

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОЦІННОГО КОМПОНЕНТУ МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

*Бужинецька Ксенія Борисівна<sup>1</sup>*

<sup>2</sup> Старший науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної Академії Педагогічних Наук України, м. Київ (Україна)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5587-3376>

UDC: 376.1-056.34:376.016:51:371.26

### АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано психолого-педагогічні джерела щодо особливостей оцінного компонента мотивації. Окреслено, що загалом мотивація розглядається, як зовнішня, яка виникає в процесі досягнення цілей тих навчальних задач, які не пов'язані з пізнавальними інтересами суб'єкта (мотивація уникнення невдач) та внутрішня, яка виникає внаслідок бажання суб'єкта до саморозвитку, самовдосконалення. Визначено, що до особливостей мотивації дітей з когнітивними порушеннями відносяться ті, які мають певну своєрідність цілеспрямованості, яка проявляється в неправильному орієнтуванні в завданні, помилковому і частковому виконанні, неадекватному відношенні до труднощів, які з'являються, некритичному ставленні до оцінювання отриманого результату навчально-пізнавальних мотивів. Визначено основні шляхи формування оцінного компонента мотивації, які інтерпретуються як особистісне утворення, яке безпосередньо впливає на регуляцію поведінки і діяльності, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, що формується за активної участі самої особистості і відображає своєрідність її внутрішнього світу.

Актуальність цієї проблеми обумовлена тим, що старший дошкільний вік є важливим періодом для становлення оцінного компонента мотивації дошкільника, подальшого його розвитку та впливу на особистість. Виявлено провідну роль оцінного компонента мотивації, яка є визначальною в успішному навчанні і адаптації дитини до школи в майбутньому, так як в майбутньому дитина має навчитися знаходити допущені помилки шляхом зіставлення результатів власної роботи зі зразком; самостійно оцінювати результати своєї діяльності за орієнтирами, даними педагогом (правильно чи ні, що саме; в чому полягає виявлена помилка; що потрібно змінити, чого потрібно уникнути в наступній та здатність висловлювати самооцінні судження. Виокремлено критерії оцінного компонента мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку: узгодженість / неузгодженість між навчальним мотивом і потребою дитини; вміння підпорядковувати проміжні цілі загальній меті; уміння контролювати власну діяльність, тобто здійснювати самоконтроль; уміння самостійно оцінювати власну діяльність. Визначено шляхи корекції оцінного компонента мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку, які спрямовані на його формування.

**Ключові слова:** мотивація, оцінний компонент, особистість, старший дошкільний вік, навчання, діяльність.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Глобальне удосконалення освітніх процесів, що відбувається сьогодні в Україні зумовлює зміни орієнтації в галузі освіти, філософія яких відповідає гуманістичній спрямованості, ґрунтується на уніка-

льності кожної особистості, і має на меті забезпечення найоптимальнішої адаптації кожного в умовах інтенсивної, незалежної інтелектуальної діяльності.

В аспекті оновлення системи освіти спеціальних закладів виникає необхідність розв'язання проблеми формування мотивації в дошкільників з особливос-

Address for correspondence, e-mail: [editpsychas@gmail.com](mailto:editpsychas@gmail.com)  
Copyright: © Kseniia Buzhynetska

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

тями інтелектуального розвитку, в тому числі у дітей із когнітивними порушеннями розвитку. В рамках дослідження мотивації навчальної діяльності оцінний компонент виступає як стрижень цього процесу, об'єднуюча ланка, яка взаємопов'язана з усіма психічними утвореннями особистості і виступає в якості важливої детермінанти всіх форм і видів діяльності та спілкування особистості.

Правильно сформований оцінний компонент виступає не просто як комплекс окремих характеристик особистості, але як і запорука успішного навчання, усвідомлення дитиною своїх сил, своїх мотивів і потреб в навчальній діяльності. Недорозвиток оцінного компоненту мотивації зумовлює ряд різноманітних труднощів, які виникають у процесі становлення дитини як активного суб'єкта навчальної діяльності. Тому саме на початковому етапі навчання важливо закласти основи для його правильного формування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням психологічних особливостей прояву мотивації у психологічній літературі займалися велика кількість вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема:

а) роботи присвячені загальним аспектам проблеми мотивації діяльності, навчання і виховання особистості (Г. Бал, М. Боришевський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, Д. Мак-Клелланд, Р. де Чармс, Н. Neckhausen та ін.) (Ball, Ritters & Balthazard, 2002)\*;

