

Розділ 2

МОТИВАЦІЯ ОСВІТИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Моргун В. Ф.
*кандидат психологічних наук, професор,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка*

ТОПОЛОГІЯ ПОЛІМОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ І ТЕОРІЯ ПОЕТАПНОГО ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ДІЙ

Постановка проблеми. Сучасний прискорений розвиток продуктивних сил, науки і культури, коли людство вступило у «психозойську еру» (за В. І. Вернадським), вимагає подальшого вдосконалення шляхів освіти на науковій «ноосферній» основі. Педагогічна психологія покликана розробити оптимальну теорію навчання, причому справа ускладнюється тим, що тепер недостатньо просто навчити людину чому-небудь, треба навчити її вчитися протягом усього життя. Саме необхідність «перманентного навчання» ставить перед психологією освіти нові завдання, і одним із найважливіших є виховання в учнів, студентів, дорослих пізнавальної мотивації, «безкорисної спраги» пізнання і творчості (М. І. Алексєєва [1], С. С. Занюк [16], Є. П. Ільїн [18], Т. С. Кириленко [20], О. Л. Кононко [21], В. Ф. Моргун [33-34; 36; 41], С. Г. Москвичьов [47], О. П. Саннікова [52], В. А. Семиченко [53], Р. Френкін [55], О. Я. Чебикін [36], В. М. Юрченко [57] та ін.).

Існуючі пошукові напрямки не в силах поки розв'язати проблему швидкого і одночасно творчого опанування суб'єктивно нового в навчанні. Вони переважно реалізують формулу «швидкість або творча самостійність». Так, наприклад, класичне «програмованого навчання» (В. Skinner та ін.), «сугестопедія» (Г. Лозанов та ін.) досягли успіхів в прискоренні (інтенсифікації) навчання, в той час як «проблемне навчання» (W. Оконь та ін.), «школа без стін» (J. Bremer, 1970 та ін.), «педагогіка співпраці» (С. Т. Шацький, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, О. А. Захаренко, Ш. О. Амонашвілі, В. Ф. Шаталов, І. А. Зязюн та ін.) роблять упор в своїх пошуках на творче, самостійне рішення задач учнями. Водночас, всюди на передній план виступає проблема мотивації навчальної діяльності: будь то «патока» легкості та успіхів – у програмованому навчанні, чарівність хороших відносин і «сугестивного взаємозв'язку» – в сугестопедії або «таємнича непередбаченість пошуку» – в проблемному навчанні, «невідворотна потреба прагматизму» в «школі

без стін» або «педагогіці співпраці» – усе, в кінцевому рахунку, спрямоване на виховання потягу до освіти. І в кожному з напрямків є досягнення, але вони потребують подальшого синтезу. Який же шлях становлення людських потреб, мотивів, інтересів у онтогенезі, в ході життя людини?

Завдання теоретико-методичного дослідження: 1) показати, спираючись на наявні дослідження і запропонований автором топологічно-діяльнісний підхід до полімотивації особистості, що навчання, побудоване відповідно до теорії поетапного формування, володіє значним мотиваційним потенціалом; 2) провести теоретичний аналіз мотиваційних можливостей кожного етапу навчання; 3) дати огляд експериментальних досліджень і попередньо намітити можливі шляхи подальшого пошуку мотиваційних резервів поетапного формування нових дій і понять.

Виклад основного матеріалу. Діяльнісний підхід у вітчизняній і світовій психології (О. М. Леонтьєв, Л. С. Виготський, Л. Сев, С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко та ін.) вказує на фундаментальне обертання людських потреб у ході розвитку особистості. Якщо активність організму дитини описується формулою «потреба – активність – потреба», то активність особистості як суб'єкта суспільних відносин перетворюється в «діяльність – потреба – діяльність». Багаторічні спостереження і дослідження І. А. Соколянського та А. І. Мещерякова спростовують уявлення про біологічну зумовленість або двухфакторну детермінацію («біологічну та соціальну») людських потреб. Формування особистості сліпоглухонімої дитини зіткнулося з відсутністю навіть орієнтувальної поведінки у деяких вихованців, і довелося проводити велику роботу з формування орієнтувальної потреби, на базі якої ставала можливою власне пізнавальна діяльність, розвивалася людська особистість. Водночас, ці набуті соціальні потреби не просто надбудовуються над органічними потребами, але перебудовують їх на людський лад.

Виходячи з такого уявлення про природу різноманіття людських потреб, мотивів, інтересів, що формуються на основі механізмів «опредметнення потреби» і «зсуву мотиву на мету» (за О. М. Леонтьєвим), можна виділити три підходи до виховання мотиваційної сфери особистості в навчанні.

