МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури
Кафедра психології

Допущено до захисту
« » травня 2026 р.
В.о. зав. кафедри
_____ Борис ЯКИМЧУК

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНА СФЕРА ЯК ОСНОВА ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Виконала студентка 4 курсу, П41 групи
освітньої програми «Психологія»
спеціальності 053 Психологія
Мудрак Світлана

Науковий керівник – кандидат психологічних наук, доцент,
Байда Світлана Петрівна

Умань – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП……..…… 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ…… 6

1.1. Молодший школяр як суб’єкт навчальної діяльності…… 6

1.2. Загальні тенденції розвитку потребово-мотиваційної сфери в молодшому шкільному віці…….....……...……... 20

1.3. Емоції як індикатори мотивації навчання молодших школярів…… 34

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ……... 52

2.1. Організаційно-методичні засади експериментального дослідження емоційно-ціннісних чинників навчання молодших школярів …… 52

2.2. Структурно-динамічні особливості емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до навчальної діяльності ……..... 65

ВИСНОВКИ……... 88

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….. 89

ДОДАТКИ…….. 94

ВСТУП

Актуальність дослідження. Суспільні зміни, що відбуваються в соціальній, економічній та духовній сферах України, переоцінка традиційних цінностей і формування нових орієнтирів спричиняють суттєві трансформації в різних галузях суспільного життя, зокрема й у системі освіти. Одним із важливих напрямів розвитку сучасної школи стала гуманізація освітнього процесу, що передбачає активізацію особистісного потенціалу учнів. У зв'язку з цим у навчально-виховний процес упроваджуються особистісно орієнтовані технології, спрямовані на розвиток ціннісно-смислової сфери особистості як суб'єкта навчання. Реалізація такого підходу потребує систематичного психологічного супроводу, а також своєчасної психокорекції основних показників емоційно-ціннісної детермінації навчання вже на етапі молодшого шкільного віку.

Результати психологічних досліджень свідчать про те, що молодший шкільний вік є початковим етапом становлення особистості як суб'єкта навчальної діяльності. Саме в цей період дитина вперше долучається до соціально значущої діяльності, розширює межі міжособистісної взаємодії та спілкування, що сприяє активному розвитку самопізнання. На важливості дослідження суб'єктності молодшого школяра в контексті його включеності у навчальну діяльність наголошували українські та зарубіжні науковці, зокрема А. В. Захаров і Т. В. Габай.

Ціннісно-мотиваційні аспекти навчання молодших школярів висвітлювалися у працях, присвячених проблемі готовності дитини до шкільного навчання. Дослідження Л. І. Божович, Л. А. Венгер, Н. І. Гуткіної, І. В. Дубровіної, Д. Б. Ельконіна, А. К. Маркової, В. С. Мухіної та інших учених були спрямовані на вивчення мотиваційної сфери дитини, особливостей формування позитивного ставлення до навчання та розвитку пізнавальної активності. Українські дослідники М. Т. Дригус, І. С. Коновальчук, В. П. Кутішенко аналізували структуру й динаміку емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до навчання, розглядаючи

ставлення учнів до навчальної діяльності, до себе як її суб'єкта та до соціального середовища, у межах якого реалізується освітній процес.

Попри значну кількість наукових досліджень, проблема визначення структурно-динамічних особливостей розвитку емоційно-ціннісних чинників навчання молодших школярів залишається недостатньо вивченою та потребує подальшого наукового осмислення.

Особлива актуальність та недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми магістерського дослідження – «Емоційно-ціннісна сфера як основа пізнавальної активності молодших школярів».

Об'єктом дослідження є процес мотивації навчальної діяльності молодших школярів.

Предмет дослідження становлять структурно-динамічні особливості емоційно-ціннісних чинників навчання молодших школярів.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні умов і психотехнічних засобів оптимізації емоційно-ціннісних чинників навчання молодших школярів.

Завдання дослідження:

1. Розкрити теоретичні основи дослідження емоційно-ціннісних чинників навчання молодших школярів.

2. Провести психодіагностику основних показників розвитку емоційно-ціннісних чинників навчання молодших школярів.

3. Проаналізувати структурно-динамічні та гендерні особливості емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до навчальної діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: принцип єдності свідомості і діяльності (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Л. Е. Орбан–Лембрик), суб'єктний підхід (М. Й. Боришевський, В. О. Татенко), теорії емоційно-ціннісної регуляції діяльності (К. Ізард, О. П. Санникова, О. Я. Чебикін), концепція аксіогенезу З. С. Карпенко, особистісно-орієнтований підхід до виховання І. Д. Беха, принципи гуманістичної психології (Г. О. Балл, К. Роджерс, А. Маслоу, В. П. Москалець, Р. Мей, М. В. Савчин), концепції психологічної допомоги і активного

соціально-психологічного навчання (О. Ф. Бондаренко, Л. Ф. Бурлачук, О. С. Кочарян, Т. С. Яценко), дослідження мотивації учіння (М. Т. Дригус та ін.).

Для реалізації поставлених завдань було використано такі **методи** дослідження: а) теоретичні (аналіз, зіставлення, узагальнення, систематизація); б) емпіричні (психодіагностичні проективні і питальникові методики, бесіди, спостереження, експертна оцінка, психолого-педагогічний експеримент); в) статистичні (знаходження середніх величин, їх достовірності, процентних ставок; кореляційний аналіз).

База дослідження. Дослідження проводилося на базі середніх загальноосвітніх шкіл м. Умані. Усього в дослідженні взяли участь 102 учні молодшого шкільного віку.

Дані про апробацію. Матеріали дослідження доповідалися на засіданні кафедри психології та Всеукраїських науково-практичних конференціях та семінарах:

Структура та обсяг роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, що нараховує 57 найменувань і додатків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Молодший школяр як суб'єкт навчальної діяльності

Поняття суб'єктності в сучасній психологічній науці виступає важливою методологічною основою для дослідження різних аспектів людського буття. Проблема суб'єктності посідає вагоме місце у психології особистості, де активно аналізуються особливості людини як особистості та як суб'єкта життєдіяльності. Значний внесок у розроблення цієї проблематики зробили українські та зарубіжні дослідники, серед яких М. Й. Боришевський, З. С. Карпенко, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. О. Татенко та інші.

Наукові підходи до розуміння психологічної сутності особистості є різноманітними та багатогранними. Особистість розглядається як система взаємин людини із суспільством, навколишнім світом та іншими людьми, що виявляється у її діяльності, поведінці та свідомому ставленні до дійсності. У сучасній психології наголошується, що особистість формується та розвивається у процесі активної взаємодії людини з соціальним середовищем і реалізується через різні види діяльності.

Дослідники підкреслюють, що особистість не лише засвоює суспільний досвід, а й виступає активним творцем нових форм соціальної взаємодії. У зв'язку з цим поняття суб'єкта діяльності набуває особливого значення, оскільки характеризує людину як активного учасника життєдіяльності, здатного до самостійного вибору, саморозвитку та перетворення навколишньої дійсності.

З. С. Карпенко трактує особистість як інтегральну духовну суб'єктність, у якій поєднуються змістові та функціональні характеристики. На думку дослідниці, змістовий аспект особистості визначається її ціннісно-смисловими орієнтаціями та системою життєвих відносин, тоді як функціональний аспект характеризує людину

як суб’єкта діяльності та охоплює індивідуально-психологічні особливості, зокрема темперамент, характер і здібності. Такий підхід дозволяє комплексно аналізувати внутрішній світ особистості та її активність.

У сучасній психології категорія суб’єкта розглядається як центральна для розуміння цілісності психічного життя людини. Саме суб’єкт забезпечує узгодженість психічних процесів, станів і властивостей, спрямовуючи їх на досягнення певних цілей та організацію взаємодії зі світом. Людина як суб’єкт виступає творцем власного життя, здатним до активної діяльності, спілкування, пізнання та самореалізації.

Суб’єктність також пов’язується із здатністю особистості до самотворення, саморозвитку та відповідального ставлення до власної життєдіяльності. Вона виявляється у прагненні людини змінювати не лише навколишній світ, а й саму себе. У цьому контексті суб’єктність тісно взаємопов’язана з активністю, яка розглядається як внутрішнє джерело розвитку особистості.

Дослідники наголошують, що суб’єктність формується у процесі життєдіяльності людини та реалізується через різні форми активності. Серед основних характеристик суб’єктності виокремлюють активність, усвідомленість діяльності, самосвідомість, відповідальність за власні дії та здатність до самостійного вибору.

Проблема активності особистості тривалий час вивчалася у філософії, психології та педагогіці. У сучасних наукових підходах людина розглядається як активний, самостійний і творчий суб’єкт, здатний до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності. Водночас безпосереднє вивчення суб’єктної активності стало одним із важливих напрямів психологічних досліджень лише в останні десятиліття.

У психологічній науці широко використовується поняття «суб’єкт діяльності», яке підкреслює активну роль людини у праці, спілкуванні, пізнанні та інших видах соціальної активності. Проте окремі дослідники звертають увагу на те, що вивчення лише структури діяльності може призводити до недостатнього аналізу розвитку самого суб’єкта та його особистісної активності.

У дослідженнях психологічної структури навчальної діяльності підкреслюється важливість розгляду особистості у нерозривному зв'язку з процесом діяльності. Це дає можливість глибше зрозуміти особливості розвитку суб'єкта навчання та механізми його становлення.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, проблема психологічної структури суб'єкта, закономірностей його розвитку та формування в онтогенезі залишається недостатньо вивченою. Це ускладнює комплексне дослідження особистості як суб'єкта діяльності.

Розгляд молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності ґрунтується на концептуальному підході, відповідно до якого суб'єктність розглядається як спосіб реалізації духовного потенціалу особистості. Вона відображає здатність людини до саморозвитку, самовизначення та активної участі у системі мотиваційно-ціннісних відносин. Суб'єктність при цьому постає складною системою, що включає різноманітні взаємозв'язки між її структурними компонентами.

Дана властивість людини (суб'єктність) має п'ять рівнів, яким відповідають базові ціннісні орієнтації особистості (диспозиції), що ієрархізуються відповідно до міри включення людини в суспільні відносини (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Співвідношення ціннісно-смислової свідомості та рівнів суб'єктності особистості (за З.С. Карпенко)

<table>
<tr><td colspan="4">Духовна практика: благо ("приймаю") - Абсолютний суб'єкт</td></tr>
<tr><td colspan="4">Суспільно-значуща творчість: краса ("буду") - Метасуб'єкт</td></tr>
<tr><td colspan="4">Моральна діяльність: добро ("мушу") - Полісуб'єкт</td></tr>
<tr><td colspan="3">Відносно індивідуальна діяльність ("треба")</td><td rowspan="2">Моносуб'єкт</td></tr>
<tr><td>Пізнання: істина</td><td>Праця: користь</td><td>Спілкування: справедливість</td></tr>
<tr><td colspan="4">Організмічна активність: вітальність ("передчуваю") – Відносний суб'єкт</td></tr>
</table>

Відповідно до зазначеної моделі можна припустити, що розвиток особистості молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності відбувається на рівні моносуб'єкта. За концепцією З. С. Карпенко, рівень моносуб'єкта акцентує увагу на діяльності як цілеспрямованій предметній активності людини, спрямованій на досягнення певного результату. У такому розумінні суб'єкт постає насамперед як діяч, а його характеристика пов'язується переважно з функціональними особливостями особистості [30, с.29].

На думку В. І. Слободчикова та Є. І. Ісаєва, для того щоб стати суб'єктом певної діяльності, зокрема навчальної чи трудової, необхідно оволодіти нею, навчитися самостійно її здійснювати та творчо перетворювати [64, с.250].

У молодшому шкільному віці, який охоплює період приблизно від шести до десяти років, провідною стає навчальна діяльність. Вона являє собою соціально значущу діяльність, спрямовану на засвоєння теоретичних форм мислення та системи знань. Українські дослідники психології дитячого розвитку підкреслюють, що саме в період молодшого шкільного віку навчальна діяльність найбільш активно впливає на формування особистості дитини, її психічних процесів та соціальних взаємин [15, с.84–85].

Таким чином, молодший шкільний вік є важливим етапом інтенсивного становлення навчальної діяльності. Навчальна діяльність виступає першою цілеспрямованою формою діяльності, у якій взаємини між людьми регулюються соціальними нормами. Саме тому вона стає основою для розвитку суб'єкта діяльності [66, с.61]. Ставлення дитини до себе, інших людей, суспільства та навколишнього світу формується насамперед у процесі навчальної діяльності. Водночас ці взаємини реалізуються через ставлення до змісту навчання, способів засвоєння знань, учителя, класного колективу та школи загалом.

