Усе зазначене вище підкреслює необхідність пошуків спеціальних корекційних прийомів формування просторового мислення у дітей із вродженим незрощенням губи та піднебіння старшого дошкільного віку.

Спираючись на результати констатувального дослідження, аналіз даних, отриманих під час обстеження стану сформованості зорово-просторового гнозису, просторових уявлень про власне тіло, просторові уявлень про величину та форму предметів, специфіку просторових уявлень (здатності співвіднесення частин та цілого і оцінки їх просторових взаємовідношень), вербалізації просторових уявлень на імпресивному та експресивному рівнях у дітей із вродженим незрощенням губи та піднебіння, стає вочевидь виявлення недорозвинення вищевказаних основних компонентів просторового мислення (окрім, просторового уявлення про власне тіло та уявлень про величину та форму предметів, які у даної категорії дітей знаходяться на високому рівні). Це підтверджує необхідність корекційного впливу і розробки спеціальних вправ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение. 1964. - 304 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с. ил.
3. Конопляста С.Ю. Розвиток дітей із вродженим незрощенням губи та піднебіння. Теорія та практика: Монографія. – Київ. – НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 212 с.
4. Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста: Тексты и методическое пособие / Ред. – сост. Г.В. Бурменская. – М.: Улик «Психология» , 2003. – 253 с.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь. 2005. – 384 с.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М.: Академия, 2005. - 232 с.
7. Уракова А. И. Интеллектуальные нарушения у детей с врожденны ми расщелинами губы и неба: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. — М., 1977. —22 с.
8. Харьков Л.В., Биндер Б.С. Возрастные особенности психического развития детей с врожденными несращениями верхней губы и нёба // Лицом к лицу – мост в новое тысячелетие. Материалы юбилейной конференции. – Екатеринбург. – 2001. – С.141–150.
9. Харьков Л.В., Яковенко Л.Н. Вроджені синдроми у дітей, що супроводжуються незрощенням верхньої губи та піднебіння (епідеміологія, принципи та етапність лікування) // Новини стоматології № 3, 2008. – С. 35 – 41.
10. Харьков Л.В.. Яковенко Л.М. Комплексне лікування дітей із ВНГП // Новини стоматології № 2, 2006. – С. 113 – 119.

УДК 373.015.3:159.953.5

ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Кротенко В.І.
кандидат психологічних наук, доцент
Левадна Г.В.
Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

У статті описані основні види і різновиди мотивацій у сучасній психології. Розглянуто особливості і етапи формування, а також позитивні і негативні стимули, що впливають на формування навчальної мотивації у дітей.

В статье описанны основные виды и разновидности мотиваций в современной психологии. Рассмотрены особенности и этапы формирования, а также позитивные и негативные стимулы, которые влияют на формирование учебной мотивации у детей.

In the articles described basic kinds and varieties of motivations are in modern psychology. Considered features and forming stages, and also positive and negative stimuli which influence on forming of educational motivation for children.

Ключові слова: мотив, стимул, шкільні мотиви, соціальні мотиви, інтерес, заохочення.
Ключевые слова: мотив, стимул, школьный мотив, социальный мотив, интерес, поощрение.
Key words: Reason, stimulus, school reasons, social reasons, interest, encouragement.

Вже не одне десятиліття психологія розглядає мотивацію як рушійну силу, стимул до дій кожної особистості на нашій планеті. Причому, в якості рушійних спонукань до дії, які складають основу мотиваційної сфери особистості можуть бути як зовнішні впливи (стимули) так і вплив на внутрішні органи тіла, наприклад, перевтома може спричинити дратівливість або грубі дії. Завдяки такому великому колу причин, від яких залежать дії людини, поняття "мотив" набуло різноманітного значення в різних авторів. Ми ж розглянемо невеликий, але дуже значущий, період в житті людини, де мотивація проявляється найяскравіше, а саме – молодший шкільний вік. Дослідженням мотивації навчальної діяльності учнів займалися Л.Божович, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, А.Маркова, М.Матюхіна, М.Алексєєва, Г.Костюк, Д.Ельконін, В.Давидов, Н.Морозова, Л.Славіна, з сучасних українських психологів – О.В.Скрипченко, Н.Зубалій, В.М.Синьов, С.Дрозденко, М.Дригус та ін.

