки учня, зокрема рівнем розвитку мислення. Таким чином, пізнавальна мотивація має складний зв'язок з рівнем розвитку мислення дитини. Як зазначає Л.С.Виготський, думка народжується не з іншої думки, а з мотиваційної сфери нашої свідомості [28]. У зв'язку з цим, відмінність у мотивах учіння призводить і до різних результатів щодо розумового розвитку школярів.

З позиції теорії керованого формування розумових дій [161] пізнавальна діяльність включає, по-перше, специфічні предметні дії, що розкривають специфічні особливості матеріалу (математики, історії, природознавства тощо); по-друге, систему загальнологічних прийомів, що не залежать від конкретного предметного змісту. На думку А.С.Ячиної [187, с. 43], якщо мета навчання передбачає формування понять, то адекватними діями є логічні та специфічні дії мислення, що спрямовані на сукупність ознак цих понять. До числа логічних дій належать: розпізнання об'єктів, що відповідають даному поняттю; дії порівняння різних понять; виведення наслідку із належності предмета до

певного кола об'єктів; класифікація об'єктів тощо. Специфічні дії спрямовані на виявлення основних елементів та ознак понять і явищ даної галузі. Згідно з думкою автора, предметом самостійного засвоєння в реальному процесі учіння в більшості випадків виступає текстовий матеріал, що являє собою систематизований виклад знань, тому способи засвоєння предметного змісту і логічної структури такого матеріалу мають бути предметом спеціального формування. У зв'язку з цим, оволодіння способами довільного логічного запам'ятовування стає для учнів особистісно значущим. Мнемічні дії, що виступають як спосіб вирішення задачі, можуть бути використані то як система дій, що забезпечують досягнення нових пізнавальних цілей засвоєння, то як система операцій (способів), що забезпечує майбутнє відтворення матеріалу [187, с. 46].

Дослідження А.С.Ячиної, проведене на матеріалі початкових класів, показало, що засвоєння повної структури мнемічної дії, яка включає як орієнтовну основу систему операцій класифікації, спрямованих на побудову специфічної схеми, що відображає субординаційні відношення між поняттями, доцільно застосовувати як узагальнений спосіб засвоєння навчального матеріалу в процесі учіння [187, с. 48 - 49]. Усвідомлений спосіб учіння актуалізує смислоутворюючі мотиви, спрямовує та регулює процес пізнання. Класифікація як змістовно узагальнений прийом логічного аналізу форми певної системи явищ та понять створює сприятливі умови для навчання виявленню ознак предметів та явищ, знаходженню загальних ознак подібності при порівнянні одиничних об'єктів, для об'єднання об'єктів у групи та подальшого об'єднання груп у класи; визначення відмінних ознак груп та класів попарно. Результатом застосування даної пізнавальної дії, за даними А.С.Ячиної, є чітке виділення досліджуваними основного об'єкта засвоєння – системи визначень понять та пов'язаних з нею інших елементів матеріалу. При цьому вони відтворюють і відношення, і зв'язки між поняттями [187, с. 145].

Таким чином, оволодіння операцією класифікації як пізнавальною дією сприяє усвідомленню змістових зв'язків між поняттями в процесі

структурування різноманітного, у тому числі й природознавчого, матеріалу забезпечує високий рівень логічності, повноти й точності засвоєння предметного змісту. Якщо у дитини немає засобів виділити та проаналізувати логічну структуру навчального матеріалу, остання не може виступати як мета учіння.

Теоретичного та експериментального обґрунтування набуло питання розвитку навчально-пізнавального мотиву за умови спеціальної організації навчальної діяльності та відпрацювання усіх її компонентів у роботі Л.К.Золотих [61]. Автор вивчає передумови становлення активної позиції школярів в учінні, виходячи з принципової можливості керування розвитком змістовних особливостей мотиваційної сфери через внутрішні характеристики навчальної діяльності і доводить вплив кожного з етапів її становлення на генезис навчально-пізнавальних мотивів [61, с. 5]. В даній роботі додатковим стимулом, що зумовлює підвищення ефективності психолого-педагогічних впливів, було створення ситуацій спільної навчальної діяльності [61, с. 18].

Характер мотивів значною мірою впливає на вибір школярами задач за ступенем складності. Досить часто, якщо дитину цікавить процес розв'язання учбових задач, вона обирає задачу високого ступеня складності, прагнучи задовольнити свої інтереси та реалізувати здібності. Найбільшою мірою розвитку інтересу до процесу розв'язання творчих задач, на думку М.П.Пальянова [134, с. 145], сприяють дидактичні засоби, що характеризуються новизною й творчим потенціалом, містять в собі повідомлення нових фактів, відомостей про природу, вимагають застосування знань на практиці.

Мотиви учіння усвідомлюються молодшими школярами більшою чи меншою мірою. Усвідомленість виявляється одним з параметрів змістовної характеристики мотиваційної сфери дитини в процесі учіння і є ознакою досить високого рівня розвитку особистості; вона певним чином пов'язана з особистісним смислом та дієвістю мотивів, а також довільною мотиваційною (вольовою) регуляцією пізнавальної діяльності [88; 109; 175].

Чисельні психологічні дослідження показали, що молодші школярі найбільше усвідомлюють соціальні мотиви учіння (самовизначення, самовдосконалення), інтереси до процесу та змісту учіння, розуміння власних здібностей. Крім того, вже на даному етапі онтогенезу діти усвідомлюють умови позитивного та негативного ставлення до учіння. Останнє, передусім, пов'язане з незадоволенням пізнавального інтересу та переживанням неспіху в учінні й негативними емоціями, що виникають на цій основі. Умови позитивного ставлення до учіння в свідомості молодших школярів пов'язані з вольовими зусиллями [88, с. 158].

На думку психологів, на основі усвідомлених мотивів виникають мотиви, що реально діють. Дієвість мотиву має зв'язок з його задоволеністю або незадоволеністю. Реальна дія народжується внаслідок взаємодії афекту та інтелекту. Дієвість мотиву розкривається через вчинок, єдність слова і діла, вона є показником зрілості мотивації учіння, а також певною мірою пов'язана з вольовими якостями особистості [105, с. 14 - 15]. Дієвість пізнавального інтересу, згідно з Б.Г.Ананьєвим [5], – це характеристика його реалізованості, адже явище розумової активності, свідомості та самостійності в процесі оволодіння основами наук має зв'язок з розвитком пізнавальних інтересів. Реалізація мотиву в учінні здатна перетворити його на звичку, на властивість особистості в результаті багаторазового повторення.

О.А.Чувакова [175, с. 8 - 9] до показників дієвості мотиву відносить такі, як стан структури навчальної діяльності, розгорненість її компонентів; стан навчальних вмінь та навичок; якість знань; поведінка школяра в ситуаціях вільного вибору; повернення до виконання незавершеної навчальної задачі без нагадування з боку дорослих; загальна емоційна реакція дитини на ситуацію учіння. На думку автора, дієвість мотивації може зростати як наслідок цілеспрямованого впливу вчителя за умови формування в учнів способів навчальної праці, набуття ними навичок організації власної учбової діяльності [175, с. 5]. Низький рівень дієвості мотивів учіння характеризується зниженням інтересу до даної діяльності у разі відсутності контролю з боку дорослих.

Середній рівень дієвості - наявність мотивації у напівобов'язковій та необов'язковій ситуації. Високий рівень дієвості мотивів виявляється, якщо учбова діяльність відбувається незважаючи на перешкоди та відсутність контролю з боку вчителя [175, с. 9].

Проблема формування адекватних учінню мотивів на цей час є актуальною, адже вона безпосередньо пов'язана з головною задачею сучасної школи – формуванням гармонійно розвинутої особистості. Психологи виділяють такі основні напрямки становлення мотиваційної сфери особистості, відповідно до яких відбувається й розвиток мотивів учіння [105, с. 14-15]:

1. Якісне ускладнення мотиваційної сфери, що полягає у виникненні нового виду більш опосередкованих та усвідомлених спонук; поєднання їх у певну, все більш складну ієрархію; перетворення цієї системи спонук на відносно стійке утворення; розвиток спонукальної, організуючої, смислоутворюючої функцій мотивів. Генезис мотивації характеризується виникненням нової якості, відсутньої на попередніх етапах, такої, що з'являється вперше на даній стадії розвитку.

2. Основою гармонійного всебічного розвитку особистості є подальше ускладнення зв'язку інтелектуальної та афективно-потребнісної сфер, операційно-виконавчого та мотиваційного аспектів діяльності.

3. Напрямок генезису мотивації, що призводить до підвищення дієвості мотивів, як однієї з ознак більш зрілої форми взаємозв'язку інтелекту й афекту.

4. Перебудова та генетичні переходи в середині мотиваційної сфери, перетворення одних видів спонук на інші.

5. Розвиток уміння свідомо перебудовувати мотиваційну ієрархію, взаємно підпорядковувати її компоненти, ставити перспективну мету тощо.

Р.А.Жданова [56, с. 63] розрізняє два загальні механізми розвитку мотивів учіння. Перший з них відбувається за рахунок кількісних змін всередині ієрархії, та не призводить до зміни провідного мотиву. Другий

механізм характеризується наявністю якісних перетворень, що зумовлюють зміну провідного мотиву та перебудову всієї структури мотиваційної сфери.

Загально визнано, що становлення мотивації учіння - явище соціально детерміноване, адже воно забезпечується не лише навчанням, а й широким контекстом життя дитини в цілому. Таким чином, на формування мотивів учіння впливає сукупність зовнішніх та внутрішніх (по відношенню до школяра) умов. “Зовнішнє і внутрішнє йдуть разом, в єдності, їх роль у формуванні особистості в принципі рівноцінна, але функціонально різна [7, с. 46]”. До основних зовнішніх умов, що сприяють становленню мотивів учіння, за даними наукових досліджень [19; 109; 166 та ін.], належать: 1) організація та зміст учбової діяльності; 2) система взаємодії з оточуючими людьми. Внутрішніми детермінантами мотивації учіння є: 1) якісні зміни в психічному розвитку (новоутворення); 2) спрямованість особистості школяра; 3) активна позиція дитини в учінні.

Експериментальне вивчення особливостей формування мотивів учіння через організацію діяльності здійснювалося в руслі теорії поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна [29] та концепції навчальної діяльності В.В.Давидова [41], Д.Б.Ельконіна [182].

В.Ф.Моргун [121, с. 38 - 39] виділяє психологічні умови виховання пізнавального інтересу до навчального предмета. Так, на мотиваційному етапі засвоєння навчального матеріалу вирішальну роль відіграє забезпечення “Я-включеності” та “проблемної включеності” учнів в ситуацію учіння. На етапі створення схеми орієнтовної основи дій значний мотиваційний ефект має “самостійне” відкриття учнями під керівництвом вчителя повної та узагальненої орієнтовної основи дій на матеріалі навчального предмета, що вивчається, розвиток дослідницьких здібностей учнів. На етапі матеріалізованої дії мотивує засвоєний під час розв’язання задач предметний зміст учіння; контроль та самоконтроль запобігають виникненню негативних емоційних станів, страху перед невдачею. На мовному етапі важливе значення має глибоке усвідомлення матеріалу під час спілкування з однолітками, в процесі дискусії

тощо. На етапі розумових дій мотивує залучення дії, що засвоюється, до нової діяльності, перетворення її на інтелектуальну навичку.

Для нашої роботи важливе значення має питання про вплив змісту навчального матеріалу на формування мотивів учіння, адже, на думку психологів [124, с. 38], інтерес до навчального предмета – це, перш за все, інтерес до його змісту. Однак, інформація сама по собі не чинить будь-якого впливу на мотиваційну сферу дитини, якщо вона не відповідає актуальним її потребам. Тільки за умови, що інформаційний зміст навчального предмета відповідає наявним потребам та тим, що виникають у школярів у процесі учіння, він торкається розумової та емоційної сфер дитини.

Як відомо, у молодшого школяра виявляється потреба в постійному тренуванні окремих психічних функцій (пам'яті, мислення, уваги, емоційному насиченні), тому особливе значення для розвитку особистості на цьому віковому етапі має задоволення потреби дитини в розумовій діяльності на внутрішньому плані, в теоретичному усвідомленні явищ довкілля [106; 167].

На нашу думку, дослідження мотивації учіння вимагає врахування не лише вузьких дидактичних параметрів навчання, а й ієрархії особистісних новоутворень, потреб, здібностей, зони найближчого розвитку. Зміст навчального матеріалу має створювати умови для формування пізнавальних інтересів, спиратися на знання, що наявні в дітей, на їх життєвий досвід, бути доступним для розуміння. Разом з тим, вимагати від суб'єкта учіння усвідомлення істотних зв'язків предмета вивчення, в процесі якого відбувається постійний розвиток психічних функцій та задовольняється потреба в емоційному насиченні. Малозмістовний та емоційно бідний навчальний матеріал не сприяє розвитку пізнавальних потреб, він не викликає і не формує стійких позитивних мотивів учіння. Зміст, що засвоюється, має характеризуватися новизною, яка спонукає до переосмислення минулого досвіду та знань, спрямовувати пізнавальну активність дитини на встановлення дійсних закономірностей та усвідомлення суті явищ. Отже, зміст навчального

предмета на доступному для розуміння рівні має розкривати наукову картину світу, формувати теоретичний стиль мислення.

Експериментальні психологічні дослідження [52, с. 142 - 145] та практичний досвід вчителів переконують, що науково-теоретичні поняття, за умови відповідної побудови змісту та організації методів навчання, підвладні розумінню навіть молодших школярів. Такого роду організація навчальної діяльності створює умови для зародження та розвитку найбільш адекватних даних діяльності навчально-пізнавальних мотивів.

Ефективне підтримання пізнавальної мотивації можливе, якщо вивчення кожного самостійного розділу чи теми програми включає мотиваційний, операційно-пізнавальний та рефлексивно-оцінний етапи [106, с. 50]. Мотиваційний етап забезпечує умови для усвідомлення дітьми основної задачі подальшої роботи. Він дозволяє залучити школярів до навчально-проблемної ситуації за допомогою постановки перед ними навчальної задачі, розв'язання якої можливе лише на основі вивчення даної теми; в ході бесіди про теоретичну та практичну значущість знань з даної теми (розділу); в процесі розповіді про історичний досвід розв'язання наукової проблеми тощо. В рамках цього етапу як результат обговорення навчально-проблемної ситуації формулюється основна навчальна задача, що становить той орієнтир, на який учням необхідно спрямувати свою діяльність. Основна навчальна задача актуалізує систему підзадач, які, в свою чергу, створюють та підтримують мотиваційну напругу школяра. Важливим підсумком даного етапу учіння є самостійна постановка та прийняття дитиною навчальної задачі, що обумовлює аналіз власних можливостей з вивчення теми, визначення плану роботи, усвідомлення перспектив діяльності [106, с. 51 - 53].

На операційно-пізнавальному етапі становлення мотивації залежить від оволодіння змістом понять, дій та операцій в їх взаємозв'язку, які необхідні для розв'язання основної навчальної задачі, усвідомлення загальних відношень матеріалу, що вивчається. Мотивуюча роль даного етапу полягає в

усвідомленні значення всього змісту теми (розділу) для досягнення основної навчальної задачі [106, с. 53 - 55].

На рефлексивно-оцінному етапі відбувається аналіз учнями власної діяльності, її оцінка. Бажано, щоб діти мали можливість відчутти емоційне задоволення від виконаної учбової роботи, яке спонукає до подальшого досягнення пізнавальних цілей. Контроль та оцінка має торкатися не лише фактичного стану знань та вмій, а й перспектив їх розвитку [106, с. 55 - 56].

Отже, формування пізнавальних мотивів учіння відбувається в процесі здійснення даної діяльності. Щоб мотиви виникли, закріпилися та розвинулися, учень має почати діяти. Формування мотивації учіння має спиратися на наявні у дітей потреби, особливо на потребу в усвідомленні явищ оточуючого світу. Для того, щоб школярі включилися в ситуацію учіння, необхідно створити умови, що стимулюють початок інтенсивного процесу осмислення змісту навчального предмета. Якщо процес учіння викликає у суб'єкта інтерес, відчуття радості, задоволення, азарту тощо можна сподіватися на виникнення потреб і мотивів, адекватних діяльності [106, с. 57 - 58].

Задоволенню потреби учнів в активній розумовій діяльності сприяє використання методів проблемного навчання [112; 113; 145]. В літературі є дані про застосування проблемних ситуацій у процесі навчання молодших школярів природознавству [136; 137; 138]. Проблема ситуація створюється за умови зіткнення дитини з невідомим, коли вона може його визначити в процесі самостійної пошукової роботи. Фактичні знання та навички навчальної роботи засвоюються в готовому вигляді, вони не вимагають проблемного підходу.

Н.А.Погорєлова [138, с. 29 - 31] вважає, що система пізнавальних завдань, які вирішуються молодшими школярами в проблемних ситуаціях, має відповідати таким вимогам:

1. Ускладнення змісту природознавчого матеріалу: від вивчення зовнішніх ознак предметів і явищ природи, що можна спостерігати безпосередньо, до знань, які відображають спосіб життя, особливості розмноження та розвитку живих організмів. Найбільш складними є задачі щодо

виділення адаптаційних властивостей та ознак живих об'єктів, їх походження тощо.

2. Підвищення ступеня узагальненості знань про природу: від розгляду ознак та властивостей конкретних предметів і явищ природи до оперування поняттями, виділення їх істотних ознак.

3. Розширення обсягу природничих знань.

На думку Л.Ф.Мельчакова [116, с. 25], основна суть курсу природознавства полягає у встановленні зв'язків між природними явищами та предметами, що створює сприятливі умови розвитку і виховання школярів. Саме в процесі роботи з усвідомлення предметного змісту природознавства зароджуються та набувають свого розвитку пізнавальні інтереси як внутрішні мотиви вивчення цього навчального предмета.

Невід'ємною умовою переходу мотивації учіння від інтересу до окремих фактів на рівень пізнавального інтересу до закономірностей, причинних зв'язків, суті та походження предметів і явищ об'єктивного світу, що характеризує творчий рівень пізнавальної діяльності, є оволодіння певним обсягом репродукованої інформації. Адже, межа між репродукцією та творчістю умовна й рухлива, якісний перехід від одного типу діяльності до іншого залежить від накопиченої кількості елементів на попередньому етапі [81, с. 14]. Чим більше елементів творчості накопичується в репродукції, тим ближче перехід до якісно нового, творчого типу пізнання.

Так, основними задачами репродукції є: 1) розпізнання та глибоке усвідомлення інформації; 2) систематизація та засвоєння суттєвого; 3) відтворення та застосування знань на практиці [81, с. 10]. Основними категоріями творчості є повна або часткова самостійність; пошук можливих варіантів досягнення мети; створення нового (в індивідуальному розвитку) продукту. В основі творчого учіння лежить прогнозування – передбачення можливих результатів. Прогнозування можливе тільки на основі репродукування логічно упорядкованої інформації, що відображає взаємозв'язки між явищами та об'єктами [81, с. 36].

1.2. Пізнавальні мотиви засвоєння природничих знань

Емпіричною основою для навчання молодших школярів природознавству є розвиток системи особистих вибіркових поглядів на природу. За даними дослідження А.П.Сідельковського [153], ставлення дітей до природи значною мірою визначається характером взаємодії школяра з навколишнім середовищем, в процесі якої виникає та розвивається суб'єктивна мотивація. На думку автора, “ставлення до природи охоплює інтереси, мотиви, ідеали, емоції, інтелект, волю, а також прояви переконань, почуттів, волі та характеру в реальних вчинках та поведінці учнів [153, с. 151]”. Особисті інтереси до природи пов'язані з усіма видами та способами діяльності дитини у процесі взаємодії з природним оточенням.

Найбільш поширеним мотивом у ставленні до природи є пізнавальний інтерес, що народжується у процесі живого споглядання та осмислення реального світу [133; 153]. Він опосередковується всіма видами діяльності учнів у природі, отже, виступає і як один із спеціально організованих процесів, і як процес, включений до складу інших занять (праця, художня творчість, охорона природи, відпочинок тощо). Як результат осмислення властивостей та зв'язків об'єктів, що цікавлять учнів, відбувається поступовий перехід від емпіричних до теоретичних інтересів, чуттєве пізнання постійно опосередковується системою наукових понять, що засвоюються у процесі шкільного навчання [153, с. 165].

Діяльність серед природи чинить вплив на становлення інтересів до довкілля у молодших школярів, є важливим засобом їх виховання, визначаючи, що в природі та якою мірою перетворюється на об'єкт відповідного ставлення. Доля мотивів індивідуальної поведінки у ставленні до природи, що формуються на цій основі, значно перевищує ту їх частку, яка виникає під впливом інших факторів [153, с. 129 - 136].

Пізнавальний інтерес до природи є засобом активізації діяльності школярів з її вивчення. На думку А.П.Сідельковського [153, с. 159 - 161], пізнавальний інтерес до природного оточення в своєму розвитку проходить декілька стадій:

1. Інтерес до загального ознайомлення з середовищем, що задовольняється сприйняттям цілісної, недиференційованої картини природного оточення, без виділення її складових елементів.

2. Інтерес до природи як до цілого, яке втілює в собі безліч складових сторін, що включає виділення дитиною найбільш цікавих для неї явищ і предметів оточуючого світу, визначення характерних властивостей цих природних об'єктів.

3. Основним об'єктом пізнавального інтересу стає виділення окремих та особливих явищ, їх властивостей.

Таким чином, розвиток пізнавальних інтересів до природи полягає в послідовному їх заглибленні й диференціюванні, з одного боку, та розширенні предметного змісту інтересів, з іншого. Разом з тим відбувається своєрідне інтегрування емпіричних інтересів школярів, що виявляється в спрямованості активності дітей на усвідомлення співвідношень явищ природи, їх різноманітного поєднання. Автор виділяє дві загальні риси в формуванні індивідуального інтересу до природи. По-перше, широкий, навіть глобальний підхід до об'єктів, що пізнаються, поєднуються з конкретними та окремими інтересами. По-друге, різний зміст інтересів визначається великою кількістю об'єктивних і суб'єктивних факторів, поєднання яких різноманітні, часом випадкові [153, с. 162].

Формування пізнавального інтересу до природи, за А.П.Сідельковським, характеризують такі закономірності [153, с. 162 - 163]: 1) нерозривний зв'язок та адекватність процесів пізнання, мислення і становлення конкретно-чуттєвих інтересів до природи, відтворення в структурі пізнавальних інтересів структури осмислення дійсності; 2) зумовленість пізнавальних інтересів не тільки спеціально організованим пізнанням, а й включенням в інші види діяльності; 3)

рух інтересів від загального до часткового в предметному світі та від окремого до загального; 4) поступове перетворення інтересів та індивідуальних ставлень до природи з емпіричних в теоретичні особистісні зв'язки з дійсністю.

Таким чином, пізнавальний інтерес до генезису, закономірностей, законів природи зумовлений, з одного боку, чуттєвою практикою особистої взаємодії дитини з природою; з іншого боку, системою елементів основ природничих знань, засвоєних у шкільному навчанні. Наближення та поєднання пізнавальних інтересів, що формуються в конкретно-чуттєвому пізнанні природних явищ та в навчанні, зумовлено тим, що розвиток системи особистих вибіркових поглядів на природу створює міцну емпіричну основу для учіння, а також спільністю розумових операцій [153, с. 166].

Курс природознавства містить інтегрально елементи наукових знань про природу із різноманітних галузей географії, біології, фізики, хімії, екології, що розкриваються у доступній розумінню молодших школярів формі, створює умови для становлення в учнів екологічної культури, формування уявлення про цілісність природи та елементарних понять про об'єкти неживої і живої природи, виховання особистісного емоційно-ціннісного ставлення до природного оточення. Зміст даного навчального предмета охоплює не лише пізнавальний аспект, але й ціннісний, нормативний та діяльнісний аспекти [133, с. 46]. Пізнавальний аспект природознавства спрямований на формування в учнів поняття про природу як цілісну систему, розкриває сутність природних взаємозв'язків. Ціннісний аспект розкриває комплексне значення природи в житті людини (моральне, естетичне, практичне, санітарно-гігієнічне тощо), обґрунтовує необхідність гуманного ставлення до об'єктів природи, важливість їх охорони. Нормативний аспект змісту природознавства відображає екологічно доцільні норми взаємодії людини з природою. Діяльнісний аспект змісту передбачає реалізацію теоретичних знань, нормативних і ціннісних орієнтацій безпосередньо в процесі взаємодії особистості з природою; виявлення екологічно доцільної поведінки, здійснення реальної допомоги природним об'єктам, екосистемам та ін. Розглянемо структурні аспекти змісту

природознавства з точки зору можливостей формування пізнавальної мотивації вивчення даного курсу.

Науково-пізнавальний аспект змісту природознавства є провідним і включає систему уявлень та елементарних понять про об'єкти природи та взаємозв'язки і залежності між ними. Сучасні психолого-педагогічні дослідження [22; 65; 159; 177] переконливо доводять, що провідними ідеями побудови навчального матеріалу з природознавства мають бути принципи цілісності та системності природи, різні рівні організації якої утворюють єдину систему, розчленовану на функціонально взаємопов'язані компоненти та елементи, що перебувають у відношенні субординації [159, с. 12]. Дані принципи є основою підходу до вивчення навколишнього середовища у навчальному пізнанні і розкривають структурну та функціональну організацію об'єктів природи. Дотримання зазначених підходів до моделювання та структурування змісту природознавства зумовлює виділення таких важливих ідей екологічної освіти молодшого школяра [65, с. 81]: 1) оточуючий світ як ієрархія взаємодіючих систем; 2) мінливість та процесуальність природного середовища; 3) умови та механізми розвитку соціоприродних систем; 4) способи пізнання та освоєння оточуючого світу; 5) вплив діяльності людини на оточуючий світ тощо.

Існує ряд психологічних досліджень (М.Ф.Бабій [9], Л.К.Золотих [61], Л.М.Кудояр [86]), в яких аргументовано показано, що повноцінне засвоєння учнями системи теоретичних понять з природознавства передбачає виявлення в об'єкті пізнання всезагального, генетично вихідного відношення (принципу), дослідження його властивостей; встановлення специфічних характеристик об'єкта пізнання шляхом сходження від загального і абстрактного до конкретного і окремого. Навчальна діяльність, побудована відповідно до зазначених принципів, зумовлює виникнення та розвиток адекватного даній діяльності навчально-пізнавального мотиву, що виражається у переважній орієнтації школяра на опанування способами дій.

Результати пошукового дослідження Л.М.Кудояра [86], виконаного на матеріалі молодших класів, доводять можливість оволодіння учнями цього віку науково-теоретичними поняттями природознавчого змісту. Для цього необхідно, по-перше, виділити системи провідних понять, які становлять певний генетичний принцип і відповідно до нього будувати систему вивчення матеріалу ряду тем; по-друге, формувати науковий підхід у засвоєнні знань – підводити учнів до самостійного пошуку тих предметно-пізнавальних дій, за допомогою яких відкриватимуться істотні зв'язки та відношення між предметами і явищами природи, фіксувати ці відношення в моделях. Моделювання дозволяє в знаковій формі відобразити виділені закономірності та повноцінні наукові поняття [9; 40; 61; 86].

Дослідження Н.О.Юдіної [183] на матеріалі інтегрованого курсу “Довкілля” визначило, що основними змістовими аспектами, які впливають на позитивний розвиток мотивації навчання молодших школярів, є використання міжпредметних зв'язків, практичних методів, логічних методів передачі та відтворення інформації, зв'язок з життєвим досвідом, використання краєзнавчого матеріалу. До організаційних аспектів належать уроки серед природи, динамічні перерви, індивідуальні методи, гра, користування дослідницькими приладами та ін.

Крім того, ефективність формування у молодших школярів природничих понять, за даними А.І.Ліпкиної [95] та А.М.Низової [95], залежить від наявних у дітей навичок виділяти властивості об'єктів на основі власного чуттєвого сприймання. Т.В.Косма [82] вважає, що учні даного віку у процесі узагальнення більше уваги звертають на зовнішні ознаки об'єктів, які доступні безпосередньому сприйманню, отже, при формуванні конкретних понять доцільно спиратися на чуттєві ознаки предметів і явищ природи, застосовуючи шлях від окремого до загального і навпаки.

В.В.Давидов [42] виділяє відмінності абстракції, узагальнення та поняття, що характерні для теоретичного та емпіричного мислення, наголошуючи на тому, що ця різниця зумовлена неоднаковістю задач, які розв'язують дані типи

мислення. Емпіричне мислення виконує функцію каталогізації, класифікації предметів і явищ, теоретичне – відображення сутності предмета, що вивчається. Отже, емпіричні знання формуються у процесі порівняння предметів та уявлень про них, та виділення на цій основі їх загальних властивостей; теоретичні знання виникають у процесі аналізу ролі й функції певного відношення всередині цілісної системи, яке є генетично вихідною основою усіх її проявів. У процесі порівняння відбувається виділення формально загальної властивості певної сукупності предметів. Процес аналізу дозволяє відкрити генетично вихідне відношення, що становить сутність цілісної системи, відобразити її внутрішні зв'язки. Автор переконаний у необхідності формування розгорнутої навчальної діяльності, адже остання є провідною для дітей молодшого шкільного віку й може бути основою їх всебічного розвитку; пізнавальна активність та ставлення до учіння базуються на бажанні та вмінні вчитися, що виникають у процесі реального виконання навчальної діяльності [42, с. 127 - 163].

На думку Л.В.Занкова [146], у процесі засвоєння системи понять важливого значення набуває об'єднання різнохарактерних за своєю природою способів дій у певну функціональну систему [146, с. 27], що здійснює оптимальний вплив на рівень розумового розвитку дітей. Одним з засобів підвищення пізнавальної активності молодших школярів у процесі учіння є організація навчання на високому рівні складності. Досвід автора показав, що належну мотивацію учіння у дітей даного віку створює ознайомлення з походженням явищ та їх внутрішніми зв'язками, з різними аспектами одного і того ж процесу, його суперечностями. Дитина має зрозуміти, що зовнішні властивості є проявом внутрішніх процесів, які не можливо спостерігати безпосередньо [146, с. 38]. Отже, наукове знання – це перш за все система понять, для формування якої необхідно вироблення відповідної системи розумових дій та встановлення зв'язків і співвідношень між поняттями.

Ще К.Д.Ушинський [163] відмічав, що логіка природи є найбільш доступна для дітей логіка, тут дитина наочно й практично засвоює логічні

поняття: причини, наслідки, призначення, висновки, умовиводи. Особливості розуміння фізичної причинності молодшими школярами стали предметом дослідження В.В.Швидкого [178]. Автор відзначає такі принципово важливі положення [178, с. 38 - 39]:

- 1) причинність у дітей є результатом відображення причинних зв'язків, що реально існують в об'єктивному світі;
- 2) оволодіння причинністю великою мірою залежить від практичних дій дитини, від її рухової активності, воно безпосередньо пов'язане з потребами, бажаннями, почуттями дитини, насамперед, інтелектуальними;
- 3) інтерес до причинно-наслідкових зв'язків спочатку спрямований на з'ясування причини явищ, а потім на їх наслідки. Учні краще пояснюють причинні зв'язки, що охоплюють невеликі проміжки часу.

В дослідженні О.Г.Артемчук [6] виявлено й проаналізовано психологічні особливості розуміння та етапи формування екологічних понять в учнів підліткового віку. Процес засвоєння екологічних понять носить стрибкоподібний характер. Формування екологічних понять відбувається в три етапи: 1) елементний аналіз і однорідний синтез; 2) подальше вдосконалення аналітико-синтетичної діяльності; 3) оперування поняттям. Ефективність засвоєння загальних і часткових понять залежить від методики викладання, змісту поняття, емоційного впливу матеріалу, що вивчається, впливом емпіричних уявлень.

Психологічні умови засвоєння природничих знань молодшими школярами були предметом дослідження А.В.Лебідь [89]. За даними автора, на початку навчання діти не усвідомлюють зв'язку між зміною властивостей об'єктів і зміною умов середовища; сприймають об'єкти природи ізольовано; замінюють пояснення причини вказівкою на мету; не володіють операцією оберненості; не здійснюють класифікацію рослин та тварин. Мислення характеризується ситуативністю, діти володіють знаннями на рівні понять, що засвоєні в особистому досвіді [89, с. 9].

Мотиви інтересу до пізнання природного оточення у молодших школярів мають різні рівні розвитку. Пізнавальні мотиви при вивченні природознавства проходять такі етапи розвитку: 1) інтерес до окремих фактів, явищ природи; 2) інтерес до усвідомлення закономірних зв'язків між її компонентами; 3) інтерес до суті явищ, їх походження [124].

Більшість інтересів до природи у молодших школярів є ситуативними і нестійкими, виникнення таких спонук зумовлює новизна та привабливість природних об'єктів, сприятливий емоційний фон, що утворюється під час спостереження предметів і явищ природного оточення [46; 133; 153].

На наш погляд, в процесі засвоєння предметного змісту природознавства відбувається задоволення потреби дитини в усвідомленні та осмисленні зовнішнього світу з точки зору його структури, функціонування, розвитку, а також з точки зору взаємозв'язку та взаємовідношень людини з природним середовищем. Виникнення інтересу до з'ясування закономірностей та зв'язків між складовими частинами предметів і явищ природи засвідчує про підвищення рівня розвитку мотивації змістом учіння. У такому випадку пізнавальна активність дитини спрямовується не лише на виявлення та обґрунтування закономірних зв'язків об'єктів довкілля, а й встановлення їх характеру (причинно-наслідкові, функціональні, генетичні, морфологічні, просторові, часові тощо). Діти усвідомлюють взаємозв'язки між компонентами живої та неживої природи, між елементами природних екосистем (водойми, лісу, степу та ін.), структурні особливості об'єктів природи (клітини, живого організму тощо). Найбільш широко в курсі природознавства представлені можливості для встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків, розкриття яких надає значні можливості для розвитку мислення дітей, і, тим самим, для задоволення потреби у виявленні розумової активності.

Молодші школярі вивчають, насамперед, закономірні зв'язки між елементами неживої природи, такими як ознаки пір року та погода [116; 133; 139; 140]. Встановлення ознак пори року включає спостереження за положенням сонця на небосхилі в полудень (вище, нижче), яке визначає

довготу дня і ночі в різні сезони (взимку, навесні, влітку, восени). Погода, сама по собі, є складним структурним утворенням, що визначається температурою повітря, хмарністю, опадами, вітром тощо. Основна пізнавальна задача полягає у спостереженні за природою, встановленні взаємозв'язків її елементів між собою та ознаками сезону. Наприклад, виявлення залежності температури повітря від полуденної висоти сонця та довжини дня: чим більша полуденна висота сонця та довше день, тим більше поверхня землі отримує тепла, і тим вище температура повітря. Остання, в свою чергу, впливає на рівень тиску повітря й зумовлює характер руху повітряних мас. В процесі учіння молодші школярі встановлюють також взаємозв'язки між хмарністю та опадами, зниженням температури повітря та станом ґрунту й водою тощо [116, с. 17 - 18].

Встановлення причинно-наслідкових зв'язків живої та неживої природи базується на спостереженні за її елементами. Діти з'ясовують залежність між довжиною дня та циклами розвитку рослинного і тваринного світу; залежність зміни природних зон від ступеня освітлення території сонцем, тривалості зими та літа і температури повітря; вивчають причини, що зумовлюють пристосування рослин і тварин до несприятливих умов взимку (зниження температури повітря, зміна умов живлення та ін.). У всіх розділах курсу природознавства розкривається взаємозалежність рослин, тварин і навколишнього середовища, пристосованість живих істот до умов існування (найчастіше вивчається лише зовнішній бік взаємозв'язку, що пов'язано з віковими особливостями учнів) [133, с. 47 - 48].

Встановленню і розумінню дітьми просторових взаємозв'язків сприяє засвоєння таких програмових понять як горизонт, лінія горизонту, орієнтування на місцевості, план і карта тощо. Вивчення особливостей будови та функціонування організму людини закладає підвалини для розуміння того, що організм являє собою систему взаємопов'язаних органів. Діти на доступних прикладах засвоюють взаємозв'язок функції і будови органів та їх систем,

отримують уявлення про обмін речовин між організмом людини та середовищем.

Отже, основна ідея шкільного курсу природознавства полягає у встановленні взаємозв'язків між компонентами природи, а також у поясненні впливу елементів живої та неживої природи на трудову діяльність людей, що значною мірою пов'язана з використанням природних ресурсів, і у зв'язку з цим – вихованням бережливого ставлення до неї [116, с. 7].