1. Індивідуальний підхід полягає в тому, щоб вивчати провідні соціально цінні мотиви кожного конкретного учня і спиратися на них у навчанні.

2. Типологічний підхід полягає в опорі на ті мотиви, які властиві всім учням даного рівня розвитку, віку, статі тощо

3. Топологічний підхід полягає в тому, щоб побудувати тип навчання, що несе в собі можливості для формування множини всіх соціально цінних мотивів учнів у навчанні (див. також післямову автора).

Топологічний підхід до виховання потреб, очевидно, найбільш

близький до оптимального, бо внаслідок своєї широкої «мотиваційної палітри» він полегшує індивідуальний підхід і долає певну знеособленість типологічного підходу. Перевага його в тому, що учням дається можливість знаходити цілі, що мають для них «особистісний сенс», і в тимчасовій розгортці власної життєдіяльності «зрушувати» свої мотиви на інші цілі, відкривати нові сенси колишніх цілей. Цю обставину тонко підмітив Д. Брунер: «Хоча справа виграє від ясного розуміння кінцевих цілей навчання, часто буває так, що ми можемо знову і знову відкривати для себе остаточні цілі в ході спроб досягти більш скромних цілей» [3, с. 65]. Але яку ж безліч діяльностей повинен реалізувати шуканий тип навчання, щоб відповідати вимогам топологічного підходу до мотивації навчання?

Очевидно, вони вичерпуються трьома базовими рівнями діяльності – присвоєнням, простим і розширеним її відтворенням. Допустивши, (1) що немає такої людської діяльності (професії, «хобі» тощо), яка б не досягала певного рівня опанування, і (2) що різнобічна особистість, «багата здібностями людина» опановує їх усі, приходимо до відповідності даної сукупності рівнів діяльностей тому підходу до виховання потреб особистості, який було розглянуто вище і названо топологічним [17; 22; 39; 43; 44].

Чи є в педагогічній психології теорія або концепція, яка відповідала б повністю цим вимогам?

Теорія поетапного формування нових дій і понять може стати основою загальної теорії навчальної діяльності, бо вона потребує добудови (перебудови) менше, ніж будь-яка інша конкретна теорія. І, зрозуміло, статус загальної теорії учіння і навчання ні в якій мірі не зменшує досягнень інших, а, навпаки, додасть їм системності, усуне непринципові «термінологічні бар'єри» і дозволить сконцентрувати зусилля на дійсно першочергових проблемах теорії і практики планомірно керованого педагогічного процесу (див. докладніше: О. М. Леонт'єв, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Н. Ф. Тализіна, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, Л. Ф. Обухова, С. Д. Максименко, О. К. Дусавицький, В. В. Репкін, М. М. Нечаєв, А. І. Подольський [6-8; 12-13; 23-25] та ін.).

Активність учнів у навчальній діяльності розглядається, відповідно до теорії поетапного формування, в двох аспектах: мотиваційному та операційному. Мотиваційна сторона активності визначається відношенням учня до предмету навчання та навчання взагалі, а операційна – володінням способами орієнтування в матеріалі, завдяки яким підбираються адекватні варіанти дії для вирішення тих чи інших завдань, і самого рішення. Мотиваційна сторона активності (мотивація) утворює три класи мотивів: зовнішні (нагорода або покарання), «змагальні» (успіх у порівнянні з іншими або з самим собою) і внутрішні (у контексті яких «побудова і динаміка об'єкта засвоєння розкриваються як поле вільної діяльності особистості, досягається стійкий інтерес до навчання»

(Гальперін, [10, с. 28]). Якщо перевести цю концептуалізацію на прийняту для опису мотивації психологічну мову, то перш за все треба з досить загального поняття «мотивація» вичленувати два поняття: «джерело активності» та «джерело спрямованості поведінки» (Ж. Нюттен та ін.). Направленість активності на той чи інший предмет визначає відміну мотиву від потреби, а спрямованість на «проміжний результат», який сам по собі ще не забезпечує досягнення предмета потреби, відрізняє мету від мотиву (за О. М. Леонтьєвим). Отже, в теорії поетапного формування «зовнішня» і «змагальна» мотивація задає вчення тільки як мету по відношенню до інших мотивів і лише «внутрішня» свідчить про те, що вчення для учня є власне діяльністю. («Зовнішні» та «змагальні» мотиви, за П. Я. Гальперіним, очевидно, відповідають «широким соціальним мотивам учіння», за Л. І. Божович, в той час як «внутрішні» – «власне навчальним інтересам»).