Термін "мотив" – русифіковане французьке слова "motif", що в буквальному значенні слова означає "спонукання". Таким чином, мотивація – це процес свідомого формування мотиву як першого ступеня вольового акту. Уявлення про мотивацію виникають при спробі пояснення, а не опису поведінки. Це – пошук відповіді на питання типу "чому?", "навіщо?", "заради чого?", "з якою метою?", "який сенс?". Виявлення та опис причин стійких змін поведінки і є відповіддю на питання про мотивацію вчинків.

Мотив, на відміну від мотивації, – це складне інтегральне психологічне утворення, що стимулює людину до свідомих дій, вчинків і виступає для них підґрунттям. Він включає багато факторів: потреби, мету, спонукання до дії, намір.

У вітчизняній психології прийнято вважати, що один із мотивів є провідним, а інші – підпорядкованими, які виконують лише функції додаткової стимуляції. Мається на увазі, що мотиви можуть перебувати у різному взаємозв'язку: підсилювати чи послаблювати один одного, вступати у взаємні протиріччя; окрім того є певна ієрархія мотивів.

Крім того, у психології виділяють деякі межі мотиву, з одного боку, потреби – це стан прагнення організму, особистості до чогось, необхідного для її нормального існування та розвитку; з другого боку вони є стимулом до досягнення реальної мети. Між ними розташовані психологічні утворення, що забезпечують свідомий вибір людиною предмета та способу задоволення потреби. Дані психологічні утворення називають мотиваційними детермінантами (мотиваторами), а процес утворення мотиву – мотивацією. Мотиватори (мотиваційні детермінанти) – психологічні утворення, що впливають на прийняття рішення та формування мотиву як основи вчинку, дії або діяльності.

Однак, мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації, тощо). Ситуативні фактори є досить динамічними, мінливими, що створює значні можливості впливу на них та на активність у цілому. Інтенсивність актуальної (що діє "тут і тепер") мотивації залежить від сили мотиву та інтенсивності ситуативних детермінант мотивації (вимог та впливу інших людей, складності завдань, тощо).

Наприклад, мотивація діяльності й активність школяра зумовлені не тільки інтенсивністю мотивів (ще не досить стійких особистісних утворень, які проявляються за різних обставин), а й вимогами, настановами вчителя чи батьків та іншими ситуативними факторами, такими як приміщення, наявність поруч впливових друзів, загальний настрій.

Таким чином, мотивація – це сукупність усіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), які спонукають до активності (діяльності) людину. Науковці виокремлюють процесуальний і результативний компоненти мотивації.

Сенс діяльності людини полягає не тільки в тому, щоб отримати результат, але й і в самій діяльності, в самому її процесі, у тому, щоб виявляти фізичну й інтелектуальну активність. Так само як і фізична активність, розумова активність сама по собі приносить людині задоволення і є специфічною потребою. Коли суб'єкта спонукає до дії сам процес діяльності, а не її результат, то це свідчить про наявність процесуального компонента мотивації.

Процесуальний компонент мотивації набуває особливого значення у грі. Адже мотив гри – у самому її процесі, а не в результаті. Наприклад, коли дитина грається (наприклад будує з кубиків будинок), мотив гри полягає не в тому, щоб щось створити, а в самому процесі гри, тобто в змісті самої діяльності. Не виграти, а грати – така загальна формула мотивації гри. Проте в іграх представлений також результативний складник. Як і будь-яка діяльність, гра демонструє поєднання процесуального і результативного компонентів мотивації.

Таке ж вагоме місце займає процесуальна складова і в навчальній діяльності. Прагнення подолати труднощі у навчальній діяльності, випробувати свої сили і здібності може стати особистісно значущим мотивом.

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

Стадії формування мотиву та їх зміст залежить від стимулів, під впливом яких починається формування мотиву: фізичних (зовнішні подразники, сигнали), внутрішніх (дефіцит чогось в організмі); соціальних (прохання, вимога, наказ, спонукання).

Перша стадія – прийняття стимулу, формування потреби та первинного (абстрактного) мотиву. Для того, щоб органічна потреба перетворилась у потребу особистості, необхідно, щоб людина прийняла даний стимул. А для цього потрібно: щоб стимул був усвідомлений людиною, тобто щоб з'явилося відчуття голоду, спраги тощо; щоб дане відчуття досягло за інтенсивністю деякого порогу, після якого у людини починається хвилювання з приводу дискомфорту, переживання даного відчуття (найчастіше як неприємного); щоб людина захотіла позбутися цього неприємного переживання. Лише тоді виникає стимул до задоволення тієї чи іншої потреби.