За умов спеціально організованого розвивального навчання процес формування особистості молодшого школяра відбувається значно ефективніше завдяки системності та узагальненості засвоєння знань [69, с.219–220].

Отже, організовуючи провідну діяльність дитини, можна цілеспрямовано впливати на розвиток її психічних процесів та реалізовувати принцип

випереджального навчання, який широко застосовується у сучасній педагогічній психології [17].

Оскільки навчальна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, має певну структуру, науковці приділяли значну увагу аналізу її компонентів. У структурі навчальної діяльності виокремлюють такі складові:

1. Навчальна ситуація або навчальне завдання, метою якого є засвоєння способів розв'язання певного класу завдань та формування відповідних понять.
2. Навчальні дії, за допомогою яких дитина засвоює загальні способи виконання завдань і вчиться застосовувати їх у різних умовах.
3. Дії контролю, що полягають у порівнянні власних результатів із визначеними зразками.
4. Дії оцінювання, які дають змогу визначити рівень відповідності результатів вимогам навчальної ситуації [55, с.189].

Така структура навчальної діяльності формується поступово. У молодшому шкільному віці вона ще не є повністю сформованою та залежить від особливостей організації освітнього процесу, змісту навчального матеріалу й індивідуальних характеристик дитини [50, с.328].

Результатом навчальної діяльності є передусім зміни, які відбуваються в самому учневі. У процесі засвоєння знань дитина набуває нових способів дії, формує нові вміння та здібності, що сприяє її особистісному розвитку [15, с.84–85].

У сучасній психології підкреслюється, що провідна діяльність визначає основні психічні зміни дитини на певному віковому етапі, сприяє виникненню нових видів діяльності та забезпечує перебудову психічних процесів [54, с.9].

У молодшому шкільному віці в процесі навчання виникають важливі психічні новоутворення. До них належать розвиток довільності психічних процесів, їх усвідомленості та інтелектуалізації. У цей період активно формуються довільна увага, пам'ять, мислення, а також здатність до саморегуляції діяльності. Довільність проявляється у вмінні свідомо ставити цілі, знаходити способи їх

досягнення та долати труднощі [61, с.143]. Поступово дитина навчається діяти відповідно до поставлених вимог і контролювати власну поведінку.

Одним із важливих новоутворень молодшого шкільного віку є рефлексія. У процесі навчання школяр не лише виконує завдання, а й навчається аналізувати правильність власних дій та оцінювати результати своєї діяльності [65, с.141]. Це сприяє формуванню здатності до самоаналізу та самоконтролю.

Наприкінці початкової школи учні здатні виконувати значну частину дій подумки, тобто у внутрішньому плані. Це свідчить про перехід їхнього інтелектуального розвитку на новий рівень.

Під час виконання навчальних завдань діти прагнуть знаходити найбільш ефективні способи їх розв'язання, аналізують різні варіанти дій, планують послідовність виконання та контролюють результати діяльності. Необхідність контролю й самоконтролю створює сприятливі умови для розвитку внутрішнього плану дій та здатності до планування [65, с.141].

Відповідно до концепції американського психолога Ерік Еріксон, у молодшому шкільному віці формується почуття соціальної та психологічної компетентності. За несприятливих умов розвитку може виникати відчуття неповноцінності. На думку вченого, розвиток мотивації досягнення успіху є важливим чинником становлення особистості дитини [61, с.145].

Отже, становлення молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності передбачає здатність приймати навчальні завдання, аналізувати власні дії, визначати межі власних можливостей, оцінювати результати діяльності та орієнтуватися на суспільно визначені норми.

Важливою характеристикою молодшого школяра як суб'єкта діяльності є також готовність до навчання. Продуктивність навчальної діяльності значною мірою залежить від того, наскільки дитина вже набула якостей суб'єктності, тобто здатності бути активним учасником власної діяльності [55, с.189].

Готовність до шкільного навчання передбачає достатній рівень фізичного розвитку, сформованість мовлення, наявність необхідного запасу знань і навичок, уміння взаємодіяти з іншими людьми та позитивне ставлення до навчання.

Інтелектуальні, особистісні та діяльнісні якості, необхідні школяреві як суб'єкту навчальної діяльності, формуються ще з раннього дитинства. Саме від рівня їх розвитку залежить адаптація дитини до шкільного середовища та успішність навчання [25, с.173–174].

У дослідженнях Л. І. Божович, Н. І. Гуткіної та інших учених визначено основні показники готовності дитини до школи, серед яких сформованість внутрішньої позиції школяра, довільність поведінки та здатність орієнтуватися на систему правил [25, с.173].

Зростаюча особистість витрачає значні зусилля на організацію власної діяльності, поступово інтеріоризує її структуру та засвоює нові способи дії. Саме таким чином дитина формується як суб'єкт діяльності, визначаючи власні можливості та межі свого «Я».

Основи суб'єктного підходу до дитини в освітньому процесі досліджувалися представниками наукової школи М. Т. Дригус. Зокрема І. С. Коновальчук наголошує на єдності особистісного та суб'єктного компонентів у структурі особистості. Під суб'єктом навчальної діяльності дослідниця розуміє учня, який усвідомлює себе активним учасником освітнього процесу та вибудовує систему взаємин із собою й іншими людьми у процесі навчання. Формування особистості дитини в онтогенезі, на думку авторки, пов'язане з послідовною зміною провідних видів діяльності та відповідних форм суб'єктності: суб'єкт ігрової діяльності у дошкільному віці, суб'єкт навчальної діяльності у молодшому шкільному віці, суб'єкт комунікативної діяльності у підлітковому віці, суб'єкт навчально-професійної діяльності у старшому шкільному віці та суб'єкт трудової діяльності у дорослому житті [34, с.72].

Навчальна суб'єктність молодшого школяра, за І. С. Коновальчук, охоплює три взаємопов'язані компоненти:

1. власне суб'єктність як активно-творче ставлення до навчання;
2. навчально-соціальну суб'єктність, що відображає ставлення до інших учасників освітньої взаємодії;

3. індивідуально-особистісну суб’єктність, яка характеризує ставлення дитини до себе як суб’єкта навчання [34, с.72–73].

Джерелом розвитку дитини як суб’єкта навчання є її потреба в активності, що реалізується через домінуючу у певному віці мотиваційно-смислову систему. У молодшому шкільному віці такою системою переважно виступає навчально-пізнавальна мотивація, яка забезпечує розвиток основних компонентів суб’єкта навчальної діяльності [33].

У дослідженні І. С. Коновальчук про розгортання суб’єктності особистості в різних видах діяльності помітні збіжності з рівнями суб’єктності особистості, виділеними З. С. Карпенко (див. табл. 1.2):

Таблиця 1.2.

Розвиток суб’єктності по висхідній гілці онтогенезу

Я – суб’єкт трудової діяльності (дорослий вік) - Абсолютний суб’єкт
Я – суб’єкт учбово-професійної діяльності (старший шкільний вік) - Метасуб’єкт
Я – суб’єкт комунікативної діяльності (підлітковий вік) - Полісуб’єкт
Я – суб’єкт учбової діяльності (молодший шкільний вік) - Моносуб’єкт
Я – суб’єкт ігрової діяльності (дошкільний вік) - Відносний суб’єкт

Молодший школяр як суб’єкт учбової діяльності перебуває на моносуб’єктному рівні розвитку, де його активність поступово трансформується з репродуктивної у свідому та рефлексивну. У цей період відбувається становлення аксіологічної сфери: через систему смислових утворень (мотивів, диспозицій та інтересів) дитина вчиться визначати власне ставлення до світу, відокремлюючи ціннісно значуще від чужого. Формування особистості школяра тісно пов’язане з розвитком здатності аналітично мислити, прагнути до мети та поціновувати почуття — як власні, так і оточуючих.

Ключовим регулятивним механізмом успішності навчання виступає ставлення школяра до учіння, яке є інтегральною системою емоційних, мотиваційних та

самооцінних компонентів. Дослідження показують, що протягом молодшого шкільного віку ставлення до себе як до суб'єкта діяльності еволюціонує від неусвідомленого та завищеного до більш адекватного й диференційованого. При цьому фокус взаємодії дитини зміщується з міжособистісної площини («Я – інші») на безпосередньо процесуальну («Я – навчальний процес»), що робить навчання особистісно значущим.

Регуляція поведінки учня здійснюється через складну диспозиційну ієрархію, де елементарні установки поступово переростають у систему соціальних настанов та ціннісних орієнтацій. Взаємодія когнітивної, емоційної та поведінкової підсистем забезпечує саморегуляцію особистості, де емоції та переживання виступають активаторами відповідних диспозиційних блоків. Кінцевим результатом цього процесу є трансформація особистісних смислів у свідомі ціннісні орієнтації, що дозволяє школяру самостійно керувати власною мотиваційною сферою.

Отже, становлення молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності є складним аксіогенетичним процесом, що полягає у переході від репродуктивної активності до свідомої саморегуляції та формування цілісної системи ціннісних орієнтацій. На цьому етапі закладається фундамент ставлення до учіння, де позитивне емоційне сприйняття та оптимальна структура мотивації стають визначальними чинниками успішності. Розвиток рефлексивного «Я» дозволяє дитині не лише адекватно оцінювати власні навчальні досягнення, а й усвідомлювати себе активним і відповідальним початком своєї діяльності.

Важливою умовою особистісного зростання у цей період є трансформація зовнішніх вимог та ситуативних емоцій у внутрішні особистісні смисли. Через механізми диспозиційної регуляції дитина поступово опановує власну мотиваційно-смислову сферу, що веде до якісних змін у структурі особистості: від неусвідомлених установок до базових соціальних настанов. Таким чином, учбова діяльність у початковій школі виступає не лише простором набуття знань, а й ключовим середовищем самовизначення та аксіологічного розвитку дитини.

1.2. Загальні тенденції розвитку потребово-мотиваційної сфери в молодшому шкільному віці

У процесі дослідження особистості людини різного віку та особливостей її провідної діяльності науковці значну увагу приділяли аналізу потребово-мотиваційної сфери. Саме вона виступає рушійною силою поведінки людини, визначає спрямованість її активності та значною мірою впливає на розвиток особистості загалом. Потребово-мотиваційна сфера розглядається як основа внутрішньої активності людини, її прагнень, інтересів і життєвих смислів.

Проблема мотивації є складною та багатогранною, що пояснюється різноманітністю наукових підходів до визначення її сутності, структури та механізмів функціонування. Питання мотивації досліджували українські та зарубіжні вчені, серед яких Дж. Аткінсон, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Г. Холл, З. С. Карпенко, С. С. Занюк та інші.

Як зазначає А. О. Реан, проблема мотивації є однією з найбільш розроблених у психологічній науці, однак попри значну кількість теоретичних і експериментальних досліджень, єдиного підходу до її трактування досі не існує. Серед науковців спостерігаються розбіжності щодо співвідношення потреб і мотивів, ролі свідомості у мотиваційних процесах та інших аспектів [55, с.78].

Науковці неодноразово звертали увагу на відмінності між поняттями «потреба» та «мотив». Зокрема С. С. Занюк наголошував, що потреби є відносно стійкими внутрішніми спонуканнями, тоді як мотиви можуть змінюватися залежно від ситуації та умов діяльності. Л. І. Божович розглядала мотив як те, у чому конкретизується потреба людини: це можуть бути предмети навколишнього світу, ідеї, переживання чи почуття [27, с.42]. Потреба, за її визначенням, спонукає людину до пошуку способу її задоволення, а сам процес досягнення мети супроводжується емоційними переживаннями [27, с.3].

У сучасній психології мотив розглядається як внутрішнє спонукання до діяльності, яке визначає її спрямованість та особистісний смисл. А. К. Маркова

зазначала, що мотив навчання відображає спрямованість учня на окремі сторони навчальної діяльності та його внутрішнє ставлення до процесу навчання [43, с.15].

Водночас поняття «мотив» і «мотивація» не є тотожними. У психології мотивацію розглядають як систему чинників, що активізують поведінку людини та визначають її спрямованість. С. С. Занюк визначав мотивацію як сукупність спонукальних факторів, які активізують діяльність людини та впливають на вибір певної поведінки [23, с.6].

М. В. Матюхіна під мотивом розуміла спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням певних потреб [46, с.99]. У молодшому шкільному віці мотиви виступають конкретним проявом потреб дитини. Мотивація ж, на думку дослідниці, є багаторівневою системою, у якій окремі спонукання усвідомлюються повністю, частково або можуть залишатися недостатньо усвідомленими [44, с.15].