б) роботи в яких розглядаються особливості навчальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту, розвиток якої значною мірою залежить від сформованості мотивації та своєчасної психолого-педагогічної допомоги (Н. Баташева, Г. Блеч, Н. Богдан, Г. Жаренкова, В. Лубовський, О. Орлов, М. Певзнер, Л. Прохоренко, Т. Сак, Г. Соколова, Н. Ярмола, К. Тороп, С. Chandler, J.P. Connell, R.M. Ryan та ін.) (Прохоренко, 2018)\*;

в) роботи, в яких зверталась увага на оцінний компонент мотивації, який є центральною ланкою, що визначає напрямок і рівень активності людини (П. Гальперін, Л. Божович, Л. Венгер, Е. Еріксон, О. Запорожець, А. Захарова, Л. Ітельсон, І. Кон, М. Лісіна, А. Маркова, В. Мухіна, Н. Подьяков, К. Роджерс, Є. Савонько, Л. Уманець та ін.) (Прохоренко, Бабяк, Баташева, 2020)\*.

**Формулювання мети статті:** висвітлення вітчизняних та закордонних теоретико-методологічних засад психологічних особливостей прояву оцінного компоненту мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку; емпіричне дослідження сформованості оцінного компоненту мотивації в процесі навчальної діяльності; визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування оцінного компоненту старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку в процесі навчальної діяльності.

**Методи дослідження:** теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел проблематики; емпіричне дослідження оцінного компоненту мотивації в процесі навчальної діяльності за допомогою методики на визначення оцінного компоненту у старших дошкільників.

**Завдання дослідження:** аналіз психолого-педагогічної літератури щодо сформованості оцінного компоненту мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку, дослідження сформованості оцінного компоненту мотивації в процесі навчальної діяльності та визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування оцінного компоненту у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку в процесі навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Питання про способи формування навчальних мотивів висвітлене у низці наукових досліджень: дослідження навчальних мотивів молодших школярів з нормотиповим розвитком висвітлене у працях Л. Божович, А. Маркова та ін.; вплив мотивів на продуктивність навчальної діяльності – Н. Рапацевич, Д. Реан та ін.; розвиток пізнавальних процесів та його вплив на формування мотивації (В. Брайтфельд). Дослідники свідчать, що сформованість навчальної мотивації позитивно відбивається на розвитку здатності усвідомлено і самостійно ставити навчальні цілі, визначати значущі умови під час складання програми дій, здійснювати самоконтроль і адекватно оцінювати власні дії на кожному етапі діяльності.

Г. Бал, М. Боришевський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, Д. Мак-Клелланд, Р. де Чармс, Н. Neckhausen та ін. в питанні загальних аспектів проблеми мотивації діяльності, навчання і виховання особистості зазначають, що мотив є необхід-

ним компонентом навчальної діяльності, що спрямовує її, спонукає певними причинами, впливає на визначення мети діяльності, опосередковує дії. Зовнішня (неспецифічна) мотивація виникає в процесі досягнення цілей тих навчальних задач, які не пов'язані з пізнавальними інтересами суб'єкта (мотивація уникнення невдач), внутрішня – виникає внаслідок бажання суб'єкта до саморозвитку, самовдосконалення (Ball, Ritters & Balthazart, 2002; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004)\*.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених у галузі спеціальної психології і педагогіки представлені експериментальні дані щодо особливостей навчальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту, розвиток якої значною мірою залежить від сформованості мотивації та своєчасної психолого-педагогічної допомоги (Г. Жаренкова, В. Лубовський, М. Певзнер, Л. Прохоренко, Т. Сак, К. Тороп, С. Chandler, J.P. Connell, R.M. Ryan та ін.); щодо порушень пізнавальної сфери як основної ознаки розумових порушень (К. Лебединська, О. Лурія, М. Певзнер, О. Соботович, О. Чеботарьова та ін.). Серед численних причин, які гальмують розвиток будь-якої діяльності у дітей з порушеннями інтелекту, дослідники виокремлюють низький рівень інтересу до діяльності, невміння сформулювати, запланувати і утримати ціль діяльності, усвідомлено і активно включатися в її процес, невміння адекватно оцінювати та коректувати результати діяльності, нестабільність емоційної сфери, недорозвиток пізнавальної спрямованості і активності, низький рівень навчально-пізнавальних мотивів (Ball, Ritters & Balthazart, 2002; Прохоренко, 2018)\*.

