

УДК 37:159.923-043.84:376.4-057.874

Ксенія Бужинецька

молодший науковий співробітник
відділу психолого-педагогічного
супроводу дітей з особливими потребами
buzhinetskaya@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5587-3376

Kseniia Buzhinetska

Junior Researcher Department of Psychological and Pedagogical
accompaniment of children with special needs

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
вул. М. Берлінського 9, м. Київ,
04060, Україна

[Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine](#)

9, M. Berlinskoho St., Kyiv,
04060, Ukraine

**ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ
З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ**

**LEARNING MOTIVATION STUDIES PRESCHOOLERS
WITH COGNITIVE IMPAIRMENT**

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

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

Визначено провідну роль мотиваційної готовності, яка є визначальною в успішному навчанні і адаптації дитини до школи. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з означеної проблематики. Виокремлено мотиви (зовнішні - отримання хорошої оцінки, підвищення свого престижу, уникнення неприємностей тощо і внутрішні - навчально-пізнавальні), які обумовлюють навчальну діяльність дошкільників.

За допомогою експериментального тесту О. Венгера «Мотиваційна готовність» визначено орієнтацію дошкільника на позитивне ставлення до школи, інтерес до процесу та змісту навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку. Виявлено, що готовність

дитини до навчальної діяльності характеризується її слабкою орієнтацією на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту та процесу навчання. Окреслено завдання, які спрямовані на подальше вивчення мотиваційної готовності до навчання дошкільників з когнітивними порушеннями.

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

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

Abstract. The article reveals the issue of psychological readiness of children to study at school. The aim of the article is to reveal the issue of psychological readiness of preschoolers with cognitive development disorders to study at school and methods of studying their learning motivation. In the research, in order to achieve the set goal and reveal the topic, methods of search, analysis, systematization and generalization of the researched material were used.

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

The leading role of motivational readiness is determined, which is decisive in the successful learning and adaptation of the child to school. Psychological and pedagogical researches on the specified problems are analyzed. The motives (external - getting a good grade, increasing their prestige, avoiding trouble, etc. and internal - educational and cognitive), which determine the educational activities of preschoolers.

With the help of O. Wenger's experimental test "Motivational readiness" the preschooler's orientation to a positive attitude to school, interest in the process and content of education of children with cognitive impairment was determined. It was found that the child's readiness for learning is characterized by its weak focus on a positive attitude to school, low interest in the content and learning process. Tasks aimed at further study of motivational readiness for learning of preschoolers with cognitive impairments are outlined.

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

Key words: *psychology, achievement motivation, problem situation, success situation, cognitive impairment.*

Актуальність дослідження. Зміни в системі освіти, що відбувались останнім часом, мали специфічні особливості, які можна розглядати як часткові або й глибині спроби вдосконалення освітнього процесу. У центрі

перебуває засадниче питання ефективності навчальної діяльності задля задоволенні потреб та розвитку інтересів і здібностей учнів. Реформування освітньої галузі дітей з особливими потребами спрямовано на формування й розвиток в учнів ключових соціальних, інформативних, комунікативних, мотиваційних та інших компетентностей таких дітей, їх самостійності та активності в пошуку нового творчого потенціалу.

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

Мотиваційна готовність до навчання у школі включає в себе розвинену потребу дитини в знаннях, уміннях, а також прагнення до їх удосконалення. Вона є передумовою успішної адаптації дитини до школи, прийняття нею «позиції школяра», у разі несформованості мотивів до навчання, дитина дуже важко звикає до нових умов, колективу і вчителя, недостатньо добре сприймає навчальний матеріал, що призводить до шкільної дезадаптації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. В психолого-педагогічних дослідженнях мотиваційний компонент вивчався в різних аспектах: як установка особистості спрямована на активну діяльність (Л. Ланге, Д. Леонт'єв, В. Чудновський, Д. Узнадзе); як джерело активності особистості (Д. Богоявленський, Н. Леушкіна та ін.); як система внутрішніх і зовнішніх мотивів (О. Асмолов, О. Арестова, Л. Бабанін, А. Брушлінський, М. Воловикова, Є. Ільїн, Н. Мєшков, Р. Нємов, О. Тихомиров, А. Реан,

В. Якунін та ін.); як особлива сфера, яка включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси і їх взаємодію (Н. Добринін, Н. Кухарев, Д. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Смірнов, А. Пряхедо, Г. Щукіна та ін.); навчальна мотивація як специфічний вид мотивації, який включається в навчальну діяльність й спрямована на окремі види начальної роботи, які пов'язані з внутрішнім відношенням учня до неї (Л. Божович, Т. Богданова, А. Маркова, М. Неймарк, С. Рубінштейн та ін.). Дослідники свідчать, що однією із важливих психологічних умов становлення навчальної діяльності є мотивація, яка пов'язана з реалізацією ціннісно-змістових потреб та сприяє активній діяльності особистості. Мотиваційно-сміслові та цільові детермінанти створюють цілісний комплекс регуляції діяльності. Мотиви впливають на діяльність, її загальний характер та ефективність опосередковано – через цілі, а мета – на усвідомлюваний образ майбутнього результату дій.