В експериментальній роботі П. Голу, виконаній під керівництвом П. Я. Гальперіна, були показані великі мотиваційні можливості III типу навчання, який характеризується (а) «самостійним» складанням (б) повної (в) узагальненої орієнтувальної основи дії (орієнтування) в тій чи іншій області з подальшою її інтеріоризацією під час поетапного відпрацювання в ході вирішення завдань. Основні висновки цієї роботи наступні: 1) «самостійне» складання схеми орієнтування створює в учнів сильнішу мотивацію, ніж повнота орієнтування в предметі, що надана їм в готовому виді; 2) найбільшу «внутрішню» мотивацію викликає поєднання самостійного складання орієнтування з його повнотою і узагальненістю (III тип навчання). (До недоліків даної роботи слід віднести відсутність діагностики вихідного ставлення учнів до досліджуваного предмету і його зміни після експериментального навчання. Однак, якщо судити зі слабкої успішності «піддослідних», то спочатку воно було «нижче середнього») [14].

Л. А. Липчанська, повторюючи досліди Голу, повністю підтвердила отримані раніше результати: у всіх учнів, незалежно від їх колишньої успішності, в ході експериментального навчання по III типу спостерігалася висока активність на заняттях, бажання займатися після уроків, а деякі навіть просили продовжувати експеримент по його завершенні («приходьте до нас ще», «хочемо так вчитися і з інших предметів» тощо).

Можна навести також висновки досліджень, які не ставили проблему мотивації, які відповідають висновкам зазначеним вище: навчання, побудоване відповідно до теорії поетапного формування, викликає значне посилення інтересу до навчання та підвищує його ефективність. Під час такого формування виявляється широке перенесення нових дій на інші діяльності без спеціальної роботи з боку викладача (Н. С. Пантіна, Л. Ф. Обухова та ін.), Узагальнене орієнтування призводить до можливості самостійної побудови безлічі різноманітних явищ певної області (З. О. Решетова, І. П. Калошина та ін.) – формується те, що зазвичай

називають творчими здібностями. Більш того, після формування декількох дій на різному матеріалі засвоюється сам метод поетапного формування (А. Ф. Карпова та ін.) І учні починають відчувати потребу в його застосуванні для вирішення різних життєвих завдань.

Чим же можна пояснити наявні досягнення в формуванні «внутрішньої» мотивації навчання? Щоб спробувати відповісти на це питання, звернемося до розгляду на прикладі навчання, побудованого за III типом, мотиваційних можливостей кожного з семи етапів навчання (Моргун [30; 35]). Якщо до традиційної структури етапів додати два нових – *діагностичний* і *перцептивної форми дії*, а два мовленнєвих – зовнішнього і внутрішнього мовлення – об'єднати в один мовленнєвий, то отримаємо таку планомірну послідовність етапів навчання: 1) діагностичний, 2) мотиваційний, 3) складання орієнтувальної основи дії, 4) матеріальної (праксічної, моторної) форми дії, 5) перцептивної форми дії, 6) мовленнєвої форми дії (включаючи зовнішньо-комунікативне та внутрішнє мовлення «про себе») і, нарешті, 7) етап розумової форми дії («чистої думки»).

1. Діагностичний етап. Виходячи з відомого кредо К. Д. Ушинського, який у своїй педагогічній антропології вимагав перед тим, як навчати і виховувати дитину у всіх відношеннях, необхідно пізнати дитину в усіх відношеннях. Сучасною мовою – освітній процес повинен будуватися на діагностичній основі (Л. Ф. Бурлачук, І. В. Дубровіна, Є. І. Рогов, Є. П. Ільїн та ін.).

Діагностується загальний розвиток дитини і ступінь володіння тими предметними діями (з мови, з математики, з малювання тощо), які повинен опанувати школяр. Вихідний рівень мотивації й готовності до навчання особистості учня також вимірюється психодіагностичним інструментарієм. Полтавська наукова школа психології багатовимірної особистості долучилася до розробки психодіагностичних методик (О. Д. Кравченко, В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов, Т. А. Устименко, Н. О. Юдіна [39; 48; 49; 50] та ін.).

Загальну картину спрямованостей і здібностей особистості дає, наприклад, багатовимірний «опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини», який (спираючись на ідеї Л. Сева, щодо психології часу, і методіку дослідження неусвідомлених мотивів С. Я. Рубінштейн) запропонував автор [50, с. 35-40].