На нашу думку, встановлення зв'язків між компонентами природи є важливим засобом розвитку мислення молодших школярів. Процес мислення при цьому виражається в узагальненнях, ступінь яких поступово ускладнюється в міру залучення нових понять. Розвитку мислення при вивченні природознавства сприяє використання таких операцій як порівняння та аналогія, аналіз та синтез, узагальнення та конкретизація, систематизація. Таким чином, активізацію в учнів пізнавальних процесів, що спрямовані на усвідомлене засвоєння знань, зумовлює сама логіка побудови предметного змісту природознавства. У зв'язку з цим, для забезпечення успішного засвоєння молодшими школярами природничих понять в процесі учіння, досягнення поставлених і прийнятих ними навчальних цілей, почуття власного пізнавального зростання, задоволення учінням важливо створити умови, що стимулюють розвиток у дітей раціональних прийомів мислення, загальних пізнавальних умінь.

Діяльнісний аспект змісту природознавства включає такі компоненти, як навчально-пізнавальна діяльність з метою оволодіння природознавчим змістом та практична діяльність, пов'язана з охороною природи і свого здоров'я [44, с. 50]. Інтелектуальна активність при вивченні природи, прагнення до розумової діяльності, до подолання труднощів в учінні, творчості – прояви характерної для молодшого школяра реально діючої процесуальної мотивації учіння.

Однією з важливих задач природознавства є формування соціально активної особистості, для якої характерною є екологічно виправдана діяльність [44; 65; 133]. Уміння і навички такої діяльності виробляються на основі

наукового знання й практичного досвіду. Природознавчий матеріал має широкі можливості виховання у молодших школярів любові до праці, які закладено у зміст даного навчального курсу. У цьому процесі відбувається усвідомлення зв'язку отриманих природничих знань з життям, трудовою діяльністю людей, що надає додаткової мотивації учінню, адже, знання постають перед учнем як засіб для розв'язання практичних задач досягнення інших особистісних цілей.

Функція обґрунтування необхідності охорони природних об'єктів, розкриття їх комплексного значення у житті людини належить ціннісному аспекту, змісту природознавства. Екологічні ціннісні орієнтації охоплюють властивості природи не лише з точки зору утилітарної цінності, а й пізнавальної, естетичної, гуманістичної [11; 12; 32; 45; 46; 64; 71; 130; 133; 135; 153]. Однією з пріоритетних освітніх задач природознавства є виховання особистості з високим рівнем екологічної культури, екоцентричним типом свідомості, сформованим емоційно-ціннісним особистісним ставлення до природи та самої себе [44]. На наш погляд, підвищена емоційність та чуйність дітей молодшого шкільного віку, розкриття перед ними ціннісних аспектів природознавства мотивують учнів до оволодіння знаннями, що надають наукового обґрунтування природоохоронним заходам, знаннями, що мають бути реалізовані в практичній діяльності, яка полягає в збереженні та примноженні багатства природи, піклуванні про неї як джерела пізнання, здоров'я, творчого натхнення.

Розуміння законів розвитку природи та суспільства, їх глибинних взаємозв'язків приходить у процесі їх емоційного “переживання”, яке забезпечує особистісну значущість знань з природознавства, усвідомлення та формування ставлення особистості до світу природи і суспільства [65, с. 77].

Базисом формування гуманного ставлення до природи є орієнтація учнів на розуміння життя у всіх його проявах як найвищої цінності, екологічної відповідальності, необхідності “самообмеження” як одного з елементів екологічно виправданої поведінки в оточуючому середовищі, опора на ідеали добра, краси, любові як фактори регуляції взаємовідношень людини і природи

[130, с. 7 - 15], що включає рівні почуттів, переконань, дій та вчинків [133, с. 13].

На думку психологів [65, с. 76 - 77], головним рушієм моральної поведінки особистості в галузі взаємодії з оточуючим середовищем є безпосередні почуття, що відображають внутрішній світ особистості та ставлення до природи. Саме у процесі чуттєвого сприймання об'єкта або явища відбувається перетворення знань на переконання, їх інтеріоризація та екстеріоризація, перехід від знання до усвідомлення. Екологічні переконання містять в собі етичний аспект, що формується на основі етичних знань, у процесі моральних суджень та моральної діяльності. Отже, моральна поведінка відображає ставлення до природи як до так званого “значущого іншого” [45, с. 120] та стає стійкою характеристикою особистості. Будучи первинними по відношенню до розуміння та діяльності, відчуття, емоційна чуйність, емпатія виражають суть ставлення особистості до природи, яке, у свою чергу, яскраво виявляється у вчинках [45].

У процесі взаємодії з природою формується сприймання останньої як джерела творчого натхнення й краси. При вивченні природних об'єктів доцільно акцентувати увагу учнів на їх естетичних ознаках, які мають входити до змісту уявлень та понять, що формуються. Навчити дітей вмінню бачити красу природи можна лише за умови безпосереднього спілкування з нею під час екскурсій, прогулянок, трудової діяльності. Розвинуте емоційно-ціннісне ставлення до природи не лише всебічно збагачує особистість молодшого школяра, а й становить мотиваційний потенціал його діяльності з вивчення природознавства як навчального предмета, адже, “...за системою ставлень суб'єкта до світу відкривається смисл набутих ним знань про цей світ [8, с. 59]”, тобто знання стають особистісно значущими. “Краса є співпадання сутності та явища. В естетичному, хоча й споглядальному ставленні до світу, до буття та іншої людини виявляється найбільша зацікавленість людства у сутності явища, в ньому самому, а не лише його службовій функції [149, с. 379]” – висловлювання С.Л.Рубінштейна, що підтверджує безмежний потенціал

впливу природного оточення на процес духовного вдосконалення суб'єкта, розвитку його творчої пізнавальної сутності, що мотивує поведінку й діяльність особистості.

На нашу думку, одним з важливих чинників формування мотивів учіння при вивченні природознавства є актуалізація системи мотивів ставлення до природи, в яких знаходить своє втілення базова потреба у взаємодії з природним середовищем. Прагнення до взаємодії з природою включає всі прояви активності: і суто біологічну активність темпераменту, і соціальну активність переконань. “Потреба у спілкуванні з природою включена до структури як біологічних та пов'язаних з ними матеріальних потреб, так й ідеальних (духовних, культурних) потреб пізнання природи, сенсу життя, призначення існування [133, с. 11]”. Людина має універсально та всебічно реалізувати свою єдність з природою як набуту в процесі історичного розвитку здатність до освоєння довкілля та перетворення багатства природних можливостей на умови власного розвитку. Тому ставлення особистості до природи є фундаментальним та всебічним виміром її самої [133, с. 8].

Мотиваційний компонент ставлення школярів до природи був предметом досліджень Т.Б.Баранової [11], І.Г.Белавіної [12], С.Д.Дерябо [45], Н.В.Жук [57], І.В.Кряж [85], В.І.Панова [132], І.Т.Суравегіної [160], В.А.Ясвіна [186] та ін.

Психологічні аспекти формування мотивів природоохоронної діяльності у молодших школярів розкриваються в науковому дослідженні Н.В.Жук [57]. Автор класифікує мотиви природоохоронної діяльності за їх смисловою та ціннісною функцією на такі групи: 1) мотиви збереження власної цілісності; 2) мотиви само актуалізації; 3) мотиви пошуку смислу життя. Результати дослідження виявили невисоку ефективність природоохоронної освіти та виховання молодших школярів у сучасній школі, поверховість і безсистемність знань про природу, її складові та проблеми.

Дослідивши процес формування відповідального ставлення до природи у школярів молодшого, середнього та старшого віку, І.Т.Суравегіна [160, с. 10 -

13] включає до змісту системи мотивів індивідуальної поведінки у ставленні до природи такі:

- 1) громадсько-патріотичні, засновані на бажанні примножувати багатства природи та пов'язані з почуттям обов'язку перед суспільством;
- 2) гуманістичні – виявляються у прагненні виявити добро, співчуття до живого, бажання захистити;
- 3) естетичні – потреба у збереженні краси природного середовища, сприйманні прекрасного;
- 4) пізнавальні мотиви пов'язані з розумінням складних взаємозв'язків суспільства, людини і природи, прагненням пізнати їх закони;
- 5) гігієнічні – виходять із розуміння значення природи для здоров'я людини та бажання зберегти її оптимальні біофізичні та хімічні параметри;
- 6) економічні – визнання природи як джерела ресурсів та розвитку виробничих сил суспільства науково-технічного прогресу.

У пошуковому дослідженні Т.Б.Баранової [11], проведеному на матеріалі 4 – 10 класів, виявлені такі усвідомлені дітьми значущі цінності природи: естетичні, пізнавальні, економічні, рекреаційно-оздоровчі, можливості творчості у природі [11, с. 53]. Автор визначає групу факторів, що впливають на формування ціннісного ставлення до природи в учнів середньої школи [11, с. 83]:

- безпосереднє спілкування з природою, прогулянки, походи, екскурсії, відпочинок;
- виробничий труд серед природи на пришкольній навчально-дослідній ділянці, в домашньому присадибному господарстві;
- спілкування з батьками, уклад сімейного життя;
- негативні, жорстокі вчинки людей по відношенню до живої природи;
- власна ненавмисна недбалість у відношеннях з тваринами та рослинами;
- читання книг, журналів, перегляд кінофільмів тощо.

Розглядаючи особливості репрезентації у буденній свідомості ставлення “людина – природа”, І.В.Кряж [85] констатує переважання антропоцентричної установки сприймання природи, що поєднується з потребою в безпосередніх контактах з природним оточенням, які виявляються [85, с. 8]:

- 1) у залежності ставлення до екологічної проблематики від соціального контексту;
- 2) у нехтуванні інтересами інших живих істот;
- 3) в актуальному усвідомленні екологічної значущості дій, що визначаються представленими природою можливостями задоволення людських потреб.

Аналіз психологічної літератури (Т.В.Іванова [64], І.В.Кряж [85], А.М.Львовочкіна [99], В.А.Ясвін [135] та ін.) засвідчує, що ставлення людини до природи має складний неоднозначний характер, однак, сучасні автори виділяють дві основні тенденції розгляду морально-етичних аспектів даного ставлення:

- 1) антропоцентризм (“традиція управління”) – прагнення до панування над природою, об’єктне сприйняття та прагматичний характер взаємодії з нею;
- 2) екоцентризм (“традиція співробітництва”) – відсутність протиставлення людини і природи, суб’єктне та непрагматичне ставлення до неї, перенесення моральних норм на світ природи.

Варто зазначити домінування антропоцентричної спрямованості не лише в буденній свідомості, а й у побудові навчальних курсів природничих дисциплін, у тому числі й природознавства, де ціннісний аспект знань розкривається найбільше із споживацьких (утилітарних) позицій.

На сьогоднішній день акценти у навчанні переміщуються з пізнання як самоцілі на розкриття духовних, моральних смислів, що виражають гуманістичну сутність знань з природничих наук, спрямованих на збереження біосфери, гармонізацію взаємовідносин людини і природного середовища, формування екоцентричної свідомості [130, с. 5 - 7].

У молодших школярів ставлення до навколишньої дійсності виникає у сфері почуттів. Дитина схильна любити, захищати, пізнавати, насамперед, те, що їй подобається, те, що вона сприймає як красиве. Розвиток естетичних почуттів, розуміння краси природи, її унікальності та неповторності активізує мислення, образну пам'ять, спостережливість та творчу уяву дитини [133]. Естетичні почуття обумовлюють емоційний відгук, співчуття до природних об'єктів, вони взаємопов'язані з моральним складом особистості, сприяють формуванню гуманного та пізнавального ставлення до світу природи [149].

На сучасному етапі розвитку природничих наук, поряд з традиційним вивченням хімічного, фізичного та біологічного впливу на людину середовища її існування, все більше уваги приділяється психологічному аспекту взаємодії в системі “людина – природа”. У зв'язку з цим виникає необхідність виділення та реалізації екологічного підходу власне в психології [125, с. 4], предметом вивчення якого є : 1) характер впливу на людину екологічних факторів; 2) екологічна свідомість, що розглядається у соціогенетичному, онтогенетичному та функціональному аспектах.

В літературі виділено найбільш значущі для психіки людини екологічні фактори. На думку психологів [46], людина реально живе не в “фізичному”, а в “екологічному” світі, такому, яким людина його бачить, чує, відчуває, абстрагуючись від тих властивостей та якостей об'єктів, які не є значущими для її життєдіяльності. Суб'єкт і оточуючий світ взаємно доповнюють один одного. Прагнення до найбільш повного вивчення поведінки людини “в реальному світі” зумовило виділення напрямку “психологія навколишнього середовища” (інвайронментальна психологія) [189]. В положеннях даного напрямку психологічної науки зазначається, що різні психологічні характеристики особистості є залежними змінними від параметрів навколишнього середовища; середовище істотно впливає на поведінку людини, отже, людина і навколишнє середовище мають розглядатися як єдина система. Особливості сприйняття оточуючого світу зумовлені його надмодальністю, характером діяльності у

даному середовищі, соціальним значенням його елементів, сприйняття природного середовища завжди цілісне, але разом з тим – вибіркоче [46, с. 125].

Дослідження з питань психології екологічної свідомості проводилися російськими та вітчизняними вченими [11; 12; 32; 45; 46; 71; 85; 99; 125]. Дана галузь психологічної науки вивчає особливості взаємодії людини з “світом природи” як сукупністю конкретних об’єктів та їх комплексів, що є одиничними та неповторними; розглядає якісну специфіку суб’єктивного ставлення до природи; визначає динаміку в онтогенезі уявлень про взаємозв’язки особистості з природою, образ та місце природи в образі світу особистості; фактори, що сприяють розвитку суб’єктивного ставлення до природи; формування екологічних уявлень, їх роль в регуляції діяльності, що пов’язана з природними об’єктами та природою в цілому.

За даними психологічних досліджень [46, с. 16], у дітей, які виховуються в сім’ях, де утримують тварин, тривожність, конфліктність, показники почуття неповноцінності та ворожості значно нижчі, ніж у дітей, в сім’ях яких тварин немає. Адже контакти з тваринами та рослинами – це своєрідний “додатковий канал” взаємодії особистості з оточуючим світом, що сприяє надбанню комунікативного досвіду дитиною, є стимулом у спілкуванні з однолітками та дорослими. Досить часто тварини (а навіть і рослини) виконують функцію партнерів у спілкуванні. Майже всі опитані (98%), які утримують тварин, вважають, що вони здатні розуміти людину, 63% серед таких школярів переконані у тому, що тварини здатні розуміти їх краще, ніж інші люди. Цієї думки дотримуються також 40% учнів, у яких тварин вдома немає. Діти не лише діляться враженнями з тваринами про шкільні події (84%), а й звертаються до них за порадою (75%) [46].

Психологічні дослідження [46, с. 22], спрямовані на з’ясування кола значущих інших у школярів 7 - 18 років, виявили, що показник психологічної близькості з природними об’єктами вище, ніж з батьками та найближчими друзями. У процесі спілкування особистості з природою задовольняється потреба у компетентності, у зв’язку з цим підвищується самооцінка;

створюються умови реалізації внутрішнього потенціалу людини і зміцнення інтелектуальної сфери.

Виникнення та розвиток суб'єктивного ставлення до природи торкається афективної, пізнавальної сфер, а також сфери практичної діяльності та вчинків [96; 100; 185]. Отже, формування мотивів взаємодії з оточуючим середовищем відбувається за трьома основними каналами: а) перцептивним; б) когнітивним; в) практичним [121, с. 5- 13].

Зважаючи на те, що розвинуте особистісне ставлення до природного оточення становить емпіричну основу навчання дітей природознавству, на нашу думку, воно обумовлює змістовні особливості пізнавальної мотивації засвоєння системи понять даного навчального курсу, адже ставлення до природи розкриває особистісний смисл знань про оточуючий світ, що засвоюються дітьми в процесі учіння.

Таким чином, основна суть курсу природознавства полягає у встановленні зв'язків між природними явищами та визначенні їх характеру (причинно-наслідкові, функціональні, генетичні, морфологічні, просторові, часові тощо). Встановлення зв'язків між компонентами природи є важливим засобом розвитку мислення молодших школярів, адже активізацію пізнавальних процесів зумовлює сама логіка побудови предметного змісту природознавства.

Пізнавальний інтерес до генезису та закономірностей природи зумовлений, з одного боку, чуттєвою практикою особистої взаємодії дитини з природою, з іншого боку, системою основ природничих знань, засвоєних у шкільному учінні. Можливість реалізації знань на практиці, розкриття їх зв'язку з життям, сприяє розумінню властивостей об'єктів природи, усвідомленню універсальних екологічних залежностей, надає додаткової мотивації учінню, пізнання природних об'єктів набуває особистісної значущості.

На основі узагальнюючого аналізу психологічної літератури з проблеми дослідження ми пропонуємо класифікацію за змістом пізнавальних молодших школярів на матеріалі природознавства:

1. Пізнавальні інтереси, що безпосередньо пов'язані із змістом учіння, зокрема 1) інтерес до структурної та функціональної організації об'єктивної дійсності (до предметів, явищ і властивостей середовища; їх взаємозв'язку); 2) інтерес до людини як частини природи (до власного організму, його природних даних); 3) інтерес до природи як середовища існування та об'єктів праці в природі; 4) інтерес до знань, пов'язаних з охороною та збереженням оточуючого середовища.

Для пізнавального інтересу до змісту учіння характерні такі рівні розвитку: 1) недиференційований інтерес до природи; 2) інтерес до окремих фактів і явищ природи; 3) інтерес до закономірних зв'язків явищ природи; 4) інтерес до суті явищ, до їх походження.

2. Пізнавальні інтереси, пов'язані з процесом учіння, такі як 1) інтерес до опанування і застосування загальнологічних пізнавальних дій; 2) інтерес до спеціальних пізнавальних дій; 3) інтерес до способів використання джерел нової інформації.

Процесуальні мотиви характеризуються такими рівнями розвитку, як 1) інтерес до репродуктивно-наслідувальної діяльності; 2) інтерес до реконструктивної (пошуково-виконавчої) діяльності; 3) інтерес до творчості в учінні.

Висновки до 1 розділу

Проблема оптимізації розвитку мотивів учіння у молодших школярів є важливим науковим напрямом в психологічних дослідженнях мотивації навчально-виховного процесу в цілому.

Мотив учіння є складним інтегральним психологічно-особистісним утворенням, що здійснює спонукальну, смілоутворюючу, когнітивну та інші функції в розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів.

Мотиваційна основа учіння представлена системою мотивів, які є спонукальними причинами навчальної діяльності молодших школярів. Вона є ієрархізованим динамічним утворенням. Систему мотивів учіння складають дві групи мотивів – соціальні, обумовлені впливом соціального контексту життя дитини, і пізнавальні мотиви, безпосередньо пов'язані із змістом учіння.

До пізнавальних мотивів учіння віднесено мотиви, пов'язані із змістом учбової задачі, і мотиви, обумовлені процесом постановки і розв'язання цієї задачі. Мотиви учіння є важливими передумовами розвитку навчальної діяльності і, разом з цим, вони неодмінно зазнають зворотного впливу самого процесу навчання.

Формування мотивів учіння відбувається як за рахунок кількісних змін в навчально-виховному процесі, так і шляхом якісних перетворень, що зумовлюють зміну в їх структурі і перебудову всього змісту мотиваційної основи.

Основними зовнішніми умовами формування мотивів учіння виступають: 1) організація та зміст учбової діяльності, 2) система взаємодії з оточуючими людьми. Внутрішніми детермінантами формування мотивів учіння є: 1) якісні зміни в психічному розвитку, 2) спрямованість особистості школяра; 3) активна позиція школяра в самостійному пізнанні.

Специфіку мотивів учіння визначають пізнавальні мотиви, що розвиваються у процесі засвоєння школярами природничих понять.

Формування у молодших школярів мотивів учіння на матеріалі природознавства визначається пізнавальними, ціннісними, нормативними та діяльними аспектами даного курсу, а також особистісним ставленням дитини до природи.

РОЗДІЛ 2

СТРУКТУРА Й ОСОБЛИВОСТІ МОТИВІВ УЧІННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У другому розділі дисертаційного дослідження подається комплекс психодіагностичних методик, використаних для вивчення змістовних, структурних та динамічних характеристик мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства. Здійснюється кількісний та якісний аналіз результатів констатуючого експерименту, на основі якого виявляються психологічні особливості формування мотивів учіння та рівні їх розвитку у молодших школярів.

2.1. Методика та організація дослідження

Формування пізнавальної мотивації учіння вимагає застосування відповідних методик діагностики мотиваційної сфери. У нашій роботі ми дотримувалися таких двох загальних стратегій діагностики мотивації учіння: 1) констатуючої, що охоплює ієрархію мотивів учіння та їх динаміку; 2) формуючої стратегії, що полягає в діагностиці функціональної сфери мотиваційного компонента учіння в процесі формування нових знань та вмінь у школярів. Ми керувалися такими принципами добору методик діагностики мотивації учіння (Н.В.Єлфімова [53, с. 12 - 13], Л.М.Фрідман [170, с. 80 - 83]):

1) визначення показників мотивації учіння при вивченні природознавства, на основі яких буде здійснюватися діагностика;

- 2) добір діагностичних методик трьох типів: прямих, проєктивних, непрямих, спрямованих на виявлення особливостей мотивації учіння на матеріалі природознавства;
- 3) визначення діагностичних можливостей кожної методики щодо виділених показників;
- 4) врахування методологічної основи, згідно якої збудована певна методика;
- 5) відповідність методик віковим особливостям учнів;
- 6) врахування індивідуальних відмінностей учнів.

При обстеженні групи учнів проводилася обробка результатів як у вертикальному (“груповому”), так і в горизонтальному (“індивідуальному”) напрямках [170, с. 83].

Психологічне спостереження ми використовували як самостійний метод з метою визначення рівня пізнавальної активності школярів при вивченні природознавства у процесі розв’язання учбових задач. Даний метод ми застосовували як в констатуючій діагностиці, для визначення вихідної мотивації учіння дитини, так і в ході формуючого експерименту. Крім того, цей метод був невід’ємною складовою всіх інших використаних нами методик.

Оцінка рівня пізнавальної активності (ПА) здійснювалася на основі визначення коефіцієнта пізнавальної активності (Pi) [98, с. 53]. З метою кількісної оцінки рівня пізнавальної активності, нами була використана методика оцінки пізнавальної активності, розроблена Н.В.Пророк [141, с. 49], що полягала у виділенні 5-ти критеріїв пізнавальної активності, кожен з яких оцінювався за 3-бальною шкалою (табл. 2.1). В результаті виводився індивідуальний коефіцієнт пізнавальної активності кожного з досліджуваних (Pi). Загальна шкала (від $-1,0$ до $+1,00$) дала змогу емпірично виділити високий, середній і низький рівні пізнавальної активності, усвідомити їх зміст [98, с. 53].

Високий рівень пізнавальної активності (від $0,31$ до $1,0$). Досліджувані наполегливі в навчанні, активні на заняттях, виявляють інтерес до знань. Для

них характерна допитливість та відчуття потреби у постійному розумовому навантаженні.

Таблиця 2.1

Шкала для оцінки пізнавальної активності

	Характеристика показників ПА	Кількість балів
1	Як дитина включається у виконання завдань: а) одразу включається; б) вагається, зволікає з початком роботи; в) пасивна, довго не приступає до виконання завдання.	3 2 1
2	Захопленість діяльністю: а) зосереджена при виконанні завдань; б) іноді відволікається; в) часто відволікається.	3 2 1
3	Ставлення до труднощів: а) долає самостійно, впевнено; б) звертається до вчителя за допомогою, роз'ясненням; в) підглядає в сусіда, наслідує його, припиняє роботу.	3 2 1
4	Емоційна забарвленість діяльності: а) позитивна; б) байдуже ставлення; в) негативне ставлення.	3 2 1
5	Якість виконання завдання: а) висока; б) середня; в) низька.	3 2 1

Середній рівень пізнавальної активності (від – 0, 39 до 0,30). Характерна нестабільність в учінні. Імпульсом і джерелом активності школярів можуть бути різні ситуативні фактори, потреба в самоствердженні, наполегливість у прагненні зайняти вище положення в структурі між особистісного спілкування, честолюбні мотиви. Але така активність триває недовго; зустрівши перепони,

зіткнувшись з необхідністю кропіткої праці, вони байдужіють і задовольняються вже набутими знаннями.

Низький рівень пізнавальної активності (від – 1,0 до – 0,40). В учнів немає внутрішньої установки на навчання. Знання неглибокі, безсистемні.

Коефіцієнт пізнавальної активності Π_i визначався за формулою:

$$\Pi_i = \frac{\sum_{i=1}^n P - \bar{X}}{n},$$

де $\sum_{i=1}^n P$ - сума балів, виставлених досліджуваному,

\bar{X} - середнє значення можливих сум балів,

n - кількість критеріїв.

Стандартизована індивідуальна бесіда.

Дана методика проводилася індивідуально з кожним піддослідним і являла собою список запитань, які експериментатор послідовно задавав учневі. Питання, що входили до складу бесіди, спрямовані на діагностику виділених нами пізнавальних мотивів вивчення природознавства у молодших школярів, загального ставлення дитини до учіння та до природного оточення.

1. Чи подобається тобі відвідувати школу?
2. Ти хотів би, щоб у школі були одні перерви?
3. Чи подобається тобі отримувати нові знання про оточуючий світ?
4. Якби вчитель сказав, що уроки природознавства відвідувати не обов'язково, чи приходив би ти на заняття?
5. Ти хотів би, щоб з природознавства не задавали домашнього завдання?
6. Як часто ти розповідаєш про те, чого дізнався на уроках природознавства, батькам?
7. Що найбільше ти любиш робити на уроках природознавства?
8. Чи ведеш ти спостереження за природою?
9. Що ти найбільше любиш робити вдома?
10. Чи є у тебе вдома свійські тварини, кімнатні рослини?

- 11.Що тобі подобається більше: гратися з друзями, чи доглядати за своїми тваринами й рослинами?
- 12.Чи бажаєш ти відвідувати гурток, де б вивчали природу?
- 13.Що тобі не подобається на уроках природознавства?
- 14.Чи ставиш ти запитання вчителю на уроках? Що ти запитуєш?
- 15.Що ти робиш, щоб вчитель на уроці був тобою задоволений?

Індивідуальне обстеження дозволяло уточнити зміст запитань у відповідності з індивідуальними відповідями школяра про вид його значущої діяльності.

Ранжування навчальних предметів [53].

Методика передбачала визначення того, які предмети школярі вважають для себе найцікавішими. Дана методика проводилася індивідуально з кожним учнем.

Експериментальний матеріал складався з карток, на кожній з яких написана назва одного з шкільних предметів: математика, рідна мова, читання, природознавство...

Процедура експерименту. Експериментатор звертається до дитини (до дітей): “Прочитай назви навчальних предметів, що написані на цих картках. Вибери серед них той предмет, який тобі подобається найбільше. Поклади картку на парту. Серед карток, що залишилися, знову вибери одну з назвою уроку, який тобі подобається найбільше. Поклади картку на друге місце – нижче від першої і т. д. Перевір, чи правильно ти розташував навчальні предмети: вгорі має бути картка з назвою уроку, який ти любиш найбільше, внизу – картка з назвою уроку, який тобі подобається менш за все.”

Далі школяр повинен висловлював своє ставлення до кожного навчального предмета. До предметів, що стоять на перших місцях (1 – 4), ставлення визначалося як позитивне, якщо шкільні предмети мають 5 – 6 ранг – як байдуже, 7 – 9 ранг – як негативне.

Фіксувалися рангові місця, які дитина присвоювала кожному з навчальних предметів.

Методика з готовим переліком мотивів [53;109].

Учні у доступній формі ранжували, аналогічно до процедури методики ранжування навчальних предметів, 2 види мотивів учіння: соціальні та пізнавальні. Ми дотримувалися класифікації мотивів учіння, запропонованих Л.І. Божович [18], А.К.Марковою [106], М.В.Матюхіною [109] і виділили для вивчення за даною методикою такі їх види. Пізнавальні мотиви: 1) пізнавальний інтерес до змісту учіння – орієнтація на оволодіння новими знаннями; 2) процесуальний мотив – інтерес до процесу учіння. Соціальні мотиви: 1) мотиви самовдосконалення – бажання бути освіченою, культурною людиною; 2) “вчительський мотив” – прагнення отримати схвалення з боку вчителя; 3) “батьківський мотив” – прагнення заслужити схвалення батьків; 4) “товариський мотив” – прагнення заслужити повагу своїх друзів; 5) мотив обов’язку та відповідальності; 6) мотив престижу; 7) мотив “відмітка” - орієнтація на отримання позитивної відмітки.

Учням пропонувалися на окремих картках 9 тверджень, які відповідають вище вказаним мотивам: “Я вивчаю природознавство, тому що:

1. Хочу більше знати про навколишній світ.
2. Мені подобаються завдання, які пропонує вчитель. Хочу вчитися.
3. Хочу бути розумним, грамотним, культурним.
4. Це мій обов’язок.
5. Хочу своїми успіхами порадувати батьків.
6. Вчусь, щоб товариші зі мною дружили.
7. Вчусь, щоб вчитель не гнівався на мене.
8. Хочу бути кращим учнем у класі.
9. Мені подобається отримувати гарні відмітки.

Результати, отримані за допомогою даної методики, надали можливість охарактеризувати мотивацію вивчення природознавства за параметром домінантності – визначити місце певного мотиву в ієрархії, а також виявити найменш усвідомлені мотиви учіння [109].

У нашому дослідженні ми застосовували напівпроективну методичку “Незавершені речення”, що є вітчизняною модифікацією методу індукції мотивів, який розроблено Ж.Нюттеном [191].

Дана методика проводилася з кожним учнем індивідуально. Одержані експериментальні дані оброблялись таким чином. Для кожної вікової групи піддослідних підраховувався відсоток завершень речень, які відповідають:

1) пізнавальній мотивації змістом учіння (інтерес до структурної та функціональної організації природи; інтерес до природи як середовища існування та об’єкта труда; інтерес до людини як частини природи, до власних природних даних; інтерес до знань про охорону та збереження навколишнього середовища);

2) пізнавальній мотивації процесом учіння (інтерес до репродуктивно-виконавчої учбової діяльності; інтерес до реконструктивної (пошуково-виконавчої) учбової діяльності; інтерес до творчої діяльності);

3) широкій соціальній мотивації учіння (самовдосконалення; обов’язку);

4) вузькоособистісній мотивації учіння (мотиви соціальної ідентифікації: “батьківський”, “вчительський”, “престиж”, “оцінка”; мотивація уникнення неприємностей);

5) мотивація, що не має безпосереднього зв’язку з процесом учіння.

Крім того, для кожного учня підраховувалась сума завершень по групі пізнавальних (змістовних та процесуальних) мотивів і по групі соціальних (широких соціальних та вузько особистісних) мотивів. На основі аналізу цих даних нами виділялись такі підгрупи досліджуваних:

- учні, в яких відповідно до індивідуальних даних за сукупністю мотивів домінують пізнавальні спонуки;
- учні з перевагою соціальних мотивів;
- учні без вираженої переваги тієї чи іншої групи спонук.

Дітям пропонувалося завершити такі речення:

1. Я вважаю, що гарний учень – це той, хто...
2. Я вважаю, що поганий учень – це той, хто...

3. Я радію, коли вчитель на уроках природознавства...
4. Якщо я не вивчив природознавства...
5. Я боюсь, коли на уроці...
6. Якщо я не уважний на уроках природознавства...
7. Коли нам не задають домашнього завдання з природознавства...
8. Я хотів би, щоб на уроці завжди...
9. На екскурсіях мені подобається...
10. Я не люблю школу за те, що ...

Методика "Твір" [53; 109].

В других та третіх класах молодші школярі достатньо оволоділи навичками письма, у зв'язку з цим ми використали таку пряму методику діагностики мотивації учіння, як твір. Учням пропонувалося написати твір на тему "Чому я вивчаю природознавство?", який вони мали виконати у школі за фіксованим планом:

1. Чи подобається мені вивчати природу?
2. Для чого мені потрібні знання з природознавства?
3. Чи вивчав би я природознавство, якби цього не вимагав вчитель?

Аналіз та інтерпретація результатів проводилися таким чином:

- 1) ми підраховували кількість тверджень (у %), що відповідають виділеним нами пізнавальним мотивам вивчення природознавства;
- 2) нами визначався рівень розвитку зазначених спонук: недиференційований інтерес; інтерес до окремих фактів та явищ природи; інтерес до взаємозв'язків та природних закономірностей; інтерес до суті явищ, їх походження (теоретичний інтерес);
- 3) зміст твору, що відповідає кожному з пунктів плану, оцінювався також з точки зору вираження учнем позитивного чи негативного ставлення до учбової діяльності при вивченні природознавства.

Методика вибору навчальних завдань [106].

Предметом вибору були завдання з природознавства, що відповідають певним мотивам учіння. Ця методика спрямовувалась на вивчення таких

мотивів: 1) процесуальних, 2) мотиву одержання оцінки (відмітки), 3) мотиву уникнення неприємностей.

Кожному з перелічених мотивів відповідало навчальне завдання, підібране за таким принципом: 1) процесуальним мотивам – завдання, схоже на те, яке виконували на останньому уроці з цього предмета; оцінка за виконання цього завдання не ставиться; 2) мотиву одержання оцінки – завдання, схоже на те, яке учні виконували на попередньому уроці з даного предмета; за виконання завдання ставиться оцінка; 3) мотиву уникнення неприємностей – легке завдання; за його виконання також ставиться оцінка.

Ми вважали, що при диференціації названих мотивів, характеристикою мотиву уникнення неприємностей є така: у випадку переважання тенденції уникнення успіху (неприємностей) дитина вирішує не ризикувати - обирає те завдання, яке зводить до мінімуму вірогідність одержання (у нашому експерименті) поганої оцінки, продемонструвати неуспішну діяльність.

Процедура експерименту. Експеримент проводився фронтально на уроці. Звертаючись до дітей експериментатор говорив: “Я пропоную завдання трьох видів, з яких ви маєте обрати одне. Перше завдання складне, щоб його виконати необхідно добре подумати, за його виконання відмітка ставитися не буде. Друге завдання складне, подібне до першого, однак, за його розв’язання ви отримаєте відмітку. Третє завдання легке, за його виконання також буде ставиться відмітка”.

Характер завдання, вибраного дитиною фіксувався. В процесі виконання завдання визначаються показники пізнавальної активності (див. табл. 2.1), які оцінюються за трьохбальною шкалою.

Аналіз та інтерпретація вибору завдань ведеться за наступними параметрами: 1) наявність мотивів – процесуальних, одержання оцінки, уникнення неприємностей; 2) особливості пізнавальної активності.

Вибір навчальних завдань у неонов’язковій ситуації [106; 175].

Наприкінці уроку експериментатор задавав домашнє завдання, яке містило спеціально дібрані навчальні задачі з природознавства, що

розрізнялися за ступенем складності, характером змісту (репродуктивні, проблемні, творчі), надруковані на аркуші паперу. Учням пропонувалося самостійно вибрати і розв'язати ті завдання, які їм подобаються найбільше. Кількість виконаних завдань дитина встановлювала самостійно (усі, декілька, жодного). Відмітка за виконання цих учбових задач не ставилася.

Фіксувалося, яким пізнавальним мотивам відповідають обрані учнями завдання, та кількість виконаних завдань. На цій підставі визначалася дієвість мотивів учіння та рівень їх розвитку.

Діагностика сформованості розумових операцій.

Для нашого дослідження важливе значення мало з'ясування питання чи існує зв'язок між рівнем розвитку у дітей розумових операцій і певними характеристиками мотивації вивчення природознавства. З метою вирішення означеного питання ми звернулися до аналізу рівня сформованості у молодших школярів операції порівняння природних об'єктів, адже вона входить як обов'язковий компонент до складу багатьох видів учбової роботи при вивченні природознавства. Визначення вміння виконувати порівняння відбувалося за розробленою нами шкалою: 4 бали – правильне повне порівняння на основі істотних ознак подібності та відмінності об'єктів; 3 бали – правильне неповне порівняння із вказівкою не всіх істотних ознак подібності і відмінності об'єктів; 2 бали – частково правильне порівняння із вказівкою як на істотні, так і неістотні ознаки об'єктів; 1 – неправильне (невиконане) порівняння об'єктів.

Аналіз оцінок поточної успішності.

Для діагностики мотивації учіння ми використовували дані шкільної успішності. Зважаючи на те, що відмітка не завжди є значущою для школяра, ми намагалися врахувати той психологічний смисл, який вона має для дитини.

Використання батареї підібраних нами взаємодоповнюючих методик спрямоване на визначення різних характеристик мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства. За їх допомогою ми сподівалися встановити особливості наявних мотивів та тенденції їх динаміки при вивченні природознавства у досліджуваних груп учнів.

2.2. Ієрархія та особливості динаміки мотивів учіння у молодших школярів

Найважливішим завданням сучасної школи, відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти [44], є всебічний розвиток та виховання особистості. Конкретизуючи у відповідних аспектах змісту дане завдання, освітня галузь “Людина і світ” надає пріоритет розвитку пізнавальної активності, сприянню самореалізації та самовизначенню особистості в учінні, створенню умов для становлення у підростаючого покоління емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу через вибір змісту, особистісно значущого для дітей, його зв’язок з навколишньою дійсністю, співвідношення системи потреб і мотивів, формування ставлення до себе як до частини природи, розуміння значення життя як найвищої цінності.