Досліджуючи проблеми в навчанні у дітей, які мають інтелектуальні труднощі легкого ступеня Н. Баташева, Г. Блеч, Н. Богдан, О. Орлов, Г. Соколова, К. Тороп, Н. Ярмола та ін., свідчать про невміння формулювати, уточнити і конкретизувати цілі діяльності, вузьке коло потреб і інтересів; низький рівень отриманого досвіду і пізнавальних можливостей; тенденцію відхилення від поставленої задачі; опора на найближчі мотиви діяльності (мотиви, які пов'язані з даною конкретною ситуацією, або мотиви, які викликані необхідністю так чи інакше виконати вимогу дорослого). Мотиваційні фактори, такі як потреба, пов'язана з результа-

том діяльності, наявність вмінь і навичок, необхідних для успішного її виконання, вміння переборювати труднощі на шляху до досягнення мети, а також адекватне оцінювання результатів діяльності, тобто ті утворення, які сприяють формуванню мотиваційного компоненту, не сформовані у дітей з порушенням інтелектом (Прохоренко, Бабяк, Баташева, 2020)\*.

Інші дослідники, визначаючи особливості мотивації дітей, які мають порушення пам'яті та уваги наголошують на порушенні цілеспрямованості, яка проявляється в неправильному орієнтуванні в завданні, помилковому і частковому виконанні, неадекватному відношенні до труднощів, які з'являються, некритичному ставленні до оцінювання отриманого результату (Ю. Максименко Н. Менчинська, Л. Прохоренко, Т. Сак, І. Ужченко та ін.).

На несформованості навчальної, пошукової мотивації у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку наголошують А. Душка, Н. Менчинська, І. Омельченко, Т. Сак. Автори свідчать, що саме несформованість навчальної мотивації визначає своєрідне відношення до будь-яких інтелектуальних завдань: діти прагнуть уникнути інтелектуальних зусиль; не можуть подолати труднощі (відмова виконувати важке завдання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням.); виконують завдання не повністю, а його простішу частину; не зацікавлені в результаті виконання завдання тощо.

Як зазначають О. Бабяк, Н. Баташева, І. Недозим, О. Орлов, Л. Прохоренко, мотиваційна сфера молодших школярів з порушеннями когнітивного розвитку збіднена. Центральне місце займає мотив уникнення невдач, часто з'являється і мотив непосильної складності завдання, коли дитина відразу, не вникнувши в суть завдання, запитує: «А як цю вправу зробити?», чи констатує: «Мені не вирішити це завдання». Дослідники стверджують, що від рівня сформованості навчальної мотивації залежить рівень пізнавальної активності, яку проявляють такі діти під час виконання навчальних завдань (в основному вони намагаються діяти за зразком, або чекають, коли завдання виконає хтось інший тощо) (Прохоренко, Бабяк, Баташева, 2020)\*.

В дослідженнях науковців вікової і педагогіч-

ної психології приверталася значна увага до оцінного компоненту мотивації, який є центральною ланкою, що визначає напрямок і рівень активності людини (у дітей дошкільного віку – Л. Венгер, О. Запорожець, М. Лісіна, Н. Подьяков, шкільного – П. Гальперін, А. Захарова, Л. Ігельсон, А. Маркова та ін.); проблема розвитку оцінного компоненту мотивації, його структура, функції, обговорювалися в роботах Л. Божович, І. Кона, Е. Еріксона, К. Роджерса та інших психологів; закономірності формування оцінного компоненту мотивації були досліджені в працях О. Белобрикіної, Л. Божович, В. Горбачової, А. Захарової, В. Мухіної, Є. Савонько, Л. Уманець та ін.. Оцінний компонент мотивації інтерпретується як особистісне утворення, яке безпосередньо впливає на регуляцію поведінки і діяльності, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, що формується за активної участі самої особистості і відображає своєрідність її внутрішнього світу (Божович, 1968; Занюк, 2002)\*.