Для виявлення інтересів дітей, що пов'язані з майбутнім вибором професії, може використовуватися авторська «методика багатовимірного аналізу досягнень учня» (в ролі опитанта – людини, яка обирає професію) [46, с. 256-261], в основу якої покладено вивчення досягнень школярів учителем-новатором І. П. Волковим. Обидві вказані методики надають суттєву допомогу батькам і вчителям у ситуації вибору гуртка за інтересами дитини, вибору дисциплін для поглибленого вивчення, вибору профільної освіти в старших класах, вибору професійної освіти після

основної школи, вибору спеціальності в закладах вищої освіти після закінчення загальної середньої школи або середнього професійно-технічного училища чи коледжу.

2. **Мотиваційний етап.** Важливість цього етапу очевидна, але предметом спеціального аналізу в теорії поетапного формування він став не одразу. На мотиваційному етапі з необхідністю вирішуються два завдання. Завдання-мінімум складається з постановки цілей, що мають сенс для учня, що забезпечують його «Я-включеність» (за Г. Оллпортом) в навчальну ситуацію. Для її вирішення необхідно продемонструвати майстерне виконання всіх дій, які підлягають опануванню, і вказати потенційні зв'язки з провідними діяльностями учнів, або, в поняттях теорії планомірного формування, продемонструвати «моделі дій» і включити роботу з опанування ними в «актуальні потреби» учнів. Важливість уявлення про кінцеві результати навчання для мотивації особливо підкреслювалася Т. Гилбертом у «матетиці» («мате» – мета, ціль), прихильники якої, посилаючись на «градієнт цілі» С. Халла (згідно градієнту цілі мотивація посилюється в міру наближення суб'єкта в часі та просторі до предмету потреби), навіть намагались обернути всю послідовність засвоєння: починали навчання з останньої дії, що веде безпосередньо до кінцевого результату, а потім тільки навчали діям, все далі й далі віддаленим від завершальної.

Завдання-максимум мотиваційного етапу полягає в актуалізації орієнтувальної потреби учнів, яка спонукає до пошуку, відкриття, розуміння нового і забезпечує їх «проблемну включеність» у навчальну ситуацію.

(«Я-включеність», за Оллпортом, очевидно, відповідає «зовнішній» і «змагальній» мотивації, за Гальперінім, а «проблемна включеність» – мотивації «внутрішній»).

Це може досягатися здивуванням звичайними питаннями (D. I. Berlyne та ін.), новим поворотом вже звичному минулого досвіду (Л. В. Шеншев та ін.), Створенням «когнітивного дисонансу» (L. Festinger та ін.), драматизацією розвитку ідей, боротьбою людей в історії пізнання (Г. І. Гуревич та ін.). Тут також можна застосувати і весь арсенал «постановки та прийняття проблем», накопичений у проблемному навчанні (Г. О. Балл, Ю. З. Гільбух, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, В. О. Моляко, А. В. Фурман та ін.). Значення проблемної ситуації для створення «напруженого психічного поля» було показано вже в численних експериментах співробітників К. Левіна, зокрема, його яскравим прикладом є «феномен Б. В. Зейгарник», яка встановила наявність залишкової напруги від недорозв'язаних проблемних ситуацій, яке проявилось в кращому їх запам'ятовуванні в порівнянні з завданнями розв'язаними.

Потужний полімотиваційний потенціал мають теорія і технологія «контекстної освіти» наукової школи А. О. Вербицького [5].

Отже, вирішивши хоча б одне з цих завдань, а ще краще обидва, необхідно перейти до наступного етапу. Однак, забезпечуючи пізнавальну мотивацію через «Я- і проблемну включеність», слід прагнути лише до її оптимуму, бо, згідно з «законом Йеркса-Додсон» і концепції «адаптаційного синдрому» Г. Сельє, надмірне підвищення мотивації негативно позначається як на продуктивності діяльності, так і на самопочутті людини (може викликати емоційний «дистрес», що приводить або до хаотичної імпульсивної активності, або до ступору і блокування діяльності).

3. Етап складання орієнтувальної основи дії та її схеми. Учень уже має певне уявлення про те, що його чекає, і так чи інакше зацікавлений в найшвидшому досягненні цілей. Завдання даного етапу – озброїти його всіма засобами, необхідними для успішного виконання дії з першого разу, дати йому орієнтувальну основу дії (ООД).

ООД – психологічний механізм регуляції виконавських і контрольних операцій, який включає в себе такі компоненти: предмет перетворення, продукт (мету як кінцевий результат), засоби, способи (процес перетворення), а також засоби і способи контролю. ООД фіксується в тексті та лаконічному схематичному зображенні (на кшталт інструкцій для орієнтування в предметах вжитку; наприклад, інструкція до праски містить її опис на декількох сторінках і схематичне зображення на одній сторінці). Прикладами схем ООД виступають всі атласи і посібники в малюнках, схемах і графіках (зокрема, «Атлас із психології» М. В. Гамезо, І. А. Домашенко).