Друга стадія – пошукова активність (внутрішня та зовнішня), пов'язана з вибором можливих засобів задоволення потреби в даних умовах. Внутрішня пошукова активність пов'язана з вибором конкретних предметів і умов їх досягнення. Вибір здійснюється з урахуванням багатьох факторів: конкретних зовнішніх умов (місцезнаходження людини; засобів, що знаходяться під рукою, тощо); наявності у людини можливості (є певні знання, уміння, якості, фінансове становище тощо); моральних норм і цінностей (наявності певних переконань, ідеалів, установок, ставлення до будь-чого); надання переваги (схильностей, інтересів, рівня домагань).

Третя стадія – вибір конкретної мети та формування способів її досягти. Після розгляду різних варіантів задоволення потреб людина повинна на чомусь зупинитися, вибрати конкретну мету та шлях її досягнення. Отже, на третій стадії завершується формування конкретного мотиву, тобто відбувається перетворення стимулу в свідоме, навмисне збудження до дії, вчинку – в намір досягти поставленої мети.

У формуванні мотиву беруть участь також і емоції. На першій стадії це переживання відчуття нестатку, незадоволення чимось, на другій – це емоційна пам'ять, яка визначає переваги засобів та шляхів задоволення потреб залежно від того, які емоційні переживання були пов'язані у людини з тією чи іншою метою та засобом досягнення її в минулому [2].

Ефективність навчальної діяльності безпосередньо залежить від мотивів, які спонукають учня до активності і визначають її спрямованість. Як невід'ємний компонент навчання, мотивація впливає і на перебіг, і на ефективність діяльності школярів.

Як свідчить практика, якщо в учня відсутній потяг до знань і він не проявляє інтелектуальної активності, то похвалитися хорошими результатами своєї діяльності він не зможе. У школі можна створити оптимальні умови для навчання, обладнати навчальний процес необхідними технічними засобами, навчальний матеріал викладатиме висококваліфікований досвідчений учитель, але все це не забезпечить належної успішності, якщо в учня не сформована навчальна мотивація. До неї входить низка спонукань, які постійно змінюються і вступають у нові взаємовідносини (потреби і сенс навчання для учня, його мотиви, цілі, інтереси, емоції тощо). Навчальну мотивацію утворюють спонукальні стимули, якими є потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, ідеали та ін. В навчальній діяльності школяра мотивація виконує спонукальну, організуючу і смислоутворюючу функції. Особливо важливою є остання функція, оскільки у мотиваційній сфері особистості вона визначає суб'єктивну і об'єктивну значущість навчання і надає йому особистісного смислу.

Питання мотивації навчання є предметом досліджень, які ведуться здебільшого у двох напрямках. Перший – це праці, які стосуються мотивів навчання учнів різного шкільного віку; загальної структури мотиваційної сфери; динаміки розвитку мотивів у різних вікових групах, а також способів формування повноцінних мотиваційних комплексів під впливом різноманітних факторів.

Другий – це дослідження проблем розвитку активності школярів у навчанні, позитивних і негативних мотиваційних факторів навчальної діяльності.

Вибираючи різні ознаки для класифікації, психологи (О.Леонтьєв, Л.Божович, А.Маркова та ін.) виокремлюють різні мотиви, які лежать в основі навчальної діяльності. Так, О.Леонтьєв поділяє мотиви навчальної діяльності за рівнем їх усвідомлення учнями на "знані", тобто усвідомлювані, і реально діючі. На його думку, учень знає, чому треба вчитися, але це ще може не спонукати його до навчання. Лише при певних умовах "знані" мотиви можуть стати реально діючими. Наприклад, першокласник не спішить виконувати уроки, хоча знає, що це його обов'язок. Він розуміє, що коли не виконає домашніх завдань, то може на уроці отримати незадовільну оцінку, викликати осуд учителя і засмутити батьків. Але всього цього часто буває недостатньо, щоб змусити себе готувати уроки. Такий "знаний" мотив є психологічно недієвим. Якщо ж батько заявляє учневі, що той не піде гуляти до тих пір, доки не вивчить уроки, то така вимога подіє зразу, і учень розпочне роботу. Мотив "одержати можливість погуляти" стає реально діючим [2].