Проблемі формування особистості старшого дошкільника приділяли увагу численні дослідники, особливості даного віку розглядали Л. Божович, Б. Волков, О. Гребенюк, Д. Ельконін, Н. Лейтес, А. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.; розкрили сутність, природу, роль усвідомленої активності суб'єкта у мотиваційній діяльності – Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн; специфіку компонентів мотивації в різні вікові періоди вивчали Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, А. Маркова, Л. Фрідман та ін. Як зазначають вчені, найбільш сприятливим періодом для розвитку всіх сфер дошкільника, в тому числі і оцінного компоненту мотивації, є старший дошкільний вік. Дослідники свідчать, що саме у старшому дошкільному віці відбуваються суттєві якісні індивідуальні та особистісні зміни, зокрема, формується реалістична оцінка дітьми своїх умінь, результатів своєї діяльності і конкретних знань, усвідомлення своїх переваг і недоліків, враховуючи при цьому ставлення до них з боку оточуючих, гармонізується співвідношення емоційного і когнітивного компонентів (Божович, 1968; Занюк, 2002)\*.

Інші дослідники аналізуючи оцінний компонент мотивації наголошують на вмінні адекватно оцінювати отримані результати (К. Абульханова-Славська,

Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, В. Давидов, Н. Добринін, Д. Ельконін, А. Зак, К. Левін, Н. Лейтес, Б. Ломов, О. Конопкін, О. Леонтєв, В. Мільман, Ю. Миславський, В. Моросанова, О. Осадько, О. Осницький, С. Рубінштейн, Г. Щукіна, Н. Щуркова та ін.). Автори стверджують, що підґрунтям формування критичної оцінки досягнутих результатів навчальної діяльності є співвіднесення самооцінки власної навчальної діяльності, з оцінкою, яку ця діяльність отримує від педагога, інших, вміння сприймати їх думку тощо. При цьому, важливо не тільки наскільки об'єктивною є оцінка педагога навчальних результатів дитини, а й врахування того, що вбачає і цінує у цьому результаті сам дошкільник (Прохоренко, 2018)\*.

Значну увагу оцінного компоненту як засобу формування мотивації приділяє в своїх працях П. Жане. Отримані результати дослідження дозволяють автору зробити висновок, що старшим дошкільникам притаманні наступні критерії, це: а) узгодженість / неузгодженість між навчальним мотивом і потребою дитини; б) вміння підпорядковувати проміжні цілі загальній меті; в) уміння контролювати власну діяльність, тобто здійснювати самоконтроль; г) уміння самостійно оцінювати власну діяльність. На думку автора, самооцінка полягає не у формальній констатації певних моментів, а в змістовному якісному розгляді результату засвоєння (загального способу дії і відповідного йому поняття) в зіставленні з метою. Іншими словами, оцінний компонент є підсумком постійного пошуку реального бачення власних досягнень, тобто без занадто великої переоцінки, але і без зайвої критичності до свого спілкування, поведінки, діяльності, переживань.

В дослідженнях І. Боязітової, Г. Собієва зазначено, що саме оцінний компонент мотивації визначає спрямованість, рівень активності суб'єкта, його ціннісні орієнтації, особистісний рівень регуляції. В своєму дослідженні І. Боязітова зазначає, що незалежно від віку й виду діяльності у дітей з високим рівнем розвитку мотивації переважає нестійкий, диференційований, адекватний оцінний компонент, високий рівень її когнітивного компоненту; і, навпаки, у дітей з низьким рівнем розвитку мотивації домінує стійкий, недиференційований, неадекватний високий оцінний компонент самооцінки, середній чи низький рівень когнітивного

компоненту.

Таким чином, аналізуючи наукові дослідження з цієї проблеми можна стверджувати, що на початковому етапі навчання, діти оцінюють свою навчальну діяльність переважно позитивно, а невдачі пов'язують лише з об'єктивними обставинами, однак, до кінця старшого дошкільного віку виникає більш критичне ставлення до себе, навчальної діяльності – діти в змозі адекватно оцінити як власні успіхи, так і свої невдачі в процесі навчання. Тобто, відбувається перехід від конкретно-ситуативного оцінного компоненту до більш узагальненого, зростає його критичність, самостійність.

У спеціальній психології і педагогіці гостро постає проблема вивчення дітей з відхиленнями у розвитку (Т. Власова, Т. Дульнев, Г. Жаренкова, В. Лубовський, Н. Менчинська, М. Певзнер, В. Петрова, В. Пінський, Т. Сак, Р. Тригер, У. Ульяновка, С. Шевченко та ін.); вивчали особливості психокогнітивних процесів – Л. Занков, І. Соловійов, Б. Пінський, Г. Ліпкіна, Г. Дульнев та ін.; питання розвитку розумово відсталих дітей та когнітивних порушень розвитку висвітлені в працях І. Соловійова, Т. Дульнева, М. Феофанова, Б. Пінського, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін.. Автори наголошують, що у зв'язку з послабленням контрольних функцій кори страждає уся система довільної саморегуляції діяльності, що в першу чергу, позначається на її основних компонентах: мотивації, самоконтролю, самооцінці (Прохоренко, 2018)\*.