Пізнання законів розвитку природи та суспільства, усвідомлення їх глибинного взаємозв’язку сприяє вихованню соціально активної, екологічно свідомої особистості. У даному контексті важливого значення набуває питання про розвиток мотивації учіння у дітей молодшого шкільного віку як однієї з стрижневих характеристик особистості, обов’язкової умови та невід’ємного компонента цієї діяльності.

Вирішення проблеми ефективності формування позитивної, адекватної учінню мотивації можливе у разі виявлення реального рівня її розвитку, з’ясування всього спектра діючих мотивів та їх динаміки в кожного учня та класу в цілому. З метою вивчення структурних, змістовних та динамічних особливостей мотивації учіння у молодших школярів при вивченні природознавства нами було проведено констатуючий експеримент, який охоплював 40 учнів 2-х та 57 учнів 3-х класів трирічної (що відповідають 3-му та 4-му класам чотирирічної) початкової школи. Експеримент проводився в загальноосвітній школі №2 смт. Свеса, Ямпільського району, Сумської області

у 2000-2001 навчальному році. Констатуючий зріз проводився в два етапи: на початку та в кінці навчального року.

Для виявлення ставлення школярів до окремих предметів та місця природознавства серед них ми використовували методика ранжування навчальних предметів. Найулюбленішим предметом для учнів 2 – 3 класів, за результатами даної методики, є математика. Ставлення до природознавства можна охарактеризувати як нейтральне або байдуже. На наш погляд, це може бути пов'язане з методикою викладання, значенням у навчальній програмі окремих курсів, а також ставленням дорослих, насамперед вчителів, до природознавства як до другорядного предмета, яке вони передають дітям.

З метою виявлення найменш усвідомлених мотивів учіння молодших школярів (на матеріалі природознавства) ми використовували методика з готовим переліком мотивів. Діти, у доступній для них формі, ранжували пізнавальні та соціальні мотиви вивчення природознавства, представлені у вигляді тверджень, надрукованих на окремих картках. Отримані експериментальні дані представлені в табл. 2.2.

Аналіз експериментальних даних дозволяє зробити такі висновки:

1. За результатами даної методики, серед усвідомлених мотивів учіння у молодших школярів при вивченні природознавства провідними є мотиви самовдосконалення, пізнавальний інтерес до змісту предмета, та “батьківський” мотив.

2. Серед мотивів в учнів 2-х класів перше місце на початку року займають бажання стати розумним, вихованим, грамотним, вдосконалити себе. Ця група мотивів не втрачає своєї спонукальної сили і для учнів 3-х класів (2,5 рангове місце на початку та 4 в кінці навчального року).

3. Динаміка інтересу до змістовного боку учіння у досліджуваних групах молодших школярів подібна. В кінці навчального року мотивація змістом займає перше місце як у 2-х, так і у 3-х класах.

4. Рейтинг процесуальних мотивів в учнів 2-х класів невисокий (8 - 7 місце). В 3-х класах дані мотиви посідають одне з провідних місць (4 на початку та 2 в кінці року).

Таблиця 2.2

Результати ранжування мотивів учіння за методикою з готовим переліком

Мотиви	Рангове місце			
	2 класи		3 класи	
	Початок навчального року	Кінець навчального року	Початок навчального року	Кінець навчального року
Хочу більше знати про навколишній світ	3,5	1	2,5	1
Мені подобаються завдання, які пропонує вчитель	8	7	4	2
Хочу бути розумним, грамотним, культурним	1	2	2,5	4
Це мій обов'язок	7	8	6	6
Хочу своїми успіхами порадувати батьків	2	3	1	3
Мені подобається отримувати гарні оцінки	3,5	4	5	7
Хочу бути кращим учнем у класі	5	5	9	9
Вчусь, щоб вчитель не гнівався на мене	6	6	7	5
Вчусь, щоб товариші зі мною дружили	9	9	8	8

5. Серед смислоутворюючих мотивів учіння молодших школярів при вивченні природознавства важливе значення має бажання порадувати своїми успіхами батьків, якому досліджувані віддають одне з трьох перших місць. Це пояснюється тим, що батьки для більшості молодших школярів є найбільш особистісно значущими суб'єктами порівняно з вчителями та однолітками.

Стандартизована індивідуальна бесіда проводилася нами з метою більш глибокого вивчення особливостей мотивації учіння респондентів, певних аспектів ставлення до природного оточення, уточнення видів особистісно значущої діяльності дітей, характеру ставлення до шкільного навчання в цілому.

Результати бесіди доповнюють та уточнюють дані, отримані в ході констатуючого експерименту за допомогою інших методик. Далі ми наводимо усереднені результати двох серій експерименту.

Близько 52 % учнів 2-х класів та 49% третьокласників свідомо виявляють позитивне ставлення до школи та учіння взагалі; амбівалентне ставлення виразили 34% учнів 2-х та 44% учнів 3-х класів; негативну модальність ставлення до школи зафіксовано відповідно у 15% та 7% школярів. При відповіді на непряме запитання з цього ж приводу кількість позитивних висловлювань знижується – 43% учнів 2-х класів та 26% в третіх класах і зростає відсоток висловлювань, що виражають негативну мотивацію до шкільного навчання (43% другокласників, 21% третьокласників).

Близько половини опитаних нами школярів висловили інтерес до знань про оточуючу дійсність. На відсутності такого інтересу відверто наголосили 13% другокласників та 20% третьокласників.

Прагнення відвідувати уроки природознавства, навіть у необов'язковій ситуації, виявили 65% учнів 2-х та 58% учнів 3-х класів. Не мають такого бажання близько 13% молодших школярів.

Більшість з опитаних (45% другокласників та 46% третьокласників) бажають завжди отримувати домашні завдання з природознавства, пояснюючи свою думку інтересом до змісту даного навчального предмета. На відміну від них 35% учнів в 2-х та 26% в 3-х класах виявили позитивне ставлення до пропозиції вчитися “без домашніх завдань”.

Прагнення дитини поділитися своїми знаннями, розповісти близьким про те, чого вона дізналася в процесі навчання, ми вважали одним з проявів пізнавальної мотивації змістом учіння. В нашому експерименті 36% другокласників та 42% учнів 3-х класів відзначили, що вони часто розповідають батькам про те, чого дізналися на уроках природознавства, 33% другокласників та 39% третьокласників роблять це дуже рідко. Ніколи не розповідають відповідно 30% та 19% молодших школярів.

На уроках природознавства учням 2-х (43%) та учням 3-х (39%) подобається слухати розповідь вчителя; відповідати на запитання і виконувати пізнавальні завдання (53% у 2-х та 37% у 3-х класах); читати, писати, малювати (5% другокласників та 25% третьокласників).

Постійно ведуть передбачені шкільною програмою спостереження за природою 25% респондентів у 2-х та 51% учнів 3-х класів. Зовсім не проводять спостережень за природою близько 25% молодших школярів. Решта опитаних відмічають не систематичність виконання даного виду учбової діяльності на матеріалі природознавства.

Особистісно значущою діяльністю для більшості досліджуваних є гра (80% другокласників та 61% третьокласників), решта учнів визнали улюбленою діяльністю в позаурочний час учіння.

Більшість молодших школярів виявили суб'єктно-непрагматичне ставлення до об'єктів природи (у даному випадку – свійських тварин). Понад три чверті з опитаних утримують вдома тварин та доглядають за ними. 22% другокласників та 51% учнів 3-х класів повідомили, що вони віддають перевагу спілкуванню зі своїми тваринами, а ніж з друзями, а 38% учнів-другокласників та 16% третьокласників відзначили, що їм подобається спілкуватися з тваринами так само, як і з друзями.

Переважна більшість (98% в 2-х та 84% в 3-х класах) учнів виявили бажання відвідувати гурток, де б вивчали природу, що, на наш погляд, є проявом емоційно-ціннісного ставлення саме до природного оточення, а ніж до діяльності, що має на меті засвоєння природничих знань.

Одним з показників актуалізації в учінні пізнавальних мотивів є постановка дитиною питань вчителю, що мають відповідну спрямованість на уточнення та поглиблення знань, вдосконалення навичок. 43% другокласників та 32% третьокласників визнають, що ніколи не ставлять запитань вчителю на уроці природознавства, 33% учнів 2-х і 40% учнів третіх класів дуже рідко ставлять питання, при чому такі, які стосуються організаційного аспекту учбової діяльності. Лише 25% другокласників та 28% третьокласників іноді на

уроках природознавства ставлять питання, що мають пізнавальну спрямованість.

Більшість молодших школярів визнають високий авторитет вчителя і прагнуть отримати від нього схвалення, позитивну оцінку учбової діяльності, яка в даний період онтогенезу чинить значний вплив на самооцінку, “образ Я” дитини. У зв’язку з цим, 38% другокласників та 75% третьокласників свідомо намагаються виявити високу пізнавальну активність, достатній рівень знань та учбових вмінь з природознавства. 63% учнів 2-х та 25% третьокласників роблять спроби компенсувати невпевненість щодо власних пізнавальних здібностей дисциплінованою поведінкою.

Отже, аналіз зафіксованих в процесі бесіди даних надає підстави для висновку, що молодші школярі добре усвідомлюють як предметну спрямованість (на зміст знань і процес пізнання), так і соціально-поведінковий аспект власної мотивації учіння. Характеристика ставлення до шкільного навчання у значної кількості молодших школярів пов’язана з негативною мотивацією (неприємності, ускладнення, перепони, відчуття некомпетентності).

Пізнавальна мотивація, по-перше, зумовлена прагненням до активного освоєння оточуючої дійсності, потребою розуміти світ природи й адекватно його відображати; по-друге, інтересом до самого процесу пізнання, переживанням позитивних інтелектуальних емоцій.

Стимулом розвитку пізнавальних мотивів є досвід безпосередньої взаємодії з предметами і явищами природи (які, за даними нашого дослідження, для більшості опитаних є особистісно значущими суб’єктами), емоційно-ціннісне, часто суб’єктно-непрагматичне, ставлення до природного оточення.

З метою виявлення усвідомлених пізнавальних мотивів вивчення природознавства у молодших школярів ми використовували пряму методику, що полягає в написанні учнями творів за фіксованим планом, пункти якого спрямовані на розкриття якісних особливостей мотивації.

Дані, що стосуються змістовно-якісної характеристики мотиваційної сфери молодших школярів при вивченні природознавства, представлені в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Кількісна характеристика пізнавальних мотивів, безпосередньо пов'язаних із змістом природознавства та особливостями діяльності учіння

Мотиви		Кількість тверджень, що відповідають мотивам							
		2 класи				3 класи			
		Початок навчального року		Кінець навчального року		Початок навчального року		Кінець навчального року	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Пов'язані із змістом	Інтерес до організації природи	66	77,6	63	75	100	70,9	95	68,84
	Інтерес до об'єктів праці в природі	6	7,1	10	12	9	6,4	9	6,52
	Інтерес до людини як частини природи	-	-	-	-	4	2,8	21	15,22
	Інтерес до знань, пов'язаних з охороною довкілля	4	4,7	3	3,5	10	7,1	5	3,62
Пов'язані з особливостями діяльності	Інтерес до репродуктивних основ учіння	9	10,6	8	9,5	18	12,8	8	5,8
	Інтерес до реконструктивних основ учіння	-	-	-	-	-	-	-	-
	Інтерес до творчості в учінні	-	-	-	-	-	-	-	-
Всього:		85	100	84	100	141	100	138	100

Аналіз результатів експерименту виявляє такі особливості мотивів учіння:

1. Мотиви учіння, що представлені пізнавальними інтересами до змісту природознавства, відіграють провідну роль порівняно з мотивами, що полягають в інтересі до процесуального боку учіння у молодших школярів, як 2-х, так і 3-х класів.

2. В системі змістовної мотивації учіння у дітей на даному етапі онтогенезу переважає спрямованість на усвідомлення структурної та функціональної організації об'єктивної дійсності – інтерес до предметів, явищ та властивостей довкілля. Діти висловлюють такі думки: ”Мені подобається вивчати природознавство тому, що там розповідається про тварин, про комах і рослини”, “про гори, море і озера”, “хочу знати куди впадають океани”, “як розмножується природа”, “люблю дізнаватися про Землю та інші планети” тощо. Кількість вказівок на інтереси даної групи майже не змінюється впродовж навчального року як у 2-х (77,6% на початку та 75% в кінці навчального року), так і в 3-х класах (70,9% на початку та 68,84% - в кінці).

Домінування інтересів цієї групи, на наш погляд, зумовлено емпіричним досвідом безпосереднього спілкування дитини з природним оточенням; “аттрактивністю” (привабливістю) природних об'єктів, що визначає позитивне емоційне ставлення у молодших школярів до природи, визнання естетичної її цінності, засвоєння моральних норм взаємодії з нею, прагнення дістати інформацію про предмети і явища природи.

3. Усвідомлення зв'язку отриманих в процесі учіння знань з життям, можливість їх практичного застосування сприяє виникненню та розвитку інтересу до природи як об'єкта труда та середовища існування. Учні розмірковують так: “Знання про природу мені необхідні для того, щоб жити”, “коли я виросту, я буду працювати з тваринами, рослинами”, “щоб знати, де південь, де північ і не заблукати у лісі”, “як посадити дерево” та ін.

Посилання на мотиви даної групи зафіксовано у другокласників (7,1% на початку та 12% в кінці навчального року) і в учнів 3-х класів (відповідно 6,4% та 6,52%). Зазначені інтереси часто мають прагматичний характер, адже в шкільному курсі природознавства деякі аспекти взаємодії людини з середовищем існування розкриваються з утилітарних, споживацьких позицій. Разом з тим спостерігається виявлення суб'єктно-непрагматичного ставлення до природи, що притаманне дітям молодшого шкільного віку. Зазначені спонуки, хоча й відрізняються за формально-кількісними показниками, є, на

наш погляд, однаково важливими мотивами учіння, адже вони зумовлюють розширення змісту та гнучкість пізнавальної мотивації вивчення природознавства.

4. Згідно до отриманих нами даних, у 3-х класах вперше виникає як мотив учіння інтерес до людини як природної істоти. Появу та відчутний розвиток даного мотиву (від 2,8% на початку до 15,22% в кінці навчального року), на нашу думку, можна пояснити таким чином: накопичення дитиною певної суми природничих знань у попередньому навчанні закладає підвалини для усвідомлення себе частиною природи. У зв'язку з цим виникає прагнення до пізнання власного організму, його будови та особливостей функціонування, властивих йому можливостей. Учні зазначають: “Знання з природознавства потрібні, щоб знати, з чого складається людина, як вона живе, як вона дихає”, “як берегти себе”, “дбати про здоров'я” тощо.

5. Серед мотивів, що спонукають молодших школярів до вивчення природознавства, неодмінно присутній інтерес до знань, які пов'язані з охороною природного оточення (“Знання мені необхідні для того, щоб охороняти й піклуватися про природу”, “хочу знати, які рослини та тварини занесені до Червоної книги України, як їх охороняти”). Даний інтерес спричиняється підвищеною емоційністю, чуйністю дітей даного віку. В процесі сприймання, пізнання та взаємодії з природою виникають такі психологічні феномени як емпатія, ідентифікація та суб'єктифікація природних об'єктів, що зумовлюють щире прагнення дитини піклуватися про природу, охороняти довкілля (як в реальному, так і в ідеальному планах). Отже, вказівки на інтерес до природоохоронних аспектів змісту даного навчального курсу наявні як у 2-х (4,7% – початок та 3,5% – кінець навчального року), так і у 3-х класах (відповідно 7,1% та 3,62%), кількість зазначених пізнавальних мотивів коливається.

6. Аналіз змісту дитячих творів не виявив тверджень, що відповідають інтересу до реконструктивної (пошуково-виконавчої) та творчої учбової роботи. Наявні вказівки на інтерес до процесу учіння ми зарахували у групу

інтересів до учбової діяльності репродуктивно-виконавчого характеру. Кількість даних пізнавальних спонук знижується в учнів-другокласників від 10,6% на початку до 9,5% в кінці навчального року. В учнів-третьокласників також зафіксовано зменшення кількості вказівок, що відповідають даній групі процесуальних мотивів, від 12,8% до 5,8% протягом року. Учні висловлюють такі думки: “Мені подобається читати та переказувати оповідання”, “мене цікавить, що я гарно пишу”, “люблю працювати з картою та глобусом”, “подобається природознавство, адже вчитель задає цікаві завдання”.

Відсутність вказівок на процесуальні мотиви пошуково-виконавчого та творчого змісту, на наш погляд, можна пояснити особливостями методів та прийомів навчання, що переважають в процесі викладання природознавства. Учні здебільшого не володіють раціональними прийомами мислення, запам’ятовування, логічного упорядкування природознавчого матеріалу, адже останні не виступають предметом спеціального засвоєння в процесі учіння (“не люблю природознавство – треба багато читати і переказувати”).

На розвиток процесуальних мотивів чинить вплив той факт, що досить часто в реальному навчанні вчителі намагаються замінити спеціальні методи, притаманні природничим наукам (проведення дослідів, спостереження об’єктів та явищ природи та ін.), на такі словесні методи, як розповідь, пояснення тощо, які мають відігравати роль допоміжних методів навчання. У зв’язку з цим не відбувається систематичного залучення учнів до самостійної пошукової учбової діяльності, як наслідок, недостатнього розвитку набувають пізнавальні (а саме процесуальні) мотиви вивчення природознавства.

Експериментальні дані, отримані за допомогою цієї методики, вивчалися нами щодо рівня розвитку пізнавальних мотивів (табл. 2.4).

Аналіз наведених даних дозволяє зробити такі висновки:

1. У молодших школярів при вивченні природознавства домінує недиференційований інтерес до природи, що є початковою стадією розвитку індивідуальних пізнавальних інтересів. Учні повідомляють, що їх цікавить “все в природі”, “мені подобається природа, тому що там все цікаве”, “хочу пізнати

світ” тощо. Інтерес до синкретичної, цілісної картини дійсності, без виділення її складових, більше притаманний другокласникам (57,65% - 56% протягом навчального року) на відміну від третьокласників (49,64% на початку та 50,7% в кінці року).

Таблиця 2.4

**Характеристика розвитку пізнавального інтересу до змісту
природознавства**

Пізнавальні інтереси	Кількість тверджень, що доводяться на мотиви							
	2 класи				3 класи			
	Початок навчального року		Кінець навчального року		Початок навчального року		Кінець навчального року	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Недиференційований інтерес до природи	49	57,65	47	56	70	49,64	70	50,7
Інтерес до окремих фактів, предметів і явищ природи	30	35,29	32	38	68	48,23	67	48,6
Інтерес до закономірних зв'язків	3	3,53	4	4,8	3	2,13	1	0,7
Інтерес до суті явищ, їх походження	3	3,53	1	1,2	-	-	-	-
Всього:	85	100	84	100	141	100	138	100

2. В міру ускладнення та диференціації навчального матеріалу, що вивчається, відбувається виділення тих явищ та предметів природи, які цікавлять учнів більше. Усвідомлення школярами інтересу до конкретних природних об'єктів характеризує більш глибоке розуміння навколишньої дійсності за рахунок виокремлення специфічних ознак та властивостей предметів і явищ довкілля. Діти пишуть: “На уроках природознавства мене цікавить про пташок, тому що вони мені подобаються, я їх люблю”, “хочу знати про корисні рослини, отруйні та їстівні гриби”, “хочу вчити все про людину, скелет”, “як користуватися компасом та багатьма приладами”.

Диференціювання пізнавальних інтересів поступово зростає від 35,29% - 38% в учнів 2-х класів до 48,23% - 48,6% в учнів 3-х класів.

Отже, природа постає перед школярами як ціле, що включає в себе безліч складових частин. Відбувається послідовне заглиблення та конкретизація пізнавальних інтересів.

3. На основі накопичених фактичних знань виникає спрямованість на усвідомлення різноманітних співвідношень предметів та явищ природи, їх взаємозв'язку та взаємозалежностей. Учні вказують на інтерес до причин природних явищ: “цікаво, чому буває день і ніч”, “чому росте дерево” тощо. Незважаючи на те, що зміст курсу природознавства надає значні можливості для виховання пізнавальних інтересів до екологічних зв'язків між елементами природи, мотивів даного рівня розвитку в нашому експерименті зафіксовано надзвичайно мало (див. табл. 2.4).

4. Групу пізнавальних інтересів до суті природних явищ, їх походження становили такі висловлення учнів, що стосуються генетично вихідних положень (теоретичних понять) природознавства – зв'язку “структура – властивість” (для об'єктів неживої природи) і обміну речовин та енергії (для об'єктів живої природи): “Хочу дізнатися, як утворюється джерело, як робляться дощі”, “чому квітнуть квіти, як вони ростуть” тощо. Мотиви, що засвідчують про зародження у молодших школярів спрямованості на теоретичне усвідомлення дійсності та закладання основ теоретичного мислення (що є психологічним новоутворенням даного вікового періоду), у нашому дослідженні зафіксовані у незначній кількості лише в учнів 2-х класів. Можливо, такі пізнавальні спонуки розумової діяльності недостатньо мірою усвідомлюються учнями молодшого шкільного віку та, в зв'язку з цим, недостатньо повно діагностуються за допомогою прямих методик.

Зміст твору, що відповідає кожному з пунктів плану, ми оцінювали за характером модальності (позитивної чи негативної) ставлення до учбової діяльності при засвоєнні природничих понять. Отримані експериментальні дані представлені у табл. 2.5.

Як бачимо, негативне ставлення до учбової діяльності з вивчення навколишнього світу виражають 10% другокласників на початку навчального року та 17,5% в кінці року. Кількість таких висловлювань в 3-х класах відповідно 1,8% та 8,8%. Найчастіше аргументація негативного ставлення відсутня (“не подобається”), але зустрічаються такі висловлювання: “Не подобається тому, що треба багато читати і переказувати”, “вчити про рослини нецікаво” тощо. Більшу кількість вказівок на негативне ставлення до природознавства серед учнів 2-х класів, на наш погляд, можна пояснити відвертістю їх думок, що виражені у творах. Деякі учні 3-х класів свідомо замаскують своє ставлення до вивчення природознавства, адже прагнуть викликати у експериментатора позитивне враження про свою особистість.

Таблиця 2.5

Характеристика ставлення до природознавства

Пункти плану твору	Модальність ставлення до природознавства, кількість (%)							
	2 класи				3 класи			
	Початок навчального року		Кінець навчального року		Початок навчального року		Кінець навчального року	
	Позитивна	Негативна	Позитивна	Негативна	Позитивна	Негативна	Позитивна	Негативна
Чи подобається мені вивчати природу	90	10	82,5	17,5	98,2	1,8	91,2	8,8
Для чого мені потрібні знання з природознавства	95	5	82,5	17,5	98,2	1,8	100	-
Чи вивчав би я природознавство, якби цього не вимагав вчитель	87,5	12,5	75	25	94,7	5,3	82,5	17,5

Позитивне ставлення до природи діти пов'язують з її емоційно-ціннісними аспектами: “Люблю природу, вона мені подобається”, “в природі все цікаво” та інше; а також із предметним змістом учіння: “люблю вчити про комах, про рослини, про космос” тощо.

Необхідність знань з природознавства визнають 95% - 82,5% учнів 2-х класів та 98,2% - 100% третьокласників. Решта школярів висловлює такі думки: “Знання про природу мені не потрібні”, “не люблю природознавство”.

Більшість молодших школярів виявили прагнення вивчати природознавство і за відсутності контролю з боку вчителя, наприклад: “Я б вивчала природознавство з великою радістю, любов’ю, душею, навіть якби не вимагав вчитель”. Негативне ставлення виявилось у таких твердженнях: “Для чого вивчати, якщо ніхто не перевірить”, “не цікаво”, “не хочу”. Кількість подібних висловлювань, що свідчать про негативне ставлення до учіння, зростає в учнів 2-х класів від 12,5% на початку до 25% в кінці навчального року та в учнів 3-х класів відповідно від 5,3% до 17,5%.

Використання даної методики виявилось досить продуктивним, що ми пов’язуємо з процесом активного формування у дітей даного вікового періоду рефлексії свого ставлення до учіння, з одного боку, та досить високою відвертістю висловлених ними думок, з другого боку.

Особливості змісту та рівні розвитку пізнавальних інтересів як мотивів учіння у молодших школярів зумовлюють такі чинники: 1) характер безпосередньої взаємодії учня з природними об’єктами, який визначається життєвим досвідом та науково-природничими знаннями, засвоєними в процесі учіння; 2) потреба в розумовій активності; 3) рівень розвитку емпіричного та теоретичного мислення; 4) змістовні аспекти навчального матеріалу; 5) методи навчання, що переважають в навчальному процесі, та способи учіння, що використовуються.

Динаміка розвитку змістовної мотивації полягає у поступовому розширенні предметного змісту, диференціації пізнавального інтересу, що відбувається протягом вивчення курсу природознавства. Разом з тим спостерігається процес інтеграції інтересів – усвідомлення співвідношення явищ природи, їх взаємозв’язку, причинності тощо.

Використані нами діагностичні методики надали можливість розкрити специфіку пізнавальної мотивації учіння на матеріалі природознавства,

виокремити її складові компоненти. Спираючись на отримані дані, ми здійснили спробу побудови структурно-компонентної моделі пізнавальної мотивації при вивченні даного курсу (див. рис. 2.1). Ця модель охоплює основні групи пізнавальних мотивів, що актуалізуються в процесі учіння. Як видно на рисунку, означені мотиви можуть розрізнятися за спрямованістю інтересу.

Характеристики мотивів, що виявляються як інтерес до змісту учіння, детально описані вище, отже, розглянемо особливості процесуальних мотивів.

Усвідомлені мотиви, що проявляються як інтерес до процесуального боку учіння, і, при цьому відображають специфіку предметного змісту курсу природознавства, можна згрупувати таким чином.

1. Мотиви, що характеризуються спрямованістю на виконання загальнологічних, мнемічних, перцептивних пізнавальних дій щодо об'єктів природи (сприймання, запам'ятовування, аналіз, синтез, порівняння, класифікація тощо): “Цікаво, як швидше вивчити і краще запам'ятати текст”, “як порівняти ставок і озеро” тощо.

2. Мотиви, що виявляються в інтересі до використання спеціальних методів пізнання природи – дослідів, практичних робіт, спостереження за природними об'єктами: “Подобається спостерігати за деревами, квітами”, “визначати висоту Сонця на небосхилі”, “вимірювати температуру повітря”, “визначати властивості води” та ін.

3. Мотиви інтересу до способів використання джерел нової інформації: “Люблю працювати за підручником, зошитом з природознавства”, “читати схеми”, “хочу знати, як працювати з картою, глобусом”.

4. Інтереси до опанування способами виконання етапів управлінської діяльності (цілепокладання, планування, аналіз ходу і результатів діяльності, оцінювання результату тощо): “Намагаюся зрозуміти, з чого розпочати виконання завдання”, “цікаво, що необхідно дізнатися в результаті спостережень”, “мене цікавить, що я добре виконую завдання” та ін.

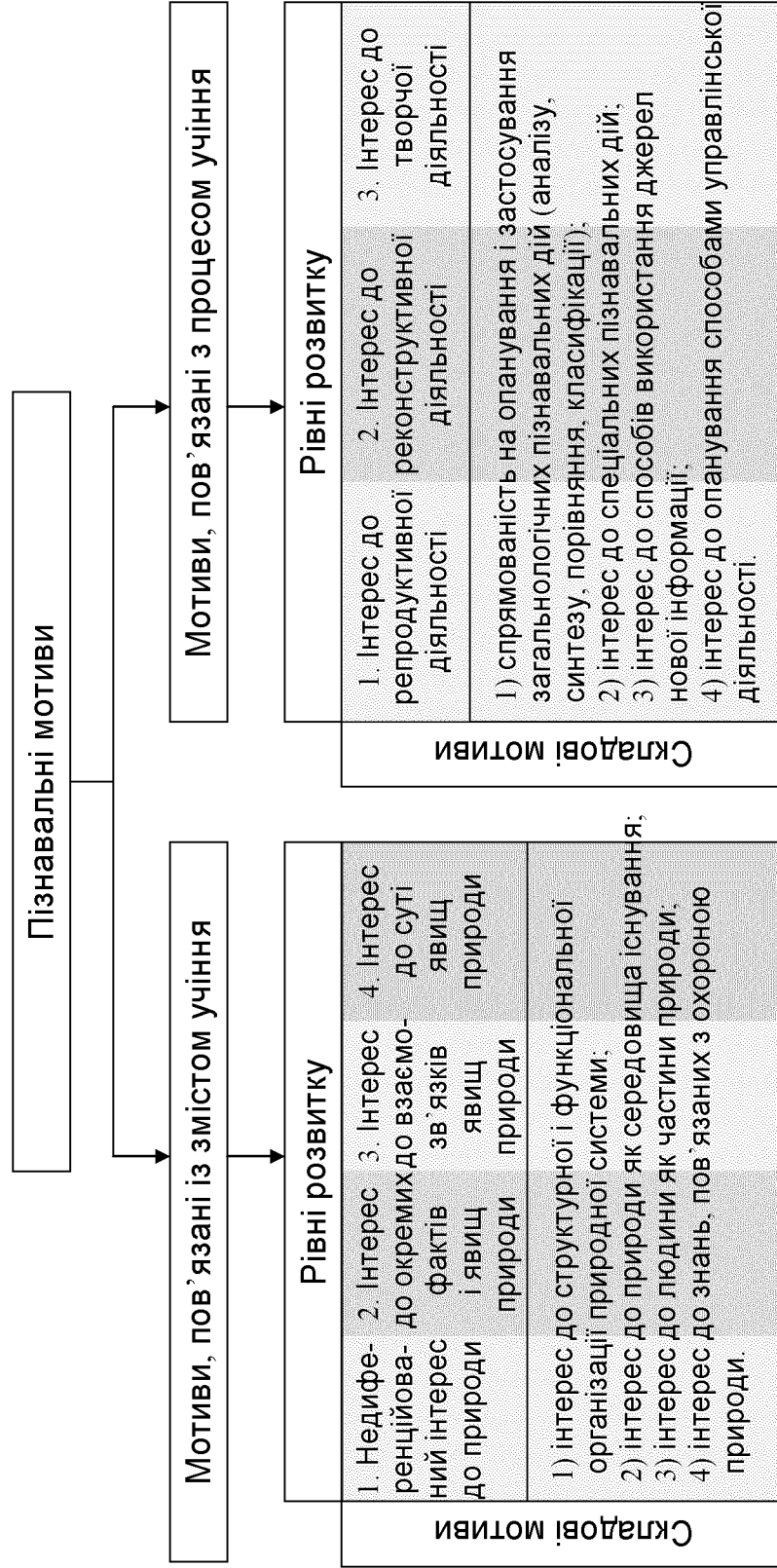


Рис. 2.1. Структурно-компонентна модель пізнавальної мотивації у молодших школярів (на матеріалі природознавства)

Мотиви, що торкаються процесуального боку учіння, можна згрупувати у такий спосіб: 1) інтереси, що характеризуються спрямованістю на виконання дій за детальною інструкцією, зразком під безпосереднім керівництвом вчителя або виконання способів діяльності у змінених незначною мірою умовах (інтерес до репродуктивних завдань); 2) інтереси до застосування навчально-пізнавальних умінь в умовах, які вимагають їх реконструювання, перебудови, а також переструктурування засвоєного змісту навчального предмета (реконструктивна спрямованість інтересів); 3) інтереси до виконання творчих завдань: проведення дослідів, практичний робіт за аналогією, використання дослідів та практичних робіт як методу вирішення проблем (спрямованість на творче застосування знань).

Слід відмітити, що процесуальні мотиви учіння усвідомлюються менше, ніж мотиви, що полягають в інтересі до змісту учіння, і у висловлюваннях дітей представлені в незначній кількості (див. табл. 2.3).

Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що розмежування змістовних та процесуальних мотивів умовне, адже власне предметний зміст природознавства визначає його процесуальні аспекти, тому мотиви предметної і процесуальної спрямованості знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності.

У нашому дослідженні ми використовували методику *“Незавершені речення”*. Дані, що отримані в цьому експериментальному дослідженні, представлені в табл. 2.6.

Аналіз зафіксованих в експерименті даних дозволяє відмітити, що вони не суперечать положенню вітчизняної психології щодо провідної ролі соціальних мотивів в ієрархії мотивації у молодших школярів на початку навчання та поступового підвищення ролі пізнавальних мотивів учіння на кінець даного вікового періоду.

За результатами дослідження за цією методикою, на початку навчального року 22,5% другокласників при вивченні природознавства керуються широкими соціальними мотивами, на кінець року їх кількість дещо зменшується і становить 19,75%.

В учнів 3-х класів кількість вказівок на широкі соціальні мотиви також знижується: від 16% на початку до 12,8% в кінці року. Дана група спонук найбільше представлена мотивами відповідальності та обов'язку, які, найчастіше, учні наводять у зв'язку з характеристикою образу гарного учня. Наприклад: “Гарний учень – це той, хто старанно вчиться”, “має добру поведінку, відповідальний та дисциплінований”.

Таблиця 2.6

Кількісне співвідношення мотивів у ставленні до природознавства

Групи мотивів	Кількість тверджень, що відповідають вказаним групам мотивів							
	2 класи				3 класи			
	Початок навчального року		Кінець навчального року		Початок навчального року		Кінець навчального року	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Мотиви, пов'язані із змістом учіння	57	14,25	62	15,5	98	17,2	107	18,8
Мотиви, пов'язані з процесом учіння	48	12	50	12,5	76	13,3	80	14,0
Соціальні мотиви	90	22,5	79	19,75	91	16	73	12,8
Особистісні мотиви	143	35,75	150	37,5	220	38,6	230	40,4
Мотиви, що не мають безпосереднього відношення до учіння	62	15,5	59	14,75	85	14,9	80	14
Всього:	400	100	400	100	570	100	570	100

Провідне положення серед діагностованих нами мотивів посідає група особистісних мотивів. Крім того, значення даних мотивів зростає як у 2-х (35,75% на початку та 37,5% в кінці навчального року), так і в 3-х класах (від 38,6% до 40,3% протягом року). Визначальну роль серед цих мотивів відіграють “вчительський” мотив та інтерес до оцінки знань. Типові висловлювання школярів такі: “Гарний (поганий) учень – це той, хто слухається (не слухається) вчителя; відповідає (не відповідає) його вимогам”.

Учні радіють, якщо на уроці природознавства вчитель “не кричить”, “добрий та лагідний”, “веселий”. “Я боюсь, коли на уроках вчитель недобрий”, “сварить мене”, “стукає вказівкою по парті”. “Я хотів би, щоб на уроці природознавства завжди була тиша і вчителька не засмучувалася” тощо.

Як бачимо, “вчительський” мотив дуже часто пов’язаний з побоюванням дитиною негативної оцінки (у широкому розумінні), можливістю покарання за провину.

Ще одним з реально діючих особистісних мотивів учіння на уроках природознавства є оцінка (відмітка). Аналіз експериментальних даних виявив дві основні тенденції: 1) прагнення до отримання високої позитивної оцінки учбової діяльності та її результатів (“Я хотів би, щоб на уроці завжди ставили гарні оцінки”, “Я радію, коли вчитель ставить 12 балів” та ін.); 2) побоювання негативної оцінки (“Боюсь, коли вчитель ставить мені двійку”).

До мотиву уникнення неприємностей ми віднесли такі твердження: “Коли нам не задають домашнього завдання з природознавства я дуже радий”, “веселий” тощо.

Згідно до отриманих нами даних, кількість тверджень, що відповідають пізнавальним мотивам учіння, зростає протягом навчального року як у других, так і в третіх класах. Мотиви інтересу до змісту учіння у другокласників на початку року становила 14,25%, в кінці року – 15,5%. У третіх класах відповідно 17,2% та 18,8%. Отже, діти відзначають: “Я радію, коли вчитель на уроках природознавства розповідає про звірів”, “про птахів, про ліс”; “я радію, коли дізнаюся нового і цікавого про природу”, “про будову організму людини”, “як берегти природу”; “на екскурсіях мені подобається спостерігати за природою”.

Коло процесуальних мотивів обмежене лише вказівками на діяльність репродуктивного характеру: “Я радію, коли вчитель на уроках природознавства викликає мене до дошки переказувати текст”, “задає мені читати”; “якщо я неуважний на уроці природознавства, я намагаюся зосередитись, щоб зрозуміти матеріал”.

Показовою є відсутність вказівок на такі специфічні для даної навчальної дисципліни види учбової діяльності, як досліди з природознавства, а також посилення на мотиви, що відповідають творчій навчальній діяльності.