Аналізуючи дані про розвиток навчальної мотивації у різних вікових групах, О.Леонтьєв виділив три етапи еволюції навчальних мотивів. На першому етапі (у початкових класах) у свідомості учнів переважають мотиви, що лежать у самому навчанні, яке стало для них об'єктивно значущою і суспільно цінною діяльністю. На другому етапі (у середніх класах) відбувається зміна домінуючої мотивації і провідними стають мотиви, пов'язані зі шкільним життям та встановлення взаємин з ровесниками у класному колективі. На третьому етапі (у старших класах) найважливішими стають мотиви, пов'язані з майбутнім вибором професії і подальшими життєвими перспективами [2].

Л.Божович, М.Алексєєва, А.Маркова та інші усі мотиви, які зустрічаються в навчальній діяльності, поділяють на два види:

1. Пізнавальні мотиви (безпосередньо пов'язані з навчанням школярів), які орієнтовані, по перше, на широкі пізнавальні мотиви, що стимулюють до оволодіння новими знаннями; по друге – навчально-пізнавальні мотиви, за допомогою яких відбувається оволодіння прийомами і способами самостійного здобування знань поза школою; по третє – мотиви самоосвіти, що стимулюють до самостійного здобуття додаткових знань і самостійного удосконалення способів здобування цих нових знань.

2. Соціальні мотиви (пов'язані з суспільними взаємовідносинами дітей) які спрямовані, по перше, на широкі соціальні мотиви, (такі, як розуміння того, що знання є соціально значущими, розуміння обов'язку вчитися і відповідальності перед суспільством), а також прагнення дитини отримати знання, щоб бути корисним; по друге – вузькі соціальні мотиви, що стимулюють учнів зайняти певну соціальну позицію у відносинах з ровесниками та дорослими, одержати від них певне заохочення або схвалення, підтвердити свій статус, зміцнити свій авторитет; по третє – мотиви соціальної співпраці, які відображають прагнення дитини усвідомити, аналізувати способи, форми своєї співпраці, а також стосунки з учителями, товаришами.

Більш конкретизовану картину навчальної мотивації подає С.Рубінштейн. Аналізуючи навчальну діяльність школярів, від до основних видів пізнавальної мотивації навчання відносив:

1) безпосередній інтерес до змісту навчального предмету;
2) інтерес, викликаний особливостями інтелектуальної діяльності;
3) інтерес, зумовлений відповідністю наявних у школяра нахилів і здібностей тому, що вивчається;
4) інтерес до предмету, пов'язаного з майбутньою професією [4].

В навчанні школяра неодмінно присутня орієнтація на результат діяльності. Успішний результат, який позитивно оцінюється дорослими, виступає важливим мотивом навчання. Успіх у навчанні створює стан задоволеності, сприяє формуванню впевненості у своїх силах. Переживання успіху при виконанні однієї з навчальних задач, прагнення до повторного переживання успіху як засобу підтвердження самооцінки є ланкою переходу до більш високого рівня мотивації навчання. Неуспіх зумовлює незадоволеність та сприяє розвитку невпевненості у своїх силах. Молодшому школяреві важко подолати негативні емоції, які виникають на його основі. З успішністю та оцінкою вчителем результатів діяльності тісно пов'язані рівень домагань та самооцінка учня.

Зважаючи на те, що оцінка є сильним реально діючим мотивом навчання, психологи радять, оцінюючи діяльність молодшого школяра, особливого значення надавати: 1) наполегливості, зусиллям, з якими дитина виконувала завдання; 2) досягнутому успіху; 3) особливостям, раціональності способу, за допомогою якого було отримано результат; 4) мотивам, спонукам, прагненням; 5) можливостям досягнути більшого успіху.

Результати дослідження, проведеного М.Матюхіною, свідчать, що у 62,6% випадків оцінка у свідомості учнів пов'язана з позитивними чи негативними емоціями. Лише 17,2% дітей встановлюють безпосередній зв'язок між оцінкою та знаннями. [5].