Дослідники також підкреслюють динамічний характер мотивації. Вона розглядається як процес формування мотиву, який лежить в основі діяльності та поведінки людини [28, с.67].

Неоднозначність наукових підходів спостерігається і щодо класифікації мотивів, що пояснюється різним розумінням їх сутності та функцій.

У межах даного дослідження проблема мотивації розглядається як важливий чинник розвитку потребово-мотиваційної сфери молодшого школяра в процесі навчання.

Теоретичною основою такого підходу стали дослідження З. С. Карпенко, присвячені динамічній системі особистісних смислів. Відповідно до теорії аксіопсихіки, система особистісних смислів включає ціннісно-смислові відношення, смислоутворювальні мотиви та диспозиції поведінки [30, с.8]. При цьому мотив розглядається не лише як внутрішнє усвідомлене спонукання до активності, а і як процес, який виникає, розвивається та змінюється у ході досягнення мети [30, с.10].

У психології виділяють кілька стадій формування мотиву. До першої належать компоненти потребового блоку — бажання, прагнення, потяги та потреби, які пояснюють виникнення спонукання до діяльності. Друга стадія пов'язана з

внутрішнім аналізом можливих способів досягнення мети та врахуванням власних здібностей, цінностей, переконань і життєвого досвіду. Третя стадія охоплює постановку цілі та прагнення до її реалізації [30, с.10–11].

З віком змінюється не лише структура мотивів, а й їх зміст, оскільки змінюються домінуючі потреби дитини. Наприкінці дошкільного віку у дітей формується стійка мотивація до навчання у школі. У цей період виникає так звана «внутрішня позиція школяра», яка проявляється у прагненні дитини відвідувати школу та брати участь у навчальній діяльності [42, с.61].

З початком шкільного навчання у дітей з'являються нові потреби: прагнення виконувати вимоги вчителя, успішно засвоювати знання, отримувати позитивні оцінки та схвалення дорослих. Водночас для молодших школярів залишається важливою потреба у спілкуванні з учителем і ровесниками, а також потреба бути успішним та визнаним у колективі [13].

Попри початок систематичного навчання, у молодшому шкільному віці зберігається і потреба в ігровій діяльності, хоча її зміст поступово змінюється. Навчальні дії можуть набувати для дитини ігрового та емоційно привабливого характеру [15, с.140].

Для дітей цього віку також характерною є висока потреба у руховій активності. Молодші школярі прагнуть удосконалювати власні рухові навички, розширювати можливості свого тіла та набувати впевненості у власних силах. Це позитивно впливає на формування Я-концепції та самооцінки дитини [3, с.114].

Однією з важливих потреб молодшого школяра є потреба у нових враженнях. На початкових етапах навчання дітей приваблює передусім зовнішня сторона предметів і явищ. Згодом ця потреба трансформується у пізнавальну потребу, яка стає провідною для молодшого школяра. Саме під впливом учителя у дітей формується прагнення оволодівати новими знаннями, уміннями та навичками [15, с.140].

Слід зазначити, що розвиток потреб молодшого школяра відбувається у напрямі зростання значущості духовних потреб порівняно з матеріальними. При цьому змінюється не лише зміст потреб, а й рівень їх усвідомленості,

спрямованості та керованості [46, с.75–76]. Діти поступово вчаться аналізувати власні вчинки, пояснювати мотиви поведінки та оцінювати дії інших людей.

Важливий вплив на розвиток потреб і мотиваційної сфери молодшого школяра здійснює взаємодія з однолітками. У процесі спілкування та спільної діяльності у дітей формується потреба в самооцінці: вони починають орієнтуватися не лише на оцінку дорослих, а й на власне ставлення до себе та результатів своєї діяльності [15, с.142].

Таким чином, потреби, які ми можемо відмітити ще в дошкільника, плавно переходять у молодший шкільний вік, наповнюючись дещо іншим змістом [16, с.61] (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3.

Потреби молодших школярів (за Б.С. Волковим)

<table>
<tr><th colspan="2">Наявні потреби з дошкільного віку</th><th>Потреби, які розвиваються</th></tr>
<tr><td colspan="2">В ігровій діяльності (використати гру як засіб організації і учбової діяльності);
В русі (надавати змогу більше рухатись);
В зовнішніх враженнях (активізувати учбову діяльність на основі почуття новизни)</td><td>Точно виконувати вимоги вчителя;
Успішно оволодіти новими знаннями, навичками, вміннями;
В хорошій оцінці, у похвалі дорослого;
Бути кращим, улюбленцем;
У спілкуванні з дорослими, з друзями</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="3">При розвитку потреб молодшого школяра
враховувати тенденції їх зміни під впливом
вчителя і колективу однолітків</td></tr>
<tr><td>За змістом</td><td>За спрямованістю</td><td>За усвідомленістю</td></tr>
<tr><td>Матеріальні - духовні</td><td>Для себе – для близьких</td><td>Неусвідомлені – усвідомлені</td></tr>
<tr><td colspan="3">Вимоги вчителя – вимоги дорослих – Вимоги колективу однолітків</td></tr>
<tr><td colspan="3">Потреба в самооцінці</td></tr>
</table>

Окрім уже проаналізованих потреб молодших школярів, за даними зарубіжних та українських психологів, у шестирічної дитини особливо посилюється потреба у пізнанні предметів і явищ навколишнього світу, які мають суспільне значення. У віці близько дев’яти років активніше розвивається потреба у визнанні з боку інших людей. Змін зазнають і естетичні потреби: у 7–10 років діти виявляють інтерес до

музичного супроводу та творчої діяльності, а приблизно у 12 років у них формується інтерес до історії й теорії музики. Також у молодшому шкільному віці починає формуватися потреба у справедливості та щедрості [28, с.199].

Значущість зазначених потреб полягає в тому, що вони спонукають дитину до активного пошуку способів задоволення власних пізнавальних та особистісних запитів, стимулюють її до навчання. Як зазначає В. В. Давидов, потреби у навчальній діяльності спонукають школяра до засвоєння теоретичних знань, а мотиви навчальних дій сприяють оволодінню способами їх побудови [54, с.18].

На наступному етапі розвитку мотиву, який пов'язаний із так званим «внутрішнім фільтром», дитина починає усвідомлювати процес задоволення своїх потреб, а також формується система мотивів навчальної діяльності. А. К. Маркова підкреслювала, що становлення мотивів навчання у молодших школярів має надзвичайно важливе значення, оскільки саме вони надають навчанню особистісного смислу та роблять його життєво значущим для дитини [42, с.61–69].

На відміну від ігрової діяльності, яка домінує у дошкільному віці, навчальна діяльність вимагає від молодшого школяра значних зусиль, наполегливості та організованості. У зв'язку з цим поступово змінюється ставлення дитини до навчання, виникають різноманітні мотиви, які відрізняються за змістом, стійкістю, спрямованістю та особистісним значенням. С. Д. Максименко наголошував на провідній ролі мотиву у досягненні поставленої мети незалежно від ступеня його усвідомлення особистістю [41].

Проблему формування мотивації навчання молодших школярів досліджували Л. І. Божович, В. В. Волошина, М. Т. Дригус, Н. Зубкова, А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, О. В. Скрипченко, Г. І. Щукіна та інші науковці.

У психології тривалий час мотиви поділяли на зовнішні та внутрішні. Сучасні психолого-педагогічні дослідження часто спираються на класифікацію Л. І. Божович, яка виділяла дві основні групи мотивів навчання. Перша група пов'язана безпосередньо зі змістом навчальної діяльності та процесом її виконання. До неї належать пізнавальні інтереси, потреба в інтелектуальній активності, прагнення до оволодіння новими знаннями, уміннями й навичками. Друга група мотивів

пов’язана з ширшими соціальними взаєминами дитини з оточенням: потребою у спілкуванні, бажанням отримати схвалення інших, прагненням зайняти певне місце серед ровесників і дорослих [27, с.23].

Отже, дослідниця виокремлює соціальні мотиви, які можуть бути як широкими соціальними, так і вузько особистісними, а також пізнавальні мотиви, пов’язані зі змістом самої навчальної діяльності та процесом її здійснення.

Подібної точки зору дотримувалися Н. Г. Морозова та Л. С. Славіна, які вважали, що ці два види мотивації тісно взаємопов’язані й утворюють цілісну систему мотивів навчання [14, с.95].

У дослідженнях мотивації навчальної діяльності науковці також звертали увагу на співвідношення усвідомлених і реально діючих мотивів. Було встановлено, що на різних етапах навчання змінюється домінування окремих мотивів. На початковому етапі для школярів найбільш значущими є мотиви, пов’язані безпосередньо з навчанням як новою соціально значущою діяльністю. Згодом більшої ваги набувають мотиви, що виникають у шкільному колективі та системі міжособистісних стосунків. На подальших етапах розвитку важливими стають мотиви, пов’язані з широкими життєвими перспективами та соціальним самовизначенням [14, с.95].

Одну з найбільш ґрунтовних класифікацій мотивів навчання запропонувала А. К. Маркова [42, с.11–17], яка, окрім основних груп мотивів, виокремила їх підгрупи та основні властивості.

На початковому етапі навчання, під час адаптації до школи, для першокласників характерним є прагнення утвердитися у новій соціальній ролі учня. У дитини формується позиція «Я – учень», однак на перших етапах вона часто супроводжується формальним ставленням до навчання. Увага дітей зосереджується переважно не на змісті навчального матеріалу, а на виконанні вимог учителя.

Дослідження свідчать, що на початку навчального року прагнення до нової соціальної позиції часто проявляється через бажання перестати бути дошкільником, а наприкінці року – через позитивне прагнення бути школярем.

Подібні висновки робила Л. І. Божович, зазначаючи, що широкі соціальні мотиви молодших школярів пов'язані з прагненням зайняти новий статус серед оточення та виконувати суспільно значущу діяльність, пов'язану з роллю учня [27, с.24].

Таблиця 1.4.

Класифікація мотивів учбової діяльності (за А. К. Марковою)

Групи мотивів	**Підгрупи мотивів**	**Основний зміст**
Пізнавальні	*Широкі пізнавальні*	Орієнтація школярів на оволодіння новими знаннями
	Учбово-пізнавальні	На засвоєння способів здобування знань
	Мотиви самоосвіти	Самостійне удосконалення способів здобування знань
Соціальні	*Широкі соціальні*	Прагнення отримати знання, щоб бути корисним
	Вузькі (позиційні) Як різновид: "мотив благополуччя", "престижна мотивація" тощо	Прагнення зайняти певну позицію, місце у стосунках з оточуючими
	Мотиви соціальної співпраці	Прагнення усвідомити, аналізувати способи, форми своєї співпраці і стосунки з учителями, товаришами

Властивості мотивів	
Змістова характеристика	Наявність особистісного смислу учіння для учня
	Дієвість мотиву (вплив на хід учбової діяльності і поведінку дитини)
	Місце мотиву в загальній структурі мотивації
	Самостійність виникнення і прояву
	Рівень усвідомленості
	Рівень поширення на типи діяльності, види навчальних предметів, форми навчальних завдань
Динамічна характеристика	Стійкість мотиву
	Емоційна забарвленість, модальність
	Сила, швидкість виникнення і т. ін.

При дослідженні особистості незалежно від віку та провідного виду діяльності науковці особливу увагу приділяють вивченню потребово-мотиваційної сфери як головного рушія поведінки людини. Саме вона розглядається як центральний компонент структури особистості та як система внутрішніх переживань, що визначають цінність і значущість поведінкових актів, а також спрямованість розвитку індивіда.

Складність проблеми мотивації зумовлена різноманітністю наукових підходів до її розуміння, структури та функціонування. У сучасній психологічній

науці мотиваційні процеси досліджувалися багатьма зарубіжними та українськими вченими, серед яких В. Г. Асєєв, Дж. Аткінсон, В. К. Вілюнас, В. І. Ковальов, М. Ш. Магомед-Емінов, К. Мадсен, А. Маслоу, В. С. Мерлін, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, Г. Холл, Х. Хекхаузен, П. М. Якобсон та інші.

Як зазначає А. О. Реан, ця проблематика є однією з найбільш досліджених у психології, однак єдиної наукової позиції щодо сутності мотивації досі не сформовано. Зокрема, залишаються дискусійними питання співвідношення потреб і мотивів, а також ролі свідомості в мотиваційному процесі [55, с.78].