В експерименті також зафіксовано групу мотивів, що не мають безпосереднього відношення до процесу та результату учіння. Значна кількість з них відображає певні аспекти негативного ставлення дітей до школи: “Я не люблю школу за те, що на перервах шумно”, “старші знушаються з малих”, “довго сидіти на одному місці” та ін. Своє позитивне ставлення до уроків-екскурсій з природознавства школярі досить часто (за виключенням вказівок на пізнавальні мотиви) мотивують таким чином: “На екскурсіях мені подобається бігати”, “гратися в футбол”, “купатися в річці” тощо.

На нашу думку, це можна пояснити недостатньою завантаженістю учнів на екскурсіях видами навчальної роботи, що є специфічними для даної форми організації навчання, такими, як спостереження за предметами і явищами природи, орієнтування на місцевості, доступна дослідницька діяльність, природоохоронні заходи тощо. У зв'язку з цим не реалізується мотиваційний потенціал взаємодії особистості з природою як чинника розвитку пізнавальної спрямованості учбової мотивації дитини.

Експериментальні дані, отримані за допомогою даної методики, дозволяють виділити три підгрупи досліджуваних за характером домінування мотивів учіння на матеріалі природознавства (табл. 2.7).

Як бачимо, серед школярів обох вікових груп більшість, при засвоєнні системи природничих понять, керується переважно соціальними мотивами учіння. Однак, їх кількість дещо знижується від 52,5% у 2-х класах до 49,1% у 3-х класах.

Кількість учнів у підгрупі, що характеризується відсутністю вираженої переваги пізнавальних чи соціальних мотивів учіння, зменшується в третіх класах порівняно з їх кількістю у других класах (відповідно 31,6% та 35%).

Кількість учнів з домінуванням пізнавальних мотивів вивчення природознавства поступово зростає від 12,5% у 2-х класах до 19,3% у 3-х класах.

Таблиця 2.7

**Кількісна характеристика груп учнів за параметром домінування
мотивів**

Підгрупи учнів	Кількість учнів у групі			
	2 класи		3 класи	
	кількість	%	кількість	%
З домінуванням пізнавальних мотивів	5	12,5	11	19,3
З гармонійним поєднанням пізнавальних та соціальних мотивів	14	35	18	31,6
З домінуванням соціальних мотивів	21	52,5	28	49,1
Всього	40	100	57	100

Отримані в процесі експериментального дослідження дані уточнюють та доповнюють відомості про особливості ієрархії мотивів учіння на матеріалі природознавства: 1) учіння усвідомлюється дітьми як серйозна соціально значуща діяльність; 2) домінуючим мотивом засвоєння природничих знань у молодших школярів є інтерес до оцінки, яку учень отримує від вчителя; 3) важливе місце посідає мотив соціальної ідентифікації з вчителем, що виявляється в прагненні учнів відповідати вимогам, які пред'являються; 4) пізнавальні мотиви при вивченні природознавства у школярів даного віку відіграють меншу спонукальну роль, ніж соціальні, однак спостерігається поступове зростання значущості як процесуальних мотивів, так й інтересу до змісту учіння; 5) недостатній розвиток пізнавальної мотивації учіння, на наш погляд, зумовлює індивідуальне та негативне ставлення до природознавства як навчального предмета.

З метою вивчення динаміки процесуальних мотивів, мотиву отримання оцінки та мотиву уникнення неприємностей нами використовувалась методика вибору навчальних завдань. Завдання добиралися таким чином: 1) складне,

подібне до того, що виконувалося на попередньому уроці природознавства; відмітка за виконання цього завдання не ставилася; вибір учнем даного завдання вказує на наявність процесуальної мотивації учіння; 2) складне, аналогічне першому завдання, за виконання якого ставиться відмітка (мотив отримання оцінки); 3) легке завдання, за виконання якого ставиться відмітка (мотив уникнення неприємностей (успіху)). Зафіксовані в експерименті дані представлені в табл. 2.8.

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити такі висновки:

1. Найбільше число виборів на початку навчального року доводиться на завдання, що виявляють мотив уникнення неприємностей (45% у 2-х класах та 38,5% у 3-х класах). До кінця року кількість школярів, що виявили даний мотив, збільшилася до 47,5 % у 2-х та 44% у 3-х класах.

Таблиця 2.8

Динаміка мотивів учіння молодших школярів при вивченні природознавства

Мотиви	Мотив, вказаний кількістю дітей (%)							
	2 класи				3 класи			
	Початок навчального року		Кінець навчального року		Початок навчального року		Кінець навчального року	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Інтерес до процесу навчання	17	42,5	14	35	18	31,5	20	35
Інтерес до оцінки знань	5	12,5	7	17,5	17	30	12	21
Мотив уникнення неприємностей	18	45	19	47,5	22	38,5	25	44
Всього:	40	100	40	100	57	100	57	100

2. Значна кількість другокласників віддає перевагу завданням, що відповідають процесуальним мотивам: 42,5% виборів на початку навчального року та 35% - в кінці; однак, кількість учнів 2-х класів, що спонукаються процесуальними мотивами учіння, протягом року скорочується. Роль

процесуальних мотивів для учнів 3-х класів збільшується від 31,5% на початку до 35% в кінці навчального року.

3. В характері динаміки інтересу до оцінки знань серед обстежених груп молодших школярів виявлено відмінність: кількість виборів даного мотиву збільшується від 12,5% на початку до 17,5% в кінці навчального року в учнів 2-х класів та зменшується в учнів 3-х класів відповідно від 30% до 21% виборів. Число обраних завдань, що свідчать про наявність мотиву-оцінки, у третьокласників значно більша, ніж у другокласників.

Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що у значного числа молодших школярів при вивченні природознавства виявлено несприятливий для учіння мотив уникнення неприємностей, кількість виборів якого зростає наприкінці навчального року, як в учнів 2-х, так і 3-х класів. Значення мотиву-оцінки, за даними нашого дослідження, для учнів других і третіх класів неоднаково. Кількість досліджуваних, що спонукаються релевантними учінню процесуальними мотивами, протягом навчального року знижується у 2-х класах та підвищується у 3-х класах.

З метою встановлення статистичного взаємозв'язку між мотивом, що спонукає до вибору певного завдання, і правильністю його виконання, а також між вибором завдання на початку та в кінці навчального року, ми оцінили результати даного експерименту таким чином. Характер вибору завдань: мотив уникнення неприємностей – 1 бал; мотив-оцінка – 2 бали; процесуальний мотив – 3 бали. Правильність виконання завдань також оцінювалася за трьохбальною шкалою: неправильно виконане завдання – 1 бал; виконане частково правильно – 2 бали; правильно виконане завдання – 3 бали.

До отриманих таким чином даних ми застосували метод рангової кореляції (за Спірменом). Коефіцієнт рангової кореляції розраховувався за формулою:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n D_i^2}{n^3 - n},$$

де ρ - коефіцієнт рангової кореляції за Спірменом,

D_i - різниця між рангами показників тих же самих досліджуваних у впорядкованих рядах;

n - кількість досліджуваних (обсяг вибірки).

В результаті експерименту встановлено, що :

1) між мотивом вибору завдання учнями 2-х класів на початку та в кінці навчального року існує статистично значуща залежність ($\rho = 0,3549$) на рівні $p < 0,05$;

2) статистично значущого взаємозв'язку між мотивом, що спонукає до вибору завдання, та правильністю виконання останнього в даному експериментальному дослідженні не виявлено як в учнів 2-х, так і в учнів 3-х класів;

3) між мотивами вибору даних завдань на початку та в кінці навчального року в учнів 3-х класів статистичного зв'язку не встановлено, що надає підстави зробити припущення, що в зазначений період відбувається певна перебудова мотиваційної сфери учнів даного віку.

Результати спостереження за учбовою діяльністю молодших школярів на уроках природознавства та в процесі виконання запропонованих нами завдань дозволяють виявити певні динамічні характеристики мотиваційної основи учіння дітей даного віку, а саме оцінити силу її прояву. В ході спостереження фіксувалися такі показники пізнавальної активності, як 1) включення у виконання завдань, 2) захопленість діяльністю, 3) ставлення до труднощів, 4) емоційна забарвленість діяльності, 5) якість виконання завдання.

Нас цікавило питання про те, чи існує взаємозв'язок між проявами вказаних параметрів мотивації учіння. З цією метою ми визначили коефіцієнти рангової кореляції між даними параметрами. Отримані дані узагальнені у вигляді кореляційних матриць (див. додаток А, табл. А.1 – А.4). Результати статистичної обробки даних вказують на наявність значущого зв'язку виділених параметрів між собою на рівні $p < 0,01$ як в учнів других, так і в учнів третіх класів. Таким чином, в реальній ситуації учіння зазначені динамічні показники мотиваційної сфери взаємно впливають один на одного.

На основі індивідуальної оцінки пізнавальної активності ми визначили коефіцієнт пізнавальної активності (Pi) кожного з учнів, та емпірично виділили її рівні (низький, середній, високий). Отримані дані представлені в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Рівні пізнавальної активності (ПА) молодших школярів при вивченні природознавства

Рівні пізнавальної активності (коефіцієнти Pi)	Кількість учнів, що входять до складу групи за рівнем ПА							
	2 класи				3 класи			
	Початок навчального року		Кінець навчального року		Початок навчального року		Кінець навчального року	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Низький (Pi від -1,0 до -0,40)	15	37,5	11	27,5	20	35	15	26,5
Середній (Pi від -0,39 до 0,30)	9	22,5	7	17,5	15	26,3	16	28
Високий (Pi від 0,31 до 1,0)	16	40	22	55	22	38,7	26	45,5
Всього:	40	100	40	100	57	100	57	100

За результатами експерименту, учбова діяльність 37,5% другокласників на початку та 27,5% - в кінці навчального року відзначається низьким рівнем пізнавальної активності. В третіх класах відповідно 35% та 26,5% учнів належать до означеної групи. Як в 2-х так і в 3-х класах простежується тенденція до незначного зниження кількості учнів, які входять до складу групи з низьким рівнем пізнавальної активності, впродовж року.

Дитина з низьким рівнем пізнавальної активності не виявляє наполегливості у досягненні учбових цілей, зіткнення з труднощами в учінні викликає відмову від докладання зусиль. Емоційне забарвлення діяльності характеризується переважно негативною модальністю. Якість виконання учбових задач низька, знання відзначаються безсистемністю.

До складу групи з середнім рівнем пізнавальної активності увійшло 22,5% другокласників на початку та 17,5% в кінці навчального року; в 3-х відповідно 26,3% та 28%. Учні даної групи характеризує нестабільність у навчанні, наявність відволікань в процесі розв'язання учбових задач, амбівалентне, іноді байдуже ставлення до учіння. У разі зіткнення з труднощами учень звертається за допомогою до вчителя, товаришів.

Кількість учнів, що становлять групу з високим рівнем пізнавальної активності дещо зростає протягом навчального року і становить в 2-х класах на його початку 40%, в кінці – 55%; в 3-х класах відповідно 38,7% та 45,5%. Досліджувані виявляють наполегливість у навчанні, швидко включаються до ситуації учіння. Емоційна забарвленість діяльності переважно позитивна, школярі досягають високої якості виконання учбових задач.

Матеріали експерименту надають підстави для висновку про наявність значної кількості учнів, що характеризуються низьким та середнім рівнем пізнавальної активності, серед досліджуваних груп молодших школярів. Отже, стає очевидною необхідність вжитку заходів, спрямованих на корекцію та розвиток мотивів учіння у молодших школярів в процесі засвоєння природничих знань.

З метою з'ясування дієвості мотивів вивчення природознавства у дослідженні було застосовано методику вибору навчальних завдань в необов'язковій ситуації. Ми вважали, що одним з показників дієвості мотиваційної системи при вивченні природознавства, який можна зафіксувати за допомогою даної методики, є самостійно обрана кількість виконаних пізнавальних завдань. Отримані в ході експерименту дані узагальнено в табл. 2.10.

Як зазначалося вище, ми пропонували для здійснення учнями вільного вибору чотири учбові задачі з природознавства, що різнилися між собою за ступенем пізнавальної активності, яку має виявити дитина (репродуктивні, проблемні, творчі завдання).

Таблиця 2.10

Кількісна характеристика результатів вільного вибору навчальних завдань

Кількість виконаних навчальних завдань	Кількість учнів							
	2 класи				3 класи			
	Початок навчального року		Кінець навчального року		Початок навчального року		Кінець навчального року	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
0	3	7,5	7	17,5	18	31,5	24	42
1	2	5	1	2,5	1	1,75	2	3,5
2	-	-	1	2,5	1	1,75	1	1,75
3	4	10	6	15	12	21	5	8,75
4	31	77,5	25	62,5	25	44	25	44
Всього:	40	100	40	100	57	100	57	100

Аналіз отриманих даних показав, що кількість другокласників, які не виконали жодного завдання, зростає від 7,5% на початку до 17,5% на кінець навчального року. Дана тенденція спостерігається також у третьокласників: кількість учнів, які не виконали жодного завдання, зростає від 31,5% на початку навчального року до 42% в кінці. Відповідно кількість школярів, що виконали всі чотири завдання, зменшується протягом року серед другокласників (від 77,5% до 62,5%) і лишається незмінною (але нижчою ніж у 2-х класах) протягом навчального року в третьокласників (44%).

Враховуючи необов'язковий характер вибору навчальних задач та відсутність оцінки за її виконання, ми вважали, що спонуками учбової діяльності в даному випадку є, переважно, пізнавальні мотиви вивчення природознавства. За результатами даного експерименту, дієвість пізнавальної мотивації при вивченні природознавства знижується протягом початкового навчання.

Аналіз вибору завдань за характером пізнавальної активності показав, що молодші школярі віддають перевагу репродуктивним навчальним задачам. Інтерес до проблемних і творчих задач дещо менший, причому, за результатами даної методики, він поступово знижується. Кількість виконаних в середньому на учня завдань, що розрізняються за характером пізнавальної активності, представлена на рис. 2.2.

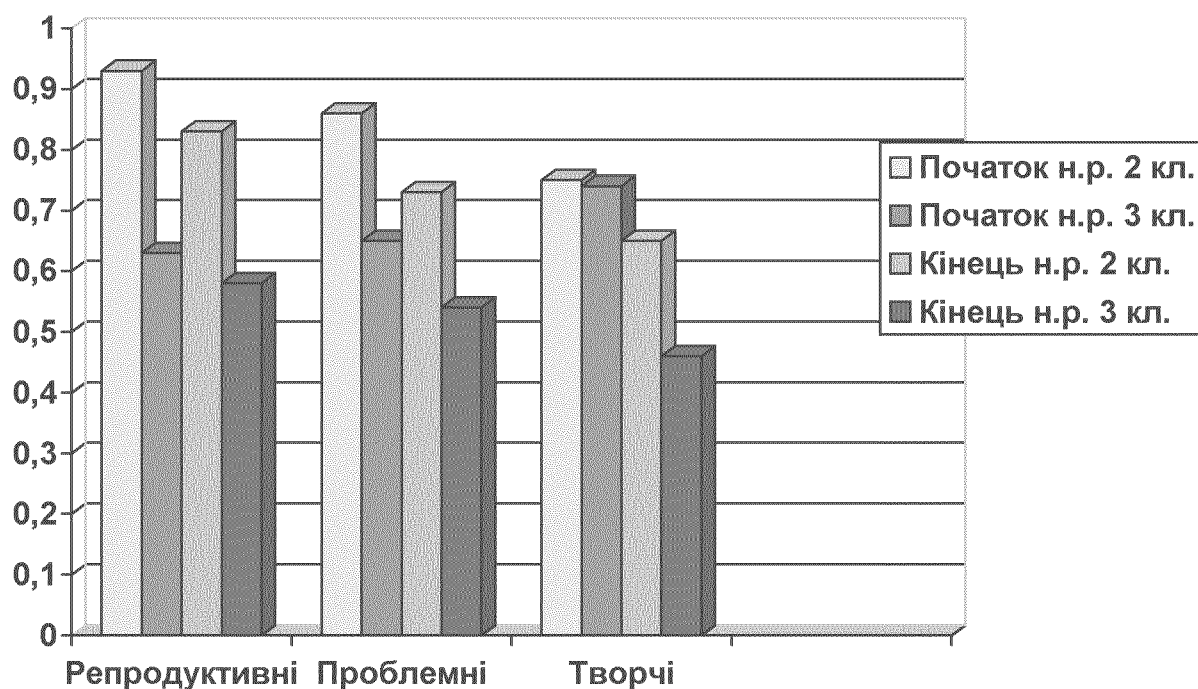


Рис. 2.2. Вибір навчальних завдань, що різняться за характером пізнавальної активності.

Середня кількість виконаних завдань (репродуктивних, проблемних, творчих), що припадають на кожного учня, в третьокласників менша, ніж в учнів других класів. Найменше школярі прагнуть до виконання завдань, які вимагають виявлення творчих можливостей, а також застосування складних розумових операцій в ході пошукової роботи.

Таким чином, отримані експериментальні дані надають підстави констатувати, що динаміка дієвості пізнавальних мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства виявляється в поступовому її зниженні

в процесі вивчення даного курсу. Означені мотиви у значній кількості учнів є ситуативними й характеризуються слабкою післядією.

В ході констатуючого експерименту ми намагалися з'ясувати, чи існує статистично значуща залежність між рівнем розвитку пізнавальних мотивів предметної і процесуальної спрямованості і рівнем сформованості у молодших школярів операції мислення на прикладі операції порівняння, як такої, що застосовується у складних взаємозв'язках з іншими розумовими операціями, і є засобом аналізу, синтезу, узагальнення суттєвих ознак, класифікації природних об'єктів тощо. Ми не ставили задачу детально вивчити особливості розвитку цієї розумової операції у дітей даного віку, а розглядали її у зв'язку з мотиваційними аспектами учіння як засіб реалізації пізнавальних мотивів в процесі засвоєння молодшими школярами природознавчого матеріалу.

З цією метою учням були запропоновані завдання на порівняння двох одночасно сприйнятих однорідних природних об'єктів, що полягало у визначенні ознак схожості та відмінності даних об'єктів. Результати порівняння оцінювалися за правильністю і кількістю вказаних ознак.

Діагностика рівня сформованості розумової операції порівняння природних об'єктів мала такі результати (див. табл. 2.11). Аналіз отриманих даних засвідчує, що 20% другокласників на початку навчального року та 27,5% в кінці року не виконали запропоноване завдання на порівняння природних об'єктів або виконали його неправильно. В 3-х класах на початку року 33,3% і 21,1% в кінці року не змогли розв'язати означене завдання: порівняння відбувалося на основі неістотних ознак або взагалі не було виконано.

Частково правильне порівняння із вказівкою як на істотні, так і неістотні ознаки здійснили 32,5% другокласників на початку навчального року і 42,5% в кінці року; в третій класі відповідно 29,9% та 33,4%. Правильне, але неповне порівняння із вказівкою не на всі ознаки подібності та відмінності в 2-х класах виконали 27,5% учнів на початку та 12,5% в кінці навчального року; в 3-х класах кількість таких учнів протягом року збільшується від 21,1% до 35,1%. Кількість учнів, які виконали завдання правильно, вказали всі істотні ознаки

подібності та відмінності об'єктів, що порівнюються, невисока і характеризується тенденцією до зниження в кінці навчального року (від 20% до 17,5% у 2-х класах та від 15,7% до 10,5% у 3-х класах).

Таблиця 2.11

Сформованість вміння порівнювати об'єкти природи

Ознаки уміння порівнювати	Кількість учнів							
	2 класи				3 класи			
	Початок навчального року		Кінець навчального року		Початок навчального року		Кінець навчального року	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Правильне повне порівняння на основі істотних ознак подібності та відмінності об'єктів	8	20	7	17,5	9	15,7	6	10,5
Правильне неповне порівняння із вказівкою не всіх істотних ознак подібності і відмінності об'єктів	11	27,5	5	12,5	12	21,1	20	35,1
Частково правильне порівняння із вказівкою як на істотні, так і неістотні ознаки об'єктів	13	32,5	17	42,5	17	29,9	19	33,3
Неправильне (невиконане) порівняння об'єктів	8	20	11	27,5	19	33,3	12	21,1
Всього:	40	100	40	100	57	100	57	100

Отже, рівень сформованості операції порівняння можна оцінити як недостатній. При цьому протягом початкового навчання його зростання не спостерігалось. На наш погляд, це означає, що способи розумових операцій не були предметом цілеспрямованого засвоєння в процесі вивчення природознавства, не зважаючи на те, що формування розумових операцій на матеріалі даного предмета зазначено як одне з завдань програми початкового навчання.

В результаті статистичної обробки даних, що мала на меті визначення наявності зв'язку між сформованістю вміння порівнювати природні об'єкти і рівнем розвитку інтересу до змісту і процесу учіння, встановлено, що досліджувані явища корелюють: в 2-х класах $\rho = 0,638$ на початку навчального

року та $\rho = 0,551$ в кінці року; в 3-х класах відповідно – $\rho = 0,358$ на початку та $\rho = 0,590$ в кінці року (на рівні достовірності $p < 0,05$).

Сказане вище, надає підстави для висновку, що підвищення рівня предметно-процесуальної мотивації учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства вимагає адекватного розвитку розумових операцій, які, на наш погляд, є засобом реалізації пізнавальних мотивів як реально діючих.

Дані шкільної успішності ми використали з метою визначення наявності статистично значущого її зв'язку із усвідомленим ставленням до вивчення природознавства, а також ставленням школярів до природного середовища. Кількісну оцінку ставлення учнів до вивчення природознавства і до природи ми визначили за результатами бесіди. Ставлення до учіння на матеріалі природознавства оцінювалося за питаннями №№ 4, 5, 6, 14, 15 (максимальна сумарна оцінка – 15 балів); ставлення до природи виявлялося при відповіді на питання №№ 3, 8, 10, 11, 12 (максимальна сумарна оцінка – 15 балів).

Отримані дані показали наявність статистично значущого зв'язку між оцінкою успішності навчання школярів та усвідомленим ставленням до учіння, яке виявляють діти, як у 2-х класах ($\rho = 0,316$), так і в 3-х класах ($\rho = 0,368$). Ми пов'язуємо це з тим, що оцінка навчальних досягнень учнів з природознавства безпосередньо впливає на характер ставлення молодших школярів до цього предмета.

Між ставленням школярів до природи і до вивчення природознавства у школі в 2-х класах значущого зв'язку не виявлено, в 3-х класах такий зв'язок зафіксовано ($\rho = 0,461$). Ми пояснюємо це тим, що учні 3-х класів краще усвідомлюють специфіку предметного змісту природознавства.

Між ставленням школярів до природи і оцінками, які вони отримують з природознавства, статистичного зв'язку не зафіксовано.

Таким чином, мотиваційна сфера учіння у молодших школярів при вивченні природознавства включає широкий спектр як соціальних, так й пізнавальних мотивів. За даними нашого дослідження, в структурі мотиваційної організації учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства

домінують спонуки, що мають соціально-поведінкову спрямованість, які зумовлені взаємовідносинами суб'єктів пізнання й впливом певних факторів соціальної ситуації розвитку дітей в даному періоді онтогенезу. Серед них реально діючими є насамперед мотиви особистісного змісту – прагнення отримати високу позитивну відмітку, мотиви соціальної ідентифікації з вчителем та батьками. Міжособистісний контакт з вчителем в процесі навчання чинить виражений мотивуючий, а в деяких випадках, демотивуючий вплив.

Аналіз та інтерпретація результатів викладених вище методик свідчать, що пізнавальний інтерес як мотив учіння характеризується сильно вираженим емоційним ставленням до об'єктів, явищ природи. Простежується взаємозв'язок інтересу до вивчення навколишнього світу з ціннісними орієнтаціями школярів, що охоплює усвідомлення естетичного, етичного, практичного та інших аспектів взаємовідносин “людина – суспільство – природа”. Діти виявляють інтерес до фактичних знань, до пізнання закономірних зв'язків, з'ясування причин та суті природних явищ, до можливості практичного застосування засвоєних знань.

Динаміка розвитку змістовної мотивації полягає у поступовому розширенні її предметного змісту, диференціації пізнавального інтересу, що відбувається протягом вивчення курсу природознавства. Поряд з тим спостерігається процес інтеграції інтересів – усвідомлення співвідношення явищ природи, їх взаємозв'язку та взаємної обумовленості, причинності тощо. Спектр змістовної мотивації вивчення природознавства (тобто множинність мотивів) пов'язаний з системою усвідомлених вибіркового зв'язків особистості з різними природними об'єктами і явищами. Цілеспрямоване пізнання в процесі учіння зумовлює вибірковість інтересів до усвідомлення оточуючої дійсності.

Задоволення інтересу до змісту природознавства можливе лише за умови оволодіння адекватними способами пізнавальної діяльності, спрямованість на засвоєння яких ми зараховуємо до складу процесуальних мотивів учіння.

2.3. Психологічна характеристика рівнів розвитку мотивів учіння у молодших школярів при вивченні природознавства

З метою з'ясування умов, сприятливих для формування мотивів учіння, та розробки стратегії формуючих психолого-педагогічних впливів в межах нашого дослідження за узагальненими результатами констатуючого експерименту були умовно виділені рівні розвитку мотивації учіння молодших школярів при вивченні природознавства. Ми виходили з положення, що кожен з рівнів розвитку мотивації утворюється на основі попереднього і є більш високим ступенем мотиваційної організації учіння. При переході від одного рівня до наступного змінюється структура ієрархія мотивів та їх функції.

В основу виділення рівнів розвитку мотивації учіння в процесі засвоєння природничих знань ми поклали особливості змісту та ролі пізнавальних мотивів учіння молодших школярів на матеріалі природознавства. У зв'язку з цим отримано трискладову систему градації:

1. Початковий рівень (емпірично-репродуктивна пізнавальна спрямованість).
2. Середній рівень (аналітично-реконструктивна пізнавальна спрямованість).
3. Високий рівень (теоретично-продуктивна пізнавальна спрямованість).

Як видно з табл. 2.12, в учнів початкових класів переважають початковий та середній рівні розвитку мотивів учіння. Кількість учнів з низьким рівнем розвитку мотивів в 2-х класах є майже незмінною, в 3-х класах впродовж року дещо знижується (від 73,7% до 66,7%). Середній рівень розвитку мотивів учіння у другокласників становить 27,5%, в третіх класах – коливається від 24,6% на початку до 29,8% в кінці навчального року. Кількість учнів з високим рівнем розвитку мотивів учіння повільно зростає від 2,5% в кінці року у других класах до 3,5% на кінець навчального року в 3-х класах.

Кількісна характеристика рівнів розвитку мотивів учіння молодших школярів (на матеріалі природознавства)

Рівень розвитку мотивів	Кількість учнів							
	2 класи				3 класи			
	Початок навчального року		Кінець навчального року		Початок навчального року		Кінець навчального року	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Початковий рівень (емпірично-репродуктивна пізнавальна спрямованість)	29	72,5	28	70	42	73,7	38	66,7
Середній рівень (аналітично-реконструктивна пізнавальна спрямованість)	11	27,5	11	27,5	14	24,6	17	29,8
Високий рівень (теоретично-продуктивна пізнавальна спрямованість)	-	-	1	2,5	1	1,7	2	3,5
Всього	40	100	40	100	57	100	57	100

Характеризуючи дані рівні розвитку мотивів, ми зосереджуємо увагу на особливостях пізнавальної спрямованості молодшого школяра, адже зміст та структура системи пізнавальних мотивів визначають специфіку мотиваційної сфери учіння на матеріалі природознавства. При цьому також враховувались роль та значення соціальних мотивів учіння у молодших школярів.

1. Початковий (емпірично-репродуктивний) рівень розвитку мотивів учіння.

Даний рівень розвитку мотиваційної сфери учіння при засвоєнні системи природничих знань у молодших школярів відзначається ситуативністю та нестійкістю мотивів. Спектр мотивів учіння слабо розвинутий, мотиви не чисельні. В мотиваційній основі учіння переважають тенденції уникнення неприємностей, мотиви особистісного спрямування, уникнення зусиль. Мотиви самовдосконалення, обов'язку добре усвідомлюються, однак серед реально діючих переважають тенденції уникнення неприємностей.

Нарівні з соціальними мотивами наявні елементарні пізнавальні спонуки учбової діяльності. Початковою ланкою становлення пізнавальних мотивів є інтерес загального ознайомлення з природним середовищем, що має ознаки недиференційованого за змістом, у зв'язку з властивою для дітей даного вікового періоду слабкістю поглибленого, організованого та цілеспрямованого аналізу в процесі сприймання. Крім того, інтерес до пізнання природи має тісний зв'язок з рівнем інтелектуального розвитку дитини, особливостями та змістом розумових операцій, що застосовуються в процесі учіння (не сформованість основних розумових операцій, аналіз об'єктів за зовнішніми неістотними ознаками, труднощі у розумінні та встановленні причинно-наслідкових зв'язків тощо).

В межах даного рівня мотиваційної організації учіння, як наслідок конкретизації пізнавальних інтересів, виникає спрямованість на пізнання окремих фактів, предметів і явищ природного оточення. Учні виявляють інтерес до зовнішніх, наочних, часом випадкових ознак та властивостей конкретних природних об'єктів, що свідчить про послідовне заглиблення пізнавальних інтересів до природи. Такий шлях розвитку інтересів (від загального до окремого) відтворює один із шляхів розвитку дитячого мислення.

Пізнавальна активність спрямовується на виділення зовнішніх, наочних ознак та властивостей природних об'єктів, а також характеризується інтересом до описового природознавчого матеріалу. Прагнення до аналізу, співставлення фактів, виявлення причин природних явищ та взаємозв'язків між елементами докільця відсутнє. Інтерес школярів привертають, насамперед, утилітарні та функціональні ознаки об'єктів природи.

Інтерес до процесуального боку учіння виявляється у спрямованості на виконання найпростіших видів учбових дій: переписування завдань, читання тексту підручника, малювання у зошиті, сприймання розповіді вчителя. Зіткнення з труднощами в учінні призводить до відмови від докладання зусиль, байдужості. Способи отримання знань, які використовує дитина, мають низьку ефективність, що несприятливо позначається на продуктивності та якості

засвоєння природознавчого матеріалу, і, як наслідок, не задовольняють потреби у досягненні позитивно оцінюваного результату, у відчутті компетентності в учінні.

Навчальна діяльність відзначається таким репродуктивним рівнем засвоєння системи природничих знань, за якого учень вдається до дослівного заучування текстів, висновків, правил шляхом багаторазового повторення без логічного впорядковування матеріалу, що вивчається. Дитина не має навичок самостійної організації власної учбової діяльності. В процесі виконання дослідів, практичних робіт, спостереження за об'єктами і явищами природи (що є спеціальними пізнавальними діями курсу природознавства) школяра мотивує прикладний бік діяльності: маніпуляція з предметами (доторкнутися, взяти в руки, покоштувати тощо); теоретичне обґрунтування дій майже не викликає інтересу.

Таким чином, мотивація на даному рівні розвитку має нестійкий характер, низьку дієвість пізнавальних мотивів, відзначається низькою пізнавальною активністю. В учнів відсутні певні установки на досягнення успіху в учінні, переважає пасивність в роботі. На цій основі виникає незадоволення учбовою діяльністю та негативне ставлення до природознавства. Відсутність звички до систематичної розумової праці, невміння застосовувати раціональні способи учбової діяльності, не сформованість навичок самоконтролю в процесі учіння, рефлексії на власну діяльність, наявність прогалин у знаннях зумовлюють утруднення в оволодінні природознавчим матеріалом. У зв'язку з цим пізнавальні мотиви (бажання отримати певні знання та вміння) часто не підкріплюються позитивною оцінкою, отже не виникає почуття задоволеності учінням. Тому пізнавальні мотиви виступають не як реально діючі, а як мотиви, що розуміються.

Мета виховання мотивів учіння на даному рівні, на наш погляд, полягає в розвитку їх предметної спрямованості – мотивів інтересу до змісту.

Прикладом емпірично-репродуктивного рівня розвитку мотивів учіння на матеріалі природознавства є характеристика мотиваційної сфери другокласника

Кості Р. Учень свідомо виявляє (залежно від ситуації) байдуже або негативне ставлення до природознавства як навчального предмета. Дитина знає свої учнівські обов'язки, однак ставиться до їх виконання безвідповідально. Дані мотиви не входять до складу реально діючих, незважаючи на те, що учень свідомо оперує категоріями обов'язку, відповідальності, сумління з метою пояснення спонук власної учбової діяльності.

Пізнавальні інтереси розвинені слабо, виявляються ситуативно. На уроках Костя недостатньо уважний, часто відволікається, пасивно ставиться до виконання учбових задач. Учень невпевнений у собі, у своїх здібностях щодо учіння, не відчуває здатності виконати завдання високого ступеня складності. Характер вибору навчальних задач свідчить про наявність тенденції до уникнення неприємностей (невдач), дотримання “обережної” стратегії в учінні. Низькі учбові досягнення зумовлюють переживання дитиною негативних емоцій.

Інтерес до природознавства учень пояснює так: “Подобається читати про звірів, малювати звірів у зошиті”. Негативне ставлення до певних видів роботи на уроці природознавства Костя конкретизує: ”Не подобається писати”. Наведені мотивування свідчать про неглибоке усвідомлення змісту навчального предмета, що виявляється, по-перше, у слабкій диференціації мотивів інтересу до змісту учіння, по-друге, в тому, що, інтерпретуючи “любов” та “нелюбов” до природознавства, учень вказує на найпростіші види учбової роботи, які не стосуються спеціальних методів (способів) засвоєння природничих знань і не відображають специфіки даного курсу.

Пізнавальний інтерес до природних об'єктів відзначається спрямованістю на виділення зовнішніх, наочних ознак, у зв'язку з цим їх осмислення відбувається за уявленням та на основі життєвих понять, що склалися. Наприклад: “Град – це вода у маленьких камінцях, дощ – це вода у краплинах” тощо (фрагмент завдання на визначення агрегатних станів води). Ступінь пізнавальної активності низький, дитина слабо розрізняє пізнавальну задачу “що зробити” і задачу ”як зробити”, тобто недостатньо усвідомлює мету

конкретного пізнавального завдання. Мотиви інтересу до природи як середовища існування, до людини як частини природи, природоохоронних знань в мотивації яскраво не виражені, що надає підстави оцінити рівень екологічної свідомості та культури особистості як незадовільний.

Таким чином, пізнавальні інтереси як мотиви учіння не досягають того рівня розвитку, за якого вони можуть стати провідними в мотиваційній основі учбової діяльності дитини. Вище сказане надає підстави для висновку, що домінуючими мотивами учіння Кості Р. є очікування невдачі, можливих неприємностей (тривожність), що переживаються як негативні емоції.

Фактори, що сприятимуть формуванню мотивів учіння в даного учня, на наш погляд, такі:

1. Стимулювання розвитку особистісного ставлення до природного оточення. У зв'язку з тим, що дитина цікавиться інформацією про звірів, завдання розвитку інтересів до змісту учіння полягає у сприянні розширенню пізнавальної спрямованості за напрямком: інтерес до звірів – до тварин взагалі – до природи в цілому – до встановлення взаємозв'язків між елементами природного оточення.

2. Створення умов для розвитку аналітико-синтетичної розумової діяльності (на природничому матеріалі):

- постановка питань (завдань), що вимагають аналітичної відповіді, розчленування цілого;

- постановка завдань, що вимагають синтетичної відповіді, виявлення екологічних зв'язків між елементами живої та неживої природи, будовою та функцією об'єктів тощо.

3. Залучення до активної пізнавальної діяльності під час дослідів, практичних робіт, спостереження об'єктів природи:

- стимулювання спроб самостійного усвідомлення теоретичного обґрунтування прикладних дій, узагальнення результатів, виведення висновків;

- розвиток уміння спостерігати та порівнювати природні об'єкти.

4. Створення ситуації успіху в учінні.

В разі своєчасної реалізації викладених вище рекомендацій, можна сподіватися на розширення мотиваційного спектру учіння у зв'язку з формуванням адекватних учбовій діяльності пізнавальних мотивів. В іншому випадку з'являється вірогідність утворення “мотиваційного вакууму” та стійкого негативного ставлення до природознавства як навчального предмета.

Наведений приклад характеристики мотиваційної сфери особистості не відображає всіх можливих випадків прояву індивідуальної своєрідності мотивації учнів, яка може широко варіювати в межах означеного початкового рівня.

2. Середній (аналітично-реконструктивний) рівень розвитку мотивів учіння.

Зміст мотиваційної сфери на даному рівні представлений більш широким спектром як соціальних, так і пізнавальних мотивів учіння. Актуальними соціальними спонуками є усвідомлення важливості знань про оточуючу дійсність, які розкривають цілісну її картину та обґрунтовують необхідність систематичного вивчення даного курсу. Підсилення мотивації обов'язку та відповідальності зумовлює наполегливість у подоланні труднощів в учінні. Яскраво вираженими є мотиви соціальної ідентифікації з батьками, вчителем. На даному рівні розвитку мотивації означені спонуки переважають над тенденцією уникнення неприємностей (зауважимо, що дані групи мотивів мають тісний взаємозв'язок).