В дослідженнях Г. Грибанової, К. Лебединської, М. Райської наголошено, що дошкільники із когнітивними порушеннями розвитку дуже рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка часто завищена. На думку авторів, у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку спостерігається ослаблення регулювання навчальної діяльності, навіть якщо завдання сприйняте дитиною, то виникають труднощі при його розв'язанні, оскільки не аналізується умова завдання в цілому, не плануються можливі шляхи виконання, не контролюються отримані проміжні та кінцеві результати тощо.

Дослідження Г. Ліпкіної, О. Савонько, В. Синельникова, присвячені вивченню оцінного компо-

ненту мотивації старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку, показали, що для цих дітей, що навчаються деякий час в закладі освіти для дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому, характерний низький оцінний компонент мотивації, невпевненість в собі. Занижений оцінний компонент мотивації пояснювався авторами тим, що діти зазнавали тривалі навчальні невдачі на тлі успішних однолітків з нормотиповим розвитком (Бужинецька, 2017; Прохоренко, 2018)\*.

Вивчаючи динаміку самооцінки в початкових класах, Г. Ліпкіна виявила наступну тенденцію: спочатку діти не погоджуються з позицією відстаючого, яка закріплюється за ними в молодшій групі, прагнуть зберегти високий оцінний компонент. Якщо їм запропонувати оцінити свою роботу, більшість оцінить виконане завдання більш високим балом, ніж воно того заслуговує. Нереалізована потреба вийти з числа тих, що відстають, набути більш високого статусу поступово слабшає. Кількість дітей, що відстають у навчанні, вважають себе ще слабкішими, ніж вони є насправді, зростає майже в 3 рази до кінця молодшої групи. Оцінний компонент мотивації, завищений на початку навчання, різко знижується. У дітей із заниженим низьким оцінним компонентом часто виникає почуття власної неповноцінності і навіть безнадійності. Навіть у тих випадках, коли діти компенсують свою низьку успішність успіхами в інших областях, почуття неповноцінності, прийняття позиції того, що відстає приводять до негативних наслідків. Дослідниця зазначає, що діти з низьким рівнем домагань і низьким оцінним компонентом не претендують на хорошу оцінку, не ставлять перед собою високих цілей і постійно сумніваються у своїх можливостях, швидко задовольняються з тим рівнем успішності, який склався в молодшій групі садочку (Бужинецька, 2017; Прохоренко, 2018)\*.

В своєму дослідженні, Н. Жулідова приходить до висновку, що чим сильніше виражені когнітивні порушення розвитку у старших дошкільників, тим у більшій мірі діти завищують свої можливості, і тим менш критичні вони до себе. І. Коротенко констатує, що у старших дошкільників із когнітивним порушеннями розвитку, які отримують позитивні оцінки педагога виявляється явне прагнення дещо переоцінювати себе.

Автор це пояснює тим, що власна малоцінність дитини із когнітивними порушеннями розвитку компенсується «штучною» переоцінкою своєї особистості, що швидше за все не усвідомлюється дитиною.

Вивчаючи особливості розвитку самооцінки дошкільників із когнітивним порушеннями розвитку Д. Березіна, зазначає, що у старшому дошкільному віці для дітей із когнітивними порушеннями розвитку характерний частково диференційований оцінний компонент, що в основному відбиває оцінювання дошкільників дорослими, несформований рівень домагань (завищений, частково диференційований). Більшість старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку низько оцінюють свої навчальні досягнення і вважають себе нездатними до навчання. Дослідниця стверджує, що в результаті правильної корекційно-розвивальної роботи у дітей із когнітивними порушеннями розвитку формується адекватна самооцінка, правильне розуміння навчальних проблем і вміння ставити цілком адекватну мету (Прохоренко, Бабяк & Баташева, 2020)\*.