Різницю між потребою і мотивом підкреслювали Н. Х. Барамідзе, Л. І. Божович, С. С. Занюк та інші дослідники. Потреба розглядається як стійке внутрішнє джерело активності, тоді як мотив може бути як тривалим, так і ситуативним утворенням [44, с.10–11]. Л. І. Божович визначає мотив як сукупність зовнішніх і внутрішніх спонукань, що можуть включати предмети, уявлення, почуття та переживання, тобто все те, у чому проявляється потреба [27, с.42].

Потреба, за її підходом, виступає як основа, що спонукає людину до пошуку способів її задоволення, а сам процес цього пошуку супроводжується емоційним переживанням [27, с.3].

П. М. Якобсон розглядає мотив як об’єкт, що задовольняє потребу та спрямовує діяльність суб’єкта [44, с.11].

А. К. Маркова визначає мотив учіння як спрямованість школяра на окремі сторони навчальної діяльності, що відображає його внутрішнє ставлення до процесу навчання [43, с.15].

Важливо розрізняти поняття «мотив» і «мотивація». Остання трактується як ширша система спонукань, що включає потреби, інтереси, установки та цілі діяльності [23, с.6]. Мотивація є динамічним процесом формування мотивів і регуляції поведінки [28, с.67].

У сучасних дослідженнях мотивація розглядається як багаторівнева система, в якій різні спонукання мають різний ступінь усвідомленості та впливу на поведінку особистості [44, с.15].

У концепції З. С. Карпенко мотиваційна сфера пов’язується із системою особистісних смислів, що включає ціннісно-смислові відношення, смислоутворювальні мотиви та поведінкові диспозиції [30, с.8]. Мотив трактується як переживання суб’єктивної цінності поведінки, яке може активізуватися та згасати залежно від умов діяльності [30, с.10].

1.3. Емоції як індикатори мотивації навчання молодших школярів

Ось перефразований текст без додаткового форматування, зі збереженням посилань та заміною термінології відповідно до вашого запиту:

Як свідчить аналіз наукових джерел, вітчизняні та зарубіжні дослідники, розглядаючи емоції як специфічне психічне явище та вивчаючи вікову динаміку емоційної сфери, наголошують на їхній значущості у регуляції людської поведінки, стимулюванні діяльності, зокрема навчальної, та важливості для загального становлення особистості (Арнольд, Н. В. Вітт, К. Ізард, Р. У. Ліпер, Г. О. Люблінська, С. Д. Литвин-Кіндратюк, Я. Рейковський, О. П. Санникова, Б. Спіноза, Томкінс, З. Фрейд, О. Я. Чебикін та інші). Відповідно до положень теорії диференціальних емоцій, афекти та емоційні стани формують фундаментальні структури свідомості. Через взаємодію з пізнавальними процесами вони породжують численні афективно-когнітивні орієнтації, що визначають характер мислення та активності індивіда [26, с.101]. Г. С. Костюк та інші представники української психологічної школи також обґрунтовували ідею нерозривної єдності інтелектуальних та емоційних процесів [59].

Глибокий зв’язок між емоційними та мотиваційними станами простежується вже в етимології цих понять, де спільний корінь вказує на рух та активність психіки [32, с.39]. У психологічній літературі поняття «емоції» тлумачиться різнобічно. Зокрема, О. П. Санникова зазначає, що терміни для позначення переживань часто не мають однозначного значення, проте емоції характеризуються особливою «інтимністю» - їх значущість міститься в самому переживанні [20, с.23-25].

Інші дослідники визначають емоції як суб'єктивні стани, що супроводжуються почуттям задоволення чи незадоволення потреб (В. Квінн, П. Фресс) [31, с.246]. При цьому емоції можуть як організовувати поведінку, так і дезорганізовувати її у випадках втрати самоконтролю [67, с.132].

Більш цілісний підхід пропонує К. Ізард, розглядаючи емоції як складний феномен, що включає нейрофізіологічний та чуттєвий компоненти, які мотивують і спрямовують мислення та дію [26, с.27]. У сучасній науці емоції вважаються однією з форм мотивації, яка відповідає за спонукання до діяльності поряд із фізіологічними чинниками. Я. Рейковський зауважує, що навчальна поведінка людини зазвичай містить як емоційні, так і мотиваційні складові, тому доцільно говорити про єдині емоційно-мотиваційні процеси [57, с.53]. О. Я. Чебикін, моделюючи механізм емоційної регуляції навчальної діяльності, виділяє специфічні рівні регуляції на кожному етапі навчання: від орієнтовного до рефлексивного [68, с.28-29].

Для молодшого школяра навчальна діяльність є провідною, тому емоційний комфорт у цей період є обов'язковою умовою розвитку. В. П. Кутішенко наголошує, що пізнання через переживання є продуктивнішим за формальне засвоєння знань. Г. С. Костюк стверджував, що розв'язання будь-якої задачі містить емоційні компоненти, які впливають на хід мислення [36, с.146]. Зі вступом до школи емоційна сфера дитини зазнає якісних змін: з'являється здатність керуватися свідомими цілями, виникає рефлексія та «логіка почуттів», що дозволяє дитині узагальнювати власні переживання.

Особливе значення для розвитку особистості учня мають інтерес, радість і здивування. За К. Ізардом, інтерес є домінуючим мотиваційним станом, що спонукає до дослідження світу [26]. Радість зміцнює впевненість у собі, а здивування готує до сприйняття нової інформації. Ефективність навчання підвищується, коли ці стани переживаються комплексно. Водночас І. Д. Бех вказує на важливість моменту, коли мислення починає випереджати емоції, визначаючи характер вчинку. Таким чином, емоційна сфера молодшого школяра, попри її

нестійкість, стає підґрунтям для формування довільної поведінки та стійкого емоційно-ціннісного ставлення до навчальної діяльності.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що емоційна сфера молодшого школяра виступає фундаментальним регулятором його навчальної діяльності, забезпечуючи зв'язок між пізнавальними процесами та внутрішньою мотивацією. На цьому етапі розвитку відбувається перехід від безпосереднього вираження почуттів до формування свідомої "логіки переживань", де емоції інтересу, радості та здивування стають головними стимулами інтелектуального пошуку. Саме через емоційне забарвлення навчальних завдань дитина усвідомлює їхню особистісну значущість, що сприяє трансформації зовнішніх вимог у внутрішні переконання та довільну поведінку.

Водночас розвиток емоційної системи тісно пов'язаний із виникненням рефлексії та здатністю дитини до самооцінювання, що дозволяє адекватніше реагувати на успіхи та невдачі. Емоційна регуляція в молодшому шкільному віці не лише підтримує активність у навчанні, а й закладає основу для формування стійкого емоційно-ціннісного ставлення до себе та оточуючого світу. Таким чином, гармонійне поєднання інтелектуального розвитку з комфортним емоційним супроводом є вирішальною умовою успішної соціалізації та становлення суб’єктності учня в освітньому просторі.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Організаційно-методичні засади експериментального дослідження емоційно-ціннісних чинників навчання молодших школярів

У даному розділі ми дамо характеристику етапів і вибірки досліджуваних, обґрунтуємо та опишемо методично-процедурні аспекти вивчення особливостей емоційно-ціннісної сфери молодших школярів як суб'єктів навчальної діяльності. Організація експериментального дослідження передбачала наступні етапи:

перший етап — підготовчий, метою якого було:

- випрацювання концептуальних основ дослідження шляхом вивчення літературних джерел, експертного опитування, спостереження, аналізу педагогічного досвіду;
- формування вихідних засад дослідження (уточнення локусу проблеми, визначення об'єкту, предмету і мети дослідження, формулювання гіпотези і постановка дослідницьких завдань);
- визначення експериментальної вибірки досліджуваних, підбір релевантних психодіагностичних методик і експериментальних завдань;

другий етап — експериментально-діагностичний, спрямований на:

- проведення констатуючого дослідження емоційно-ціннісної сфери молодших школярів як суб'єктів навчальної діяльності;
- одержання конкретних емпіричних показників структурно-функціональних особливостей емоційно-ціннісної сфери молодших школярів;
- відстеження вікової динаміки емоційно-ціннісного ставлення до учіння впродовж молодшого шкільного віку;
- порівняльний аналіз розвитку емоційно-ціннісних чинників учіння хлопчиків і дівчаток цього вікового періоду;

третій етап — формуючий — орієнтований на апробацію розвивально-корекційної програми оптимізації емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до навчальної діяльності. Він передбачав:

- підбір і самостійне конструювання процедур і психотехнічних прийомів розвитку і психокорекції відповідних чинників емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учіння відповідно до заявленого концептуального підходу;
- обґрунтування і виокремлення з експериментальної бази дослідження експериментальної і контрольної груп;
- практичну реалізацію програми формуючого експерименту;
- інтерпретацію показників ефективності реалізації розвивально-корекційної програми оптимізації емоційно-ціннісного ставлення до учіння молодших школярів за визначеними під час констатуючого експерименту параметрами.

Дослідження проводилось протягом 2025–2026 року на базі середніх загальноосвітніх шкіл м. Умані. Обсяг вибірки — 102 учні молодшого шкільного віку. Діагностування емоційно-ціннісної сфери молодшого школяра забезпечувалося комплексом методик:

1. Методика діагностики шкільної тривожності (варіант для молодшого шкільного віку) [19, с. 47-60];
2. Кольорово-малюнковий тест діагностики психічних станів молодших школярів [58, с. 131-133];
3. Дитячий варіант шкали явної тривоги (CMAS) [19, с. 60-64];
4. Методика рангування цінностей, співвідносних з рівнями суб’єктності, виокремлених З. С. Карпенко.

Отже, чільне місце у проведенні діагностики емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів ми відводили проективному тестуванню з метою отримання багатої феноменологічної картини смислових переживань дітей і на цій основі проектування можливостей особистісного підходу до них під час проведення формуючого експерименту.

Багато психологів розглядають проективні методи як найбільш цінні особистісні тести. Вони є високоінформативним засобом пізнання особистості дитини, який відображає те, як дитина сприймає себе, які почуття вона переживає. Процес малювання чинить виняткову дію на дитину, зменшує напругу, що виникає при психологічному обстеженні, сприяє встановленню емоційного контакту. Проективні методики полегшують демонстрацію внутрішнього світу суб'єкта, який діти не в змозі виразити безпосередньо, а психологу дозволяють зорієнтуватися у складних властивостях особистості, які не піддаються кількісній оцінці. Науково обґрунтовано, що будь-яке психічне уявлення та пов'язана з ним тенденція знаходять своє завершення у руховій активності, що пояснює механізм проекції особистості на малюнок («Будь-яка думка закінчується рухом!») [56, с. 4]. Цим підтверджується доцільність та висока інформативність застосування проективних тестів.

Наведемо опис методичних засобів, які були використані повністю чи з модифікаціями або спеціально розроблені автором з метою дослідження.

Методика діагностики шкільної тривожності, адаптована на основі інструментарію Amen E.W., Renison N., належить до групи проективних методик і використовується для вивчення стану учнів 6–9 років [19, с. 47-60]. До стимульного матеріалу входять два набори малюнків по 12 у кожному: набір «А» — для дівчат, набір «Б» — для хлопчиків (див. додаток А.1).

Кожен досліджуваний діагностувався індивідуально за стандартними вимогами до проективних тестів. Перед початком роботи давалася загальна інструкція, а перед деякими малюнками (2, 3, 5, 6, 10) — додаткові пояснення. Зміст інструкції полягав у тому, щоб дитина розповіла за малюнками, де люди зображені без облич, який настрій у персонажа і чому. Дитині пояснювали, що веселе обличчя свідчить про хороший настрій, а сумне — про поганий.

Під час інтерпретації оцінюються відповіді за десятьма малюнками (2–11). Малюнок 1 є пробним для розуміння завдання, а малюнок 12 виконує «буферну» функцію для завершення тесту на позитивній ноті. Загальний рівень тривожності обчислювався за кількістю «негативних» відповідей (сумний, сердитий настрій).

Тривожними вважалися діти з показником 7 і більше таких відповідей. Для детальнішого аналізу ми виділили три рівні тривожності: 1–3 відповіді — низький, 4–6 — середній, 7–10 — високий. Аналіз розповідей про персонажів дозволив отримати матеріал для якісної інтерпретації даних.

З метою досягнення більшої вірогідності результатів нами був використаний кольорово-малюнковий тест діагностики психічних станів, який дозволяє фіксувати стан дітей безпосередньо під час навчання [58, с. 131-133]. Під психічним станом ми розуміємо відносно статичний момент психіки, що, на відміну від процесу чи властивості, відображає актуальну ситуацію індивіда. Діагностика станів доповнює уявлення про ціннісно-мотиваційні домінанти в структурі Я-концепції молодшого школяра на різних рівнях суб'єктності.