Пізнавальні мотиви мають більш чітку спрямованість на окремі компоненти природничих знань. Разом з тим, відбувається процес інтегрування інтересів, що виявляється у спрямованості на усвідомлення можливих співвідношень природних об'єктів у їх різноманітних поєднаннях, прагнення до встановлення причин явищ, виявлення закономірних зв'язків. Під впливом учбової діяльності відбувається поступова перебудова пізнавальних інтересів до змісту учіння від інтересу до зовнішнього боку природних явищ до спрямованості на осягнення їх істотних ознак та властивостей. На цій основі

формується вміння узагальнювати, робити висновки, будувати елементарні умовиводи.

На даному рівні виникають і розвиваються інтереси до застосування навчально-пізнавальних умінь в умовах, які вимагають їх реконструювання, перебудови, а також переструктурування засвоєного змісту навчального предмета (реконструктивний рівень процесуальних інтересів).

Пізнавальний інтерес до встановлення екологічних взаємозв'язків спричиняє розумовий аналіз об'єктів і явищ природи. За сприятливих умов, відбувається перехід від аналізу за уявленням (що спирається на виділення наочних, зовнішніх ознак) до розумового аналізу на основі елементарних природничих понять. Аналіз зв'язків та відношень між предметами і явищами становить необхідну передумову розуміння організації оточуючої дійсності та змісту курсу природознавства. Успішно здійснюване розуміння стимулює закріплення пізнавальних мотивів в ієрархії, надає їм дієвості.

У зв'язку з тим, що задоволення інтересу до усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природних системах утруднюється, по-перше, у випадку, якщо один і той же наслідок може бути зумовлений різними причинами, по-друге, якщо ці зв'язки не сприймаються у процесі простого спостереження, а відкриваються шляхом осмислення, актуальним стає оволодіння загальнологічними пізнавальними діями, які зумовлюють позитивні учбові досягнення, що відповідають даному рівню розвитку пізнавальної мотивації учіння.

Таким чином, в процесі усвідомлення структурних, функціональних, причинно-наслідкових та інших взаємозв'язків природного оточення відбуваються якісні зміни в мотивах молодшого школяра, а тим самим й інтересів у ставленні до природи, що є підготовчою ланкою переходу від емпіричного рівня пізнання природи до її теоретичного відображення за допомогою системи природничих понять.

Репродуктивна пізнавальна діяльність школяра на даному рівні мотиваційної організації учіння має на меті:

- глибоке розуміння та осмислення змістовного аспекту учіння;
- систематизацію (класифікацію) природничих уявлень та елементарних понять, виділення в предметі пізнання головних, істотних характеристик та їх засвоєння;
- відтворення та застосування отриманих знань на практиці, що, у свою чергу, виступає і як спосіб заучування (засвоєння) природничого матеріалу.

Виділення та усвідомлення дитиною специфічного змісту природознавства зумовлює виникнення пізнавального інтересу до даного навчального предмета, а також інтересу до спеціальних видів пізнавальної діяльності, якими є досліди (репродуктивного та творчого характеру), практичні роботи, спостереження за природою. Мотиваційний потенціал учіння на даному рівні розвитку відрізняється прагненням до структурування і перебудови наявних природничих знань з подальшим вдосконаленням, збільшенням ефективності процесуального аспекту учіння, інакше кажучи, інтересом до аналізу та реконструювання змісту та процесу учбової діяльності.

Спрямованість на більш глибоке пізнання оточуючої дійсності на даному рівні визначається підвищенням результативності учіння, що зумовлює відчуття задоволеності цією діяльністю, усвідомлення власної компетентності у сфері природничих знань, виникнення позитивних інтелектуальних емоцій. Субординація мотивів часто залежить від учбової ситуації, однак рівень пізнавальної активності достатньо високий. Спостерігається тенденція до самостійності у розв'язанні задач, що "прийняті" учнем. В разі зіткнення з труднощами дитина звертається за допомогою до вчителя, друзів.

Мета виховання мотивів на даному рівні полягає в організації учіння на оптимальному рівні складності, який забезпечить постійне підкріплення пізнавальних мотивів.

Як приклад аналітично-реконструктивного рівня розвитку мотивації на матеріалі природознавства наведемо характеристику мотиваційної сфери третьокласниці Юлі П. Юля виявляє позитивне ставлення до учіння взагалі та

природознавства як навчального предмета. Зміст пізнавальної сфери включає соціальні та пізнавальні мотиви, які відзначаються достатньо високою дієвістю. Найбільш значущою серед соціальних спонук для Юлі є прагнення отримати високу відмітку. Однак, провідні місця серед усвідомлених мотивів посідають пізнавальні інтереси, пов'язані з процесом та результатом учіння. Дійсне домінування вказаних спонук підтверджує характер вибору навчальних задач, якісний рівень їх виконання.

Пізнавальні мотиви змістовної спрямованості добре диференційовані і представлені всім спектром пізнавальних інтересів (інтересом до структури й функціонування природної системи, інтересом до природи як середовища існування та об'єкта труда, інтересом до знань про людину як природну істоту, природоохоронних знань). Дитина спрямовує увагу на усвідомлення зв'язку знань з життям, практичною діяльністю людей, виявляє шанобливе ставлення до життя у різних його проявах, а також до особистісно значущих для неї природних об'єктів (власної черепахи, кішки).

Юля достатньою мірою розуміє зміст курсу природознавства, вміє диференціювати істотні та неістотні ознаки природних об'єктів, усвідомлює варіативність останніх. Дитина сумлінно, із зацікавленістю веде спостереження за природою, виявляє активність, прагне до самостійності в процесі виконання практичних робіт з картою, глобусом, натуральними предметами тощо. Виконує дослідження репродуктивного та творчого характеру, виявляє бажання брати участь в аналізі результатів, виведенні підсумків, їх узагальненні та теоретичному обґрунтуванні.

Знання з природознавства, засвоєні на рівні елементарних понять, мають достатній рівень узагальненості. Дівчинка вміє розкривати причинно-наслідкові зв'язки за напрямком “причина - наслідок”. Однак, інтерес до виявлення природних взаємозв'язків ще не усвідомлюється нею як мотив учіння. Юля досить часто досягає високих позитивних результатів в учінні. Переживання успіху сприяє задоволенню потреби у досягненні, виникненню впевненості у собі, власних здібностях, відчуття компетентності у сфері природничих знань.

За цих обставин учбова діяльність дитини супроводжується загальним емоційним піднесенням, виникає стійке позитивне ставлення до вивчення природознавства.

Фактори, що сприятимуть розвитку мотивів учіння даної особистості, на нашу думку, такі:

1. Розвиток особистісного ставлення до природи за напрямком: почуття – знання – переконання – вчинки; забезпечення тим самим особистісної значущості засвоєнню знань з природознавства. Реалізація гуманного ставлення до природи в процесі посиленої природоохоронної діяльності.

2. Підтримання розумового навантаження на оптимальному рівні складності:

- постановка завдань, що вимагають узагальнення знань, застосування набутого їх фонду для побудови умовиводів як дедуктивним, так й індуктивним шляхом, вміння виражати власні оцінні судження;

- опора на творчі здібності дитини (самостійна постановка дитиною учбових задач, запитань з вивчених тем, розробка екологічних проектів тощо);

- надання можливості вибору серед природознавчих завдань різного ступеня складності, характеру пізнавальної активності (репродуктивних, творчих, пошукових).

3. Створення умов для виникнення свідомої пізнавальної спрямованості на виявлення закономірних зв'язків у природі шляхом постановки проблеми, що актуалізує пошукову діяльність.

4. Підтримання ситуації успіху в учінні.

За умови сприяння становленню мотиваційної сфери даної особистості в процесі засвоєння системи природничих знань, можна сподіватися на поступальний рух у напрямку прогресивних змін в мотивації, перехід на наступний рівень розвитку мотивів. В іншому випадку, спонукальна роль інтересу до учіння може поступово знизитися, пізнавальна мотивація не перетвориться на більш-менш стійке особистісне утворення, у зв'язку з цим її дієвість в нових ситуаціях учіння та самостійній роботі може послабитись.

3. Високий (теоретично-продуктивний) рівень розвитку мотивів.

Мотиваційна сфера характеризується глибоким усвідомленням важливості знань з природознавства, розвиненістю мотивів відповідальності та обов'язку. Діти наполегливі в учінні, прагнуть доводити до кінця розпочаті справи. Учбова діяльність має ознаки діяльності досягнення: спрямованість на досягнення позитивного результату; відчуття себе здатним виконати поставлене завдання; виникнення позитивних емоційних реакцій у процесі розв'язання учбової задачі та по досягненні результату.

Енергія та дієвість мотивів відзначаються тривалістю, стійкістю, мотиваційні стани мають певний ступінь післядії, відбувається їх перенесення у поза навчальний час. Характерною рисою є високий рівень пізнавальної активності, прагнення до самостійності в учінні, творче мислення. Пізнавальна мотивація має розгорнуту структуру, що охоплює всі змістовні аспекти природознавства (пізнавальний, ціннісний, нормативний, діяльнісний). Ознакою мотивів розумової діяльності в процесі учіння є тенденція переходу від інтересу до природничого матеріалу описового характеру до знань, що розкривають закони розвитку природних систем, та інтересу до визначення сутності природних явищ, відображення їх в глибинних внутрішніх зв'язках.

Накопичений емпіричний базис надає можливість для зародження та розвитку елементів творчості в учінні, що спирається на теоретичний інтерес до пізнання природи. Творче пізнання можливе лише на основі репродукування інформації. Накопичення знань про оточуючу дійсність зумовлює виникнення інтересу до теоретичного їх узагальнення, прагнення до опанування науковими природничими поняттями та якісні зміни в мисленні дитини. У зв'язку з цим пізнавальна спрямованість характеризується інтересом до виділення єдиної генетично вихідної основи (поняття, принципу) розмаїття природних явищ, що спостерігаються та вивчаються.

Мотиваційний потенціал пізнання зумовлює виникнення рефлексії на власну учбову діяльність, способи здобуття знань, що використовуються в її процесі. Достатньо високий рівень наочно-образного й понятійного мислення

визначає характер інтересу до природного оточення. Інтереси до конкретних явищ, предметів дійсності (будучи генетично первинними) зумовлюють зародження та розвиток спрямованості на пізнання і пояснення найбільш загальних й абстрактних закономірностей, розкриття глибинних взаємозв'язків цілісної природної системи. Розвиток даних компонентів мислення в межах цього рівня розвитку мотивів полягає в поступовій зміні їх співвідношення на користь абстрактного, зумовлюючи тим самим “теоретизацію” пізнавального інтересу.

Розширення і поглиблення інтересу до змісту природничих знань, ускладнення їх структури вимагає оволодіння та застосування в процесі учіння адекватних способів пізнання світу. Таким чином, робота з природознавчим матеріалом “з середини” мотивує учіння. Інтерес до самостійного пошуку способу розв'язання природознавчих задач конкретизується у: 1) прийнятті (баченні) проблеми; 2) пошуку шляхів вирішення проблеми (задачі); 3) співвіднесенні реального результату з прогнозованим (метою), за необхідності його коригування. Під час розв'язання навчальних задач швидко актуалізуються необхідні знання.

Даний мотиваційний рівень відрізняє виражений інтерес як до прикладного боку спеціальних пізнавальних дій (дослідів, практичних робіт, спостереження), так і до самостійного усвідомлення їх результату, формулювання висновків. Інтерес привертають нестандартні учбові задачі, що відзначаються новизною і вимагають творчого підходу до їх розв'язання. Оволодіння більш раціональними, порівняно з попередніми рівнями, способами учіння зумовлює переживання успіху в учінні, впевненість у своїх силах.

Мета виховання мотивів на даному рівні полягає у підкріпленні наявних мотивів, створенні умов для заглиблення їх змісту, розвитку динамічних властивостей.

Проілюструємо високий рівень розвитку прикладом характеристики мотиваційної сфери Михайла Г. Учень виявляє позитивне ставлення до учіння взагалі й до природознавства як навчального предмета. Учбова поведінка

відзначається відповідальним ставленням до учіння та учнівських обов'язків. Дитина наполегливо долає труднощі в учінні, прагне до самостійності у вирішенні учбових задач, включається до процесу обговорення загальної учбової задачі, визначення проміжних цілей.

Михайло швидко мобілізує зусилля для досягнення пізнавальної мети, прагне до виконання завдань, що вимагають виявлення творчих можливостей, застосування складних розумових операцій. Учень усвідомлює власні можливості та здібності щодо розуміння та засвоєння природознавчого матеріалу. Учіння супроводжується загальним позитивним емоційним фоном. Про активне пізнавальне ставлення до предмета пізнання свідчать звернення до інформаційних джерел, які виходять за межі учбового процесу, постановка вчителю запитань, спрямованих на розширення та поглиблення власних знань про природу, з'ясування істотних зв'язків природних явищ, умов їх походження.

Учень вміє самостійно встановлювати зв'язок знань з життям і трудовою діяльністю людини, здатен конкретизувати, узагальнювати та структурувати засвоєні знання. Конкретно-чуттєві та наукові знання гармонійно поєднуються та взаємодоповнюють один одного.

Інтерес до природи як системи виявляється у прагненні пізнати особливості життя на різних рівнях його організації. Дитину цікавить інформація, що стимулює самопізнання та самоусвідомлення, сприяє розумінню належності людини до світу природи й визначенню місця і значення людини в структурі і розвитку біосфери.

Потреба учня у ствердженні власних можливостей, творчих сил задовольняється в процесі вирішення складних природознавчих задач, вибору яких Михайло віддає перевагу. Він виявляє інтерес до таких пізнавальних задач, як: 1) розпізнання природного об'єкта: з'ясування його ознак (варіативних та інваріантних), визначення складових елементів природних систем та їх зв'язків і відношень; 2) систематизація природничих понять,

встановлення родо-видових відношень, з'ясування місця певного поняття в системі.

Дитина виявляє прагнення до розв'язання завдань, що вимагають застосування розумових операцій творчого характеру: 1) з'ясування наслідку, що логічно пов'язаний з причиною; 2) встановлення можливих причин, що зумовлюють наслідок, визначення серед них головної; 3) усвідомлення та пояснення природних взаємозв'язків, понять, їх конкретизація (ілюстрація понять у вигляді опису певних явищ, підведення фактичного матеріалу під загальні положення, пояснення та підтвердження загальних висновків шляхом аналізу).

Висока пізнавальна активність, досягнення позитивних учбових результатів зумовлюють відчуття інтелектуальних емоцій, які є джерелом радості в учінні. Мислення дитини зорієнтоване у бік ущільнення, впорядкування та інтеграції понять, характеризується тенденцією до формулювання згорнутих умовиводів, широких узагальнень. Учень намагається самостійно довести теоретичні положення, використовуючи результати природознавчих дослідів, спостережень. Пояснюючи екологічні взаємозв'язки, дитина звертається до узагальнення власного емпіричного досвіду, співвідносить його з системою наукових знань курсу природознавства.

Зародження основ теоретичного інтересу до оточуючої дійсності вимагає розвитку адекватних способів пізнання. Отже, факторами, що сприятимуть розвитку мотиваційної сфери даної дитини, ми вважаємо такі:

- опанування загальними способами вирішення природознавчих задач, що, у свою чергу, вимагає застосування розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації;
- підтримання та заохочення самостійності, творчості;
- індивідуальний добір завдань оптимального рівня складності, різних за характером (репродуктивних, пошукових, творчих).

Між виділеними рівнями розвитку мотивів не має чіткого розмежування, адже кожен наступний рівень бере початок з попереднього. У зв'язку з тим, що

в основу даної типології ми поклали особливості структури та якісні характеристики пізнавальних мотивів учіння, рівень розвитку мотивів визначається особливостями мотивуючого впливу змісту учбового матеріалу, його специфікою, логікою побудови.

Джерелом виникнення пізнавального інтересу до навколишнього середовища є досвід безпосередньої взаємодії суб'єкта з предметами і явищами природи, що накопичується протягом життя дитини і набуває наукового узагальнення в процесі учіння. Принцип вивчення природи як цілісної системи передбачає як результат засвоєння знань на досить високому рівні узагальнення, адже наскрізною ідеєю курсу природознавства є встановлення взаємозв'язків між компонентами оточуючого середовища, що вимагає достатнього рівня розвитку операцій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та ін. Отже, становлення і розвиток пізнавальних інтересів до природного оточення має взаємозв'язок з особливостями розвитку розумових операцій, обумовлено ними.

Виділення нами трьох рівнів розвитку мотивів учіння в процесі засвоєння системи природничих знань не означає, що мотивація кожного з учнів молодших класів має сягнути найвищого рівня. Пізнавальна спрямованість теоретично-продуктивного характеру найчастіше знаходиться в “зоні найближчого розвитку” молодшого школяра, становить потенціал вдосконалення мотиваційної сфери. Дана типологія дозволяє збудувати стратегію діагностики, корекції мотиваційної сфери, прогнозувати шляхи розвитку мотивів учіння на матеріалі природознавства як окремих учнів, так і учнівської групи в цілому.

Висновки до 2 розділу

Систему мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства утворюють соціальні та пізнавальні мотиви. В ході дослідження встановлено, що провідну роль в процесі учіння відіграють мотиви соціально-поведінкової спрямованості (мотиви соціальної ідентифікації з вчителем та батьками, прагнення отримати високу позитивну оцінку). Ставлення до природознавства як навчального предмета у значної кількості молодших школярів пов'язане з негативними мотивами (відчуття некомпетентності, неприємності, ускладнення).

Пізнавальні мотиви виявляються у прагненні усвідомити пізнавальний, нормативно-ціннісний та діяльнісний аспекти змісту природознавства. Впродовж початкового навчання відбувається диференціація пізнавальних інтересів до змісту учіння (інтерес до конкретних природних об'єктів, до виокремлення специфічних ознак і властивостей), і, разом з тим, їх інтеграція (прагнення до пізнання об'єктів і явищ природи в їх співвідношенні, взаємозв'язку, причинності). Процесуальні мотиви учіння розвинуті слабо, усвідомлюються дітьми менше, ніж інтереси до змісту природознавства.

Результати констатуючого експерименту показали наявність початкового (емпірично-репродуктивна пізнавальна спрямованість), середнього (аналітично-реконструктивна пізнавальна спрямованість), високого (теоретично-продуктивна пізнавальна спрямованість) рівнів розвитку мотивів учіння школярів при вивченні природознавства. Домінування у дітей даного віку низького та середнього рівня розвитку мотивів учіння та низькі показники виявлення високого рівня розвитку мотивів учіння презентують необхідність цілеспрямованого їх формування.

Відсутність позитивної динаміки розвитку мотивів учіння у дітей даного онтогенетичного періоду в процесі вивчення початкового курсу природознавства обумовлена недосконалістю організації навчальної діяльності.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ УЧІННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В третьому розділі дисертаційного дослідження представлені теоретичні засади формуючого експерименту, визначена його мета, завдання, принципи, етапи проведення. Обґрунтована необхідність комплексного застосування психолого-педагогічних впливів, спрямованих на формування пізнавальних мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства. З метою дослідження ефективності обраної стратегії формування пізнавальних мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства аналізуються якісні та кількісні результати її апробації в навчально-виховному процесі. На основі отриманих даних проводиться порівняльний аналіз результатів формування мотивів учіння в експериментальній та контрольній групах.

3.1. Організація та проведення формуючого експерименту

Результати констатуючого етапу дослідження свідчать про необхідність значного вдосконалення мотивів учіння у молодших школярів при вивченні природознавства, насамперед пізнавальних мотивів учіння, що відображають специфіку змісту даного навчального предмета.

Метою формуючого експерименту була перевірка висунутої гіпотези, що формування мотивів учіння у молодших школярів відбуватиметься ефективніше у разі комплексної реалізації психолого-педагогічних впливів на мотивацію навчання природознавства. Комплексну реалізацію впливів складає:

1. Розвиток особистісного ставлення до природи.

2. Цілеспрямоване формування у молодших школярів системи відповідних до навчальних завдань розумових операцій.

3. Впровадження діяльнісно-проблемного підходу до засвоєння знань про природу як цілісну систему.

Завданням формуючого етапу експериментального дослідження – реалізація виділених нами психолого-педагогічних факторів формування мотивів учіння у молодших школярів на природознавчому матеріалі.

Як відомо, створення сприятливих умов для виникнення і розвитку мотивів учіння у суб'єкта даної діяльності можливе лише в контексті розуміння цілісної особистості, що характеризується взаємодією та взаємозалежністю мотиваційної, емоційної, вольової та інтелектуальної сфер [63; 75; 77; 108; 111; 117; 138; 144]. Психологи відзначають, що емоційна сфера чинить вплив на енергетичний аспект мотивації, а емоціогенні ситуації становлять динамічну основу учбової діяльності молодших школярів [33, с. 1]. Відсутність активно-дійового ставлення до дійсності, на думку В.Г.Асеева [7, с. 66], спостерігається у випадку слабо вираженої позитивної модальності мотивації. Особливості вольової сфери особистості зумовлюють стійкість мотиваційної системи. Мотиви, у свою чергу, входять як компонент до складу вольових дій суб'єкта [78, с. 58].

На формування і розвиток мотивів учіння впливає інтелектуальна сфера дитини. При цьому характер пізнавальних процесів (вибірковість сприймання, особливості запам'ятовування, мислення, уяви тощо) визначається внутрішньоособистісними детермінантами. На наш погляд, зміст психолого-педагогічного процесу корекції мотиваційної сфери учіння одним із завдань має включення в мотиваційну основу учіння якомога більшого числа пізнавальних мотивів. Робота з розвитку широти змісту мотиваційної системи сприяє підвищенню її узагальненості – виникненню позитивного ставлення не лише до певних видів чи аспектів учбової діяльності, а й до учіння взагалі як процесу засвоєння природничих знань. Крім того, педагогічний процес має

спрямовувати і розширювати можливості дитини щодо реалізації в учінні своїх пізнавальних мотивів.

У зв'язку з цим, психолого-педагогічна програма з корекції мотивів молодших школярів при вивченні природознавства мала реалізувати такі принципи роботи [94; 104; 186]:

1. Принцип комплексності стимулюючих впливів, який полягає в тому, що педагогічно доцільно організувати вплив на особистість системи різнобічних стимулів.

2. Диференційований підхід, що реалізовувався з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей, що детермінують ступінь значущості тих чи інших психолого-педагогічних впливів в процесі формування мотивів учіння у дітей молодшого шкільного віку на матеріалі природознавства.

3. Принцип єдності та послідовності діагностичного і корекційного етапів дослідження.

4. Принцип активності, відповідно до якого ми заохочували активну навчальну діяльність молодших школярів, для найбільш повної реалізації їхнього мотиваційного потенціалу.

Виходячи з вище сказаного, ми вважали, що формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства вимагає цілеспрямованих впливів комплексного характеру, які обумовлять реалізацію моделі оптимального, з точки зору формування пізнавальних мотивів, навчання, що передбачає активізацію мотиваційної, емоційно-вольової та інтелектуальної сфер особистості. Проведений теоретичний аналіз психологічної літератури, а також отримані в процесі констатуючого експерименту фактичні дані, що відображають зміст мотиваційної сфери досліджуваних і певні аспекти її динаміки в реальному процесі учіння, обумовили виділення нами об'єктивних і суб'єктивних передумов, що сприяють формуванню пізнавальних мотивів учіння у молодших школярів в процесі засвоєння системи природничих знань.

Ситуація учіння включає два інваріантні компоненти: власне діяльність і особистість суб'єкта учіння. У зв'язку з цим ми визначили такі загальні умови,

що сприятимуть формуванню пізнавальних мотивів у молодших школярів на матеріалі природознавства:

1. Об'єктивні умови (зовнішні по відношенню до учня):
 - зміст учіння;
 - організація процесу навчальної діяльності.
2. Суб'єктивні (внутрішні) умови розвитку мотивів учіння:
 - особистісне ставлення до природи;
 - рівень пізнавальної активності дитини.

Враховуючи логіку розвитку мотивів учіння, ми намагалися розробити відповідну систему заходів, що забезпечать ефективне формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства. Особливості поставленої задачі обумовили і можливі шляхи її досягнення.

Зазначені психологічні умови конкретизувалися в процесі розробки стратегічних, тактичних та методичних аспектів програми формування мотивів у молодших школярів на матеріалі природознавства. Загальний план експериментального навчання передбачав таку організацію змісту і процесу учіння, за якої найбільш повно мав розкритися мотиваційний потенціал природознавчого матеріалу. До структури експериментальної методики було включено такі три основні фактори формування мотивів учіння на матеріалі природознавства:

- 1) психолого-педагогічний тренінг розвитку особистісного ставлення до природи у молодших школярів, що мав на меті актуалізацію значущості природничих знань, розширення спектру мотивів предметної спрямованості;
- 2) оволодіння адекватними змісту і процесу учіння способами розумової діяльності, що сприятимуть формуванню відповідних пізнавальних мотивів;
- 3) діяльнісно-проблемний підхід у засвоєнні знань про природу як цілісну систему, як засіб підвищення рівня пізнавальної активності при засвоєнні закономірних природних зв'язків і залежностей.

Формуючий експеримент проводився в три етапи. На першому етапі на основі аналізу психологічної літератури та результатів констатуючого

експерименту була розроблена програма формування мотивів у молодших школярів на матеріалі природознавства, визначені її методичні аспекти, підібрані варіанти навчальних завдань та розроблені шляхи їх модифікації з врахуванням специфіки природознавчого матеріалу, визначено експериментальну та контрольну групи.

На другому етапі було реалізовано програму формування мотивів учіння на матеріалі природознавства, що полягала у цілеспрямованому психолого-педагогічному впливі на мотиваційну сферу молодших школярів, з метою розвитку змістовних, структурних, якісних та динамічних характеристик пізнавальних мотивів учіння шляхом включення у навчально-виховний процес визначених нами формуючих факторів.

На третьому, заключному етапі нами було здійснено порівняльний аналіз результатів формуючого експерименту з метою оцінки ефективності впливу застосованої експериментальної методики на формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства, розроблено методичні рекомендації щодо оптимізації навчально-виховного процесу в початкових класах при вивченні природознавства.

Природознавство як окремий предмет вивчається у 3 – 4 класах чотирирічної та 2 – 3 класах трирічної початкової школи. Експериментальне формування мотивів учіння проходило в третьому класі чотирирічної початкової школи. Ми вважали, що цілеспрямовану роботу з формування мотивів учіння на матеріалі будь-якого навчального курсу (в нашому випадку природознавства) необхідно розпочинати з самого початку його вивчення. Таким чином знижується імовірність виникнення “мотиваційного вакууму”, зменшення дієвості пізнавальних мотивів.

Для перевірки ефективності розробленої методики формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства, було визначено експериментальну і контрольну групи. Експериментальним був обраний 3-й клас загальноосвітньої школи I-III ступнів №2 смт. Свеса Сумської області, контрольним – 3-й клас загальноосвітньої школи I-III ступнів №3 м. Глухів

Сумської області. Дані стосовно особливостей мотивів учіння та їх формування на матеріалі природознавства були отримані на початку експерименту в експериментальному та контрольному класах і в кінці року після впровадження програми формування мотивів у молодших школярів на матеріалі природознавства.

Специфіка нашого експериментального дослідження вимагала творчого підходу до використання запропонованих засобів формування мотивів учіння, високої психологічної майстерності, для забезпечення функціональної єдності експериментальної роботи та створення відповідної позитивної емоційної атмосфери. У зв'язку з цим експериментальне навчання проводилося безпосередньо експериментатором, який має відповідну освіту і кваліфікацію. Поставлені нами завдання вирішувалися як під час кожного уроку, так і в процесі позаурочної роботи.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти [44, с. 28], найважливішим завданням сучасної школи є всебічний розвиток та виховання особистості. Розвиваючий аспект змісту освітньої галузі “Людина і світ” передбачає формування досвіду творчої діяльності учнів, узагальнених способів дій, розвиток активного пізнавального ставлення до дійсності; сприяння реалізації та самовизначення особистості у навчально-пізнавальній діяльності. Провідним виховним аспектом даної освітньої галузі є формування у школярів поваги до Української держави, любові до рідного краю. Змістові лінії нежива природа; жива природа; планета Земля; рідний край; наша Батьківщина – Україна мають на меті створення умов для формування у підростаючого покоління емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу через вибір змісту, особистісно значущого для дітей, його зв'язок з навколишньою дійсністю, співвідношення системи потреб і мотивів. Отже, названі положення Державного стандарту початкової загальної освіти [44] окреслюють широкі можливості для розвитку позитивної мотивації учіння школярів, становлення системи ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення дитини до оточуючого світу, до себе самої як частини природи. Нарівні з

традиційними структурними компонентами (науково-пізнавальним, діяльнісним та ціннісним) до змісту освітньої галузі “Людина і світ” включені компоненти, що сприяють розвитку емоційності дитини, спостережливості, мислення, творчих здібностей і є потужним джерелом мотивації навчальної діяльності особистості [44, с. 48 - 52].

В основу побудови курсу природознавства покладено краєзнавчий, фенологічний, екологічний, планетарний принципи, що реалізуються в єдності. Визначена програмою [139; 140] головна мета навчання природознавству полягає у формуванні в учнів уявлення про цілісність природи, вихованні гуманної творчої, соціально активної особистості, здатної екологічно мислити, дбайливо ставитися до природи, розуміти значення життя як найвищої цінності. Вона досягається і конкретизується в процесі реалізації освітніх, розвивальних та виховних цілей. До них належать:

1) формування системи уявлень і понять про предмети і явища природи, взаємозв'язки й залежності між ними;

2) розвиток розумових здібностей учнів через оволодіння уміннями розумової діяльності, розвиток емоційної сфери, пізнавальної активності та самостійності, здатності до творчості і самовираження в діяльності;

3) виховання особистісних якостей кожного школяра, його екологічної культури та поведінки, що відповідає моральним, етичним, естетичним нормам у ставленні до природи, прагнення охороняти і примножувати природу рідного краю [140, с. 28 - 29].

Провідним компонентом змісту початкового курсу природознавства є власне предметні знання [84, с. 56]:

1) про предмети і явища природи, взаємозв'язки і залежності, які відображають цілісну картину світу;

2) про спеціальні методи пізнання предметів і явищ природи (дослід, практична робота, спостереження);

3) про етапи пізнання предметів і явищ природи в їх об'єктивно зумовленій послідовності.

Даний компонент включає також уміння застосовувати знання, використовувати спеціальні методи і виконувати етапи пізнання. Власне предметний зміст природознавства визначає процесуальний бік учіння [84, с. 56].

Таким чином, адекватна змісту діяльності пізнавальна мотивація учіння формується під час засвоєння системи ієрархічно-підпорядкованих природничих понять різного рівня узагальнення. Зважаючи на провідну роль власне предметного компонента змісту даного навчального курсу, ми вважали, що важливим моментом у формуванні пізнавальних мотивів є цілеспрямоване сприяння збагаченню спектра мотивів предметної спрямованості (пізнавальних інтересів) і підвищення їх якісного рівня.

Формування мотивів учіння на матеріалі природознавства засобами розвитку особистісного ставлення до природи.

Відомо, що значущість як емоційно-ціннісний аспект мотивації, виявляється первинним і, в основному, вихідним моментом мотивації [7, с. 79]. Ми дотримувалися думки, що особистісна значущість знань, які становлять зміст природознавства, значною мірою визначається системою свідомих вибіркових зв'язків особистості з природою – емоційно-ціннісним ставленням до природних об'єктів. Останнє зумовлює суб'єктивну готовність дитини до включення в ситуацію учіння на матеріалі природознавства. Успішне формування пізнавального ставлення до об'єктів природи (а на цій основі пізнавальних мотивів учіння) можливе лише з опорою на закономірності внутрішнього довільного та мимовільного потягу до предметів і явищ природи, на внутрішні тенденції інтересу, прагнення особистості розуміти оточуючий світ. Розвиток емоційно-ціннісного ставлення до природи як однієї з важливих рис особистості є метою і результатом екологічної освіти і виховання молодших школярів.

Ми вважали, що розвинуте ставлення до природи не лише формується в навчальній діяльності, а чинить суттєвий зворотній вплив на пізнавальну мотивацію вивчення природознавства, запобігаючи тим самим формалізму у

засвоєнні знань з природознавства. Ціннісні орієнтації та установки щодо природи актуалізують у школярів широку пізнавальну потребу, зацікавленість у засвоєнні природничих знань.

На нашу думку, в процесі розгляду, вивчення, усвідомлення різних аспектів єдності людини з природою утворюється індивідуальний еталон значущості природничих знань, який визначає коло учбових задач, які учень приймає “для себе” і реально прагне до їх досягнення. На мотивацію учіння у молодших школярів сприятливо впливатимуть такі умови, за яких дитина здатна виявити всебічно своє ставлення до природного оточення у сфері почуттів, у пізнавальній сфері, в практичних діях та власних вчинках.

Корекція особистісного ставлення до природи з метою стимулювання пізнавальної активності, ініціативності школярів та збагачення їх мотиваційної сфери в процесі засвоєння системи природничих знань розглядалася нами як один з необхідних психологічних чинників подальшого розвитку мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства.

В процесі розробки психолого-педагогічного тренінгу особистісного ставлення до природи в учнів молодшого шкільного віку ми спиралися на дані сучасних психологічних досліджень [186, с. 248 - 320], в яких в результаті теоретичного осмислення емпіричних даних виділено основні механізми розвитку цього ставлення – перцептивний, когнітивний та практичний, що функціонують в тісному взаємозв'язку.

Формування суб'єктивного ставлення до природи відбувається за безпосередньою участю тих релізерів, що надходять від об'єктів природи. Під психологічними релізерами розуміють “специфічні стимули, що визначають напрямок та характер формування суб'єктивного ставлення до природного об'єкта, дія яких є еволюційно обумовленою, і пов'язана з певними властивостями, притаманними природному об'єкту” [46, с. 105]. Система релізерів є механізмом комунікації як в межах одного виду, так і міжвидової. Тому дія психологічного релізера викликає у людини певну рефлекторну (але опосередковану всім її внутрішнім світом) реакцію. У зв'язку з цим названі

стимули відчутно впливають на поведінку людини щодо природи, обумовлюючи позитивне емоційне сприйняття останньої або негативні емоції [186, с. 250].

В межах перцептивного каналу вплив чинять стимули, які діють безпосередньо в процесі сприймання природних об'єктів, і мають зв'язок саме з першою сигнальною системою – це візуальні, аудіальні, тактильні, нюхові, смакові, поведінкові (вітальні) психологічні релізери.

Становлення мотивації у ставленні до природи за механізмом когнітивного каналу відбувається найчастіше за участю екологічних фактів – вербальної інформації про природний об'єкт, що має екологічний характер. Екологічні факти розширюють систему уявлень особистості про оточуючий світ, перебудовують смислові зв'язки, торкаючись ставлення дитини до себе самої і власної взаємодії з природним оточенням, і, як наслідок, певною мірою змінюють це ставлення. Як результат – перебудова системи уявлень особистості про природу [186, с. 261 - 274].

Практичний канал формування суб'єктивного ставлення до природи характеризується найбільш високим рівнем активності особистості в процесі взаємодії з природними об'єктами, прагненням до постійних контактів з ними, до творчості, вдосконалення натуралістичних вмій та навичок [186, с. 279]. В процесі взаємодії актуалізуються такі психологічні феномени, як ідентифікація, емпатія щодо природних об'єктів, виникає стійка прихильність (симпатія) до певних природних об'єктів їх “суб'єктифікація” (наділення властивостями і функціями суб'єкта), реалізуються етичні норми, ставлення до природи набуває рис гуманного [186].

С.Келлерт [74] підкреслює, що стимулюючий вплив “спілкування” з природою на інтелектуальний, творчий та фізичний розвиток особистості є експериментально встановленим фактом. “Розмаїття життя як завжди є контекстом, що не має собі рівних, для того, щоб активізувати людських дух допитливості, дослідження і відкриття... [74, с. 10]”. На думку автора, особливо значущою є і гуманістична цінність природи, що полягає у розвитку здатності

піклуватися, виявляти прихильність до об'єктів природи, що запобігає відчуттям самотності, ізоляваності та невпевненості у собі.

Із сказаного вище, зрозуміло, що застосування методів екологічної ідентифікації, екологічної емпатії та рефлексії в процесі корекції ставлення особистості до природи є досить вмотивованим. Тому, організовуючи психолого-педагогічних тренінг, ми застосовували такі методи розвитку морального ставлення дітей до природи:

- метод екологічної ідентифікації, що полягав в актуалізації постановки людиною себе на місце певного природного об'єкта, в ситуацію та обставини його існування [45; 46; 186];

- метод екологічної емпатії виявлявся в цілеспрямованій актуалізації співчуття щодо стану природного об'єкта (живої істоти, екологічної системи тощо), усвідомлення у зв'язку з цим власних емоцій, ототожнення себе з об'єктом природи, переживання його стану і відчуттів [45; 46; 186];

- метод екологічної рефлексії полягав в актуалізації самоаналізу дитиною своїх дій та вчинків щодо природного середовища з точки зору їх екологічної доцільності, у стимулюванні усвідомлення молодшими школярами власної поведінки, яка тією чи іншою мірою торкається життєдіяльності природних об'єктів, середовища їх існування [45; 46; 186].