Отже, успішність навчання старших дошкільників значною мірою визначається рівнем оволодіння ними загальнонавчальними вміннями і навичками, одними з яких є контрольні-оцінні. Вже на кінець навчання в старшій групі діти мають навчитися знаходити допущені помилки шляхом зіставлення результатів власної роботи зі зразком; самостійно оцінювати результати своєї діяльності за орієнтирами, даними педагогом (правильно чи ні, що саме; в чому полягає виявлена помилка; що потрібно змінити, чого потрібно уникнути в наступній роботі тощо). До закінчення садочку у дітей має бути сформований оцінний компонент мотивації, здатність висловлювати самооцінні судження.

Таким чином, проблема оцінного компоненту мотивації навчальної діяльності у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку залишається актуальною в психолого-педагогічній науці. Аналізуючи наукові джерела можна стверджувати, що розвиток оцінного компоненту у дітей із когнітивним порушеннями розвитку відбувається із затримкою та відхиленнями. Спільними проявами несформованості оцінного компоненту у старших дошкільників із когні-

тивними порушеннями розвитку є: низькою, частково диференційованою, що в основному відбиває оцінювання дошкільників дорослими, несформований рівень домагань, невпевненість у собі, завищення своїх можливостей, низька критичність, стереотипність відповідей. У цьому контексті важливо з'ясувати особливості оцінного компоненту страхів дошкільників із когнітивним порушеннями розвитку під час виконання навчальних завдань.

Для дослідження сформованості оцінного компоненту мотивації в процесі навчальної діяльності ми використали методику на визначення оцінного компоненту у старших дошкільників. Орієнтація на оцінний компонент мотивації в навчанні характеризується наданням переваги самостійності в навчанні і самооцінці на підґрунті набутих внутрішніх еталонів.

Зміст даної методики дозволяє з'ясувати особливості контрольні-оцінних вмінь у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку за такими критеріями:

- наявність внутрішнього критерію оцінки власної діяльності;
- необхідність в оцінці педагога та наявність зовнішнього критерію для оцінювання власних здобутків чи невдач.

Дослідженням було передбачено використання карток оцінювання педагогом навчальних досягнень старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку (з метою з'ясування оцінного компоненту мотивації):

Таблиця 1.

**Критерії оцінювання педагогом навчальних досягнень дітей**

Критерії оцінювання	Бали
Уміння працювати самостійно, дотримуючись інструкції	0–2 бали
Перевірка відповідності виконання завдання за наочним зразком	0–2 бали
Звіряння з відповіддю	0–2 бали
Перевірка відповідності виконання завдання до уявного зразка	0–2 бали
Оцінка етапів виконання завдання та результату	0–2 бали
Вміння обґрунтувати самооцінку	0–2 бали

Після виконання експериментальних завдань за визначеними критеріями (Табл. 1), були отримані наступні результати: за критерієм «вміння працювати самостійно, дотримуючись інструкції» – 23% старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку отримали 2 бали, 34,6% дітей – 1 бал і 42,4% дітей – 0 балів. Серед їх одолітків з нормальним розвитком 66,6% дітей отримали 2 бали, 1 бал – 26% дітей і 0 – 7,4% дітей. Якісний аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати про не повне сприйняття дітьми із когнітивними порушеннями розвитку умови, виникнення труднощів під час його розв’язування, оскільки не аналізується умова завдання в цілому, не плануються можливі шляхи виконання, не контролюються отримані проміжні та кінцеві результати.

За критерієм «перевірка відповідності виконання завдання за наочним зразком» найвищий бал отримали 27% дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку та 77,7% дошкільників з нормальним розвитком, в один бал були оцінені роботи 46,1% старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку та 18,5% – їх одолітків з нормальним розвитком, отримали 0 балів – 26,9% дітей із ЗПР та 3,8% дітей з нормальним розвитком. Це свідчить про те, що у дітей із когнітивними порушеннями розвитку порушений необхідний поетапний контроль над виконуваною діяльністю, вони часто не помічають невідповідності своєї роботи і запропонованого зразка, не завжди знаходять допущені помилки, навіть після прохання дорослого перевірити виконану роботу – перевірка не відбувається.

Для дітей із когнітивними порушеннями розвитку, завдання, яке передбачало звіряння з відповіддю, виявилось трішки легшим за інші. Вони показали наступні результати: 2 бали отримали 11,5% дітей, 1 бал – 57,7% дошкільників і нуль балів – 30,8% дітей. Старші дошкільники з нормальним розвитком з цим завданням справилися значно краще: 74,1% дітей набрали 2 бали, 25,9% дошкільників – 1 бал. Дітей, які набрали 0 балів виявлено не було.