Оскільки дітям часто важко висловити свої почуття словесно через вікові особливості рефлексії, малюнок стає засобом вираження внутрішнього світу. На аркуші паперу формату А-4 ліворуч розташований квадрат (50Х50 мм), а права частина призначена для малюнка (див. додаток А.2). Використовуються дев'ять кольорових олівців. Перед тестом проводилася бесіда про те, що таке настрій і як його передати кольором. Наприклад, у дітей запитували, коли їм буває сумно чи весело, та якими кольорами можна зобразити ці почуття. Після цього давалася інструкція заповнити квадрат кольором (або кількома кольорами, розділивши його), що відповідає поточному настрою.

Після виконання цього завдання дітям дається нове завдання - за допомогою зображення предметів, образів передати свій емоційний стан. Як і під час виконання першого завдання, ми теж проводили бесіду з метою пояснення, як можна за допомогою зображення предметів передати свій психічний стан.

Інструкція подається аналогічно. Діти малюють на правій частині аркуша. Час для виконання даного завдання не обмежується.

Обробка та інтерпретація малюнків здійснювалася за такими критеріями:

Колір (у квадраті)	Малюнок	Стан
Червоний	Зошит Парта	

	Клас Дошка і ін. Шкільні приладдя	Активність (активація)
Червоний, поєднання червоного і жовтого	Веселка Новий рік Торт, морозиво, цукерки Подарунок Гірка “5” Сонце	Радість
Зелений	Світлофор Машина Телевізор Бігова доріжка Жонглер у цирку Класна дошка	Увага, Зосередженість*
Рожевий	Робот Комп’ютер Машина Принцеса Лялька	Мрійливість, фантазування
Чорний	Дощ Клякса Дитина спить за партою	Втома
Оранжевий	Квіти Діти граються Тварини Дитина допомагає бабці	Дружелюбність, доброзичливість
Жовтий	Розбита ваза Дитина з вчителькою, мамою	Щирість
Голубий	Душ Басейн Море	Бадьорість
Синій	Скакалка Волейбол Футбол Піднята рука	Азарт
Синій	Діти з вчителькою, зі старшими	Повага
Коричневий	Поле Швидка допомога Могила Дитина, яка впала	Співчуття

Під час інтерпретації результатів важливо брати до уваги графічні особливості виконання завдання. Виражене штрихування та мініатюрний розмір зображення можуть вказувати на несприятливий фізичний стан дитини, наявність внутрішньої напруги чи стресу, тоді як масштабні малюнки зазвичай свідчать про протилежні стани.

Крім зазначених методів, у роботі з учнями другого та третього класів ми застосовували дитячий варіант шкали явної тривожності CMAS (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale), адаптований для виявлення тривожності як порівняно сталого особистісного утворення [19, с.60-64]. Цей інструментарій був створений на основі шкали Дж. Тейлора, призначеної для дорослих. Для адаптованої дитячої версії було обрано 42 твердження, що найбільш точно діагностують хронічні тривожні реакції у дитячому віці. Характерною рисою цього варіанту є те, що про наявність симптому свідчать лише ствердні відповіді. Також опитувальник містить 11 пунктів контрольної L-шкали (шкали неправди), яка допомагає виявити схильність дитини надавати соціально схвалювані відповіді. Показники за цією шкалою визначаються як через позитивні, так і через негативні реакції.

Загалом методика складається з 53 питань. Дитині пропонується обрати один із двох варіантів відповіді на кожне твердження — «ВІРНО» або «НЕВІРНО» (див. додаток А.3).

Дослідження проводилося за допомогою індивідуальних бланків, де зазначалися дані про дитину (прізвище, ім'я, стать, клас, дата і час обстеження), а також наводився перелік тверджень.

Перед початком тестування надавалася така інструкція: «Тобі потрібно прочитати речення, у яких описані різні ситуації та почуття. Уважно ознайомся з кожним із них і вирішу, чи підходить воно тобі, чи правильно описує твою поведінку. Якщо так — підкресли слово ВІРНО, якщо ні — НЕВІРНО. Старайся не думати надто довго. Якщо важко визначитися, обирай той варіант, який трапляється частіше. Не можна обирати дві відповіді одночасно або пропускати речення. Відповідай на все по порядку».

На виконання завдання зазвичай витрачалося від 15 до 25 хвилин.

Процес опрацювання та аналізу результатів відбувався у два етапи. На попередньому етапі здійснювався перегляд бланків для відсіювання недостовірних даних. Якщо дитина обирала лише один варіант відповіді для всіх пунктів (суцільне «вірно» або суцільне «невірно»), такі результати вважалися сумнівними.

Також аналізувалася наявність технічних помилок: подвійних відповідей, виправлень чи коментарів. Якщо помилки (пропуски або подвійні позначки) траплялися не більше ніж у трьох пунктах шкали тривожності, дані підлягали стандартній обробці. У разі більшої кількості помилок результат не враховувався. Особлива увага приділялася випадкам, де дитина пропускала або давала суперечливі відповіді на п’ять і більше запитань — така поведінка розглядалася як утруднення у прийнятті рішення, спроба уникнути відповіді та непрямий показник прихованої тривожності.

На *основному етапі* інтерпретації результатів:

1. Обчислюються дані за контрольною шкалою – субшкала “соціальної бажаності”:

Ключ до субшкали соціальної бажаності (номери пунктів CMAS)

Відповідь “ВІРНО”	Відповідь “НЕВІРНО”
5, 17, 21, 30, 34, 36	10, 41, 47, 49, 52

Критичне значення за даною субшкалою – 9 і більше.

2. Обчислюються бали за субшкалою тривожності. Отримана сума балів є первинною, чи “сирою” оцінкою.

Ключ до субшкали тривожності

Відповіді “ВІРНО”
1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19. 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53

3. Первинна оцінка переводиться у шкальовану. В якості шкальованої оцінки використовується стандартна десятка (стени). Для цього отримані дані досліджуваного співвідносяться з нормативними показниками групи дітей відповідного віку і статі.

Тривожність. Переведення “сирих” балів у стени

Стени	Статево - вікові групи (результати в балах)		
	7 років	8 – 9 років	10 – 11 років

	Дівчата	*Хлопці*	*Дівчата*	*Хлопці*	*Дівчата*	*Хлопці*
1	0–2	0-3	0	0 - 1	0 – 3	0 - 2
2	3–4	4-6	1 – 3	2 - 4	4 – 7	3 - 6
3	5–7	7 -9	4 – 7	5 - 7	8 – 10	7 - 9
4	8–10	10 -12	8 – 11	8 - 11	11 – 14	10 - 13
5	11–14	13 - 15	12 – 15	12 - 14	15 – 18	14 - 16
6	15-18	16 - 18	16 – 19	15 - 17	19 – 21	17 - 20
7	19-21	19 - 21	20 – 22	18 - 20	22 – 25	21 - 23
8	22-25	22 - 24	23 – 26	21 - 23	26 – 28	24 - 27
9	26-29	24 - 26	27 – 30	24 - 26	29 – 32	28 - 30
10	29 і більше	27 і більше	31 і більше	27 і більше	33 і більше	31 і більше

4. На основі отриманої шкальної оцінки робиться висновок про рівень тривожності досліджуваного. Для цього отримана кількість стенів співвідноситься з рівнями тривожності.

Характеристика рівнів тривожності

Стени	Характеристика	Примітка
1 – 2	Стан тривожності досліджуваному не властивий	Подібний “надмірний спокій” може мати і не мати захисного характеру
3 – 6	Нормальний рівень тривожності	Необхідний для адаптації і продуктивної діяльності
7 - 8	Дещо підвищений рівень тривожності	Часто буває пов’язаний з обмеженим колом ситуацій, певною сферою життя
9	Значно підвищена тривожність	Звично носить “розмитий”, генералізований характер
10	Дуже висока тривожність	Група ризику

Варто підкреслити, що твердження за шкалою CMAS описують групу симптомів, зокрема:

- **прояви нетерпимості та дратівливості:** наприклад, реакції роздратування, коли щось не вдається; легка збудливість; надмірні хвилювання через оцінки; труднощі із засинанням увечері тощо;

- **відчуття внутрішньої напруги:** дискомфорт під час спостереження з боку інших під час роботи; швидке почервоніння від сорому; виражена сором'язливість; незрозуміле відчуття тривоги («щось мучить»); відчуття незадоволення з боку оточуючих;
- **схильність до сильного страху:** побоювання, що станеться щось лихе; страх залишатися вдома наодинці; відчуття сильного серцебиття; постійна невпевненість у собі; страх перед темрявою у кімнаті під час засинання тощо.

Для вивчення ціннісної сфери нами було застосовано метод ранжування цінностей. Базуючись на рівнях суб'єктності людини (згідно з концепцією З. С. Карпенко), ми виокремили п'ять цінностей: рівень відносного суб'єкта — **здоров'я**; моносуб'єкта — **чемність**; полісуб'єкта — **добро**; метасуб'єкта — **щастя**; абсолютного суб'єкта — **віра**.

Слід зауважити, що у теоретичних напрацюваннях З. С. Карпенко метасуб'єктний рівень зазвичай репрезентує цінність **краси**, яка дозволяє інтегрувати різні форми творчої самореалізації. Проте, оскільки дитина молодшого шкільного віку ще не досягає рівня повної метасуб'єктної персоналізації, її уявлення про сенс буття в суспільстві мають дещо аморфний характер (гармонія стосунків, повнота життєвих переживань). З огляду на це, було прийнято рішення конкретизувати цю цінність відповідно до рівня розуміння молодшого школяра, означивши її як «щастя».

Аналогічно було адаптовано абсолютносуб'єктний рівень. Найвища цінність — Благо — для молодшого школяра була конкретизована через поняття «віра», що в даному контексті означає оптимістичне та довірливе сприйняття життєвого процесу.

Процедура дослідження проходила наступним чином. Дітям пропонувалися п'ять карток (див. додаток А.4) із написаними цінностями, які відображають спектр людської суб'єктності. Перед завданням проводилася бесіда для перевірки того, чи правильно діти розуміють ці поняття.

Для діагностики **Я-бажаного** надавалася інструкція: «Обери з цього списку те, чим ти хотів би володіти насамперед, і постав цифру "1". Далі вибери те, що хотів

би мати у другу чергу (цифра "2"), і так до "5". Останньою буде цінність, яка тебе цікавить найменше».

Після цього виконувалося завдання для визначення **Я-реального**: «Подумай і вибери з цього набору цінність, яка найбільше тобі пасує зараз, постав навпроти неї цифру "1". Далі вибери ту, що пасує трохи менше (цифра "2") і так далі. Цифрою "5" познач те, що найменше тобі властиве».

Робота проводилася індивідуально. Крім того, для цілісної характеристики чинників учіння ми врахували показник **успішності**. Згідно з нормами оцінювання навчальних досягнень, ми виділили чотири рівні за 12-бальною шкалою:

- І рівень — початковий (1–3 бали);
- ІІ рівень — середній (4–6 балів);
- ІІІ рівень — достатній (7–9 балів);
- ІV рівень — високий (10–12 балів).

Оскільки у першому класі бальне оцінювання не застосовується, ми аналізували успішність лише учнів 2–3 класів. Загальний показник визначався як середній бал за півріччя.

Таким чином, комплексне використання обраних методів дозволило отримати достовірну інформацію про емоційно-ціннісну детермінацію навчання. Далі ми переходимо до кількісного та якісного аналізу результатів констатуючого етапу, отриманих за допомогою методів математичної статистики та інтерпретації психологічного змісту виявлених феноменів.

2.2. Структурно–динамічні особливості емоційно–ціннісного ставлення молодших школярів до навчальної діяльності

У результаті кількісної та якісної обробки матеріалів констатуючого етапу експериментального дослідження нами було виявлено структурно-динамічні особливості емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до процесу учіння.

Вивчення емоційно-ціннісних чинників навчання ми розпочали із застосування проективної методики діагностики шкільної тривожності, що дозволило диференціювати експериментальну вибірку за ключовим критерієм — наявністю шкільної тривожності. Цей показник розглядається як індикатор емоційного неблагополуччя дитини в процесі її становлення як суб'єкта навчальної діяльності.

Відсутність або низька вираженість тривожності може свідчити про внутрішнє прийняття позиції учня та успішне оволодіння навчальною програмою. Водночас це може вказувати і на явища протилежного змісту — наприклад, на те, що навчання ще не стало для дитини значущою сферою життя. З іншого боку, високий рівень шкільної тривожності іноді виступає своєрідною «ціною» за надмірне навчальне навантаження, самообмеження та занадто високу мотивацію досягнень. Цей аспект є надзвичайно важливим для врахування в педагогічному спілкуванні з такою категорією дітей.