Передумовами ефективної реалізації психологічних механізмів розвитку екологічної свідомості виступають аттрактивність природних об'єктів, їх позитивне емоційне сприйняття; індивідуалізованість природних об'єктів, що вивчаються; актуалізація паралелізму з людиною за морфологічними чи поведінковими ознаками.

Застосування даних методів надавало можливість для корекції і вдосконалення індивідуальної взаємодії з природними об'єктами, з одного боку, і оптимізації мотиваційного забезпечення діяльності щодо пізнання різних аспектів взаємодії в системі людина – суспільство – природа, з другого боку.

Отже, фактором розширення спектру пізнавальних мотивів, що виявляються в інтересі до предметного змісту природознавства, створення мотиваційної готовності до засвоєння природничих знань було формування в учнів особистісного емоційно-ціннісного ставлення до природи, яке не лише надавало значущості мотивам сприймання й засвоєння природничих знань, актуалізувало пізнавальну активність, а й сприяло процесу цілісного розвитку особистості. Усвідомлення дитиною багатства власних екологічних зв'язків з природою мало зумовити виникнення таких особистісних якостей, які забезпечують активність, самостійність, високу відповідальність учня за свої дії у ставленні до природного оточення і людей, а також у ставленні до учіння як діяльності, що має на меті засвоєння системи початкових природничих понять.

Названі вище механізми розвитку ставлення особистості до природного середовища в процесі формуючого експерименту враховувалися не лише під час впровадження відповідного тренінгу, а й були включені до специфічних видів учбової діяльності таких, як спостереження за об'єктами і явищами природи на уроках, екскурсіях та в позаурочний час, дослідження на природознавчому матеріалі, практичні роботи, посильна трудова й природоохоронна діяльність.

Психолого-педагогічний тренінг розвитку суб'єктивного ставлення до природи розроблявся з врахуванням принципу динамічної відповідності педагогічного процесу екологічної освіти психологічному процесу розвитку цього ставлення в онтогенезі [186, с. 364]. Як відомо, для учнів даного віку характерним є суб'єктно-непрагматичне, емоційно-ціннісне ставлення до природи взагалі та до конкретних предметів і явищ дійсності. У дітей даного віку яскраво виражена потреба у виявленні моральної поведінки по відношенню до природи, турботливого та бережливого ставлення до неї. З метою актуалізації нормативно-ціннісної мотивації у ставленні до природи як однієї з пізнавальних спонук учіння ми створювали умови для виявлення кожною дитиною моральних суджень щодо оцінки природних об'єктів, явищ у

їх взаємозв'язках з точки зору моральних норм. Така робота сприяла включенню психологічних механізмів екологічної свідомості.

Для розвитку естетичних почуттів щодо природи ми створювали умови, що сприяли реалізації пізнавальної та практичної діяльності дітей, яка мала творчий характер і базувалася на чуттєвих образах природи рідного краю, усвідомленні, у зв'язку з цим, гармонійності, витонченості, екологічної доцільності об'єктів і явищ природного оточення.

Одним з напрямків збагачення змісту пізнавальної мотивації учіння в нашому дослідженні було залучення дітей до посиленої практичної діяльності (трудової та природоохоронної). Така діяльність школярів сприяла виявленню зв'язку отриманих природничих знань з життям. В результаті в учнів формувалося переконання, що суб'єкт діяльності має володіти ґрунтовними науковими знаннями про природне середовище, вони усвідомлювали практичну значущість отриманих знань про природу як об'єкт і засіб труда людини.

В основу тренінгу розвитку особистісного ставлення до природи у молодших школярів ми поклали систему методологічних принципів, методичних прийомів та вправ, розроблених у психологічних дослідженнях В.А. Ясвіна [186], та методичні поради щодо організації екологічної освіти учнів молодших класів З.Є. Запорожан [60], адаптувавши їх відповідно до мети і завдань нашого експериментального дослідження, вікових та індивідуальних особливостей дітей даного віку, що визначені в нашій роботі за результатами констатуючого зрізу.

Зміст тренінгу розвитку особистісного ставлення до природи.

Вправа “Експедиція”

Мета. Створити умови, що дозволяють ознайомити учасників з експериментатором, створити необхідну психологічну атмосферу.

Орієнтовний час: 1 година (з обговоренням).

Матеріали і підготовка: розповідь експериментатора про природні об'єкти; Ямпільська станція юних натуралістів.

Процедура. Експериментатор ознайомлював дітей з об'єктами природи, підкреслюючи особливості їх способу існування, цікаві випадки, відомості про ці об'єкти. Під час розповіді важливо було викликати співчуття до природних об'єктів через застосування механізмів ідентифікації (“Уявіть собі...”, “Як би на вас...”), емпатії (“Що він, на вашу думку, зараз відчуває?”, “Як вони відреагують на...”). В процесі бесіди підкреслювалися риси, що актуалізують відповідну емоційну реакцію (релізери): “Які в нього великі очі!”, “Зверніть увагу, як красиво рухається тварина, яка вона м'яка і пухнаста!”

Вправа “Малюнок: “Я і природа”

Мета. Діагностика ставлення до природи.

Орієнтовний час: 20 хвилин.

Матеріали і підготовка: папір, олівці.

Процедура. Учням пропонувалося виконати малюнок на задану тему. Інтерпретація малюнків проводилася за аналогією з методикою “Кінетичний малюнок сім'ї.”

1. Розташування зображених на малюнку об'єктів (персонажів). Чим вони займаються в цей момент?

2. Яка роль, значення кожного з зображених персонажів?

3. Хто (що) найбільше із зображеного подобається дитині?

Таким чином, в процесі інтерпретації змісту малюнка ми спрямовували увагу на визначення характеру відношень між персонажами (об'єктами), ступеня їх значущості шляхом аналізу структури малюнка, взаємне розташування компонентів, манери малювання, символічного значення об'єктів.

Вправа “Природа в моєму житті”

Мета. Створити умови для рефлексії ставлення до природи.

Орієнтовний час: 30 – 40 хвилин.

Матеріали і підготовка: папір, ручки.

Процедура. Кожній дитині пропонувалося записати у стовпчик цифри від 1 до 10 і десять разів письмово закінчити речення “Природа в моєму житті”

(“Природа для мене”). Після того, як учні написали висловлювання, їм пропонувалося розповісти про свій досвід спілкування з природою, висловити свої думки з цього приводу.

Примітка. Вправа закінчувалася обговоренням, наскільки легко або важко було кожному з учасників виконати це завдання.

Вправа “Музичні картинки”

Мета. Розвиток емпатії у ставленні до природних об’єктів, розширення аудіального перцептивного досвіду, стимулювання уяви.

Орієнтовний час: 20 хвилин.

Матеріали і підготовка: магнітофон, касети з записами кількох музичних уривків.

Процедура. Учням пропонувалося прослухати музичний уривок. Кожен з учасників обирав певну тварину чи рослину, якій, на його думку, підходить ця музика. Далі пропонувався наступний уривок. Вправа закінчувалася обговоренням, в процесі якого учні намагаються описати свої уявлення про те, в якій ситуації знаходиться обраний ними об’єкт, якій в нього настрій, що відбувалося з ним до цього.

Примітка. Відповідність вибору дитини музичному уривку не оцінювалася.

Вправа “Екологічні листи”

Мета. Розвиток емпатії і стимуляція ідентифікації.

Орієнтовний час: 30 хвилин.

Матеріали і підготовка: папір, ручки.

Процедура. Учні розподілялися по парах. Спочатку кожному пропонувалося обрати для свого партнера певну рослину чи тварину, яка, на думку дитини, схожа на другого гравця. Далі кожен учасник писав листа тій рослині або тварині, на яку схожий партнер. Лист передавався партнеру і партнер на даний час ставав цією рослиною або твариною. Прочитавши листа, він писав від імені природного об’єкта відповідь учаснику, який написав цього листа, звертаючись до нього як до людини.

Вправа “Біологічний балет”

Мета. Ідентифікація з об’єктами живої природи.

Орієнтовний час: 30 хвилин.

Процедура. Учасникам пропонувалося обрати свою улюблену тварину або рослину. Далі на 20 хвилин необхідно було перетворитися на неї, наслідувати її форму, рухи, звуки, звички тощо. Про свій вибір оголошувати не потрібно. Необхідно пригати, повзати, “літати”, “рости”, взаємодіючи при цьому з іншими учасниками. Діти були зорієнтовані не лише на виявлення зовнішніх рис, а й “внутрішнього світу” обраної рослини чи тварини. Під час виконання завдання можна було активно виявляти свої почуття (страх, радість, гнів), поводитися шумно.

Вправа “Контакти з тваринами”

Мета. Розширення перцептивного досвіду на кінестетичному рівні, закріплення позитивної модальності ставлення до природи.

Орієнтовний час: 30 хвилин.

Матеріали і підготовка: приручені свійські тварини (крізь, кіт), білий пацюк, хом’як, безхвості земноводні, ящірки, черепахи, попуга тощо.

Процедура. Контакти дітей з тваринами за можливості організовувались на кожному занятті. Спочатку пропонувались контакти з тваринами, які сприймаються однозначно позитивно. Тварин можна брати на руки, гладити, притуляти до себе, годувати. Після цього для взаємодії пропонувались інші тварини, при чому наголошувалося, наприклад, що білий пацюк взагалі ні чим не відрізняється від кролика (так само м’який і теплий), але, навіть, розумніший і цікавіший.

У випадку, коли діти не хотіли брати в руки ту чи іншу тварину, пропонувалося до неї тільки один раз доторкнутися, в той час, коли інший учасник тримає її в руках. Таким чином поступово всі діти звикли до “неприємних” тварин і самі прагнули до контактів з ними. Враження від безпосередніх контактів з тваринами обговорювалися.

Примітка. Тактильні контакти з тваринами – відповідальний етап заняття. Не слід поспішати, обов’язково необхідно дотримуватися індивідуального підходу: краще дитина взагалі не доторкнеться до певної тварини, а ніж залишиться неприємний спогад, що вона взяла в руки тварину всупереч власному бажанню.

Вправа “Дитячий письменник”

Мета. Корекція цілей і стратегій взаємодії з природними об’єктами, ідентифікація з ними.

Орієнтовний час: 30 хвилин.

Матеріали і підготовка: папір, ручки, початок оповідання, в якому природному об’єкту загрожує небезпека.

Наприклад. “Ніч була волога і тепла. Тепло асфальту приємно зігрівало жабеняткові Фліпу не лише лапки, а й черевце. Черевце ще зігрівав і десяток зловлених нічних метеликів, яких на нічному шосе можна знайти без будь-яких зусиль. Вони чомусь не влітали від Фліпа, як завжди. Одні намагалися лише незграбно вповзти, а другі зовсім ледь-ледь ворушилися. Оце так вдача!

Раптом, сидячи на асфальті, жабенятко почуло, ні, навіть не почуло, а відчуло всім своїм тілом якийсь страшний зростаючий гуркіт. Повернувши голову Фліп помітив спочатку два жовті ока, які світилися у темряві, а згодом перетворилися на засліплюючу лавину світла. Фліп зіщулився і завмер від страху. В цей час...”

Процедура. Учасникам необхідно було завершити оповідання, при цьому намагаючись звернути увагу не лише на розвиток подій, а й на почуття, переживання, які в означеній ситуації може відчувати герой. Оповідання зачитувалися в групі без коментарів і обговорення.

Примітка. Вправа завершувалася читанням оповідань про тварин.

Вправа “Фітодизайн”

Мета. Засвоїти технологію взаємодії з фітоматеріалом за умов підсилення емоційного і практичного компонентів особистісного ставлення до природи.

Орієнтовний час: 1,5 – 2 години.

Матеріали і підготовка: сухі рослини, декоративні природні матеріали (мох, кора, гілки), керамічні вази та інший декоративний посуд. Експериментатор повідомляв про загальні принципи побудови композиції, демонстрував фотографії, слайди.

Процедура. На початку заняття експериментатор розповідав про історію виникнення і закономірності фітодизайну. Паралельно з розповіддю складалася проста композиція як ілюстрацію до розповіді. Далі учасники індивідуально або у групах працювали над створенням композиції із запропонованих матеріалів на задану тему.

Вправа закінчувалася обговоренням робіт, в якому увагу зосереджували на аналізі почуттів і думок, що виникли в процесі сприймання робіт учнів.

Вправа “Ландшафтний садочок”

Мета. Засвоєння технологій взаємодії з природою, підсилення емоційного і практичного компонентів ставлення до природи.

Орієнтовний час: 2 – 3 години.

Матеріали і підготовка: різноманітні кімнатні рослини, ґрунт, гілки, мох, кора, листя рослин, гравій, каміння та інші природні матеріали, пластмасові та керамічні контейнери різного розміру, дитячі совки, відерця, папір, олівці.

Процедура. Учасники розподілялися на групи по 4 – 5 чоловік. Кожна група отримувала завдання створити в контейнері діляночку “зимового саду” з рослинами, гірками, стежинками, мініводоймою тощо.

Примітка. Експериментатор демонстрував прийоми правильної посадки рослин, надавав інформацію про екологічні характеристики рослин (як розмножувати, поливати, які умови вирощування та ін.).

Вправа “Подарунок на день народження ”

Мета. Розвиток емпатії, стимулювання уяви та ідентифікації.

Орієнтовний час: 30 хвилин.

Матеріали і підготовка: папір, олівці, ручки.

Процедура. Учасники працювали по парах. Кожен обирав собі рослину або тварину, роль якої він виконував. Далі учасникам пропонувалося

придумати подарунок на день народження від себе як людини тій тварині або рослині, яку обрав партнер. Це були малюнки, корисні речі, їжа тощо. Учасники обмінювалися подарунками (або їх описом), а потім намагалися уявити і описати ті емоції, які мали б відчути тварина чи рослина, отримавши такий подарунок.

Вправа “Чоловічок з кори”

Мета. Розширення перцептивного досвіду, стимулювання емпатії, ідентифікації, розвиток уяви.

Орієнтовний час: 30 хвилин.

Матеріали і підготовка: шматочки кори, папір, олівці, фарби.

Процедура. Кожен учасник отримував шматочок кори дерева. Дітям пропонувалося: “Уважно досліди шматочок кори. Його можна роздивлятися, нюхати, скоштувати на смак, зважувати в долонях та ін. Спираючись на свої відчуття та враження, склади повну розповідь про його зовнішній вигляд, властивості. Уяви собі, що цей шматочок кори перетворився на чоловічка. Намалюй його, намагаючись передати свої відчуття, що виникли під час дослідження.”

Наприкінці заняття учасникам пропонувалося відгадати, з якого шматочка кори який чоловічок “народився”.

Вправа “Екологічна етика”

Мета. Актуалізація рефлексії свого ставлення до свійських тварин та рослин, засвоєння технології їх утримання вдома.

Орієнтовний час: 1 година.

Матеріали і підготовка: папір, ручка; попередньо засвоєна інформація щодо утримання тварин і рослин.

Процедура. Учні вибирають рослини або тварини, яких вони хотіли б утримувати вдома, враховуючи свої можливості та симпатії. З допомогою ведучого складався перелік умов, які необхідно створити для “комфортного” життя цих природних об’єктів. Потім учасники склали свій етичний кодекс утримання вдома представників світу природи, в якому відображали власні

обов'язки, зобов'язання, гарантії, очікування по відношенню до вибраної живої істоти.

Вправа “Природнича графіка”

Мета. Розвиток емпатії, ідентифікації, стимулювання уяви.

Орієнтовний час: 20 хвилин.

Матеріали і підготовка: папір, кольорові олівці, фломастери.

Дітям пропонується задумати кількох тварин, які б максимально різнилися одна від одної (велика – маленька, пухнаста – колюча, хижа – лагідна). Наприклад: ведмідь – хом'ячок, білочка – їжачок, лисичка – зайчик. Потім треба написати назви цих тварин парами, підбираючи розмір, колір, товщину, висоту букв таким чином, щоб цей підпис сподобався самій тварині, якби потрапив їй на очі. Завдання закінчується обговоренням.

Примітка. Виконання цього завдання “включає” роботу психомоторики дітей, як наслідок, розширює діапазон психолого-педагогічного впливу.

Вправа “Як поводитись в природі”

Мета. Розвиток емпатії та уяви.

Орієнтовний час: 20 хвилин.

Матеріали і підготовка: текст вірша А.Костецького “Не хочу” (див. додаток Б), картки з зображенням знаків правил поведінки у природі (див. додаток В), папір, олівці, фломастери.

Процедура. Дітям пропонувалося прослухати текст вірша. Знайти серед знаків, що нагадують про правила поведінки у природі, ті, які можна підписати рядками з цього вірша. Дати назву решті знаків, довести її відповідність зображеному. Назвати, які ще правила поведінки у природі є важливими, на їх погляд. Намалювати до них нагадувальні знаки, дати їм відповідну назву.

Примітка. Щоб активізувати діяльність дітей, ми зверталися до їх життєвого досвіду за допомогою запитань.

Вправа “Придумай “добре” ім'я ”

Мета. Розвиток емпатії та уяви.

Орієнтовний час: 20 хвилин.

Матеріали і підготовка: папір, ручки.

Процедура. Учням пропонувалося розширити подані назви тварин та рослин, додавши до них такі слова, які відповідали б “кращим” рисам та властивостям цих природних об’єктів. Важливо, щоб назва викликала у людей добрі почуття, щоб рослину чи тварину з такою назвою людям “важко було образити”. Наприклад: “мураха працювятий”, “павук старанний”, “сонечко невтомне”, “метелик барвистий”, “ромашка чарівна”, “дзвоники кришталеві”, “верба гнучка”.

Примітка. Ефективність виконання цього завдання зростає, якщо добираються природні об’єкти, що традиційно сприймаються людьми негативно (кропива, вовк, акула...).

Вправа “Я чарівник”

Мета. Формування гуманного ставлення до живої природи, інших людей.

Орієнтовний час: 40 хвилин.

Матеріали і підготовка: папір, ручки.

Процедура. Дітям пропонувалася роль добрих чарівників, кожна конкретна справа яких мала приносити радість та користь тваринам, рослинам та природі взагалі. Далі складалася колективна казка та тему “Я пізнаю світ”, сюжет якої поступово розгортався за планом: 1) вибір природного об’єкта; 2) ознайомлення з умовами його існування; 2) вибір конкретних вправ для покращення умов існування, раціонального використання, захист своїх ідей.

Вправа “Годівничка”

Мета. Розвиток екологічних знань і навичок, збагачення досвіду позитивної взаємодії з природними об’єктами.

Орієнтовний час: довготривалий проект.

Матеріали і підготовка: годівничка, заготівля кормів для зимуючих та кочових птахів.

Процедура. Ознайомлення із зовнішнім виглядом зимуючих та кочових птахів, спостереження за видовим складом птахів, що прилітають взимку до

годівнички. Бесіда за питаннями: “Хто буває у нас в гостях взимку?”, “Як допомогти пернатим друзям?”, “Як будемо зустрічати нових гостей наступної зими?”

Вправа “Екологічний кодекс мешканців Землі”

Мета. Формування екологічності світогляду, корекція цілей взаємодії з природою.

Орієнтовний час: 40 хвилин.

Матеріали і підготовка: папір, ручки.

Процедура. Учням пропонувалося провести “мозковий штурм” і разом розробити “Екологічний кодекс мешканців Землі”. На першому етапі фіксувалися всі пропозиції. Далі кожна з них оцінювалася і доповнювалася учасниками, відпрацьовувалися формулювання, встановлювався порядок слідування положень Кодексу. Наприкінці обговорювалися результати.

Примітка. Цією вправою тренінг завершувався.

Формування пізнавальних мотивів учіння шляхом засвоєння адекватних змісту і процесу учіння способів розумової діяльності.

В нашій роботі ми виходили з положення, що розвиток пізнавальних інтересів у молодших школярів пов’язаний з рівнем оволодінням ними раціональними прийомами розумової діяльності, що поступальний рух у напрямку підвищення рівня розвитку змістовної і процесуальної мотивації учіння на матеріалі природознавства можливий на основі формування адекватних способів розумової діяльності.

Вище ми відмічали, що якісний рівень інтересів до пізнання природи як цілісної системи обумовлений рівнем розвитку мислення, адже розумові дії, до яких вдається учень в процесі учбової діяльності, є найважливішим інструментом, що визначає можливість реалізації пізнавального ставлення до природного середовища. Наявність діалектичного взаємозв’язку пізнавальних інтересів із закономірностями основних розумових операцій є загальновідомим фактом.

Спираючись на дані, отримані в ході констатуючого експерименту, ми вважали, що однією з умов розвитку мотиваційної системи в процесі засвоєння природничих знань, є стимулювання виникнення і розвитку пізнавальних інтересів у молодших школярів, що спрямовані на усвідомлення власної розумової діяльності, її організації, на оволодіння раціональними прийомами мислення. Створення умов для опанування дітьми системою розумових операцій надасть можливість реалізації пізнавального ставлення до природи безпосередньо в процесі учіння, сприятиме подальшому розвитку процесуальної спрямованості мотиваційної сфери учнів даного віку.

Як зазначає Т.В.Косма [82, с. 16 - 17], засвоєння понять відбувається в процесі активної мислительної діяльності, адже цілеспрямовані мислительні дії є механізмом процесу утворення понять. Цей процес включає дві взаємопов'язані сторони: засвоєння змісту понять і оволодіння операційним механізмом мислення. Щоб запобігти формальному засвоєнню знань, необхідно розглядати зміст поняття в єдності із механізмом їх утворення (мислительні дії та аналітико-синтетичні операції).

Матеріал природознавства надає широкі можливості для розумового розвитку учнів. Успішне засвоєння системи елементарних природничих понять, що становлять зміст даного початкового курсу, вимагає високого рівня логічності мислення. Усвідомлення внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків природних систем, розуміння природних закономірностей і законів відбувається шляхом застосування прийомів учбової діяльності, що зумовлені логікою побудови змісту даного навчального предмета (робота з картою, з текстом, визначення та застосування понять, розповідь, опис, доведення тощо).

Психологічний зміст означених прийомів учбової роботи становлять способи розумової діяльності (прийоми мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація тощо). Кожен сформований в учнів прийом розумової діяльності входить до складу певного прийому учбової роботи і являє собою знання про спосіб мислення і вміння його застосовувати. Оволодіння способами розумової діяльності, їх усвідомлення обумовлює

підвищення інтересу до учіння, адже цілеспрямоване застосування цих прийомів в процесі учіння сприяє досягненню високих результатів в учбовій діяльності [147; 151].

Загальновідомо, що адекватна учінню мотивація, особливо її динамічні характеристики, мають зв'язок з успішністю дитини у досягненні учбових цілей. Процесуальний бік учбової діяльності при вивченні природознавства вимагає застосування складних розумових операцій, що є засобом не тільки накопичення та підсумовування вже засвоєних знань, а й отримання нових природничих знань. Ми переконані, що цілеспрямоване оволодіння учнями молодшого шкільного віку прийомами (операціями) мислення, яке супроводжується усвідомленням власної розумової діяльності, є засобом реалізації пізнавальних мотивів на матеріалі природознавства.

Зміст курсу природознавства має забезпечити розуміння школярами розмаїття предметів і явищ природи в їх різнобічних взаємозв'язках, а також способів учбової діяльності щодо їх аналізу, визначення, пояснення та ін. Як відомо, між метою учбової задачі та способом її досягнення існує діалектичний взаємозв'язок: мета вимагає вибору певних способів дій (учбових, мисленевих), у свою чергу, спосіб дій, яким володіє суб'єкт, окреслює коло задач, що можуть стати предметом (метою) його учбової діяльності. Таким чином, інтерес до різних аспектів змісту курсу природознавства як мотив учіння вимагає оволодіння відповідними прийомами розумової діяльності (що становлять психологічний зміст способів учбової роботи), які є засобом його реалізації, і, разом з тим, обумовлений ними.

Існуючі в психологічній літературі [187] дані свідчать, що в другій половині молодшого шкільного віку діти успішно засвоюють прийоми логічної обробки навчального матеріалу і можуть свідомо їх використовувати як спосіб вирішення учбових задач. У зв'язку з тим, що в межах учбової діяльності означені прийоми є засобом реалізації пізнавальних мотивів, їх свідоме засвоєння набуває для учнів особистісної значущості. Враховуючи закономірності учбової діяльності в процесі опанування змістом початкового

курсу природознавства, значну кількість емпіричного матеріалу, який має усвідомити і засвоїти дитина, адекватними змісту даного навчального предмета прийомами розумової діяльності ми вважали порівняння та класифікацію природничих понять. Під класифікацією розуміли понятійне узагальнення, що включає операцію поділу обсягу поняття і має на меті фіксацію родо-видових відношень в системі понять в поєднанні з операцією їх визначення [78, с. 214 – 215].

Ми сподівалися, що операція класифікації полегшить процес вивчення предметів і явищ оточуючого світу, надасть учням можливість розкрити внутрішні закономірності, які визначають розвиток та зміни природних явищ, що вивчаються. Класифікація широко застосовується в природничих науках (ботаніці, зоології, екології, фізиці, хімії тощо) [78, с. 215], елементи яких інтегрально становлять зміст курсу природознавства. Вона має тісний зв'язок з операцією визначення понять – встановлення істотних ознак та обсягу поняття. У зв'язку з цим, в нашому дослідженні операція класифікації як система пізнавальних дій, що мають на меті усвідомлення та засвоєння системи елементарних природничих понять, була одним із засобів досягнення учнями нових пізнавальних цілей, які відповідають структурі предметного змісту курсу природознавства. Таким чином ми сподівалися раціоналізувати учбову діяльність школярів, що мала репродуктивний, пошуковий та творчий характер.

З психологічних досліджень [70] відомо, що досконала класифікація в учнів молодших класів пов'язана з рівнем розвитку вміння порівнювати конкретні об'єкти. Без порівняння предметів навколишнього середовища дитина не може впорядкувати свої чуттєві враження, уточнити свої уявлення про світ [82, с. 99].

Порівняння є засобом аналізу і синтезу, абстрагування і узагальнення суттєвих ознак об'єктів. Під час навчання, в процесі пояснення, закріплення та узагальнення прийом порівняння застосовується у складних взаємозв'язках з іншими розумовими операціями [150, с. 9]. Особливо важливу роль порівняння відіграє у розумінні дітьми мінливості навколишнього життя, його постійного

руху, при узагальненні і систематизації тривалих спостережень за природними явищами [150, с. 20].

В період початкового навчання на уроках природознавства порівняння розрізняють за напрямом (зіставлення, протиставлення, повне порівняння з виділенням ознак схожості і подібності), складністю ознак (кількість ознак, характер ознак) і способом проведення (порівняння одночасно сприйнятих об'єктів, порівняння об'єктів, сприйнятих у різний час, порівняння двох об'єктів з участю третього) [150]. При вивченні природознавства порівняння входить як обов'язковий компонент до спеціальних методів пізнання, які забезпечують безпосередній зв'язок з природою (спостережень, дослідів, практичних робіт) з метою формування окремих понять, створення проблемних ситуацій, розвитку умінь спостерігати тощо.

Розвиток уміння порівнювати відбувався на різноманітному за змістом природознавчому матеріалі. При цьому порівняння здійснювалося за основними суттєвими ознаками подібності та відмінності. В процесі підбору пізнавальних завдань ми використовували добре відомий учням матеріал (однорідні взаємопов'язані природні об'єкти). Подібність і відмінність спостерігалася на достатньому фактичному матеріалі; при зіставленні обов'язково визначалася суттєва подібність і несуттєва відмінність.

Ми виходили з того, що у більшості учнів 3 (2) класів достатньо емпіричних уявлень про сутність порівняння, вони мають певний досвід його застосування, отже, формування уміння порівнювати відбувалося за правилом-моделлю (алгоритмом порівняння):

1. Уважно розглянь природні об'єкти.
2. Поміркуй, які ознаки має кожен з цих об'єктів.
3. Визнач, які з цих ознак є однаковими, подібними або відмінними.
4. Порівняй найважливіші (суттєві) ознаки відповідно до поставленого завдання (до мети порівняння).
5. Поясни (повідом) результат порівняння.

Перед практичним застосуванням даного алгоритму проводилася робота, спрямована на усвідомлення терміну “ознака”, на визначення однакових, схожих та відмінних ознак об’єктів природи.

Пізнавальні завдання на порівняння природних об’єктів виконувалися під час спостережень, проведення дослідів, практичних робіт, в процесі узагальнення фактичних знань з природознавства тощо.

Нижче наводимо приклади використаних нами пізнавальних завдань, що мали на меті розвиток в учнів молодших класів порівняння як прийому розумової діяльності і способу розв’язання учбових задач в процесі засвоєння системи початкових природничих понять.

Завдання на повне порівняння з виділенням ознак подібності і відмінності природних об’єктів:

1. Порівняй властивості кисню і вуглекислого газу (торфу, нафти і кам’яного вугілля; піску і глини).

2. Порівняй властивості природних копалин (глини і вапняків; нафти і руди) за станом, за кольором, за горючістю, де вони використовуються (що з них виробляють)?

3. Порівняй такі рослини, як пшениця, овес, кукурудза за зовнішньою будовою. Дай відповіді на запитання. Які корені у цих рослин, як вони розташовані у ґрунті? Розглянь стебло, яке воно в середині? Якої форми листки у цих рослин, як вони розташовані? Знайди суцвіття і плоди, як вони називаються? Запиши спільні та відмінні ознаки цих рослин у зошит.

4. Порівняй кущ і трав’янисту рослину. Що у них спільне? Чим вони відрізняються?

5. Порівняй вовка і вівцю (ластівку та індика). Які ознаки і них спільні, за якими ознаками вони відрізняються?

6. Порівняй лисицю і косулю за будовою тіла, за середовищем існування, за способом живлення.

7. Порівняй ставок, озеро і болото. Що в них спільного, чим вони різняться?

8. Порівняй, чим подібні і чим відрізняються рослини картопля і помідор (морква і капуста), за такими питаннями. Який корінь? Яке стебло, листки? Яка частина їстівна? Однорічна чи дворічна рослина? Овочева чи технічна?

9. Порівняй дуб і бузок. Чим вони подібні? Чим відрізняються?

10. Що спільного між ящіркою і черепахою? За якими ознаками різняться ці тварини?

Завдання на зіставлення природних об'єктів:

1. Розглянь уважно та порівняй будову ранньоквітучих рослин таких, як проліска і гусяча цибуля. Яка спільна ознака їх об'єднує?

2. Порівняй плоди: ягоди глоду летючки клена та коробочки маку. Яку спільну ознаку ти помітив?

3. Запиши кілька назв кімнатних рослин. Які в них спільні ознаки за будовою та умовами життя?

4. Розглянь уважно та порівняй зовнішню будову таких квіткових рослин, як яблуня, бузок та барвінок. Які органи вони мають?

5. Порівняй особливості будови рослин, що ростуть у посушливих місцях, та рослин, що ростуть у надмірно зволжених місцях.

6. Які спільні ознаки є у сосни і ялини?

7. За якими ознаками тварини подібні до інших живих організмів?

8. Які спільні та відмінні ознаки з тваринами (рослинами) є у грибів?

9. Чи є спільні властивості у таких речовин, як цукор та лимонна кислота?

10. Порівняй ознаки таких тварин, як жаба і тритон. Чому цих тварин відносять до земноводних?

Завдання на протиставлення природних об'єктів:

1. Чим відрізняються багаторічні рослини від однорічних та дворічних?

2. Порівняй дикорослі і культурні рослини. Чим вони відрізняються?

3. Порівняй будову водоростей та мохів (мохів і папоротей). Чим будова мохів відрізняються від будови водоростей (папоротей)?

4. Чим відрізняються будова квіткових рослин від будови папоротей (мохів, водоростей)?

5. Яких ознак, що є у тварин, немає у рослин?
6. Порівняй ящірку і жабу, за якою істотною ознакою відрізняються ці тварини?
7. Порівняй, чим живляться зимуючі і перелітні птахи, зроби висновок, чому птахи відлітають у вирій.
8. Порівняй, чим відрізняється спосіб живлення хом'яка, ведмедя і лисиці.
9. Чим відрізняється життя свійських тварин від життя диких тварин?
10. Розкажи, чим відрізняється чорнозем і глинистий ґрунт.

В психологічних дослідженнях показана доцільність застосування в процесі навчання молодших школярів операції класифікації з метою логічного впорядкування матеріалу, що вивчається, і, відповідно, полегшення процесу засвоєння змісту навчальних предметів, в тому числі і природничих [82, с. 186]. У зв'язку з цим ми дотримувалися думки, що в процесі засвоєння молодшими школярами системи початкових природничих понять важливо спрямувати зусилля на поступове формування логічної (понятійної) класифікації, що виявляється в таких уміннях: 1) самостійно знаходити спільні істотні ознаки як основу групування при порівнянні природних об'єктів; 2) здійснювати операцію включення об'єктів у класи; 3) здійснювати операцію розчленування класів об'єктів; 4) встановлювати ієрархію класів (понять).

Класифікація є засобом ґрунтовнішого оволодіння як окремим, так і загальним. Уявлення учня про окремі об'єкти стають конкретнішими; за допомогою аналізу він навчається розрізняти в них істотні властивості від другорядних. Разом з тим, зіставляючи істотні ознаки окремого з відтвореним у пам'яті родовим поняттям, учень краще усвідомлює істотні ознаки останнього [82, с. 112].

Навчання молодших школярів здійсненню операції класифікації на матеріалі природознавства проводилося нами поетапно в двох таких напрямках: 1) засвоєння операції класифікації на матеріалі окремих природних об'єктів; 2)

навчання застосуванню класифікації як засобу усвідомлення та засвоєння зв'язного текстового матеріалу, що містить систему природничих понять.

З цією метою обирався добре знайомий для дітей даного віку природничий матеріал. Спочатку досліджуваним роз'яснювалася мета дій та спосіб їх виконання. Цілеспрямоване засвоєння операції класифікації на матеріалі окремих природних об'єктів відбувалося за такими алгоритмами.

Включення об'єктів у класи:

1. Встанови спільні істотні ознаки природних об'єктів.
2. Згрупуй їх на основі цих ознак.
3. Дай спільну назву цій групі об'єктів.
4. Включи утворену групу об'єктів до більшого за обсягом класу (поняття).

Поділ об'єму класу (поняття):

1. Визнач інваріантні та варіативні ознаки класу природних об'єктів (поняття).
2. Порівняй природні об'єкти за варіативними ознаками і знайди ознаку відмінності, що є підставою для поділу класу (поняття).
3. Виконай поділ класу (поняття).
4. Побудуй визначення отриманих понять.

Засвоєння учнями операції класифікації на матеріалі зв'язного навчального тексту відбувалося за таким алгоритмом:

1. Попереднє орієнтування в текстовому матеріалі з метою його розуміння.
2. Визначення характеру класифікаційної структури тексту (індуктивна чи дедуктивна).
3. Визначення підстав для поділу або об'єднання понять в тексті (встановлення координаційних та субординаційних відношень в системі описаних в тексті понять).
4. Створення класифікаційної схеми, що відображає структуру матеріалу та встановлення родо-видової взаємозалежності між поняттями.

Перед застосуванням означеного алгоритму відбувалося таке пояснення. В даному тексті описана система природничих понять. Необхідно ознайомитись із змістом тексту, з'ясувати, чи все в ньому зрозуміло. Далі – визначити підстави для поділу понять, про які йдеться, і побудувати класифікаційну схему.

Перша класифікаційна схема складалася під керівництвом експериментатора, за необхідності надавалося додаткове пояснення. З цією метою був використаний навчальний текст підручника з природознавства для 3 (2) класу “Тіла” [10, с. 15].

Отже, в процесі побудови класифікаційної схеми відбувалася фіксація родо-видових відношень між субпідрядними поняттями. Відношення між родовим і видовим поняттям встановлювались шляхом вказівки на найближчий рід та виду виду відмінність. Включення в учбову діяльність даного способу логічної обробки і засвоєння природничого матеріалу сприяло підвищенню рівня оволодіння навичками змістовного аналізу і узагальнення. Крім того, закономірним наслідком засвоєння операції класифікації на текстовому матеріалі було її перенесення на розв’язання нових теоретичних та практичних природознавчих задач репродуктивного, пошукового та творчого характеру. Актуалізація конкретного і абстрактного мислення в процесі логічної обробки природознавчого матеріалу обумовлювала переживання молодшими школярами інтелектуальних емоцій, задоволення від розумового навантаження, які були стимулом для розвитку пізнавальних мотивів учіння в процесі засвоєння природничих знань.

Нижче наводимо приклади пізнавальних завдань, що використовувалися нами з метою розвитку в учнів експериментального класу вміння класифікувати природничі поняття.