ООД має три властивості: спосіб отримання (дається в готовому вигляді – відкривається учнем «самостійно»); ступінь завершеності (часткова – повна); ступінь узагальнення (конкретна – узагальнена).

Комбінації шести показників цих властивостей утворюють вісім типів орієнтування. Найбільш оптимальним вважається III тип орієнтування, що характеризується «самостійним» відкриттям повної та узагальненої ООД.

Тут вирішальне значення набуває протиріччя між швидкістю навчання і його творчої самостійністю. Якщо давати схему орієнтування в готовому вигляді, то, з одного боку, скорочується час навчання, але процес навчання стає менш творчим. (Саме за відсутність творчої самостійності при II типі навчання, коли повна і конкретна ООД дається в готовому вигляді, теорія поетапного формування була піддана критиці у працях Н. А. Менчинської, Л. І. Ноткіна, І. П. Радунської, але на це слід зазначити, що можливості теорії поетапного формування не вичерпуються можливостями II типу навчання).

З іншого боку, «самостійне» відкриття учнями повного орієнтування в предметі подовжує шлях пізнання напочатку, але призводить до оволодіння методом «творчого пошуку і побудови об'єкта вивчення». Це протиріччя знімається III типом навчання, тому що програш у часі на третьому етапі навчання компенсується формуванням інтелектуальних

здібностей і власне пізнавального інтересу, які, в кінцевому рахунку, приведуть до колосальної економії часу в майбутній самотійній діяльності учнів.

У блискучому експерименті Н. С. Пантіної, учениці Гальпеїна, з першокласниками продемонстровано можливості III типу орієнтування в ході навчання написанню букв. На питання вчителя про лінії, які відомі дітям, були отримані такі відповіді: «прямі», «криві», «коло» (замкнені). Саме з цих понять (із топології для математичних вишів!) діти «самотійно» склали повну й узагальнену ООД із написання будь-яких букв!

Для формування навичок каліграфічного письма скористалися зошитом для правопису, де кожна букву проаналізували за наявністю прямих і кривих ліній. Всі точки початку і кінця ліній, зміни кривизни ліній в букві (наприклад, точка переходу прямої в криву) помітили «хрестиками»; потім ці «хрестики» перенесли на порожню сітку зошиту правопису поруч, обвели (з'єднали) їх між собою і отримали майже ідеальну копію букви, яку вчилися писати.

Наслідки використання такої («самотійно» здобутої, повної, узагальненої) ООД виявилися неочікувано успішними: по-перше, на порядок зменшилася кількість спроб для формування навички написання кожної букви, отже суттєво зекономлено час на навчання; по-друге, значно покращився почерк дітей; по-третє, на уроках образотворчого мистецтва діти значно швидше контрольних груп опанували малювання орнаментів; по-четверте, на уроках хореографії діти з експериментального класу набагато швидше стали опановувати елементи танцю! Адже з'ясувалося, що візерунки орнаментів на мольберті й танцювальні «па» ногами на паркеті – це також... комбінації прямих та кривих ліній (топографія ліній букв, візерунку малюнків і рухів танцю – єдина!).

Таке «самотійне» складання орієнтування в предметі вимагає уточнення мотивуючої ролі «помилки у навчанні». На цей рахунок у психології навчання існують найрізноманітніші думки: 1) помилки шкідливі, оскільки не забезпечують позитивного підкріплення (В. Skinner та ін.); 2) «найкраще підкріплення, що найбільшою мірою підсилює мотивацію, полягає в чергуванні позитивного і негативного підкріплення» (В. С. Мерлін, О. М. Матюшкін та ін.), Стимулом може виступати і помилка; 3) процес навчання не можна будувати без всебічного врахування можливих помилок (N. Crowder та ін.). У теорії поетапного формування прийнято підкреслювати «майже стовідсоткове безпомилкове «засвоєння», «мінімальне число помилок, залежне від випадкових причин», що дало привід для критики: «Наявність готового зразка і припис, як треба діяти, вкрай обмежують можливості активного мислення учнів, і для прояву саморегуляції відкривається дуже вузьке поле діяльності» (Менчинська [28, с. 116]). Висновок критики: якщо теорія поетапного формування виключає помилки з навчальної діяльності, то вона не може

спонукати учнів до творчого мислення, що є істотним недоліком будь-якої теорії навчання. У мотиваційному відношенні виключення ризику помилитися загрожує також тим, що занадто легке перестає викликати інтерес.