Результати експериментально-діагностичного дослідження за вказаною методикою подані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл рівнів шкільної тривожності

Рівень шкільної тривожності	Класи					
	Перший (n = 42)		Другий (n = 24)		Третій (n = 36)	
	N	%	n	%	n	%
Низький	16	38	4	17	8	22
Середній	20	48	12	50	23	64
Високий	6	14	8	33	5	14

Щодо якісної інтерпретації результатів даної методики, то ми отримали вербальні висловлювання дітей, що стосувалися позитивного і негативного сприйняття різних аспектів шкільного життя і ситуації учіння. Простежимо модальність характерних коментарів дітей малюнків проективного змісту (див. мал. у додатку А.1).

Ставлення молодших школярів до школи

Малюнок 2 ***Позитивне ставлення***

На основі наведених емпіричних даних можна простежити динаміку емоційного ставлення учнів до різних аспектів шкільного життя. Нижче подано узагальнений аналіз результатів за ключовими ситуаціями (малюнками) та висновки щодо чинників, які формують внутрішній світ молодшого школяра.

Аналіз емоційних реакцій за ситуаціями

1. Ставлення до школи та процесу навчання (Малюнки 1, 5, 8, 9)

- Перший клас: Демонструє найвищий рівень позитивних відповідей (30–35). Школа сприймається крізь призму новизни: «іде навчатися», «вміють писати». Проте вже тут з'являється перший страх — «треба багато писати» та боязнь зауважень учителя.
- Другий клас: Кількість позитивних відповідей дещо знижується. Навчання стає буденністю, з'являються страхи, пов'язані з контрольними роботами та оцінюванням («можуть отримати двійку»).
- Третій клас: Позитивні емоції часто пов'язані з прагненням до успіху та лідерства («староста», «отримає багато балів»). Водночас посилюється негатив через зростання навантаження: «не хочеться виконувати уроки».

2. Міжособистісні стосунки та дозвілля (Малюнки 3, 10, 11)

- Соціалізація: Для дітей усіх класів величезне значення має визнання однолітками. Позитивні емоції викликає гра («забив гола», «придумала гру»), а негативні — самотність («з ним не хочуть гратися») або конфлікти.
- Третій клас демонструє особливу чутливість до статусу в групі: негативні відповіді часто зумовлені соціальною ізоляцією («не хочуть дружити однокласники»).

3. Взаємодія з дорослими: Вчитель та Батьки (Малюнки 4, 7, 9)

- Малюнок 4 (Дім/Школа): Ставлення до допомоги батькам здебільшого позитивне, проте цей малюнок викликав найбільшу кількість негативних відповідей у всіх класах (від 16 до 31). Основна причина — конфлікт між бажанням гратися та необхідністю вчити уроки, а також страх перед покаранням батьків за оцінки.

- Вчитель: Виступає ключовою фігурою, що регулює стан дитини. Похвала вчителя — головне джерело радості; критика або авторитарний стиль — основне джерело тривоги та плачу.

Узагальнені чинники емоційного самопочуття

Джерела позитивних емоцій	Джерела негативних переживань
Інтерес до пізнання: захоплення новими предметами та уроками.	Відсутність мотивації: небажання виконувати рутинні завдання (письмо).
Мотивація досягнення: похвала, високі бали, статус кращого учня.	Страх оцінювання: очікування «двійки», контрольними роботами, відповідями біля дошки.
Позитивна соціалізація: наявність друзів, спільні ігри, схвалення групи.	Соціальна дезадаптація: конфлікти з однолітками, відчуття самотності.
Прийняття дорослими: емоційний контакт із вчителем та підтримка батьків.	Авторитаризм і покарання: вербальна агресія вчителя, страх перед гнівом батьків.

Діагностування за методикою А. М. Прихожан дозволило виявити тривожну тенденцію: на кінець молодшого шкільного віку шкільна тривожність закріплюється як особистісна диспозиція.

Це означає, що епізодичні страхи трансформуються у стійке негативне очікування стосовно школи. У дівчаток і хлопчиків цей стан проявляється по-різному (дівчатка частіше переживають через стосунки та оцінку, хлопчики — через успішність та дисципліну), проте спільним є зростання внутрішньої напруги перед переходом до середньої ланки освіти. Шкільна тривожність стає серйозним бар’єром на шляху становлення дитини як активного суб’єкта навчальної діяльності, вимагаючи корекції авторитарних підходів у навчанні та гармонізації родинних стосунків. (див. табл. 2.2)

Дані таблиці дозволяють припустити, що тривожність хлопчиків, принаймні, на початок шкільного навчання носить реактивний характер і свідчить про меншу,

ніж дівчаток, мотиваційну готовність до школи. В останніх же при кращих “стартових” показниках шкільна тривожність поступово набувається, що пояснюється більш притаманному жінкам прагненню до соціальної адаптації.

Таблиця 2.2.

Показники шкільної тривожності (у балах)

Клас	Хлопчики		Дівчата		Загалом	
	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ
1	4,02	0,25	2,58	0,20	3,33	0,18
2	4,88	0,28	4,09	0,46	4,51	0,28
3	4,41	0,26	4,28	0,24	4,36	0,18

У завдання нашого дослідження входило також визначення рівнів відрефлексованої тривожності за допомогою шкали явної тривожності CMAS. З огляду на високу ймовірність отримання недостовірної інформації за методикою у першокласників, ми застосували її для поглибленої діагностики учнів других і третіх класів, результати якої наведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Розподіл рівнів явної тривожності

Рівні явної тривожності	Класи			
	Другий (n = 24)		Третій (n = 36)	
	n	%	n	%
Відсутність тривожності	-	-	-	-
Нормальний рівень	7	29	16	44
Дещо підвищена тривожність	10	41	14	39
Значно підвищена тривожність	3	13	5	14
Дуже висока тривожність	4	17	1	3

Аналіз двох найвищих рівнів вираженості явної тривожності дозволяє констатувати, що у другокласників ці показники вдвічі перевищують результати учнів третіх класів. Отримані дані фактично дублюють результати попередньої діагностики шкільної тривожності, що підтверджує специфічність навчальної позиції учнів другого класу.

Така тенденція зумовлена низкою чинників емоційно-ціннісного характеру. Очевидно, йдеться про складність самоствердження дитини в межах нормативних вимог, які висуває соціальна ситуація розвитку та процес особистісного становлення на цьому етапі. Саме цей виявлений емпіричний факт став ключовим аргументом для обрання учнів другого класу як основної вибірки для проведення формуючого експерименту.

Відстеження показників явної тривожності за статтю досліджуваних частково підтверджує висновок, зроблений на підставі діагностики шкільної тривожності: більш суттєве зниження явної тривожності у хлопчиків і деяке її перевищення у дівчаток, порівняно з хлопчиками-третьокласниками, при загальному незначному спаді тривожності дівчаток при переході з другого в третій клас (див. табл. 2.4)

Таблиця 2.4.

Показники явної тривожності (у балах)

Клас	Хлопчики		Дівчата		Загалом	
	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ
2	22,52	1,12	20,68	1,45	21,66	0,90
3	18,29	0,74	19,75	0,97	18,93	0,64

Визначена динаміка особливо помітна у стеновому вираженні (зниження з 8 до 5 стенів у хлопчиків і з 7 до 6 стенів у дівчаток).

Прослідкуємо динаміку психічних станів дітей молодшого шкільного віку як суб'єктів учбової діяльності за методикою А.О. Прохорова і Г.Н. Генінг (див. рис. 2.1).

Найвищі показники (1-клас – 20%; 2-клас – 16%; 3-клас – 13%) отримав психічний стан *"дружелюбність"*, що домінує в усіх початкових класах. Саме у молодшому шкільному віці, як зазначають К. Ізард, Е. П. Ільїн, В. С. Мухіна, А. О. Реан та інші, з'являється соціально-психологічний феномен дружби як свідчення глибини індивідуально-вибіркових міжособистісних дитячих стосунків, які характеризуються взаємною прив'язаністю і базуються на почутті симпатії та безумовного прийняття один одного.

Найбільш характерною для молодших школярів є групова дружба. І якщо у першому-другому класі взаємні вибори дітей визначаються їх успіхами чи

неуспіхами у навчанні, то вже у більш старшому віці – особистісними властивостями, схвалюваними самою групою як середовищем автономної нормотворчості [23, с.78].

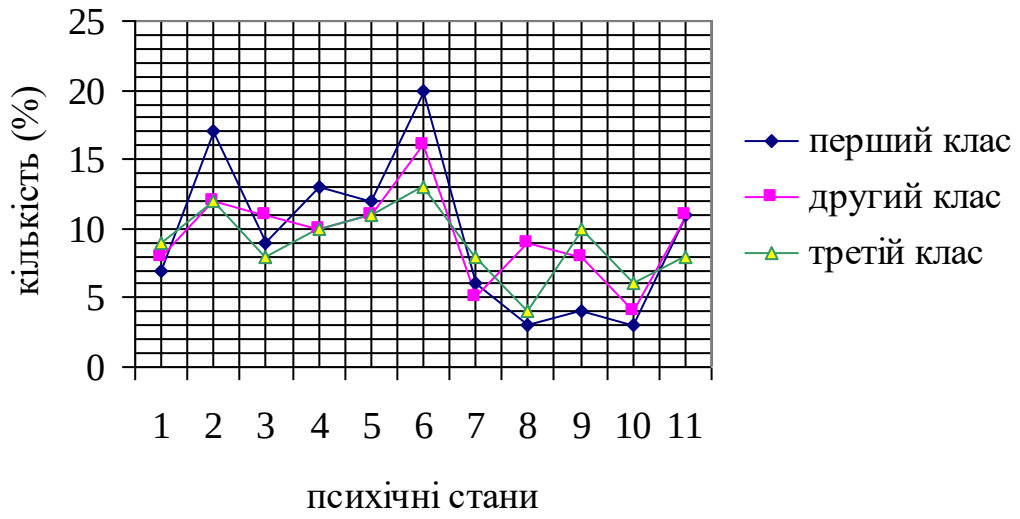


Рис. 2.1 Психічні стани дітей 1-3 класів

Примітка: на осі абсцис – показники психічних станів: 1- активність; 2 – радість; 3 - увага; 4 – мрійливість; 5 – втома; 6 – дружелюбність; 7 – щирість; 8 – бадьорість; 9 – азарт; 10 – повага; 11 – співчуття.

Відповідно до результатів нашого дослідження, стан **радості** посідає друге місце за частотою проявів після стану дружелюбності. У першому класі цей стан характерний для 17% учнів, а в другому та третьому класах він фіксується у 12% досліджуваних. Такі показники є досить високими порівняно з іншими емоційними станами. Дитина переживає радість у процесі гри, навчання та безпосереднього спілкування з однолітками.

Показовим є те, що пікові значення станів **«дружелюбність»** та **«активність»** стабільно відтворюються в усіх класах молодшої школи, хоча й на дещо нижчому рівні порівняно з лідерами рейтингу. Загалом із віком помітне зменшення різкої поляризації емоцій. Це зумовлено зниженням дитячої імпульсивності та поступовим зростанням ролі вольової регуляції у діяльності школярів.

На досить високому і стабільному рівні тримається *втома* впродовж усього навчання в початкових класах. Спостерігаються незначні флуктуації *уваги* (9 % - 1 клас; 11 % - 2 клас; 8 % - 3 клас).

У переживанні психічних станів спостерігаються відмінності за статевою належністю (див. рис. 2.2 і 2.3).