Завдання на включення об’єктів у класи:

1. Підкресли слова, що означають природні предмети: Земля, школа, річка, книга, Сонце, дерево, парта, олівець, хмара, ґрунт.

2. Розподіли на групи – предмети живої природи; предмети неживої природи – назви предметів: струмок, тополя, будинок, муха, кінь, трава, собака, тролейбус.

3. Із ряду корисних копалин підкресли вапняки. Пісок, глина, кварц, мармур, граніт, вапняк, слюда, крейда.

4. Розподіли на групи за способом розмноження кореневими паростками, цибулинами назви рослин: соняшник, малина, пролісок, пирій, пшениця, тюльпан, капуста, смородина.

5. Розмісти рослини лісу за ярусами за допомогою стрілок.

1-й ярус	сосни, дуби, буки, липи
2-й ярус	мохи, гриби, звіробій, конвалія
3-й ярус	бузина, ліщина, глід, дика груша
4-й ярус	ожина, чорниця, малина, терен

6. Назви тварин розподіли на групи: 1) звірі, 2) птахи, 3) риби, 4) плазуни, 5) комахи. Корова, вовк, дятел, карась, курка, ящірка, окунь, гадюка, джміль, лимонниця.

7. Серед тварин підкресли зайву. Поясни свою думку. Тигр, лев, лисиця, олень, рись.

8. Яку загальну назву можна дати цим тваринам? Чому? Джміль, оса, метелик, бабка, водомірка, жук-рогач, мурашка, тарган.

9. Хто зайвий серед цих звірів: кіт, коза кінь? Чому ти так вважаєш?

10. Серед перелічених тварин визнач зернові: пшениця, гречка, рис, просо, соняшник, жито, ячмінь, квасоля.

Завдання на поділ об'єму класу (поняття):

1. Дай пояснення до таблиці:

Природа				
Тварини	Рослини	Гриби	Бактерії	Віруси

2. Дай пояснення до таблиці:

Водойми	
Природні <ul style="list-style-type: none"> • джерела • річки • озера • болота • моря 	Штучні <ul style="list-style-type: none"> • ставки • водосховища

3. Запиши по кілька рослин листяного лісу за групами: 1) дерева, 2) кущі, 3) трави.

4. Назви ознаки культурних та дикорослих рослин, наведи приклади.

5. Дай пояснення до таблиці:

Плоди			
Сухі плоди		Соковиті плоди	
Розкривні плоди <ul style="list-style-type: none"> • біб (горох) • стручок (капуста) • листянка (сокирки) • коробочка (мак) 	Нерозривні плоди <ul style="list-style-type: none"> • жолудь (дуб) • крилатка (клен) • сім'янка (соняшник) • зернівка (жито) 	Однонасінні <ul style="list-style-type: none"> • кістянка (вишня) 	Багатонасінні <ul style="list-style-type: none"> • ягода (смородина) • гарбузина (кавун) • яблуко (груша) • помаранча (мандарин)

6. Чого більше – яблук чи фруктів, беріз чи дерев, водойм чи річок, звірів чи тварин, курок чи домашніх тварин?

7. На які групи розподіляють тварин за способом живлення? Наведи приклади тварин кожної групи.

8. Дай пояснення до таблиці. Назви декілька тварин кожної групи.

Тварини					
Комахи	Риби	Земноводні	Плазуни	Птахи	Звірі

9. Запиши назви птахів у відповідну графу таблиці: зозуля, грак, голуб, синиця, ластівка, снігур, горобець, омелюх, іволга, повзик, чиж.

Птахи		
Перелітні	Зимуючі (осілі)	Кочуючі

10. Склади розповідь за таблицею.

Ліси		
Листяні	Хвойні • соснові • ялинові	Мішані

Завдання на побудову класифікаційної схеми текстового матеріалу.

З цією метою нами були використані навчальні тексти підручника з природознавства для 3 (2) класу: “З чого складаються гірські породи” [10, с. 61 - 62], “Що таке корисні копалини” [10, с. 65 - 67], “Які бувають ґрунти” [10, с. 73], “Дерева, кущі, трав’янисті рослини” [10, с. 93 - 94], “Чим живляться тварини” [10, с. 142 - 143] та ін.

Формування мотивів учіння на матеріалі природознавства засобами навчально-проблемних ситуацій.

Мотиви, що виявляються в інтересі до природничих взаємозв’язків, є важливою умовою того, що знання про різноманітність цих зв’язків об’єктів і явищ доквілля, їх взаємовідношень та змін засвоюються не формально, а свідомо, адже дана мотиваційна тенденція характеризується активним “пошуковим” ставленням до предмета пізнання. Включення суб’єкта учіння до навчальної проблемної ситуації в нашій роботі було стимулом до початку процесу цілеспрямованого осмислення молодшими школярами змісту природничого матеріалу.

Формування пізнавального інтересу до усвідомлення закономірних зовнішніх і внутрішніх зв’язків елементів природної системи реалізувалося шляхом постановки перед школярами проблемних пізнавальних завдань. При цьому конкретизувалася пізнавальна мета та спосіб розв’язання задачі (досягнення мети). Ми дотримувалися думки О.М.Матюшкіна [112, с. 98], згідно якої, пізнання закономірних зв’язків дійсності має відбуватися за допомогою розв’язання теоретичних і практичних проблем в процесі дослідницької діяльності. Як зазначає автор проблемна ситуація включає у свою структуру особистість суб’єкта учіння як основне ядро самої проблемної

ситуації. Адже до її структури входять як компоненти мотиви і потреби дитини, у зв'язку з цим, засвоєння предметного змісту навчального курсу стає діяльністю особистісно значущою.

Як зазначалося, мотиваційний потенціал учіння зростає за умови відповідності змісту навчального матеріалу пізнавальним потребам, що наявні в учнів та виникають в процесі учіння. В онтогенезі молодший шкільний вік відзначається інтенсивним розвитком інтелектуальної сфери, отже, ми намагалися найбільш повно реалізувати в реальному процесі учіння прагнення дитини до виявлення розумової активності і розумової самостійності.

Ми вважали, що генезис предметно-процесуального аспекту мотивації вивчення природознавства залежить від оптимальної організації змісту і процесу учбової діяльності молодших школярів. У зв'язку з цим, виходили з тези про принципову можливість впливу на розвиток змістовних, структурних та динамічних особливостей мотивації учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства шляхом створення проблемних ситуацій та їх розв'язання і стимулювання тим самим пізнавальної самостійності, активності, ініціативності учнів даного віку в процесі учіння.

Отже, в нашій роботі ми дотримувалися думки, що при вивченні природознавчого матеріалу, який потребує виявлення і осмислення причинно-наслідкових, функціональних та інших зв'язків між елементами живої та неживої природи, засвоєння знань про пристосованість живих організмів до умов існування тощо, доцільно застосовувати метод проблемного навчання, що актуалізує у молодших школярів пізнавальні мотив учіння.

Проблемна ситуація обумовлює мотиваційну готовність дитини до аналізу та узагальнення результатів дослідів, практичних робіт та спостережень, усвідомлення їх теоретичного обґрунтування. У зв'язку з цим програма формування пізнавальних мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства передбачала реалізацію проблемного навчання на різних етапах (первинного сприймання і усвідомлення матеріалу, закріплення і осмислення знань, домашнього завдання тощо) уроку з метою встановлення

природних взаємозв'язків, особливо під час застосування спеціальних методів пізнання природи (спостережень, дослідів, практичних робіт) для розвитку пізнавальної активності, ініціативності дітей в процесі учіння.

Дотримуючись класифікації проблемних ситуацій, запропонованої М.И.Махмутовим [113], розрізняли чотири групи проблемних ситуацій на матеріалі природознавства:

- 1) необхідність застосування раніше набутих теоретичних знань в нових практичних умовах;
- 2) протиріччя між теоретичними знаннями школярів та неможливість їх практичного обґрунтування (доведення);
- 3) протиріччя між практичним результатом, що спостерігається, та неможливістю його теоретичного пояснення;
- 4) незнання способу розв'язання проблеми.

Проблемне навчання реалізовувалося через застосування таких методів: евристична бесіда, практична робота пошукового характеру, дослід творчого характеру, проблемний виклад знань. Евристична бесіда передбачала наявність в учнів певної суми знань щодо розглядуваних природних взаємозв'язків, вона найбільшої самостійності учнів у розв'язанні проблемної ситуації. Практична робота та творчий дослід як методи проблемного навчання проводилися одразу після створення і усвідомлення проблеми з метою її розв'язання. Проблемний виклад використовувався нами, якщо природничий матеріал що вивчався був досить складним для розуміння. У такому випадку експериментатор вказував дітям на шляхи розв'язання проблеми.

Нижче наводимо приклади проблемних ситуацій, що були використані в експериментальному навчанні. Отже, конкретним матеріалом виступали такі проблемні запитання та ситуації:

1. Помістіть кімнатний, зовнішній та медичний термометри в умови з підвищеною температурою. Чому стовпчик у всіх термометрах піднявся, незважаючи на їхній різний зовнішній вигляд та призначення?
2. Як довести, що повітря займає певне місце?

3. Який сніг краще захищає рослини від морозу: пухкий чи щільний? Чому?
4. Чому під час кожної перерви слід добре провітрювати класну кімнату?
5. Поясни, чому взимку під час сильних морозів можуть руйнуватися водопровідні труби?
6. Поміркуй, чому плями від олії, масла не можна змити водою?
7. Як можна очистити цукор від піску?
8. Чи змогли б люди та тварини жити без рослин? Доведи свою думку.
9. Поміркуй, коли рослина краще росте: якщо навколо неї розпушений ґрунт чи втоптаний. Чому?
10. Розглянь гербарії трав'янистих рослин, перелічи всі органи рослин. Чому при проростанні першим з'являється корінь?
11. Чому такі різні за виглядом органи рослин, як огірок, горіх, слива є плодами? Чи відноситься до плодів бульба картоплі, коренеплід буряка, цибуля, качан капусти?
12. Як озеленити клас, якщо у вас є тільки по одній рослині хлорофітума, сенполії, герані?
13. Розглянь колекцію комах. Чому такі різні за кольором, розміром, способом живлення та середовищем існування тварини належать до комах?
15. Чому такі великі сильні звірі, як ведмідь, борсук, маючи тепле хутро і товстий шар жиру, впадають у зимову сплячку, а такі маленькі звірятка, як миша, білка, куниця, ласка, горностай, заєць, бадьорі всю зиму?
16. Якщо посіяти насіння, чи завжди воно проросте? Які умови для цього необхідні? (Розв'язується за допомогою серії дослідів).
17. Чому вода в колодязях, річках, морях, водопроводі має різний смак?
18. Воду в газоподібному стані не видно. Як довести, що газоподібний стан води існує?
19. Всі річки впадають в моря, але при цьому рівень води в морях майже постійний. Чому моря не переповнюються?

20. Подумайте, чи існує взаємозв'язок між рослинами і тваринами поля. Чому кажуть, що одна сова може зберегти тону хліба?

Отже, такі проблемні запитання та завдання використовувались для активізації пізнавальної діяльності молодших школярів на матеріалі природознавства в процесі експериментального навчання. Вибір оптимальних психолого-педагогічних впливів на кожну дитину відбувався з врахуванням рівня розвитку та індивідуальних особливостей мотивів учіння.

Ми вважали, що на найбільш повне розкриття індивідуальних можливостей дитини, реалізація пізнавальних мотивів в процесі учіння дітей даного віку відбувається в атмосфері доброзичливості, співпереживання, довіри, співробітництва у міжособистісних стосунках вчителя й учнів, яка сприяє встановленню психологічного контакту між суб'єктами навчальної діяльності. Тому ми намагалися культивувати в учнів позитивне уявлення про себе, відчуття власної цінності, формувати позитивну самооцінку. В ході формуючого експерименту значна увага приділялася відзначенню мотивів попередніх досягнень, а також створенню позитивної мотиваційної перспективи, створенню ситуацій успіху в учінні.

З метою створення позитивної емоційної атмосфери в процесі учіння, актуалізації в учнів мотивації досягнення ми намагалися зорієнтувати школярів на індивідуальні норми оцінки учбових досягнень, які обумовлюють реалістичний рівень вимог дитини до власних можливостей, підвищення особистісної відповідальності за результати учбової діяльності і, разом з тим, становлення такої самооцінки у суб'єкта діяльності, яка сприяє емоційній стійкості у випадку невдачі. Висока адекватна оцінка дитиною своїх здібностей, можливостей, учбових досягнень запобігала виникненню та закріпленню негативної мотивації учіння, заснованої на почутті страху, тривожності.

Сутністю нашого підходу до формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства було включення у навчальний процес визначених нами формуючих факторів, які забезпечили комплексний вплив на

мотиваційну сферу дітей досліджуваної групи, активізацію їхніх мотиваційних ресурсів.

Психолого-педагогічний тренінг розвитку особистісного ставлення до природи у молодших школярів мав на меті актуалізацію значущості природничих знань, розширення спектру мотивів предметної спрямованості.

Оволодіння адекватними змісту і процесу учіння способами розумової діяльності сприяло формуванню відповідних мотивів процесуальної спрямованості.

Проблемний підхід у засвоєнні знань про природу як цілісну систему впроваджувався з метою підвищення рівня пізнавальної активності при засвоєнні закономірних природних зв'язків і залежностей.

В цілому експериментальне навчання підтвердило висунуту гіпотезу та виявило ефективність впровадженої нами експериментальної програми формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства.

3.2. Психологічний аналіз формування мотивів учіння у молодших школярів засобами природознавства

З метою вивчення стану сформованості мотивів у ставленні до природознавства використовувались ті ж самі методики вивчення мотивації учіння, що застосовувались на констатуючому етапі дослідження. Отримані результати оцінювалися шляхом порівняння показників експериментального класу з показниками контрольного класу. Формуючим експериментом було охоплено 25 учнів експериментального (3-й клас загальноосвітньої школи I-III ступнів №2 смт. Свеса Сумської області) та 25 учнів контрольного класу (3-й клас загальноосвітньої школи I-III ступнів №3 м. Глухів Сумської області).

Звернемося до порівняльного аналізу результатів формуючого етапу експерименту. За даними методики ранжування навчальних предметів, можна констатувати, що ставлення до природознавства в учнів експериментального класу покращилося.

Природознавство піднялося з шостого рангового місця, яке посідало до початку експериментального навчання, на третє місце після формуючого експерименту. Ставлення до природознавства в учнів контрольного класу лишається незмінним (6 рангове місце).

Ранжування мотивів за методикою з готовим переліком мало такі результати. До впровадження експериментального навчання провідні місця серед усвідомлених мотивів вивчення природознавства в обох класах займали такі соціальні мотиви, як прагнення бути освіченою людиною (яке не є реально діючим, а, найчастіше, таким, що розуміється), порадувати своїми успіхами батьків та отримати позитивні відмітки. Під дією формуючих впливів структура мотивації в учнів експериментального класу змінюється: провідні місця посідають пізнавальний інтерес до змісту даного навчального курсу, прагнення до самовдосконалення, процесуальний пізнавальний мотив. Статистична обробка даних засвідчує, що між впорядкуванням ряду мотивів учнями

експериментального класу до введення в дію програми формуючих впливів і після її застосування не має статистично значущого зв'язку. В учнів контрольного класу навпаки спостерігається статистично значуща залежність ($\rho = 0,817$) на рівні $p < 0,01$. Таким чином, результати даної методики зафіксували зростання ролі і значення пізнавальних спонук учіння в ієрархії мотивів в учнів експериментальної групи.

Результати методики вивчення мотивів учіння, яка полягала в написанні учнями творів та тему “Чому я вивчаю природознавство”, надали відомості про вплив, який чинить застосована нами програма формування мотивів, на змістовні, структурні та якісні характеристики мотивації молодших школярів при вивченні природознавства.

Відмінність у широті змісту пізнавальної мотивації учіння у дітей експериментального і контрольного класів після проведення формуючого експерименту показана на табл. 3.1.

Мотиваційна сфера учнів експериментального класу після проведення формуючого експерименту характеризується більш широким спектром пізнавальних мотивів учіння, розвиненістю структури мотивації, яка відображає чуттєві, емоційні та інтелектуальні зв'язки особистості з природою. Кількість тверджень, що вказують на пізнавальні інтереси в експериментальній групі після формуючого експерименту зростає (див табл.3.1). Пізнавальний інтерес в учнів експериментальної групи відрізняється більшою глибиною: школярів цікавлять екологічні факти, що стосуються організації життя на рівні організму, природного угруповання тощо.

Учнів експериментального класу цікавлять будова Всесвіту, Сонячної системи, мінливість та процесуальність природних явищ (сезонні зміни, кругообіг речовин в природі, чергування пір року та ін.); їх пізнавальні інтереси більш диференційовані, порівняно з учнями контрольної групи. Разом з цим, діти виражають інтерес до знань, що мають узагальнений характер; учні прагнуть до опанування як конкретно-чуттєвими, так і теоретичними поняттями.

Таблиця 3.1

Кількісна характеристика пізнавальних мотивів, безпосередньо пов'язаних із змістом природознавства та особливостями діяльності учіння, дітей експериментального і контрольного класів

Мотиви		Кількість тверджень, що відповідають мотивам (в середньому на учня)			
		До експериментального навчання		Після експериментального навчання	
		Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
Пов'язані із змістом	Інтерес до організації природи	1,2	1,28	1,44	1,2
	Інтерес до об'єктів праці в природі	0,2	0,24	0,4	0,28
	Інтерес до людини як частини природи	-	-	0,2	0,04
	Інтерес до знань, пов'язаних з охороною довкілля	0,32	0,28	0,36	0,32
Пов'язані з особливостями діяльності	Інтерес до репродуктивних основ учіння	0,28	0,32	0,2	0,4
	Інтерес до реконструктивних основ учіння	-	-	0,08	-
	Інтерес до творчості в учінні	-	-	0,12	-

В експериментальному класі зафіксована в двічі більша кількість (див. табл. 3.1) вказівок на мотиви, що виражають прагнення до усвідомлення особливостей і властивостей природи як середовища існування та об'єкта праці (з'ясування впливу діяльності людини на оточуючий світ, встановлення зв'язку знань з життям, залежності трудової діяльності людини від різних параметрів середовища). В мотивах даної групи знаходять своє втілення переживання практичних і моральних зв'язків особистості з природою. Як обов'язковий компонент до структури мотивації учіння у школярів експериментальної групи входять мотиви, пов'язані з виявленням морального ставлення до природи, прагненням охороняти її об'єкти та їх властивості; учні виражають думки щодо оптимізації природокористування, вдосконалення практично-діяльнісної взаємодії суспільства і природного середовища. В учнів експериментального

класу формується інтерес до людини як природної істоти, до власного організму, якого на даному етапі дослідження, в контрольній групі не виявлено.

Експериментальний клас відрізняється від контрольного більшою кількістю висловлювань, що виявляють інтерес до пошуково-виконавчої (реконструктивної) та творчої учбової діяльності (див. табл. 3.1).

Пізнавальні інтереси до змісту природознавства, зафіксовані за допомогою означеної методики діагностики мотивів, по-різному представлені в ієрархії мотивів молодших школярів експериментальної та контрольної груп. Як результат експериментального навчання в учнів експериментального класу відмічається диференціація пізнавальних інтересів, збільшення кількості вказівок на мотиви, що відповідають інтересу до природних зв'язків та інтересу до суті природних явищ. Зафіксовані результати представлені в табл. 3.2. Кількість вказівок на недиференційований інтерес до природи в експериментальному класі менша, ніж контрольному (відповідно 0,8 та 1,12 в середньому на учня). Кількість вказівок на мотиви, що виявляються як інтереси до закономірних зв'язків у природі та інтереси до суті явищ, в експериментальному класі перевищує їх кількість у контрольному класі.

Таблиця 3.2

Характеристика розвитку пізнавального інтересу до змісту природознавства в учнів експериментального та контрольного класів

Мотиви	Кількість тверджень, що відповідають мотивам (в середньому на учня)			
	До експериментального навчання		Після експериментального навчання	
	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
Недиференційований інтерес до природи	1,2	1,16	0,8	1,12
Інтерес до окремих фактів, предметів і явищ природи	0,8	0,88	1,6	1
Інтерес до закономірних зв'язків	0,08	0,08	0,2	0,08
Інтерес до суті явищ, їх походження	-	-	0,16	0,04

Результати діагностики, що засвідчують змістовно-процесуальні зміни в мотивах учіння у дітей експериментального і контрольного класів, представлені в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Кількісна характеристика змін у пізнавальних і соціальних мотивах учіння

Мотиви	Кількість тверджень, що відповідають мотивам (в середньому на учня)			
	До експериментального навчання		Після експериментального навчання	
	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
Мотиви, пов'язані із змістом учіння	1,4	1,52	6,4	1,8
Мотиви, пов'язані з процесом учіння	1,2	1,28	2,24	1,4
Соціальні мотиви	2,3	2	0,36	1,3
Особистісні мотиви	3,55	3,8	0,76	4,1
Мотиви, що не мають безпосереднього відношення до учіння	1,55	1,4	0,28	1,4

Як бачимо, кількість мотивів (в середньому на учня), що визначають пізнавальну спрямованість мотивації, в учнів експериментального класу значно перевищує кількість таких мотивів в контрольній групі учнів. Зростання частки пізнавальних інтересів в структурі мотивів у дітей експериментальної групи, обумовлює відносне зниження ролі соціальних мотивів учіння (див. табл. 3.3). Пізнавальні мотиви, що пов'язані із змістом учіння, у дітей експериментальної групи відрізняються широтою змісту, більшою їх диференційованістю, глибиною інтересів.

Серед вказівок на процесуальні мотиви учіння у дітей даного класу переважають такі, що відображають інтерес до спеціальних методів пізнання природи (до практичних робіт, дослідів, спостережень), означені пізнавальні інтереси мають як репродуктивну, так реконструктивну і творчу спрямованість.

Таким чином, пізнавальні мотиви в учнів експериментального класу, за результатами даної методики, відзначаються більш високим рівнем розвитку, порівняно з такими мотивами у дітей контрольної групи. Важливе значення відіграють також мотиви соціальної спрямованості, однак, за допомогою даної методики, зафіксовано зниження їх кількості в учнів експериментального класу після впровадження експериментального навчання (див табл. 3.3). На відміну від експериментального, в контрольному класі провідна роль серед мотивів належить мотивам особистісного змісту, особливо, прагненню до отримання високої відмітки, незалежно від рівня власних учбових досягнень.

В результаті впровадження експериментальної методики навчання відчутно змінився розподіл кількості учнів експериментального класу у підгрупах за характером домінування мотивів учіння. Зафіксовані результати представлені в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Кількісна характеристика підгруп учнів експериментального та контрольного класів за параметром домінування мотивів

Підгрупи учнів	Кількість учнів, що входять до складу підгруп							
	До експериментального навчання				Після експериментального навчання			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
З домінуванням пізнавальних мотивів	4	16	4	16	10	40	4	16
З гармонійним поєднанням пізнавальних та соціальних мотивів	7	28	6	24	8	32	8	32
З домінуванням соціальних мотивів	14	56	15	60	7	28	13	52
Всього:	25	100	25	100	25	100	25	100

Після проведення формуючого експерименту кількість учнів у групі, що характеризується домінуванням пізнавальних мотивів учіння (на матеріалі природознавства), в експериментальному класі зростає від 16% до 40%, в

контрольному класі вона становить 16% на початку і в кінці навчального року; в групі з гармонійним поєднанням пізнавальних і соціальних спонук на початку року в експериментальному класі 28% учнів, в контрольному – 24%; кількість учнів, що входять до складу означеної групи в кінці навчального року, як в контрольному, так і в експериментальному класах становить 32%.

Ступінь статистичної значущості відмінностей між досліджуваними класами учнів визначався за χ^2 -критерієм. До проведення формуючого експерименту між експериментальним та контрольним класами за параметром домінування мотивів не існувало значущих відмінностей ($\chi^2 = 0,24$). Після організації формуючих впливів експериментальний і контрольний класи відрізняються за означеним параметром ($\chi^2 = 11,77$) на рівні достовірності 0,01%. Значущість змін, що відбулися в мотивації учнів експериментального класу підтверджує і той факт, що за критерієм χ^2 зафіксовано відмінність домінування мотивів до формуючого експерименту і після нього ($\chi^2 = 10,73$) з достовірністю 0,01%.

Особливості співвідношення процесуального мотиву, мотиву отримання відмітки та мотиву уникнення неприємностей в учнів експериментального та контрольного класів після застосування системи формуючих впливів відображено в табл. 3.5.

Найбільше число виборів серед учнів експериментальної групи в кінці навчального року припадає на процесуальний мотив учіння (0,76 виборів в середньому на учня). Інтерес до оцінки знань чинить значно менший спонукальний вплив на учнів даного класу (0,16 виборів). Незначна кількість учнів експериментального класу віддає перевагу завданню, що відповідає мотиву уникнення неприємностей (в середньому на учня 0,08 виборів). Контрольний клас відрізняється більш високим рівнем мотивації уникнення неприємностей (0,36 виборів на учня); мотив-оцінка та процесуальний інтерес отримали однакову кількість виборів, які здійснили учні даного класу, при

цьому, кількісний показник процесуальної мотивацій в учнів контрольного класу значно нижчий, ніж в експериментальній групі учнів (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Динаміка мотивів учіння у дітей експериментального та контрольного класів

Мотиви	Кількість тверджень, що відповідають мотивам (в середньому на учня)			
	До експериментального навчання		Після експериментального навчання	
	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група
Інтерес до процесу навчання	0,4	0,32	0,76	0,32
Інтерес до оцінки знань	0,4	0,4	0,16	0,32
Мотив уникнення неприємностей	0,2	0,28	0,08	0,36

Описані результати надають підстави для висновку, що мотивація учіння у дітей експериментального класу після формуючого експерименту є більш сприятливою і адекватною учінню, порівняно з мотивацією школярів контрольного класу.

Дані стосовно динаміки пізнавальної активності у досліджуваних груп школярів представлені в табл. 3.6.

Експериментальне навчання обумовило зміни пізнавальної активності молодших школярів. В експериментальному класі зафіксовано зниження кількості учнів, що характеризуються низькою пізнавальною активністю, кількість школярів у групах з середньою та високою пізнавальною активністю зростає відповідно від 32% до 40%, та від 28% до 44%. Тенденція розвитку пізнавальної активності в контрольному класі подібна, але є менш вираженою. Статистична обробка даних за χ^2 - критерієм засвідчує суттєву відмінність ($\chi^2 = 6,95$; достовірність 0,05%) між кількістю учнів, що входять до груп за рівнями пізнавальної активності, у контрольному та експериментальному

класах в кінці навчального року після впровадження експериментального навчання.

Таблиця 3.6

Рівні пізнавальної активності (ПА) молодших школярів при вивченні природознавства

Рівні пізнавальної активності (коефіцієнти P_i)	Кількість учнів, що входять до складу групи за рівнем ПА							
	До експериментального навчання				Після експериментального навчання			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Низький (P_i від $-1,0$ до $-0,40$)	10	40	11	44	4	16	9	36
Середній (P_i від $-0,39$ до $0,30$)	8	32	9	36	10	40	10	40
Високий (P_i від $0,31$ до $1,0$)	7	28	5	20	11	44	6	24
Всього:	25	100	25	100	25	100	25	100

Результати методики вільного вибору навчальних завдань вказують на підвищення рівня дієвості пізнавальних мотивів учіння в кінці року в учнів експериментального класу, порівняно з контрольним (див. табл. 3.7).

За результатами цієї методики, після проведення експериментального навчання в учнів експериментального класу зафіксовано більш високий рівень дієвості пізнавальної мотивації, що виявляється у відсутності випадків невиконання жодного із запропонованих завдань, а також виконання малої їх кількості (одного - двох). Більшість з учнів даного класу (82%) старанно виконують 3 – 4 завдання. Отже, на кінець навчального року рівень дієвості пізнавальних мотивів в учнів експериментального класу підвищився і значно відрізняється ($\chi^2 = 36,0$) на рівні достовірності 0,001% від рівня дієвості пізнавальної мотивації, зафіксованого в учнів контрольного класу (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Кількісна характеристика результатів вільного вибору навчальних завдань

Виконано навчальних завдань	Кількість учнів							
	До експериментального навчання				Після експериментального навчання			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
0	5	20	6	24	-	-	8	32
1	3	12	2	8	1	4	5	20
2	4	16	3	12	1	4	6	24
3	3	12	6	24	8	32	2	8
4	10	40	8	32	15	60	4	16
Всього:	25	100	25	100	25	100	25	100

Розподіл вибору завдань за характером пізнавальної активності (репродуктивних, проблемних, творчих) відображено на рис. 3.1.

Зафіксовані дані свідчать, що в експериментальному класі на кінець року зростає кількість виборів завдань проблемного і творчого характеру. В учнів контрольного класу навпаки протягом року знижується кількість виборів проблемних та творчих завдань, що в цілому підтверджує результати констатуючого експерименту (див. рис. 3.1). Взагалі кількість виконаних завдань в середньому на учня в контрольному класі в кінці навчального року (1,56) значно менша ніж в експериментальному класі (3,48). Отримані результати надають підстави охарактеризувати зміни в пізнавальній мотивації учіння у молодших школярів експериментального класу як прогресивні.

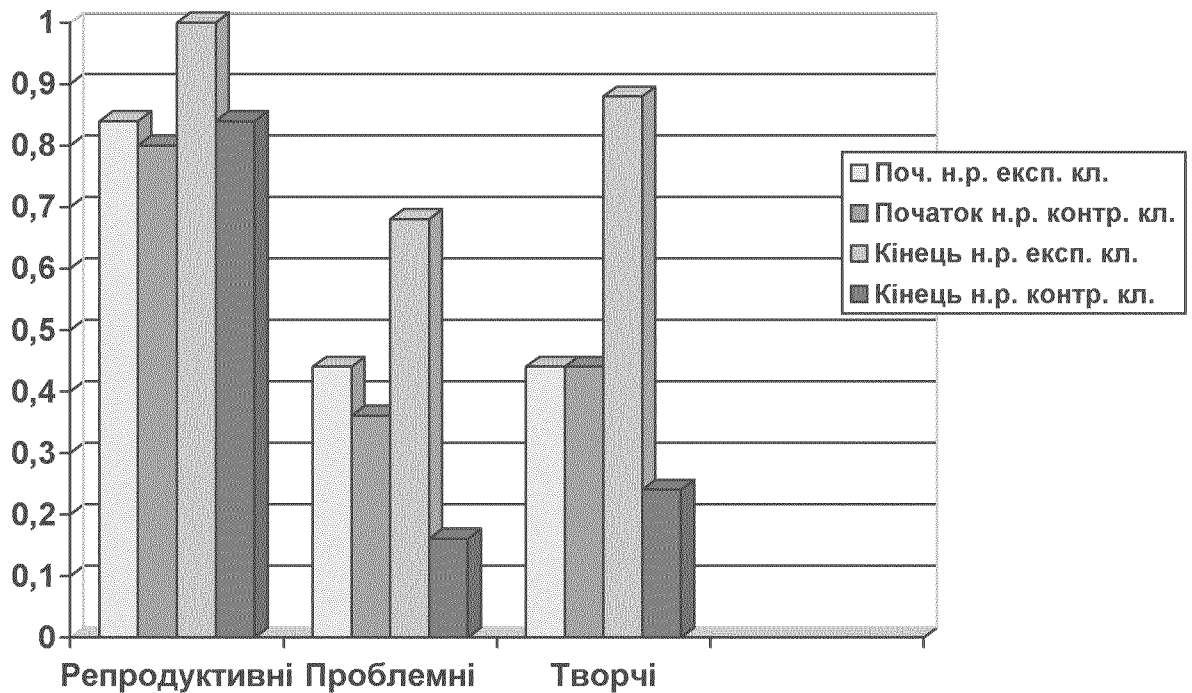


Рис. 3.1. Вибір навчальних завдань, що різняться за характером пізнавальної активності, учнями експериментального та контрольного класів.

Дані щодо розвитку розумових операцій (на прикладі операції порівняння природних об'єктів), отримані після формуючого експерименту в експериментальній та контрольній групах, представлені в табл. 3.8.

В експериментальному класі діти більш досконало порівнюють природні об'єкти в процесі виконання спостережень, дослідів, практичних робіт. У зв'язку з цим підвищилася дієвість пізнавальних мотивів, кількість позитивно оцінюваних навчальних досягнень та виник загальний позитивний емоційний тонус при вивченні даного навчального курсу.

Аналіз отриманих даних свідчить, що в експериментальному класі, на відміну від контрольного, кількість правильно виконаних завдань після впровадження експериментального навчання зростає і становить відповідно 48% в експериментальному та 26% у контрольному класі. Правильне неповне порівняння природних об'єктів, за результатами даної методики, в кінці експериментального навчання здійснюють 40% учнів експериментальної групи та 28% учнів контрольного класу. Випадків неправильного виконання

порівняння природних об'єктів після експериментального навчання серед дітей експериментальної групи не зафіксовано.

Таблиця 3.8

Сформованість вміння порівнювати об'єкти природи

Ознаки уміння порівнювати	Кількість учнів							
	До експериментального навчання				Після експериментального навчання			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Правильне повне порівняння на основі істотних ознак подібності та відмінності об'єктів	4	16	5	20	12	48	6	26
Правильне неповне порівняння із вказівкою не всіх істотних ознак подібності і відмінності об'єктів	7	28	5	20	9	36	7	28
Частково правильне порівняння із вказівкою як на істотні, так і неістотні ознаки об'єктів	7	28	9	36	4	16	7	28
Неправильне (невиконане) порівняння об'єктів	7	28	6	24	-	-	5	20
Всього:	25	100	25	100	25	100	25	100

В контрольному класі 20% учнів здійснюють неправильне порівняння природних об'єктів. Отже, після організації формуючих впливів між експериментальним і контрольним класами зафіксовано статистично значущу відмінність у вмінні виконувати операцію порівняння природних об'єктів ($\chi^2 = 11,87$), достовірність 0,01%. До експериментального навчання статистично значущої відмінності між даними групами учнів не існувало ($\chi^2 = 3, 14$). На цій основі можна зробити висновок, що впроваджене нами експериментальне навчання сприяло розвитку процесуально-операційного боку навчальної діяльності молодших школярів на матеріалі природознавства і створювало відповідні умови для актуалізації та розвитку мотивів, що виявляються в інтересі до змісту і процесу учіння.

В експериментальному класі, на відміну від контрольного, зафіксовано тенденцію до підвищення показників навчальної успішності молодших школярів на уроках природознавства, що ми пов'язуємо з вдосконаленням предметно-процесуального боку учіння в наслідок впровадження програми формуючих впливів.

Важливим результатом експериментального навчання стало підвищення рівня розвитку мотивації учіння (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Кількісна характеристика рівнів розвитку мотивів учіння молодших школярів експериментального і контрольного класів (на матеріалі природознавства)

Рівні розвитку мотивів	Кількість учнів							
	До експериментального навчання				Після експериментального навчання			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Початковий рівень (емпірично-репродуктивна пізнавальна спрямованість)	19	76	18	72	5	20	16	64
Середній рівень (аналітично-реконструктивна пізнавальна спрямованість)	6	24	7	28	16	64	8	32
Високий рівень (теоретично-продуктивна пізнавальна спрямованість)	-	-	-	-	4	16	1	4
Всього	25	100	25	100	25	100	25	100

Це виявилось у зменшенні кількості дітей експериментального класу, які мають початковий рівень розвитку мотивації учіння (від 76% на початку навчального року до 20% в кінці навчального року). При цьому збільшилася кількість учнів даної групи, мотивація яких характеризується середнім рівнем розвитку, від 24% до 64%. Для 16% учнів експериментального класу після

експериментального навчання характерним є високий рівень розвитку мотивів учіння на матеріалі природознавства.

В контрольному класі в кінці навчального року зафіксовано у 64% дітей низький рівень розвитку мотивів учіння, 32% учнів з середнім рівнем та 4% з високим рівнем розвитку мотивів учіння. Результати статистичної обробки даних не показали суттєвих відмінностей до проведення експериментального навчання між експериментальною та контрольною групою в рівні розвитку мотивів учіння ($\chi^2 = 0,20$).

В кінці навчального року після впровадження навчання за експериментальною програмою формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства відмінність в рівні розвитку мотивів учіння між експериментальною та контрольною групою можна охарактеризувати як суттєву ($\chi^2 = 20,0$) з достовірністю 0,001%.

Підсумовуючи вищесказане, необхідно визнати, що зафіксовані нами прогресивні зміни в структурі та рівні розвитку мотивів учіння на матеріалі природознавства в учнів експериментального класу (на відміну від контрольної групи) були наслідком більш ефективної експериментальної моделі навчання, реалізованої в ході формуючого експерименту. Отримані результати в цілому підтвердили висунуту в нашому дослідженні гіпотезу.

Висновки до 3 розділу.

Формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства відбувається ефективніше у разі комплексної реалізації психолого-педагогічних впливів, що включають розвиток особистісного ставлення до природи, цілеспрямоване опанування дітьми системою відповідних навчальному матеріалу розумових операцій, реалізацію проблемного підходу у засвоєнні знань про природу.

Ефективна оптимізація процесу формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства відбувається за умов дотримання принципів комплексності стимулюючих впливів, диференційованого підходу, активності, єдності та послідовності діагностичного та корекційного етапів дослідження.

Результати експериментального дослідження дозволили виявити достовірні кількісні та якісні зміни у формуванні мотивів учіння дітей експериментального класу на відміну від контрольного, які надають підстави визнати реалізацію створеної програми психолого-педагогічних впливів одним із шляхів формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства.

Застосування розробленої методики формування пізнавальних мотивів на матеріалі природознавства обумовило розширення змісту та перебудову мотиваційної основи учіння у молодших школярів експериментальної групи, прогресивний розвиток пізнавальних інтересів до змісту і процесу учіння. Мотиви учіння у молодших школярів під дією формуючих впливів набули стійкої позитивної модальності, характеризуються достатнім рівнем дієвості.

Достовірне зростання показників мотивів учіння, продуктивність якісних змін її структурних компонентів в учасників експериментальної групи підтверджує можливість та необхідність роботи з формування мотивів учіння у молодших школярів, обґрунтовує необхідність та доцільність включення

представленої програми формування мотивів у молодших школярів у навчально-виховний процес.

На основі узагальнення досвіду проведеної експериментальної роботи, аналізу кількісних та якісних результатів її впровадження нами були сформульовані рекомендації для вчителів початкових класів та шкільних психологів, що працюють з дітьми молодшого шкільного віку.

Викладання природознавства в початкових класах доцільно будувати, враховуючи такі положення:

- врахування особливостей мотивів учіння молодших школярів при вивченні природознавства (домінування мотивів соціально-поведінкової спрямованості й недостатній розвиток пізнавальних мотивів учіння, безпосередній вплив оцінки навчальних досягнень на ставлення до природознавства, ситуативність пізнавальних мотивів та ін.) при виборі методів навчання та форм організації навчально-виховного процесу;

- створення умов для ефективної актуалізації пізнавальних мотивів учіння при вивченні природознавства через розвиток особистісного ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку;

- ефективність використання підібраних нами методик психологічної діагностики для вивчення індивідуальних і вікових особливостей змісту, структури мотивів учіння, динаміки їх розвитку та оцінки продуктивності застосування психолого-педагогічних факторів формування мотивів учіння в навчально-виховному процесі;

- забезпечення і підтримання оптимального рівня розумового навантаження через цілеспрямоване опанування розумовими операціями (порівняння, класифікації та ін.) на природознавчому матеріалі;

- використання діяльнісно-проблемного підходу у засвоєнні знань про природні зв'язки і закономірності;

- підтримання ситуації успіху в учінні, заохочення самостійності, творчості, створення загального емоційно-позитивного фону при вивченні початкового курсу природознавства;

- застосування позитивної оцінки пізнавальної активності, виявленої дитиною.

Стратегію роботи практичних психологів, що передбачає коригування мотивів учіння молодших школярів в процесі вивчення дисциплін природничого циклу, доцільно визначати на основі результатів експериментального дослідження за підбіраною та апробованою нами батареєю взаємодоповнюючих методик, які надають можливість визначити психологічні особливості формування пізнавальних мотивів та рівні розвитку мотивів при вивченні природознавства. Ефективним є впровадження теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної нами програми роботи, спрямованої на оптимізацію особистісного ставлення молодших школярів до природи.

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнена та практично вирішена проблема підвищення ефективності формування мотивів учіння молодших школярів на матеріалі природознавства.

1. Дослідження психологічних аспектів формування мотивів учіння є актуальною проблемою в галузі сучасної освіти. Аналіз та узагальнення підходів до вивчення проблеми мотивів учіння показали, що мотиви, виражаючи сутність особистості, є складними інтегральними психологічними утвореннями. Вони виконують спонукальну, цілемоделюючу, когнітивну та інші функції.

2. Специфіку мотивів учіння на матеріалі природознавства відображають пізнавальні мотиви, що виникають безпосередньо в процесі засвоєння молодшими школярами системи початкових природничих понять. Основними групами мотивів учіння до природознавства є такі:

- Пізнавальні інтереси, що пов'язані із змістом учіння, зокрема 1) інтерес до структурної та функціональної організації об'єктивної дійсності (до предметів, явищ і властивостей середовища; їх взаємозв'язку); 2) інтерес до людини як частини природи (до власного організму, його природних даних); 3) інтерес до природи як середовища існування та об'єктів праці в природі; 4) інтерес до знань, пов'язаних з охороною та збереженням оточуючого середовища.

Для пізнавальних мотивів, пов'язаних із змістом учіння, характерні такі рівні розвитку: 1) недиференційований інтерес до природи; 2) інтерес до окремих фактів і явищ природи; 3) інтерес до закономірностей та зв'язків явищ природи; 4) інтерес до суті явищ, до їх походження.

- Пізнавальні інтереси, пов'язані з процесом учіння, такі як 1) інтерес до опанування і застосування загально логічних пізнавальних дій; 2) інтерес до

спеціальних пізнавальних дій; 3) інтерес до способів використання джерел нової інформації.

Процесуальні мотиви характеризуються такими рівнями розвитку, як 1) інтерес до репродуктивно-наслідувальної діяльності; 2) інтерес до реконструктивної (пошуково-виконавчої) діяльності; 3) інтерес до творчості в учінні.

3. Мотиви учіння молодших школярів (на матеріалі природознавства) представлена широким спектром соціальних та пізнавальних спонук. Серед них домінують переважно прагнення отримати високу позитивну оцінку, мотив соціальної ідентифікації з вчителем, що виявляється в бажанні відповідати вимогам, які пред'являються. У значного числа досліджуваних виявляється несприятливий для учіння мотив уникнення неприємностей.

4. Динаміка мотивів впродовж вивчення даного навчального предмета полягає у зростанні значущості інтересу до оцінки знань та мотиву уникнення неприємностей. Впродовж початкового навчання природознавства серед пізнавальних мотивів переважають інтереси, пов'язані із змістом учіння, хоча кількість процесуальних мотивів поступово підвищується. Дієвість пізнавальних мотивів при вивченні природознавства знижується, вони відіграють меншу спонукальну роль, ніж соціальні.

5. Особливості пізнавальних мотивів дозволили виділити три рівні розвитку мотивів у молодших школярів при вивченні природознавства: 1) початковий рівень (емпірично-репродуктивна пізнавальна спрямованість); 2) середній рівень (аналітично-реконструктивна пізнавальна спрямованість); 3) високий рівень (теоретично-продуктивна пізнавальна спрямованість). Як наслідок недостатнього розвитку пізнавальних мотивів, у молодших школярів переважають початковий та середній рівні розвитку мотивації, індиферентне або негативне ставлення до природознавства як навчального предмета, знижена пізнавальна активність, що робить необхідною психологічну корекцію мотиваційної сфери молодших школярів.

6. Об'єктивними умовами формування мотивів учіння у молодших школярів на матеріалі природознавства є зміст учіння та організація процесу учбової діяльності. До суб'єктивних умов належать особистісне ставлення до природи та рівень пізнавальної активності. Ефективною щодо формування мотивів є програма, що включає комплекс таких факторів: 1) психолого-педагогічний тренінг розвитку особистісного ставлення до природи; 2) оволодіння адекватними змісту і процесу учіння способами розумової діяльності; 3) діяльнісно-проблемний підхід у засвоєнні знань про природу як цілісну систему. Отримані дані надають підстави визнати реалізацію створеної програми психолого-педагогічних впливів одним із шляхів формування мотивів учіння у молодших школярів (на матеріалі природознавства). Вона призвела до розширення спектра пізнавальних інтересів як мотивів учіння, прогресивних змін в ієрархії мотивів (зростання ролі пізнавальних мотивів учіння), підвищення рівня розвитку мотивів учіння при вивченні природознавства.

Матеріали дисертаційного дослідження та сформульовані психолого-педагогічні рекомендації можуть бути використані вчителями початкової школи, студентами вищих навчальних закладів з метою визначення перспективних шляхів формування пізнавальних мотивів учіння у молодших школярів при вивченні природознавства. Удосконалення мотиваційного компонента навчально-виховного процесу при вивченні природознавства в початковій школі полягає в: 1) застосуванні активних форм і методів навчання; 2) формуванні емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи; 3) використанні комплексу пізнавальних завдань, що обумовлюють розвиток у дітей операцій мислення; 4) залученні школярів до різних видів екологічно орієнтованої діяльності.

Дане психологічне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання про зв'язок структурних і динамічних характеристик мотивації вивчення природознавства з рівнем сформованості учбової діяльності; про зв'язок особливостей емоційно-ціннісного ставлення до природи з енергетичними аспектами мотивації учіння;

про взаємодію мотивів учіння всередині ієрархії та профілактику їх негативної динаміки; про мотивацію засвоєння молодшими школярами теоретичних природничих понять.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Алексеева М.И.* Мотивы навчання учнів. – К.: Рад. шк., 1974. – 118 с.
2. *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. Дом Ш.Амонашвили, 1995. – 496 с.
3. *Айдарова Л.И., Поливанова М.А.* Мотивационная сторона учебной деятельности младшего школьника // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. Тезисы докл. конф. – М.: АПН СССР Ин-т общей и пед. психол., 1973. – С. 132 - 134.
4. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человековедения. – М.: Наука, 1977.– 380 с.
5. *Ананьев Б.Г.* Познавательные потребности и интересы // Ученые записки ЛГУ им. А.А.Жданова.- Л., 1959, №265. Вып. 16.- С. 41 - 60.
6. *Артемчук О.Г.* Психологічні особливості засвоєння екологічних понять учнями VI-IX класів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / УДПУ імені М.П.Драгоманова. – К., 1994. – 22 с.
7. *Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
8. *Асмолов А.Г.* Деятельность и установка.- М.: Изд. МГУ, 1979.- 150 с.
9. *Бабій М.Ф.* Формування природничих понять в учнів п'ятих класів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1995. – 149 с.
10. *Байбара Т.М., Коваль Н.С.* Природознавство: Підруч. для 3 кл. чотириріч. і 2 кл. триріч. почат. шк.- К.: Освіта, 2001.- 191 с.
11. *Баранова Т.Б.* Психологические особенности ценностного отношения школьников к природе (на материале 4-10 классов): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1984. – 180 с.
12. *Белавина И.Т.* Психологический подход к формированию экологической культуры // Мир психологии. – 1998. - №2. – С. 121 - 131.

13. *Беланов Э.И.* Взаимоотношение учителей и учащихся как условие формирования у учащихся положительных мотивов учения // Формирование познавательных и нравственных мотивов деятельности. – Вологда, 1984. – С. 32 – 35.
14. *Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л.* Работа психолога в начальной школе. – М.: Совершенство, 1998. – 352 с.
15. *Благоннадёжина Л.В.* Психологические вопросы организации учебной деятельности школьников. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – 64 с.
16. *Близнецова О.И., Попова М.В.* О взаимосвязи мотивации учения и восприятия младших школьников // Исследование мотивационной сферы личности. Межвуз. сб. науч. тр. – Новосиб., 1984. – С. 148 - 153.
17. *Богданова Т.Г.* Целеобразование при различной мотивации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / МГУ им. М.В.Ломоносова. – М., 1978. – 25 с.
18. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребёнка // Изучение мотивации детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В.Благоннадёжиной. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7 - 44.
19. *Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С.* Развитие мотивов учения советских школьников // Вопросы психологии школьников. Изд. АПН РСФСР. Вып. 36. – М., 1951. – С. 29 - 104.
20. *Борисенко Н.* Особливості формування у молодших школярів науково-природничої картини світу // Початкова школа. – 2002 - №2.- С. 23 - 24.
21. *Брунер Дж.* Процесс обучения / Под ред. А.Р.Лурия. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. – 84 с.
22. *Варакута О.М.* Дидактичні умови формування природничих понять в учнів початкових класів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Інст. пед-ки АПН України. – К., 2001.– 23 с.
23. *Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш.* Мотивация и контроль за действием. – М.: Изд. МГУ, 1991. – 144 с.

24. *Вербицкий А.А., Бакисаев Н.А.* Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии. – 1997. - №3. – С. 12 – 22.
25. *Вернадский В.И.* Биосфера и ноосфера.- М.: Наука, 1989.- 261 с.
26. *Виллюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд. МГУ, 1990. – 285 с.
27. *Власова Н.Н.* Особенности доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психол. – М., 1977. – 16 с.
28. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М.Матюшкина.- М.: Педагогика, 1983.- 368 с.
29. *Гальперин П.Я.* Типы ориентировки и активность учения // Радянська школа.- 1962.- №3.- С. 23 - 28.
30. *Герасименко Г.Ф.* Психологічні особливості засвоєння учнями знань з ботаніки // Питання психології навчання / За ред. Г.О.Синиці. – К.: Рад. шк., 1964. – С. 116 - 129.
31. *Гинзбург М.Р.* К проблеме мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы // Вопросы психологии. – 1976. - №4. – С. 128 - 132.
32. *Глазачев С.Н., Редковец И.А.* Мотивы экологического самообразования студентов педагогического института // Исследование мотивационной сферы личности. Межвуз. сб. науч. тр. – Новосиб.: НГПИ, 1984. – С. 30 - 46.
33. *Головська І.Г.* Емоційні компоненти дидактичного матеріалу як умова розвитку учбової діяльності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Инст. психол. АПН України. - К., 1993.- 16 с.
34. *Гончарук П.А.* Психологія навчання. – К.: Вища шк., 1985. – 143 с.
35. *Грбал В.* Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // Вопросы психологии. – 1987. - №1. – С. 56 - 59.
36. *Гребенюк О.С.* Процесс воспитания мотивации изучения предметов естественно-математического цикла у учащихся старших классов:

- Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Науч.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР.– М., 1975. – 34 с.
37. *Григорян С.Т.* Формирование мотивов учения школьников. Методические рекомендации. – М.: МГПИ им. В.Ленина, 1982. – 89 с.
38. *Гузенко О.А.* Формування мотивації навчання молодших школярів в умовах особистісно орієнтованої освіти: Автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.09 / НПУ ім. М.П.Драгоманова.- К., 2002.- 21с.
39. *Гумницкий Г.К.* Потребность и интерес // Вопросы психологии. – 1968. - №2. – С. 8 - 14.
40. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
41. *Давыдов В.В., Маркова А.К.* Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1981 - №6.- С. 13 - 26.
42. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт практического и экспериментального исследования.- М.: Педагогика, 1986.- 240 с.
43. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения // Международная ассоциация “Развивающее обучение”.- М.: Интор, 1996.- 544 с.
44. *Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа.* – 2001. - №1. – С. 28. – 54.
45. *Дерябо С.Д.* Параметры субъективного отношения к природе как критерий эффективности экологического воспитания // Мир психологии. – 1998. – №2. – С. 109 – 121.
46. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
47. *Додонов Б.И.* Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. - №4. – С. 126 - 130.
48. *Дригус М.Т.* Особенности отношения к учению у младших школьников с различной успеваемостью: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психол. УССР.- К., 1979.- 24с.

49. *Дрозденко Е.С.* Психологические условия формирования положительного отношения к учению у младших школьников со слабой успеваемостью: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психол. УССР. – К., 1985. – 24 с.
50. *Друзь Б.Г.* Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання.- К.: Рад. шк., 1978.- 126 с.
51. *Дубровина И.В.* Об индивидуальных особенностях школьников. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
52. *Дусавицкий А.К., Портная Е.А.* Особенности развития личности младшего школьника в зависимости от способа обучения // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. Тезисы докл. конф. – М.: АПН СССР Ин-т общей и пед. психол.- М., 1973. – С. 142 - 145.
53. *Елфимова Н.В.* Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. – М.: Изд. МГУ, 1991. – 109 с.
54. *Елфимова Н.В.* Исследование структуры мотивационного компонента деятельности // Вопросы психологии. – 1988. - №4. – С. 82 - 87.
55. *Жадан І.В.* Психологічні умови формування учбово-пізнавальних мотивів (на матеріалі трудового навчання підлітків): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інст. психол. АПН України. - К., 1993. – 16 с.
56. *Жданова Р.А.* Процесс развития мотивации учения в свете современных философских концепций развития // Стимулы и мотивы познавательной деятельности учащейся молодёжи. – Владимир: ВГПИ им.П.И.Лебедева-Поленского, 1970. – С. 62 - 65.
57. *Жук Н.В.* Формирование мотивов природоохранной деятельности у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ імені М.П.Драгоманова.- К., 2001.- 19 с.
58. *Занюк С.С.* Мотиваційний тренінг (Як учитися спонукати себе та інших до ефективної діяльності). Спецпрактикум з психології мотивації.- Луцьк: Волинський держ. ун-т, 1998.- 68 с.

59. *Занюк С.С.* Психологія мотивації та емоцій.- Луцьк: Волинський держ. ун-т, 1997.- 180 с.
60. *Запорожан З.* Екологія в початковій школі. Дидактичні матеріали з методикою їх використання.- Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 1999.- 200 с.
61. *Золотых Л.К.* Особенности формирования учебно-познавательного мотива как одного из новообразований учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР НИИ общей и пед. психол.- М., 1979. – 19 с.
62. *Зубалий Н.П.* Формирование положительного отношения к учению детей шестилетнего возраста (в условиях подготовительных классов общеобразовательной школы): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психол. УССР.- К., 1986. – 16 с.
63. *Иванников В.А.* Воля как произвольная форма мотивации // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тезисы II Всесоюзного семинара молодых учёных. – М., 1986. – С. 134 - 136.
64. *Иванова Т.В.* Экологические ценности в общественном сознании // Вопросы психологии. – 1999. - №3. – С. 83 - 88.
65. *Игнатова В.А., Голубцова В.И.* Анализ содержания естественнонаучного образования младших школьников в разных системах обучения // Психологическая наука и образование. – 2000. - №4. – С. 76 - 81.
66. *Ильин В.С.* Процесс воспитания познавательных потребностей в обучении, его состав, функциональные связи, закономерности // Стимулы и мотивы познавательной деятельности учащейся молодёжи. - Владимир: ВГПИ им.П.И.Лебедева-Поленского, 1970. – С. 81 - 85.
67. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
68. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Психология формирования знаний и умений у школьников.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.- 276 с.
69. *Кавтарадзе Д.И.* Человек в мире игры // Мир психологии. – 1998. - №4. – С. 33 - 49.

70. *Кагальняк Г.І.* Усвідомлення молодшими школярами спільних і відмінних ознак при їх порівнянні // Наукові записки Науково-дослідного ін-ту психол. УРСР, т. ІХ. – К., 1957. – С.
71. *Калмыков А.А.* Проблемы и перспективы экологического образования // Прикладная психология.- 2002. - №1. - С. 35 - 44.
72. *Калчев П.П.* Мотивы учебной деятельности первоклассников 6 и 7 лет (на материале болгарских школ): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.- 1984.- 206 с.
73. *Камышанская Д.И.* Формирование положительного отношения к учению у младших школьников, обучающихся по программе эстетического всеобуча // Отношение школьников к учению. Межвуз. сб. науч. тр. – Ростов-на-Дону, 1985. – С. 46 - 53.
74. *Келлерт С.* Девять основных ценностей природы и биофилия // Любовь к природе. Материалы международной школы-семинара «Трибуна - 6». - К., 1997. – С. 7 - 26.
75. *Кикнадзе Д.А.* Потребности. Поведение. Воспитание. – М.: Мысль, 1968. – 148 с.
76. *Кичатинов Л.П.* Формирование мотивов деятельности школьников: Учебное пособие. – Иркутск: Иркутск. пед. ин-т., 1989.- 190 с.
77. *Ковалёв В.И.* Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
78. *Кондаков Н.И.* Логический словарь.- М.: Наука, 1971.- 652 с.
79. *Коновальчук И.С.* Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 133 с.
80. *Король С.В.* До проблеми формування пізнавальної активності молодших школярів в умовах новітніх форм навчання // Психологія. Зб. наук. праць. – 2000. - №1. – С. 154-160.
81. *Коротяев Б.И.* Учение – процесс творческий: Кн. для учителя: Из опыта работы.- М.: Просвещение, 1989. - 159 с.

82. *Косма Т.В.* Мислення учнів молодшого шкільного віку.- К.: Рад. шк., 1968.- 206 с.
83. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко.- К.: Рад. шк., 1989.- 608 с.
84. *Критерії* оцінювання навчальних досягнень учнів з предметів інваріантної частини плану // Початкова школа. - 2001.-№10.- С. 22 - 66.
85. *Кряж І.В.* Особенности репрезентации в обыденном сознании отношений “Человек - природа”: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01.- Х., 1995.- 166 с.
86. *Кудояр Л.М.* Психологические особенности формирования природоведческих понятий у младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1988. – 153 с.
87. *Кузнецикова К.Т.* Мотивационная готовность учения первоклассников // Учение и развитие школьников. – Волгоград, 1980. – С. 3 - 8.
88. *Кузнецикова К.Т.* Осознаваемые мотивы учения младших школьников // Исследование мотивационной сферы личности. Межвуз. сб. науч. тр. – Новосиб.: НГПИ, 1984. – С. 154 - 161.
89. *Лебедь А.В.* Психологические особенности усвоения природоведческих знаний младшими школьниками городских и сельских школ: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психол. – М., 1976. – 22с.
90. *Левченко Т.И.* Современные дидактические концепции в образовании: Монография. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.
91. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
92. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965. – 573 с.
93. *Леонтьев В.Г.* Принципы исследования мотивации личности человека в советской психологии // Исследование мотивационной сферы личности. Межвуз. сб. науч. тр. – Новосиб., 1984. – С. 7 - 19.

94. *Леонтьев В.Г.* Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Учебное пособие. – Новосибир.: НГПИ, 1987. – 92 с.
95. *Липкина А.И., Низова А.М.* Активизация познавательной деятельности на уроках природоведения // Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах. – М.: Педагогика, 1962. – С. 237 - 263.
96. *Листопад О.Г., Борейко В.Е.* Нетрадиционные методы в экологическом образовании. Серия: Природоохранительная пропаганда. Вып. 4. – К., 1996. – 128 с.
97. *Лобчук О.К.* Психологічна готовність дитини до оволодіння учбовою діяльністю: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1998. – 166 с.
98. *Ложкін Г.В., Шкіль О.І., Шарко П.Я.* Міжособистісне спілкування як фактор стимулювання пізнавальної активності // Психологія. Респ. наук. мет. зб. Вип. 39. – К., 1992. – С. 52 - 58.
99. *Львовичкіна А.М.* Екологічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Міленіум, 2003. – 120 с.
100. *Лях В.В.* Туристско-экологическая тропа. Методические рекомендации по экологическому воспитанию школьников в помощь учителям и старшим пионерским вожатым. – Ямполь, 1989. – 25 с.
101. *Максименко С.Д.* Генетическая психология (Методическая рефлексия проблем развития в психологии). Монография.- М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000.- 320 с.
102. *Малахова С.А.* Об одном из условий становления школьника как субъекта мотивационной сферы // Новое в психологии. – 1982. - №2. – 50 - 56.
103. *Манукян С.П.* Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения // Вопросы психологии. – 1984. - №4. – С. 130 - 133.
104. *Маркова А.К., Матис Т.А. Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
105. *Маркова А.К.* Мотивация как объект исследования в возрастной и педагогической психологии // Мотивация личности (Феноменология,

- закономерности и механизмы формирования). Сб. научн. тр. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 5 - 17.
106. *Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М.* Мотивация учения и её воспитание у школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
107. *Маркова А.К., Павлюк О.И.* Некоторые особенности мотивирующего влияния эмоций на учебную деятельность школьников в условиях разной её сформированности // Исследование мотивационной сферы. – Новосиб., – 1984. – С. 20 - 30.
108. *Матюхина М.В., Бондаренко В.К.* Формирование интереса к содержанию и процессу усвоения знаний // Учение и развитие школьников. – Волгоград, 1980. – С. 21 - 27.
109. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
110. *Матюхина М.В.* О динамике мотивации учения первоклассников // Учение и развитие школьников. – Волгоград, 1980. – С. 8 - 14.
111. *Матюхина М.В.* Отметка в мотивации младшего школьника // Вопросы психологии младшего школьника. Межвуз. сб. научн. тр. – Саратов, 1984.– С. 41 - 47.
112. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении.- М.: Педагогика, 1972.- 168 с.
113. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
114. *Машбиц Е.И.* Психологический анализ учебной задачи // Советская педагогика.- 1973.- №2.- С. 58 - 65.
115. *Мелихова И.А.* Влияние мотивации на процессы восприятия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / ОГУ им. И.И.Мечникова. – Одесса, 1972. – 16с.
116. *Мельчаков Л.Ф.* Возможности воспитывающего и развивающего обучения природоведению // Воспитание и развитие детей в процессе

- обучения природоведению: Из опыта работы. Пособие для учителя / Сост. Л.Ф.Мельчаков.- М.: Просвещение, 1981.- С. 7 - 25.
117. *Менчинская Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. тр.- М.: Педагогика, 1989.- 224 с.
118. *Мерлин В.С.* Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1971. – 120 с.
119. *Меске Г.* К диагностике мотивационных компонентов успешной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1984. - №4. – С. 155 - 159.
120. *Мильман В.Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. - №5. – С. 129 - 138.
121. *Моргун В.Ф.* Мотивация личности в учебной деятельности // Мотивация личности (Феноменология, закономерности и механизмы формирования). Сб. научн. тр. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 30 - 41.
122. *Моргун В.Ф.* Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1979. – 183 с.
123. *Моргун В.Ф.* Типология мотивов учебной деятельности // Исследование мотивационной сферы личности. Межвуз. сб. научн. тр. – Новосиб.: НГПИ, 1984. – С. 47 – 52.
124. *Морозов М.Ф.* Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста // Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте. Труды института психологии. Изв. АПН РСФСР. Вып. 73. – М., 1955. – С. 15 - 54.
125. *Москвичов С.Г.* Про предмет екологічної психології // Практична психологія та соціальна робота.- 2000.- №1.- С.4 - 6.
126. *Мотивация познавательной деятельности* / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – Л.: Акад. пед. наук СССР. НИИ общего образования взрослых, 1972. – 117 с.
127. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – М.: Академия, 1998. – 456 с.

128. *Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Освіта. – 2002. - №26. – С. 2-4.*
129. *Немов Р.С. Психология. Кн.1. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 576 с.*
130. *Николина В.В. Эмоционально-ценностное отношение к природе // Вестник АсЭко. – 2000. - №1. – С. 5 - 20.*
131. *Нюттен Ж. Мотивация // Вопросы мотивации и эмоций / Под ред. Н.И.Наенко. – М.: МГУ, 1973. – 191 с.*
132. *Олейников Ю.В. Экологическая обусловленность мировоззренческих трансформаций // Мир психологии. – 1997. - №1. – С. 26 - 28.*
133. *Отношение школьников к природе / Под. ред. И.Д.Зверева, И.Т.Суравегиной.- М.: Педагогика, 1988. - 128 с.*
134. *Пальянов М.П. Исследование мотивации деятельности учащихся в процессе решения задач // Исследование мотивационной сферы личности. Межвуз. сб. научн. тр. – Новосибир.: НГПИ, 1984. – С. 141-147.*
135. *Панов В.И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология. – 2000. - №6. – С. 1 - 24.*
136. *Погорелова Н.А. Формирование любознательности учащихся 2 класса в процессе обучения природоведению: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / ЛГПИ им А.И.Герцена, 1976. – 22 с.*
137. *Погорелова Н.А. Формирование познавательного интереса младших школьников в процессе изучения природоведения во 2 классе. – Свердловск: СПИ, 1983. – 57 с.*
138. *Погорелова Н.А. Элементы проблемного обучения на уроках природоведения // Воспитание и развитие детей в процессе обучения природоведению: Из опыта работы. Пособие для учителя / Сост. Л.Ф.Мельчаков.- М.: Просвещение, 1981.- С. 25 - 38.*
139. *Програма для середньої загальноосвітньої школи. “Я і Україна” (Природознавство) 3 клас // Початкова школа. – 2002.- №12.- С. 28 - 31.*
140. *Програми середньої загальноосвітньої школи 1-4 (1-3) класи.- К.: Блиц, 1997.- 205 с.*

141. *Пророк Н.В.* Формирование мотивов учения у шестилетних школьников: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1989. – 183 с.
142. *Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе* / Под ред. С.Д.Максименко. – К.: Рад. шк., 1983. – 176 с.
143. *Рабочая книга школьного психолога* / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: МПА, 1995. – 376 с.
144. *Раев А.И.* Некоторые направления развития младшего школьника как субъекта учебной деятельности // Формирование младшего школьника как субъекта учебной деятельности: Меэвуз. сб. научн. тр.- Л.: ЛГПИ, 1990.- С. 3 - 11.
145. *Развитие творческой активности школьников* / Под. ред. А.М.Матюшкина.- М.: Педагогика, 1991.- 160 с.
146. *Развитие учащихся в процессе обучения (I-II классы)* / Под. ред. Л.В.Занкова.- М.: АПН РСФСР, 1963.- 302с.
147. *Решетников В.И.* Формирование приёмов мышления у школьников.- Владимир, 1973.- 181 с.
148. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М.: Угпедгиз, 1946. – 704 с.
149. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии.- М.: Педагогика, 1973.- 424 с.
150. *Савченко О.Я.* Порівняння у навчанні учнів початкових класів. – К.: Радянська школа, 1977. – 152 с.
151. *Сак Т.* Як подолати стійку неуспішність у процесі вивчення природничих понять //Початкова школа – 2001. - №2. – С. 44 – 47.
152. *Семиченко В.А.* Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленность”. – К.: Милленниум, 2004. – 521 с.
153. *Сидельковский А.П.* Человек и природа. Формирование отношений. – Ставрополь: Ставроп. гос. пед. ин-т, 1975. – 223 с.

154. *Сизов К.В.* Мотивационно-личностные факторы индивидуального стиля учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. НИИ общей и пед. психол. – М., 1988. – 20 с.
155. *Скрипченко О.В., Кривов'яз О.І., Скрипченко Л.О.* Атлас з психології навчання і дидактики. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1995. – 150 с.
156. *Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О.* Психолого-педагогічний аналіз уроку. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – 104 с.
157. *Славина Л.С.* Психологические условия повышения успеваемости у одной из групп отстающих школьников 1 класса // Вопросы психологии школьника. Труды института психологии. Изв. АПН РСФСР. Вып. 36. – М., 1951. – С. 187-223.
158. *Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.* Соотношение непосредственных и опосредственных побудителей нравственного поведения детей // Вопросы психологии. – 2001. - №1. – С. 26-36.
159. *Степанюк А.В.* Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Тернопіль, 1999. – 418 с.
160. *Суравегина И.Т.* Теория и практика формирования ответственного отношения школьников к природе в процессе обучения биологии: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / НИИ содержания и методов обучения АПН СССР – М., 1986. – 35 с.
161. *Талызина Н.Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения.- М.: Изд-во МГУ, 1968.- 133 с.
162. *Телегина Э.Д.* Роль мотивов учебной деятельности в развитии творческой активности учащихся // Вопросы психологии познавательной деятельности. Сб. научн. тр. – М., 1980. – С. 30 - 40.
163. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф.Егоров.- М.: Педагогика, 1990.- 528 с.

164. *Феблес М.* Теории мотивации в зарубежной и советской психологии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / МГУ им. М.В.Ломоносова – М., 1977. – 14 с.
165. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психол. труды – М.: Межнар. пед. академия, 1995. – 367 с.
166. *Формирование* интереса к учению у школьников / Под ред. А.К.Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
167. *Формирование* учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова.- М.: Педагогика, 1982.- 216 с.
168. *Фрадкина Ф.И.* Роль игры в формировании отношения к учению и учебных интересов // Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте. Изв. АПН РСФСР. Вып. 73. – М., 1955. – С. 55-79.
169. *Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
170. *Фридман Л.М.* Психолого-педагогическая диагностика мотивации учения // Мотивация личности (Феноменология, закономерности и механизмы формирования). Сб. научн. тр. – М. : АПН СССР, 1982. – С. 80 - 90.
171. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 2; Пер. с нем. Б.М.Величковского / Под ред. Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986.- 392 с.
172. *Хомич Г.А.* Социально-психологические факторы становления отношения старшеклассников к учению (на материале педагогических классов): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / КГПИ им. А.М.Горького. – К., 1991. – 24 с.
173. *Чирков В.И.* Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. – 1997. - №3. – С. 102 - 111.
174. *Чирков В.И.* Мотивация учебной деятельности. Учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 1991. – 52 с.

175. *Чувакова О.А.* Формирование действенности мотивации учения школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР. НИИ общей и пед. психол. – М., 1985.- 21с.
176. *Чхартушвили Ш.Н.* Мотивационная структура учения // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. Тезисы докл. конф. – М.: АПН СССР Ин-т общей и пед. психол.- М., 1973. – С. 219 - 220.
177. *Шаповал Л.В.* Екологічне виховання молодших школярів у процесі вивчення природознавчих предметів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інст. проблем виховання АПН України. – К.: 1999. – 20 с.
178. *Швидкий В.В.* Понимание физической причинности младшими школьниками: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1970. – 181 с.
179. *Шуман В.П.* Исследование мотивов познавательной деятельности учащихся // Стимулы и мотивы познавательной деятельности учащейся молодёжи. – Владимир: ВГПИ им.П.И.Лебедева-Поленского, 1970. – С. 176 - 179.
180. *Щербакова Н.Г.* Влияние референтной родительской группы на становление мотивации учения младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / МГУ им. М.В.Ломоносова. – М., 1988. – 18 с.
181. *Щукина Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
182. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
183. *Юдіна Н.О.* Розвиток мотивації навчання молодших школярів у процесі вивчення інтегрованих курсів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Центр. інст. післядиплом. освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.
184. *Якобсон П.М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
185. *Ясвин В.А.* Психолого-педагогическая коррекция субъективного отношения к природе в процессе экологического образования // Вопросы психологии. – 1998. - №4. – С. 3 - 14.

186. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000.– 456 с.
187. Ячина А.С. Формирование сознательно регулируемых способов запоминания и воспроизведения в процессе обучения младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Х., 1982. – 173 с.
188. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior. – Psychological Review, 1957. – №64. – P. 41 – 55.
189. Barker R.O. On the nature of environment // Journal of Social Issues. - 1963. - №19. – P.18 – 37.
190. Weiner B., Frieze I.H., Kukla A., Reed L., Rosenbaum R.M. Perceiving the Causes of Success and Failure. N.Y., 1971. – 130 p.
191. Nuttin J. Motivation, Planning and Action. Relational Theory of Behavior Dynamics, Hillsdale, 1984. – 80 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Статистична обробка даних за результатами спостереження

Таблиця А.1

Кореляційна матриця показників пізнавальної активності учнів 2-х класів
на початку навчального року

*	1	2	3	4	5
1	*	0,8194	0,8433	0,8488	0,8506
2		*	0,8753	0,8057	0,7574
3			*	0,7840	0,8179
4				*	0,7714
5					*

1 - як дитина включається у виконання завдань;

2 - захопленість діяльністю;

3 - ставлення до труднощів;

4 - емоційна забарвленість діяльності;

5 - якість виконання завдання.

Таблиця А.2

Кореляційна матриця показників пізнавальної активності учнів 2-х класів
в кінці навчального року

*	1	2	3	4	5
1	*	0,8925	0,7996	0,8168	0,7388
2		*	0,7143	0,7474	0,7334
3			*	0,7001	0,8349
4				*	0,7560
5					*

1 - як дитина включається у виконання завдань;

2 - захопленість діяльністю;

3 - ставлення до труднощів;

4 - емоційна забарвленість діяльності;

5 - якість виконання завдання.

Додаток А (продовження)

Таблиця А.3

Кореляційна матриця показників пізнавальної активності учнів 3-х класів
на початку навчального року

*	1	2	3	4	5
1	*	0,6414	0,8295	0,7072	0,7404
2		*	0,7076	0,6264	0,6096
3			*	0,7785	0,7549
4				*	0,7196
5					*

- 1 - як дитина включається у виконання завдань;
- 2 - захопленість діяльністю;
- 3 - ставлення до труднощів;
- 4 - емоційна забарвленість діяльності;
- 5 - якість виконання завдання.

Таблиця А.4

Кореляційна матриця показників пізнавальної активності учнів 3-х класів
в кінці навчального року

*	1	2	3	4	5
1	*	0,7273	0,7866	0,8135	0,8024
2		*	0,7116	0,7321	0,7632
3			*	0,7880	0,8325
4				*	0,7634
5					*

- 1 - як дитина включається у виконання завдань;
- 2 - захопленість діяльністю;
- 3 - ставлення до труднощів;
- 4 - емоційна забарвленість діяльності;
- 5 - якість виконання завдання.