Наступним критерієм оцінювання педагогом навчальних досягнень старших дошкільників була «перевірка відповідності виконання завдання до уявного зразка». Отримані результати свідчать, що для дітей із когнітивними порушеннями розвитку це завдання ви-

явилося складним: 0 балів – 69,2% дітей, 1 бал – 11,5% дітей і 2 бали – 19,3% дошкільників. На відміну від них, діти з нормальним розвитком показали наступні результати: 2 бали – 55,5% дітей, 1 бал – 37,1% дошкільників і 0 балів – 7,4% дітей. Низькі результати, які отримали діти під час цього виконання завдання дозволяють стверджувати, що під час аналізу завдання вони не усвідомлюють інструкцію виконання навіть в процесі практичних дій, виконуючи завдання, ці діти переносять відомий спосіб розв’язування завдання не визначаючи потрібний, не перевіряють результат відповідно до умови, задовольняються будь-яким результатом роботи.

Завдання, що передбачало самостійну оцінку етапів виконання завдання та отриманого результату виявилось складним для дітей обох категорій, але в різній мірі. Так, 0 балів отримали 46,2% старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку, 1 бал – 50% дітей і 2 бали – 3,8% дітей. Старші дошкільники з нормальним розвитком показали наступні результати: 2 бали – 51,8% дітей, 1 бал – 40,8% дітей, взагалі не набрали балів – 7,4% дітей. Отримані дані свідчать, що діти, які виявили низькі результати, мають прояви недорозвитку оцінного компоненту мотивації: невміння адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка часто завищена; низька диференційована оцінка власних результатів.

Останнім, був критерій «вміння обґрунтувати самооцінку». Після виконання завдань були отримані наступні дані. Серед учнів із когнітивними порушеннями розвитку – 2 бали набрали 7,8% дітей, 1 – 19,2% дошкільників і 0 балів – 73% їх одолітків. Серед дітей з нормальним розвитком 2 бали виявлено у 48,1% дітей, 1 бал у 40,8% дітей і 0 балів – 11,1% дошкільників. Тобто, спільними проявами несформованості оцінного компоненту мотивації старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку і дітей з нормальним розвитком, які не виконали завдання, є: низька частково диференційована оцінка, що в основному відбиває оцінювання роботи дорослими, несформований рівень домагань, невпевненість у собі, завищення своїх можливостей, низька критичність, стереотипність відповідей.

Таким чином, у дітей, які отримали оцінку в 0

балів – не сформовані контрольно-оцінні вміння, ці діти повністю покладаються на оцінку педагога, не виявляючи бажання самостійно оцінити власну роботу. У дітей, які виконали завдання на 1 бал, оцінний компонент знаходиться на низькому рівні, такі діти в своїх судженнях часто покладаються на оцінку інших, вагаються під час висловлювання власного судження, не вміють повністю обґрунтувати роботу, потребують заохочення, підтримки з боку дорослих. Високий бал, свідчить про сформований оцінний компонент, вміння правильно оцінити виконану роботу, зважувати на допущені помилки та пояснювати їх виникнення.

**Висновки з даного дослідження.** Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що оцінний компонент у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку в навчальній діяльності не сформований. Його розвиток, на фоні інтелектуального та мовленнєвого недорозвинення, відбувається із затримкою і відхиленнями. Для цих дітей характерними особливостями оцінного компоненту мотивації є вибірковий інтерес до навчальних завдань, уникнення складних завдань, швидке закінчення непривабливої діяльності, невміння доводити роботу до логічного завершення; часткове сприймання зразка у вигляді словесної інструкції, невміння утримати його упродовж роботи; недостатня усвідомленість способу виконання, утруднення у виборі раціональних способів, фрагментарне дотримання вимог виконання завдання; недорозвиток мовленнєвого опосередкування; невміння виявляти помилки, виправляти їх, адекватно оцінювати результати.

**Перспективи подальших досліджень.** Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування оцінного компоненту старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку в процесі навчальної діяльності, що передбачатимуть: формування вмінь систематично долати спочатку невеликі труднощі, а з часом і більш значні; вказувати на причини щодо результатів своєї навчальної діяльності; самостійно визначати навчальні задачі; вибирати раціональні прийоми та способи їх розв'язування; контролювати та оцінювати свою роботу. Все це дозволить дитині навчитися правильно оцінювати свої роботи, реально розглядати власні резуль-

тати завдань і відповідно, самостійно ставити навчальні цілі і завдання.