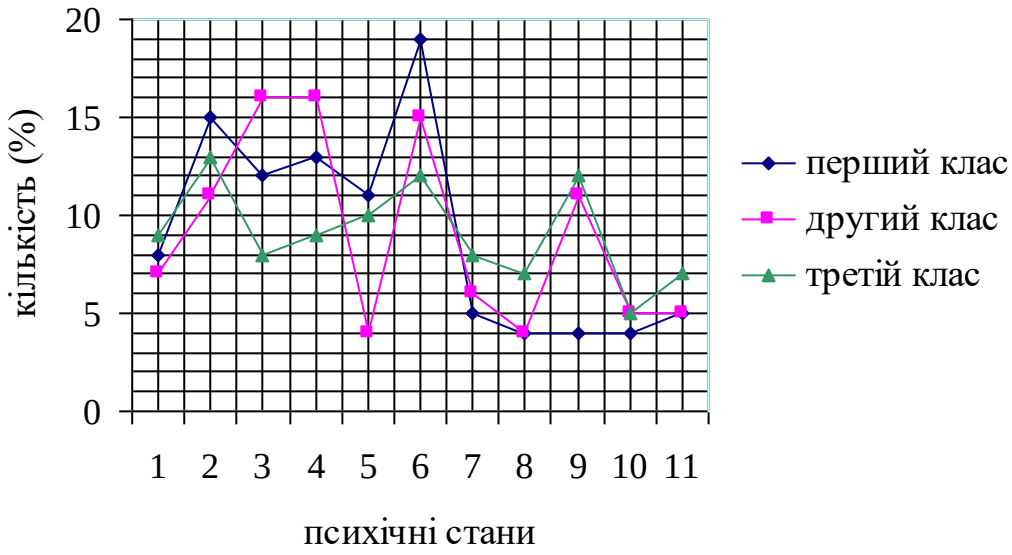


Рис. 2.2 Психічні стани хлопчиків 1-3 класів

Примітка: на осі абсцис рис. 2.2. і 2.3 – показники психічних станів: 1- активність; 2 – радість; 3 – увага; 4 – мрійливість; 5 – втома; 6 – дружелюбність; 7 – щирість; 8 – бадьорість; 9 – азарт; 10 – повага; 11 – співчуття.

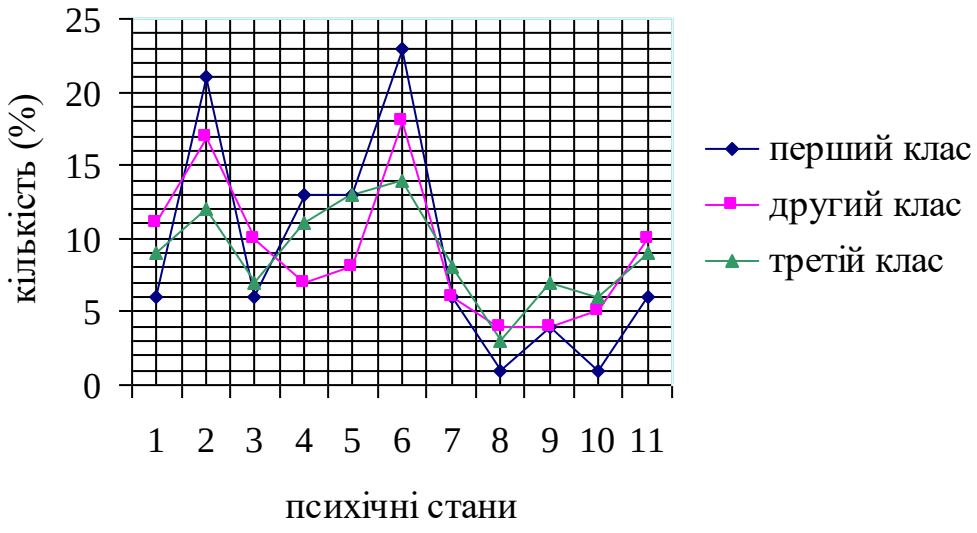


Рис. 2.3 Психічні стани дівчат 1-3 класів

Загальне порівняння динаміки психічних станів у хлопчиків та дівчаток від першого до третього класу дозволяє зробити висновок про більшу амплітуду коливань у першокласниць порівняно з їхніми ровесниками-хлопцями. У другому класі спостерігається посилення лабільності переживань у хлопчиків, тоді як у

дівчаток, навпаки, зростає емоційна стійкість. У третьому класі показники переживання психічних станів у представників обох статей суттєво зближуються.

Окрему увагу привертають показники уваги протягом навчання:

- У хлопчиків зафіксовано значний розмах її коливань: найвища продуктивність спостерігається у другому класі, а найнижча — у третьому.
- У дівчаток третього класу рівень уваги також знижується порівняно з другим класом, проте менш суттєво. У відсотковому еквіваленті показники третьокласників майже ідентичні: 8% у хлопчиків та 7% у дівчаток.
- Примітно, що пік уважності у хлопчиків другого класу збігається з найвищим показником втоми. У третьому ж класі спільною для всіх тенденцією є зниження концентрації уваги на тлі подальшого розвитку втомлюваності.

Ранжування особистісних цінностей першокласниками (рівні суб'єктної атрибуції) в аспекті Я-бажаного продемонструвало повну одностайність хлопчиків і дівчаток. Ієрархія виглядає так:

1. Віра (абсолютний суб'єкт);
2. Добро (полісуб'єкт);
3. Чемність (моносуб'єкт);
4. Здоров'я (відносний суб'єкт);
5. Щастя (метасуб'єкт).

Аналіз співвідношення цінностей Я-бажаного та Я-реального у першому класі за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмана (r = -0,13) вказує на відсутність узгодженості між смисловою перспективою та реальною оцінкою власних рис.

Якщо розглядати цей зв'язок за статевою ознакою, то виявляються суттєві відмінності:

- Хлопці-першокласники демонструють тісніший зв'язок між бажаним і реальним станом цінностей (0,30);
- У дівчаток першого класу ці показники перебувають у зворотному зв'язку (-0,40), що свідчить про значну дистанцію між ідеалом та самосприйняттям.

Таблиця 2.5.

Результати рангування особистісних цінностей Я-бажаного і Я-реального

Перший клас (n = 42)						
Особистісні Цінності	Хлопчики		Дівчата		Загалом	
	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне
Здоров'я	4	5	4	5	4	5
Чемність	3	1	3	3	3	1,5
Добро	2	4	2	2	2	4
Щастя	5	3	5	1	5	1,5
Віра	1	2	1	4	1	3
r_s	0,30		- 0,40		- 0,13	
Другий клас (n = 24)						
Особистісні Цінності	Хлопчики		Дівчата		Загалом	
	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне
Здоров'я	5	5	4	3	5	4
Чемність	3	2	1	4	1	3
Добро	1	1	3	2	2	1,5
Щастя	2	3	2	1	3	1,5
Віра	4	4	5	5	4	5
r_s	0, 90		0,40		0,58	
Третій клас (n = 36)						
Особистісні Цінності	Хлопчики		Дівчата		Загалом	
	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне
Здоров'я	5	5	5	2	5	3
Чемність	1	1	4	1	1	1
Добро	2	3	3	5	2	5
Щастя	3	4	2	4	4	4
Віра	4	2	1	3	3	2
r_s	0,70		- 0,50		0,30	

Нижче подано стислий і науково обґрунтований перефраз результатів вашого дослідження:

У другому класі пріоритети в структурі Я-бажаного розподіляються так: на першому місці — чемність, далі — добро, щастя, віра та здоров'я. При цьому спостерігаються гендерні відмінності: дівчатка тяжіють до чемності (моносуб'єктний рівень), а хлопчики — до добра (полісуб'єктний рівень).

Важливим показником є висока узгодженість між ідеальним та реальним «Я» у хлопчиків ($0,90$), що свідчить про їхню задоволеність новою соціальною роллю. Загальне зміцнення зв'язку між образами «Я» у цьому віці пояснюється усвідомленням себе як суб'єкта навчання та прийняттям шкільних нормативних вимог. Це можна трактувати як етап мотиваційно-ціннісної стабілізації.

У третьому класі ситуація змінюється:

- У хлопчиків чемність залишається домінантою в обох образах «Я».
- У дівчаток спостерігається суттєвий розрив між «Я-бажаним» та «Я-реальним» (-0,50). Вони переорієнтовуються на цінності віри, добра та щастя, що свідчить про початок підліткової соціалізації та пошук значущості в інтимно-особистісному спілкуванні.

Гендерний аспект: Стабільна позитивна кореляція образів «Я» у хлопчиків вказує на вищий рівень самоприйняття та самоповаги, тоді як у дівчаток ці показники є більш лабільними та чутливими до змін середовища.

Розуміння цінностей дітьми (Психологічний зміст)

Діти трактують складні категорії через конкретні життєві приклади:

- Здоров'я: фізична сила, відсутність болю.
- Чемність: нормативна поведінка, відсутність зауважень та покарань.
- Добро: емпатія та практична допомога іншим (провідати хворого, допомогти старшим).
- Щастя: гармонія в родині («батьки здорові»), наявність друзів, матеріальні блага та усмішки.
- Віра: духовна опора («у Бога») та внутрішній оптимізм («все буде добре»).

Результати кореляційного аналізу (Коефіцієнт Пірсона)

Кореляційний аналіз дозволив виявити приховані механізми емоційної регуляції:

1. Перший клас: «Ціна успіху»

Виявлено феномен «активної віри» (0,29 з активністю) — як протилежність пасивній мрійливості.

Тривожним фактом є те, що «чемність» у бажаному «Я» негативно корелює з показниками щастя, добра та здоров’я в реальному «Я». Це свідчить про те, що за нормативну поведінку та успіх у навчанні першокласники «розплачуються» зниженням емоційного тонусу та погіршенням самопочуття.

2. Другий клас: Домінанта спілкування

На цьому етапі емоційно-смисловим центром життя стає дружба, яка позитивно корелює з радістю та щастям. Цікаво, що переживання радості все ще залишається антагоністом довільної уваги (-0,37), оскільки навчання сприймається як сувора регламентація, що виключає спонтанні емоції.

3. Третій клас: Інтеграція та підлітковий вектор

До кінця початкової школи емоційно-ціннісна сфера стає більш інтегрованою.

- Позитивний блок: Активність, радість та дружба утворюють міцний взаємопов'язаний комплекс, що протидіє втомі та тривожності.
- Соціальний вектор: Зв’язок дружби з чемністю (0,24) вказує на намагання дітей поєднати навчання з неформальним спілкуванням — це пряма підготовка до підліткового віку.
- Психосоматичний аспект: Явна тривожність виявляє найтісніший зв’язок із втомою (0,64) та шкільною тривожністю (0,67), що підкреслює виснажливий характер емоційного напруження.

Молодший шкільний вік характеризується поступовим переходом від імпульсивного реагування до вольової та ціннісної регуляції. Якщо у другому класі ми бачимо стабілізацію навколо навчальної ролі, то в третьому — початок переорієнтації на соціальні зв’язки, що супроводжується зростанням психологічної цілісності особистості.

У контексті дослідження емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів важливо простежити взаємозв’язок результативності (успішності) цього процесу з діагностованими у нашому дослідженні показниками. Оскільки в першому класі відсутня цифрова бальна) система оцінки знань, умінь і навичок учнів, до уваги бралися дані успішності учнів другого і третього класів.

Кореляційний аналіз успішності в поєднанні з окремими чинниками емоційно-ціннісними чинниками емоційно-ціннісної сфери другокласників не виявив жодного статистично значущого коефіцієнта кореляції.

У третьому класі успішність значуще корелює з активністю (0,37), радістю (0,27) і дружбою (0,34); в оберненому значущому взаємозв’язку перебувають шкільна (-0,57) і явна (-0,56) тривожність, утома (-0,40) з успішністю.

Дані кореляційного аналізу дозволяють припустити про необхідність індивідуального підходу до актуалізації учбової суб’єктності другокласників і диференційованого, особистісно-орієнтованого підходу до школярів як суб’єктів учіння у третьому класі.

ВИСНОВОК

Аналіз структури особистісних цінностей у другокласників дозволяє констатувати, що на рівні бажаного образу себе провідне місце посідає чемність. Слідом за нею в ієрархії розташовуються добро, щастя, віра та здоров'я. При цьому спостерігається цікава гендерна специфіка, де дівчатка здебільшого орієнтуються на нормативну поведінку та чемність, що відповідає моносуб'єктному рівню функціонування, тоді як хлопчики віддають перевагу добру як цінності вищого, полісуб'єктного рівня.

Важливо зауважити, що реальна самооцінка учнів другого класу виявляє високий ступінь збігу з їхніми ідеальними прагненнями. Особливо це характерно для хлопчиків, чий показник узгодженості між бажаним та реальним станом цінностей досягає максимальних значень. Хоча у дівчаток цей зв'язок також стає позитивним порівняно з першим класом, він все ще залишається менш щільним. Таке загальне зростання кореляції свідчить про посилення впливу шкільних вимог на свідомість дитини. Другокласники починають чітко усвідомлювати себе суб'єктами навчання та відчувають задоволення від своєї нової соціальної ролі. Цей період можна назвати часом ціннісної стабілізації, коли дитина не просто виконує правила, а щиро вболіває за результати своєї праці, що надає навчанню глибшого особистісного сенсу.