Отже, розглянувши велику кількість визначень, класифікацій і думок психологів, ми впевнено можемо стверджувати, що мотивація – це один із найважливіших факторів (поряд зі здібностями, знаннями, навичками), який забезпечує успіх у навчальній діяльності і в деяких випадках навіть успіх у всьому житті людинию

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Первин Лоуренс А., Джон Оливер П. Психология личности: Теория и исследования / Пер. с англ.; Под ред. В.С.Магуна. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
2. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., 1971. – 180 с. (С.13.)
3. Маркова А.К. Матис Т.А., Орлов А.Б. Формированне мотивации учения: Пособие для учителя.. – М.: Просвещение, 1990. – 212 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблеми общей психологии. 2-е изд. – М., 1976. – 415 с.
5. Матюхина М.В. Особенности мотивации учения младших школьников // Вопросы психологии. – № 1. – 1985. – С. 43-49.

6. Якобсон П.М. Психологические проблеми мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – С. 8.

УДК 376.2: 159.922.73

ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Кротенко В. І.
кандидат психологічних наук, доцент
Поліщук А.С.
Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П. Драгоманова

***У** статті розглядаються особливості емоційного розвитку підлітків з обмеженими можливостями опорно-рухового апарату, знання яких є однією з умов проведення ефективної корекційної роботи з дітьми даної категорії.*

The article deals with the features of emotional development of teenagers with the locomotorium disabilities. These knowledge are necessary for effective corretional process.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, емоційна сфера, емоційна збудливість, психічний інфантилізм, рухова активність, підвищена стомлюваність.

Keywords: child's cerebral palsy, emotional sphere, emotional excitability, mental infantilism, physical activity, enhanceable fatigue.

Останнім часом в сучасній міжнародній корекційній педагогіці і психології окреслюється коло питань, які присвячені вивченню особливостей емоційного розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату у підлітковому віці. Вивченням проблеми тривалий час займались: В.В.Іпатова, О.В.Крижко, І.Ю.Левченко, І.І.Мамайчук, О.В.Романенко та ін. Незважаючи на великий прогрес сучасної теоретичної і практичної медицини, багато захворювань залишаються невиліковними, наслідки їх є стійкими та стають причиною інвалідності хворих. До цих захворювань належать і дитячі церебральні паралічі (ДЦП).

Актуальність проблеми зумовлюється тим, що особистість дитини з дефіцитарним типом дизонтогенезу, потребує врахування внутрішніх детермінант психічного розвитку. Особливої вагомості це набуває у підлітковому віці, який правомірно вважається своєрідним підсумком попередніх стадій розвитку самосвідомості. В межах емоційно-ціннісної складової самосвідомості особистості підлітка інтенсивно розвиваються власна незалежна система еталонів самоставлення, самооцінювання, самоцінності, проте, складний комплекс психогенних факторів (пролонгована психічна травматизація у зв'язку з усвідомленням „особливого фізичного статусу", сенсорна, соціальна і емоційна депривація, умови неправильного виховання) породжують психологічну напругу, незадоволеність собою, соціально — психологічну дезадаптацію, що складає негативну основу для формування позитивного емоційно — ціннісного компоненту самосвідомості підлітка з церебральним паралічем.

У цьому зв'язку головною метою даної роботи є висвітлення особливостей емоційного розвитку дітей підліткового віку з обмеженими можливостями опорно-рухового апарату, та врахування їх в процесі реабілітації, що дасть змогу реалізувати потенційні можливості дитини.

Своєрідність емоційної сфери хворого на церебральний параліч обумовлена органічним ураженням центральної нервової системи, зокрема, нерівномірним та уповільненим дозріванням лобних ділянок кори головного мозку, астенізованістю. Крім того, рухові недоліки обмежують можливості дитини у пізнанні навколишнього світу та спілкуванні, що тягне за собою низку негативних соціальних впливів на розвиток її емоційно-вольової сфери: переживання з приводу фізичного недоліку, ізоляція від оточення ровесників, особливості ставлення навколишніх до неї, як до хворої, неповносправної.

Психодіагностика емоційної сфери дітей з церебральним паралічем виявляє високі показники емоційної нестабільності, що свідчить про неврівноваженість , емоційну нестійкість, легку збудливість, підвищену лабільність.

Психологічні дослідження хворих на ДЦП вказують на недостатній розвиток вольових якостей у цієї категорії дітей (І.Ю.Левченко); недостатньо сформовану функцію контролю поведінки (В.Літтл, Е.Флауер).

Варіативність та мультифакторність виникнення емоційних порушень при ДЦП обумовлює необхідність