Однак за ретельнішого розгляду проблеми помилок у навчанні виявляється, по-перше, що теорія поетапного формування не так вже «безпомилково наївна»: «...Питання про роль помилок в навчанні вимагає подальших досліджень. Однак уже зараз ясно, що часте підтвердження учневі безпомилковості його дій без врахування цілого ряду умов не вирішує ні проблеми підкріплення, ні проблеми мотивації» (Тализіна [54, с. 145]). По-друге, слід розрізняти «помилки в навчанні» і «безпомилкове виконання нової дії з першого разу». Саме останнє і гарантується в теорії поетапного формування, починаючи з етапу матеріальної (матеріалізованої) дії. Але які ж то «помилки», котрі все-таки призводять, як би це не здавалося парадоксальним, до безпомилкового виконання нових дій учнями? У III типі навчання можна вказати принаймні на чотири види помилок:

1) *«Помилки пізнання і творчості»* – на мотиваційному етапі та етапі складання схеми орієнтування – неминучі в колективному та індивідуальному пошуку, здійснюваному спільно з учителем (за методом «мозкового штурму», «ділових ігор» тощо). Справедливо підкреслив складність і тонкість керівництва в даній ситуації з боку вчителя А. І. Мещеряков: «Допомога дорослого повинна бути строго дозована: вона не повинна бути така велика, щоб дитина зовсім відмовився від самостійності, і досить велика, щоб був досягнутий корисний результат» [29, с. 14]), і дитині здавалося, що досягла його вона сама (!). Важливість «рівноправної участі» в спільній справі для формування позитивної мотивації була показана ще «хотторнським феноменом», в якому вплив «хороших людських відносин», спільного обговорення і планування майбутньої роботи перевершив за ефективністю масу об'єктивно негативних стимулів (Е. Меуо та ін.). Вся ця діяльність по виробництву як помилкових, так і цінних ідей завершується відбором найбільш адекватних, узагальнених, що повно описують нову дію. Останні й фіксуються в схемі орієнтування (в «пам'ятці-списку» і на «оперативній схемі»).

2) *«Помилки засвоєння»* – починаючи з 4-го етапу матеріальної дії – виникають, коли учень перестає систематично користуватися карткою з оперативної схемою ООД, але часто ще не впевнений у правильності виконання будь-якої операції. У таких випадках він повертається до картки («підглядає в неї») і..., не роблячи помилки, доводить виконання дії до успішного результату. З одного боку, учень на межі помилки (вибір в ситуації непевності навіть із двох можливих робить помилку ймовірною в 50% випадків); із іншого боку, ця велика ймовірність має місце тільки в орієнтувальній частині дії, а у виконувальній не реалізується і, отже, не

знижує самооцінки учнів, їх рівня домагань, не викликає негативного ставлення до навчання.

3) *«Помилки контролю»* провокуються самим викладачем на заключних етапах інтеріоризації, починаючи з пред'явлення зашумлених завдань, завдань-пасток, із неповним набором даних, із надлишковими даними (див. праці В. О. Моляко) і закінчуючи навмисними застереженнями, описками під час спілкування з учнями. Виявлення такого роду помилок («незважаючи на обличчя») свідчить про свідоме, критичне присвоєння тих чи інших дій і також стимулює мотиваційно-вольову сферу учнів.

4) *Випадкові помилки* – ті, які неможливо передбачити ніякої теорією навчання, вони можуть мати місце на будь-якому етапі (породжуються поганим самопочуттям учня, неспіваними відволікаючими впливами тощо).

Відомо, яке величезне значення надається підвищенню ефективності і якості у всіх сферах діяльності. Навіть для високо кваліфікованих фахівців досягти «постійного свідомого прагнення виконувати роботу (будь-яку роботу) правильно з першого разу» (Холпін [56, с. 21-22]) – досить складне завдання, але тим почесніша місія бездефектного навчання, в якому, однак, зберігаються «хороші помилки» в функції «мотивів-стимулів» орієнтувальної потреби учнів. Після такого короткого перерахування помилок (проблема яких сама по собі вимагає спеціального аналізу) та їх мотиваційної ролі в навчанні повернемося до розгляду третього етапу навчання – складання схеми орієнтування.

До моменту завершення виділення повної системи умов, які повинні увійти в орієнтувальну основу дії або поняття, необхідно включити їх в діяльність за рішенням відповідного класу задач. Без такої діяльності орієнтування залишиться тільки абстрактною схемою («ілюзією розуміння»), справжнього засвоєння і узагальнення ООД учнями не буде досягнуто. Нова мета – самому розв'язати задачу – змінює ставлення учнів до повноти орієнтування, бо перехід на етап матеріального дії (за умови, що вона повинна бути виконана з першого разу правильно) призводить до усвідомлення необхідності повного орієнтування для успішного вирішення завдання, яке, таким чином, набуває спонукальної сили, стає мотиваційно значущим.