Таким чином, мотивація є першою ланкою навчальної діяльності, яка передбачає створення проблемної ситуації, постановку головної задачі, визначення мети діяльності та способів її здійснення.

Вивчення наукової психолого-педагогічної літератури (праці А. Bandura, А. Elliot, С. Hull, G. Kelly, D. McClelland, J. Piage, В. Skinner, О. Венгер, В. Давидов, В. Зінченко, Є. Ільїн, О. Леонтєв, А. Маслоу, М. Неймарк, Е. Телегіна, Х. Хекхаузен та ін.) свідчать про актуальність та необхідність дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку. Численні вчені, досліджуючи мотивацію навчальної діяльності молодших дітей з особливими потребами, стверджують, ці діти на початку навчання, не завжди можуть підпорядкувати свої дії до поставленої мети, виконуючи навчальне завдання не осмислюють його повністю, не намічають загального плану реалізації, починають діяти, не враховуючи всіх вимог інструкції. Через недорозвиток мотивації у цих дітей спостерігається

порушення цілеспрямованості діяльності, яке проявляється в неправильному орієнтуванні в завданні, невмінні визначати засоби досягнення наміченої мети, в помилковому і фрагментарному його виконанні, в неадекватному ставленні до виникаючих труднощів, в недостатній критичності до результатів своєї діяльності тощо (В. Брайтфельд, Н. Білопольська, М. Лузік, Н. Кузьміна та ін.).

Зазначена тема оглядово та принагідно згадується у працях багатьох авторів, проте ґрунтовного дослідження навчальної мотивації дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку здійснено не було.

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

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

Результати дослідження. Вивчення мотивації, її впливу на розвиток здатності до навчальної діяльності дітей з порушеннями когнітивного розвитку є однією із нових і недостатньо вивчених проблем в психолого-педагогічній науці. Якщо у середині ІХ століття предмет, межі і специфіка психології мотивації досліджувалися в контексті поведінкової психології, то вже у ХХ столітті сфера дослідження мотивації набуває ширших меж і фактично розподіляється між соціально-когнітивною психологією (А. Bandura, G. Kelly, В. Skinner, С. Hull, J. Piage, З. Фройд), психологією особистості (Р. Бернс, Л. Виготський, Г. Костюк, Б. Ломов) та психологією діяльності (В. Давидов, В. Зінченко, О. Леонт'єв, J. Atkinson, W. Kohler, E. Lowell) (Бужинецька, 2019: 36). Йдеться про взаємодію мотиваційних детермінантів, які в більшості пов'язують з ситуативними чинниками

поведінки, а почасти з індивідуальними особливостями людини, інакше – про «взаємодію особистості і ситуації». У сучасній психології, мотивація розглядається як результат такої взаємодії – вплив мотиваційних чинників на постановку мети діяльності задля отримання ефективних результатів. Прикладом може слугувати те, як один учень виявляє завзятість у навчанні, не лише в школі, але і в позашкільною діяльністю, тоді як інший – демотивований навіть у шкільній ситуації, не виявляє бажання до здобуття знань.

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

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

Навчальна діяльність, про що вже йшлося, це діяльність спрямована на оволодіння узагальненими способами дії у сфері наукових понять, то ж вона має спонукатися адекватними мотивами. До таких відносять ті мотиви, які безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто мотиви досягнення, інакше кажучи, які забезпечують власне зростання, самовдосконалення.

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

З огляду на вищезазначене, правомірним є питання мотиваційної готовності до навчання, тобто яким способом і за яких умов відбувається мотивування дитини до засвоєння у школі наукових понять.

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

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

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

В своїх працях О. Леонт'єв зауважує на розподіленні мети на окремі, проміжні цілі, досягненню яких підпорядковані окремі дії. О. Леонт'єв про «зсув мотиву на мету» зазначає, що на достатньо високих ступенях розвитку діяльності роль загальної мети виконує мотив, який усвідомлюється, збігається, а не є прихованою спонукою. про «зсув мотиву на мету». Тобто, дитина може своєчасно виконувати домашні завдання спочатку лише для того, щоб піти гуляти. Але при систематичному отриманні позитивних оцінок за свою роботу, що підвищують його учнівський «престиж», він починає готувати тепер уроки для того, щоб мати хороші оцінки. Дія приготування уроків набула іншого мотиву.