#### References:

- Ball, G. F., Ritters, L. V., & Balthazart, J. (2002). Neuroendocrinology of song behavior and avian brain plasticity: multiple sites of action of sex steroid hormones. *Frontiers in neuroendocrinology*, 23 (2), 137-178.
- Bozhovych, L. Y. (1968). *Lychnost i ee formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood] (Vol. 19686). M.
- Buzhynetska, K. (2017). Problema motyvatsiinoi hotovnosti doshkilnykiv iz zatrymkoiu psikhichnoho rozvytku do shkilnoho navchannia [The problem of motivational readiness of preschoolers with mental retardation for schooling]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy.*, 1(13), 318-323.
- Prokhorenko, L. I., Babiak, O. O., & Batasheva, N. I. (2020). Psykhologichnyi suprovid ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy: stratehiia realizatsii [Psychological support with special educational needs: implementation strategy]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(1), 1-6.
- Prokhorenko, L. (2018). Psycho-Correction of Motivation For Learning Achievements Among Schoolchildren With Cognitive Development Disorders. *Nauka i osvita*, № 5-6, 52-57.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*. 87(2), 246.
- Zaniuk, S. S. (2002). Psykhoholohiia motyvatsii: navch. posib. [Psychology of motivation: Tutorial].

**Kseniia Buzhynetska**

Senior Research Fellow department of psychological and pedagogical support of children with special needs, Mykola Yarmachenko Institute of special education and psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE  
MANIFESTATION OF THE EVALUATION  
COMPONENT OF MOTIVATION IN SENIOR  
PRESCHOOL CHILDREN WITH COGNITIVE  
DISORDERS OF DEVELOPMENT**

**ABSTRACT**

The article analyzes psychological and pedagogical sources on the peculiarities of the evaluation component of motivation. It has been outlined that, in general, motivation is considered as external, which arises in the process of achieving the goals of those educational tasks that are not related to the cognitive interests of the subject (motivation to avoid failure) and internal, which arises as a result of the subject's desire for self-development, self-improvement. It has been determined that the peculiarities of the motivation of children with cognitive disorders include those that have a certain peculiarity of purposefulness, which is manifested in the incorrect orientation in the task, erroneous and partial performance, inadequate attitude to the difficulties that arise, uncritical attitude to the evaluation of the result of educational and cognitive motives. It has been determined the main ways of formation of the evaluative component of motivation, which are interpreted as a personal formation that directly affects the regulation of behavior and activity, as an autonomous characteristic of the individual, its central component, which is formed with the active participation of the individual and reflects the originality of his or her inner world.

The relevance of this problem is due to the fact that the senior preschool age is an important period for the formation of the evaluation component of the preschooler's motivation, its further development and influence on the personality. It has been revealed the leading role of the evaluative component of motivation, which is decisive for the successful learning and adaptation of the child to school in the future, since in the future the child must learn to find the mistakes made by comparing the results of his/her work with the sample; independently evaluate the results of his/her activity according to the guidelines given by the teacher (correct or not, what exactly; what is the identified

error; what needs to be changed, what needs to be avoided in the next one and the ability to express self-evaluative judgments). It has been identified the criteria of the assessment component of motivation in senior preschoolers with cognitive developmental disorders. They are: consistency / inconsistency between the educational motive and the child's needs; the ability to subordinate intermediate goals to the overall goal; the ability to control their own activities, i.e. to exercise self-control; the ability to independently evaluate their own activities. It has been determined ways of correcting the evaluative component of motivation in older preschoolers with cognitive developmental disorders, which are aimed at its formation.

*Key words:* motivation, assessment component, personality, senior preschooler age, learning, activity.

**How to cite (як цитувати):**

*Buzhynetska, K. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE MANIFESTATION OF THE EVALUATION COMPONENT OF MOTIVATION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH COGNITIVE DISORDERS OF DEVELOPMENT. PSYCHOLOGICAL JOURNAL, 9(5), 7–15. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.1> [in Ukrainian]*

*Бужинецька, К. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОЦІННОГО КОМПОНЕНТУ МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАСОПИС, 9(5), 7–15. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.1>*

Дата отримання статті: 12.02.2023

Дата рекомендації до друку: 05.04.2023

Дата оприлюднення: 30.04.2023