Однак існують сумніви щодо можливості за допомогою методу «самостійного» відкриття знайти повну орієнтувальну систему ознак для кожної навчальної дії. Аргументується це частково тим, що завдання можуть бути неалгоритмічними, і для їх вирішення неможливо використовувати вже відкриту повну систему орієнтувальних ознак. Отже, в чому ж проблема? Чи необхідно розрізняти навчальні завдання і ще ніким не вирішені завдання наукового пізнання, повного орієнтування в яких поки не існує? Так, звісно. Однак чи можливо вчити «тому, не знаю чому»? Ніхто не знає, напевно, як це робити. У теорії поетапного

формування (III тип навчання) визнається, що повноцінне кероване учіння можливо лише при засвоєнні дій на повній орієнтувальній основі, а спосіб «самостійного» відкриття цього орієнтування мотивує пізнання і творчість учнів, озброює їх методом дослідження, який в майбутньому дозволить добудувати орієнтування і у власне наукових завданнях (рішенням останніх, втім, «всі віки покірні»; Моргун [33; 41; 46]).

Важливим фактом є те, що в ході «планомірного поетапного формування дій і понять засвоюються не тільки вони, а й самий хід оволодіння ними» (Леонтьєв, Гальперін [26, с. 16]). Хороший метод навіть цінніше хорошого результату, бо надає можливість дослідження і отримання безлічі нових результатів самостійно. А потреба в застосуванні цих здібностей, яка виховується в учнів, є найкращим доказом і його мотиваційних можливостей.

Наступним фундаментальним мотиватором у III типі навчання виступає узагальненість схеми орієнтування. Мотивує сама престижність оволодіння науковими поняттями і категоріями, але, крім цього, можливість широкого перенесення їх на, здавалося б, абсолютно нові класи задач, що з боку часто виступає як «незрозуміле творче натхнення, яке з'являється невідомо звідки». Однак дані, наприклад, J. Rossman, показують, що половина з обстежених ним 452 винахідників зробила свої відкриття та винаходи не в тих галузях, в яких вони здобували освіту (!?). Іншими словами, високий рівень узагальнення орієнтування демістифікує багато аспектів творчої діяльності, і цього не слід боятися, бо кордони непізнаного розсуваються все далі й далі в міру просування пізнання до істини. (Про проблеми узагальнення в розвивальному навчанні див. також праці В. В. Давидова та ін.).

Стосовно спонукальної сили оволодіння творчими здібностями або можливостями здійснення відкриттів відомо досить добре. (Про проблему творчості в теорії поетапного формування див. докладніше у праці И. П. Калошиної, Н. А. Добровольської [19] та ін.).

Отже, як бачимо, на третьому етапі, під час складання схеми орієнтування III тип навчання мотивує учнів методом «самостійного» відкриття, повнотою і узагальненістю орієнтування в матеріалі, що вивчається, і це дозволяє в подальшому розвинути їх дослідницькі здібності, досягти успіхів у виконанні засвоєваних дій, творчо перенести ці здібності на широкий спектр нових життєвих завдань.

Схема орієнтувальної основи дії, грає роль «шпаргалки», яка складена учнем і зрозуміла учневі. (Порівняємо це із Вальдорфською педагогікою Р. Штайнера, де дітям не роздають готових підручників, свої підручники вони пишуть самі під керівництвом учителя). І тут Гальперін застерігає учасників педагогічного процесу від ототожнення *розуміння* навчального матеріалу та *засвоєння* навчального матеріалу! Коли студентів під час лекції питають – чому вони не конспектують, часто можна почути таке пояснення: лектор так дохідливо викладає, що все й так зрозуміло –

навіщо конспектувати (?!). Отже, коли учень розуміє матеріал, у нього може виникнути *ілюзія засвоєння, за формулою: якщо зрозумів, то вже й засвоїв* (?!).

Гальперін категорично застерігає від такої ілюзії і для надійного засвоєння нового матеріалу пропонує ще чотири етапи навчання, яких об'єднує те, що вони складаються із розв'язання навчальних задач, але – у різних формах дії (матеріальної, перцептивної, мовленнєвої, розумової).

(Автор пропонує цій *ілюзії ототожнення засвоєння і розуміння* присвоїти іменну назву – «*феномен Гальперіна*» [45]).