Дослідження сутності процесів цілеутворення, запропоноване О. Тихомировим, прослідковується у формуванні образу майбутнього результату дій (в процесі спілкування або самотійно) і прийнятті цього образу в якості основи для практичних або розумових дій. Автор зазначає, що система «цілепокладання» служить для формулювання стратегічних цілей і

планування досягнення попереднього результату. Поряд з цим дослідник вказує на поділ цілей на внутрішні (генеровані самим суб'єктом) і зовнішні (що задаються ззовні) і висовує гіпотезу про наявність у дитини автогенеруючої «інтелектуальної» діяльності, яка проявляється при вирішенні розумових завдань.

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

Соціальна позиція і реалізуюча її діяльність розвиваються остільки, оскільки вони приймаються суб'єктом, тобто входять до складу його власних потреб і прагнень - утворюють його внутрішню позицію. Спосіб життя людини як людини, яка займається в громадському місці суспільно значущою оцінюваною справою, усвідомлюється дитиною як адекватний для нього шлях до дорослості – відповідає мотиву, що сформувався в грі, «стати дорослим і реально здійснювати його функції». З того моменту, як у свідомості дитини уявлення про школу набули рис шуканого способу життя, можна говорити про те, що її внутрішня позиція одержала новий зміст – стала «внутрішньою позицією» школяра. І це свідчить, що дитина психологічно перейшла в новий віковий період свого розвитку – молодший шкільний вік. «Внутрішню позицію» школяра в широкому розумінні можна визначити як систему потреб і прагнень дитини, пов'язаних зі школою, коли причетність до неї усвідомлюється дитиною як її власна потреба (хочу до школи). Реальна позиція школяра – завжди по своїй суті є позицією учня (бути школярем – означає вчитися). Тому «внутрішня позиція» школяра може бути показником

готовності дитини до соціальної позиції остільки, оскільки вона є внутрішньою позицією учня, тобто системою потреб і прагнень, спрямованих на здійснення навчання (Прохоренко, 2012: 132).

Втім, як було з'ясовано, у навчальній діяльності дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку найбільш поширеним виявляється мотив уникнення невдачі, який орієнтований не на рівень домагань, а на оцінку дорослого, уникнення покарання, бажання похвали, що зумовлює низький рівень навчальних мотивів, тому перехід від мотивації до дії відбувається з певними особливостями.

З огляду на окреслену проблему питання формування мотивації навчання дошкільників з когнітивними порушеннями набуває значної актуальності в психологічній науці (Eysenck, Keane 2005:46).

Для з'ясування сформованості мотиваційної готовності у дітей з порушеннями когнітивного розвитку ми адаптували експериментальний тест «Мотиваційна готовність» за авторства О. Венгера.

Дана методика спрямована на виявлення мотиваційної готовності дитини до шкільного навчання. Цей тест ми використали для визначення особливостей навчально-пізнавальної мотивації молодших школярів. Рівень навчально-пізнавальної мотивації в певній мірі впливає на інтенсивність навчальної діяльності учнів. Низька інтенсивність навчальної діяльності проявляється в незацікавленості процесом навчання та його результатами, небажанні працювати в класі, постійному відволіканні уваги.

Таким чином, діагностування за даним тестом дозволяє виявити рівень «внутрішньої позиції» школяра (цей термін розуміється, як нове ставлення дитини до навколишнього середовища, що виникає на основі пізнавальної потреби та потреби у спілкуванні з однолітками та дорослими на новому рівні).

«Внутрішня позиція» вказує також на ступінь готовності дитини до шкільного навчання та міру її соціальної зрілості. Становлення «внутрішньої позиції» молодших школярів складається з кількох етапів.

Перший етап характеризується наявністю позитивного ставлення до школи при відсутності змістових моментів шкільно-навчальної дійсності.

На другому етапі розвитку «внутрішньої позиції» школяра з'являється орієнтація на змістовні моменти шкільної дійсності. На цьому етапі дитина виділяє в першу чергу соціальні, а не власне навчальні аспекти цієї дійсності.

Зауважимо, що важливе значення діагностики полягає в тому, що вона дає змогу дослідити рівень мотиваційної готовності дошкільників до навчання.