У третьому класі спостерігається певна трансформація цих процесів. У хлопчиків чемність залишається фундаментальною основою обох образів власного я. Натомість у дівчат-третьокласниць знову виникає суттєва розбалансованість між тим, якими вони хочуть бути, і тим, як себе оцінюють. У їхніх прагненнях знову домінує віра, тоді як у реальності на перше місце виходить чемність. Такі зміни вказують на прискорений темп соціалізації дівчаток, які раніше за хлопців починають шукати нові сфери самореалізації поза межами лише навчальної діяльності. Їхні інтереси зміщуються в бік інтимно-особистісного спілкування з однолітками, де обговорюються цінності щастя та гармонійних стосунків.

Порівняльне вивчення гендерних особливостей дає підстави стверджувати, що хлопчики та дівчатка проходять якісно різні шляхи соціалізації. Стабільний зв’язок між реальним та ідеальним образом я у хлопчиків вказує на більш стійке саморозуміння та самоповагу. У дівчаток ці процеси є значно лабільнішими, що підкреслює необхідність глибшого дослідження гендерних аспектів розвитку в цей період.

Щодо смислового наповнення цінностей, то діти цього віку демонструють конкретно-практичне мислення. Здоров’я для них ототожнюється з фізичною силою та відсутністю хвороб. Чемність сприймається через призму соціального схвалення та відсутності конфліктів із дорослими. Добро трактується як активна допомога іншим, а щастя — як комплексне відчуття сімейного благополуччя, дружби та радості від нових придбань чи похвали. Віра ж сприймається як духовна опора або впевненість у позитивному майбутньому.

Математико-статистичний аналіз виявив низку значущих взаємозв’язків. Наприклад, у першокласників активна віра виступає джерелом впевненості, що протиставляється пасивній мрійливості. Проте виявлено і тривожні факти: успіх у навчанні та відповідність нормам чемності часто досягаються дітьми ціною зниження емоційного тонусу та ігнорування потреб власного здоров’я. У другому класі акценти зміщуються у сферу спілкування, де дружба стає головною емоційною домінантою.

На кінець початкової школи емоційно-ціннісна сфера дитини стає більш цілісною та інтегрованою. Позитивні стани, такі як радість та активність, тісно переплітаються з дружніми взаєминами, створюючи захисний бар’єр проти втоми та тривожності. Водночас виявлений зв’язок між тривожністю та виснаженням підтверджує, що тривале емоційне напруження негативно впливає на загальний стан учнів. Усі ці дані свідчать про те, що до завершення третього класу молодші школярі виходять на новий рівень психологічної зрілості, де особистісні цінності починають відігравати вирішальну роль у регуляції їхньої поведінки та діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверін В.А. Психологія дітей та підлітків: Навч. допомога. - 2-ге вид. Харків: Вид-во Михайлова В.А., 1998. 379 с.
2. Алфьоров А.Д. Психологія розвитку школярів: Навчальний посібник із психології. Київ, 2000. С. 113 - 136.
3. Ананьєв Б. Г. Вибрані психологічні праці: У 2т. Київ.: Педагогіка, 1980. 230 с.
4. Анохін П.К. Емоції/Психологія емоцій. Тексти/За ред. В.К. Вілюнаса, Ю.Б. Гіппенрейтер. Київ, 1984. С. 172-178.
5. Асташова Н.А. Вчитель: проблема вибору та формування цінностей. К.: Вид. НВО «МОДЕК», 2000. 272 с.
6. Бех І.Д. Психологічні особливості розвитку моральних якостей особистості. *Радянська школа*. 1987. №12. С. 4-16.
7. Божович Л. І. Особистість та її формування у дитячому віці. К.: Просвітництво, 1968. 464 с.
8. Брушлинський А. В. Проблема суб'єкта в психологічній науці. *Психологічний журнал*. 1991. Т. 12. №6. С. 3-11.
9. Брушлинський О. В. Проблема суб'єкта – головна у психології. *Сучасна психологія у ціннісному вимірі*: Матеріали Третіх Костюківських читань (20-22 грудня 1994р.) У 2-х томах. Т.1. К., 1994. С. 23-29.
10. Вілюнас В.К. Основні проблеми психологічної теорії емоцій. *Психологія емоцій.* Тексти/За ред. В. К. Вілюнаса, Ю. Б. Гіппенрейтер. Львів, 1984. С. 3-28.
11. Вілюнас В.К. Психологічні механізми мотивації людини. К, 1990. С. 16-80.
12. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./Під. ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. С. 114-175.
13. Власова О. І. Педагогічна психологія. Навчальний посібник. К., 2001. 274 с.
14. Вікова та педагогічна психологія. Під ред. М. У. Гамезо, М. У. Матюхиной, Т. З. Михальчик та інших Харків. Просвітництво, 1984. 256 с.

15. Вілковець Б. С. Психологія молодшого школяра. К.: Педагогічне суспільство України, 2002. 128 с.
16. Виготський Л. С. Питання дитячої психології. Житомир.: 1997. 224 с.
17. Грот Н.П. Психологія почуттів. *Психологія емоцій*. Тексти/За ред. В.К. Вілюнаса, Ю.Б. Гіппенрейтер. Київ, 1984. С. 64-83.
18. Діагностика емоційно-морального розвитку/Ред. і сост. І. Б. Дерманова. Харків: Вид-во «Мова», 2002. 176 с.
19. Додон Б. І. Емоція як цінність. К: Політвидав. 1978. 272 с.
20. Дрігус М. Т. Характеристика емоційного та мотиваційного компонентів відношення молодших школярів до вчення. *Емоційне регулювання навчальної діяльності*. Харків, 1988. С. 81-84.
21. Єлфімова Н. В. Діагностика та корекція мотивації вчення у дошкільнят та молодших школярів. К: Вид-во. Університету М.Драгоманова, 1991. - 109 с.
22. Занюк С.С. Психологія мотивації. К.: Ельга-Н; Ніка-Центр, 2001.352 с.
23. Запорожець А.В., Невірович Я.З. Про генезу, функції та структуру емоційних процесів у дитини// Питання психології. 1974.- № 6. С. 59-73.
24. Зимова І.А. Педагогічна психологія. Підручник для вишів. Вид. 2-е доп., 2003, 148с.
25. Ізард К.Е. Психологія почуттів. Чернівці:, 2000. 464 с.
26. Вивчення мотивації поведінки дітей та підлітків/За ред. Л.І. Божович, Л.В. Благонаджиною К., 1972. 352 с.
27. Ільїн Є.П. Мотивація та мотиви Київ, 2000. 512 с.
28. Ільїн Є.П. Сутність та структура мотиву. *Психологічний журнал*. 1995. Т.16. №2. С. 27-41.
29. Ільїн Є. П. Емоції та почуття. Ніжин, 2001. 752 с.
30. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики. К.: РУТА, 2001 160 с.
31. Квін В.М. Прикладна психологія Харків.: 2000. С. 213-282.
32. Кондаш О. Хвілювання: страх перед випробуванням. К.: Радянська школа, 1981. 170 с.

33. Коновальчук І. С. Розвиток ставлення до себе як суб'єкта навчальної діяльності у молодшому шкільному віці: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут психології ім. Г.С. Костюка. К., 1992. 118 с.
34. Коновальчук І. С. Психологічні засади суб'єктного підходу до дитини в навчально-виховному процесі сучасної школи. *Психологічна наука та сучасна установа народної освіти.* Збірник матеріалів міжрегіональної науково-практичної конференції (21-24 березня 1994 р., м. Запоріжжя) у 6 частинах. С. 72-73.
35. Кутішенко В. П. Динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності. *Психологія – школа*: Збірник матеріалів Іншого Міжрегіонального науково-практичного семінару (Рівне, 16-18 січня 1997) Київ. 1997 С. 128-134.
36. Кутішенко В. П. Особливості деструктивних тенденцій ставлення молодших школярів до учбової діяльності. *Психологія*: Збірник наукових праць. К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 1999. Віп. 215. С. 145-150.
37. Леонтьєв А. Н. Діяльність. Свідомість. Особистість К.: Політвидав, 1975. 304 с.
38. Леонтьєв А. Н. Потреби. Мотиви. Емоції/Психологія емоцій. Тексти/За ред. В. К. Вілюнаса, Ю. Б. Гіппенрейтер. К.: 1984. С. 162-172.
39. Ложкін Г., Глуханюк Н., Волянюк Н. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості. *Психологія та суспільство*. 2003. №2. С. 97-103.
40. Максименко С. Д. Загальна психологія. К.: "Ваклер". 1999, 528 с.
41. Маркова А. К. Формування мотивації вчення у шкільному віці. Харків.: Просвітництво, 1983. С. 11-69.
42. Маслоу А. Самоактуалізація. *Психологія особистості*/За ред. Ю.Б. Гіппенрейтер, А.А. Бульбашки. К.: 1982. С. 108-117.
43. Матюхина М. В. Особенности мотивации учения младших школьников. *Вопросы психологии*. 1985. №1. С. 45-49

45. Матюхіна М. В., Михальчик П. С., Патріна К. П. Психологія молодшого школяра. К.: Просвітництво, 1976. С. 68-107.

46. Мільман В. Е. Внутрішня та зовнішня мотивація навчальної діяльності. *Питання психології*. 1987. №5. С. 129-139.

47. Мітіна Л. М. Психологія професійного розвитку вчителя. К: Флінта: Московський психолого-соціальний інститут, 1998. С. 4-121.

48. Моргун В. Ф. Психологічні проблеми мотивації вчення. *Питання психології*. 1976. №6. С. 54-67.

49. Москалець В. П. Психологічне обґрунтування української національної школи. Львів: Світ, 1994. 120 с.

50. Немов Р. С. Психологія. У 3 кн. - 4-те вид Харків, 2000. Кн. 1: Загальні засади психології. С. 435-496.

51. Непомнящая Н. І., Канівська М. Є., Пахомова О. Н., Барщалкіна В. В., Рубцова С. Н., Музей Е. Н. Цінність як центральний компонент психологічної структури особистості// Психологія особистості: Зб . статей/ Упоряд. А. Б. Орлов. - 2-ге вид, дод. К: ТОВ «Питання психології», 2003. С. 128-137.

52. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.

53. Петровський В. А. Принцип відбитої суб'єктності в психологічному дослідженні особистості. *Психологія особистості*: Зб. статей/ Упоряд. А. Б. Орлов. - 2-ге вид, дод. М.: ТОВ «Питання психології», 2003. С. 148-163.

54. Психодіагностика: Підручник для вузів/Л. Ф. Бурлачук. К.: Пітер, 2003. С. 255-320.

55. Психологія. Словник/За ред. А. В. Петровського. К.: Педагогіка, 1987.

56. Рубінштейн З. Л. Проблеми загальної психології. Х.: Педагогіка, 1973.-416 с.

57. Рубінштейн З. Л. Емоції/ Психологія емоцій. Тексти/За ред. В. К. Вілюнаса, Ю. Б. Гіппенрейтер. Київ: 1984.С. 152-162.

58. Рибалко Є. Ф. Вікова та диференціальна психологія. К:2001. С. 167-181.

59. Сажина С. В. Тренінг творчих здібностей для учнів 1-5-х класів. *Обдарована дитина*. 2002. №1. С. 42-45.

60. Саннікова О. П., Василенко І. А. Діагностика емоційності на одному з етапів онтогенезу. *Психологія на перетині тисячоліть*: Збірник наукових праць учасників 5-х Костюківських читань. К., 1998. Т.3. С. 131-136.

61. Словник практичного психолога/Упоряд. С. Ю. Головін., К.: ТОВ «Видавництво ПРІОР»; 2001 976 с.

62. Тализіна Н. Ф. Педагогічна психологія. К.: Видавничий центр "Академія", 2001. 288 с.

63. Фопель К. Як навчити дітей співпрацювати? Психологічні ігри та вправи: Практичний посібник/Пер. з ним.; У 4-х томах. Т.2. 2-ге вид., стер. Х.: Генезіс, 2001. 160 с.

64. Фрідман Л. М. Психологія дітей та підлітків: Довідник для вчителів та вихователів. Київ, 2003. С. 61-75.

65. Черненко М. Б., Романова Є. С., Жукова Л. Л., Кашеварова А. В. Особливості емоційно-вольової сфери дітей шестирічного віку залежно від розумового розвитку. *Емоційне регулювання навчальної діяльності*. Зб. матеріалів Всеукраїнської конференції/ За заг. ред. А. Я. Чебикіна. К: 1988. С. 159-164.

66. Якиманська І. З Вимоги до навчальних програм, орієнтованим на особистісний розвиток школярів. *Питання психології*. 1994. №2. С. 46-49.

67. Якобсон П. М. Емоційне життя школяра. Психологічний нарис. К.: Просвітництво, 1966. 281 с.