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

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

- 1 і 5 – визначення орієнтації на нове, на шкільний зміст занять (1 – відмова від школи, позбавленої навчального змісту; 5 – змістовне уявлення про підготовку до школи);

- 2, 3, 4, 8 – визначення орієнтації на нові шкільні норми організації діяльності (2 – перевага навчального змісту приступаючи до систематичних занять, вона повинна бути готовою не тільки до засвоєння знань, але й до істотної перебудови всього способу життя, що неминуче пов'язано зі зміною її місця в системі суспільних відносин – прийняттям положення школяра; 3 – перевага оцінки з-поміж інших видів заохочення; 4 - перевага школи, у якій

дотримання правил шкільної дисципліни є обов'язковим; 8 – перевага колективних класних занять);

- 6 – визначення авторитету вчителя (незгода на заміну вчителя батьками);

- 7 і 9 – визначення загального ставлення до школи і навчання (7 – позитивне ставлення до вступу до школи та перебування в школі, відмова від перенесення навчання; 9 – наявність шкільно-значущої орієнтації в ситуації відвідування школи, почуття необхідності навчання).

Експериментальне завдання оцінювалося наступним чином: за кожную навчальномотивовану відповідь дається 1 бал. Інша мотиваційна спрямованість – 0 балів.

Рівень сформованості «внутрішньої позиції» дошкільника визначався за кількістю набраних балів: 7-9 балів – достатній рівень: шкільно-навчальна орієнтація дитини і позитивне ставлення до школи досить сформовані; 4-6 балів – початковий рівень: інтерес дитини переважно до зовнішньої атрибутики шкільного життя; 1-3 бали – низький рівень: дитина не виявляє інтересу до школи.

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



Діагр. 1

Діагр. 2

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

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



Діагр. 3

Діагр. 4

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

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



Діагр. 5

Діагр. 6

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

Таким чином, проведений етап дослідження свідчить, що мотивація до навчання у дітей з когнітивними порушеннями не сформована. Готовність до навчальної діяльності характеризується слабкою орієнтацією дитини на позитивне ставлення до школи, низьким інтересом до змісту та процесу навчання. Через порушення розвитку когнітивних процесів у дошкільників виникають труднощі в процесі пізнавальної та навчальної діяльності. Дошкільникам з порушеннями когнітивного розвитку найбільш цікавим виявився інтерес до процесу навчання. Дітям було більш цікаво підготувати до уроку необхідні шкільні приладдя, виконувати завдання самостійно, узгодити своє життя зі шкільним розпорядком дня, ніж вивчати на уроці новий матеріал.

Слід додати, що часто зустрічаються супутні порушення емоційно-вольової сфери, через які у дитини може виникнути виражена загальмованість чи гіперзбудливість, гіпердинамія.

Отже, результати експериментального дослідження свідчать про несформованість мотиваційної готовності дітей з порушеннями когнітивного розвитку та низький рівень навчально-пізнавальної діяльності.

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Бужинецька, К. (2019). Психологічні бар'єри в навчанні дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3(92), с. 35-43.
2. David, M. (2010). Research into Achievement Motivation. *Team Building Training and Development*.
3. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), pp. 248-287.
4. Маслоу, А.Г. (2009). *Мотивация и личность* [пер. с англ.]. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер».
5. Прохоренко, Л.І. (2012). Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 3(1), с. 129-133.
6. Божович, Л.И., Славина, Л.С. (1979). *Психическое развитие школьника и его воспитание*. Знание.

7. Eysenck, M.W., Keane, M.T. (2005). *Cognitive psychology: a student's handbook*. Taylor & Francis.

REFERENCES

1. Buzhinetska, K.B. (2019). Psykhologichni bariery v navchanni ditei iz zatrymkoiu psykhychnoho rozvytku. [The problem of motivational competence in preschoolers with cognitive impairment]. In Ya. M. Dombrovska (Ed.). *Praktychna psykholohiia v inkluzyivnomu seredovyshchi. (Materials and the All-Ukrainian Scientific Internet: Materialy I Vseukrainskoi naukovoii internet-konferentsii)*. S. 139-142. Pereiaslav-Khmelnitskyi: Vydavets (in Ukrainian).
2. David, M. (2010). *Research into Achievement Motivation. Team Building Training and Development* (in English).
3. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50 (2), pp. 248-287 (in English).
4. Maslow A. (2009). *Motivatsiia i lichnost'. [Motivation and personality]*. Sankt-Peterburg: Piter (in Russian).
5. Prokhorenko, L.I. (2012). Osoblyvosti motyvatsiinoho komponentu samorehuliatcii u molodshykh shkolariv iz zatrymkoiu psykhychnoho rozvytku v navchalnii diialnosti [Features of the motivational component of self-regulation in younger students with mental retardation in educational activities]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 3(1), s. 129-133 (in Ukrainian).
6. Bozhovich L.I., Slavina L.S. (1979). *Psyhicheskoe razvitiie shkol'nika i ego vospitanie. [Mental development of student and his upbringing]*. Moskva: Znanie (in Russian).
7. Eysenck, M.W., Keane, M.T. (2005). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Taylor & Francis (in English).