4. Етап матеріальної (матеріалізованої, моторної) форми дії. У традиційній дидактиці одна з найскладніших проблем – проблема застосування знань до вирішення завдань. Теорія поетапного формування її повністю знімає: «...Знання формуються без попереднього заучування, в процесі застосування до вирішення завдань...» (Гальперін [11, с. 262]; див. також класичні монографії П. І. Зінченка про мимовільну та А. А. Смирнова про довільну пам'ять). Тут слід застерегти від припущення, що в теорії поетапного формування довільне запам'ятовування взагалі ігнорується. Навпаки, воно непрямо стимулюється вже на етапі матеріальної дії – коли перевертається (приховується від учня) картка зі схемою орієнтування, – а тим більше – на наступних етапах. Важливо лише дотримуватися правила: спочатку – розуміння, потім – запам'ятовування.

Таким чином, із самого початку з навчання усувається «зубріння», формальне засвоєння знань (ООД), розрив між знаннями і вміннями. Навчальна діяльність продовжує залишатися суб'єктивно-творчою, бо дія, що опановується, в кожному навчальному завданні виступає в нових умовах і, отже, не є самоочевидною для учня. Знову виникає парадоксальна ситуація: з одного боку, для вирішення завдання необхідно орієнтуватися і виконати ряд дій, а з іншого – орієнтування і виконання попередньо не засвоюються (лише складена їх схема). Вихід простий: учень може користуватися карткою зі схемою орієнтування в ході виконання завдання, застосовуючи нову дію, причому ця можливість не сприймається як усунування його власної активності, оскільки попередньо схема складалася «самим» учнем, а не була надана йому в готовому вигляді. Отже, крім того, що засвоєння дії відбувається в ході вирішення навчальних завдань, воно ще забезпечується засобами безпомилкового виконання дій (застосування понять) із першого разу і, тим самим, мотивується успіхом.

Відтворення дій у матеріальному (матеріалізованому) плані дає принципову можливість повного контролю (як із боку вчителя, так і самого учня) розгорнутості дій, ступеню їх диференціювання і узагальнення, що також посилює позитивне ставлення до навчання. Виникає питання: а скільки завдань необхідно вирішити, перш ніж перейти на етап чисто мовленнєвої дії? Це досить складна проблема, яка повинна

вирішуватися експериментально для кожної галузі знань, але загальні рекомендації такі: дія доводиться до рівномірного (планового) виконання всіх операцій, що досягається зазвичай досить швидко (завдяки схемі повного і узагальненого орієнтування), однак на проміжних етапах не можна допускати його автоматизації, бо це загрожує «застряганням» на даному етапі й ускладнить перехід дії на наступні етапи. Таким чином, число завдань зводиться до мінімуму, але вони повинні охоплювати всю область орієнтування, дещо порушуючи традиційний принцип «послідовності навчання», оскільки повне і узагальнене орієнтування дозволяє здійснювати великі стрибки на шкалі «від простого до складного», скорочувати час навчання, забезпечуючи, тим самим, позитивну мотивацію учнів.

5. Етап перцептивної (наочної) форми дії. Виокремлення цього етапу має, на наш погляд, дві фундаментальні причини. По-перше, вимога фіксувати ООД (див. вище про 3-й етап) не тільки в текстах, а і в схематичних зображеннях (малюнках, схемах, діаграмах, графіках тощо), вимагає особливої уваги до роботи саме з цими зображеннями. По-друге, Інтернет і «гаджетизація освіти» перевертають співвідношення текстів і відеоряду в комунікаціях, і в освіті – також. «Віртуальна (наочно-образна) реальність» несе як позитивні моменти в наближенні всього людства до «ноосфери» Вернадського, так і певні загрози (соціального відчуження людини за умов дефіциту живого спілкування, погіршення здоров'я – зору, фігури, атрофія м'язів, що пов'язані зі зловживанням працею з екранами, тощо).

Графічне моделювання ООД під час вивчення будь-якої дії сприяє також узагальненню отриманої інформації, її ущільненню і, як наслідок, кращому засвоєнню, міцному і довготривалому запам'ятовуванню. Навчання стає легшим і успішнішим, а успіх – окриляє. Згадаємо, зокрема, велику мотиваційну роль «брендів», «емблем», «іміджів» як потужних мнемотехнік у рекламі. Тому вагомий внесок цього етапу в мотиваційний потенціал процесу навчання заслуговує на спеціальне дослідження (Гальперін [9]).

Письмову мову, хоч вона й має досить велике моторне і зорове навантаження, ми, слідом за Н. Ф. Тализіною [54], відносимо до мовленнєвої форми дії.

6. Етап мовленнєвої форми дії. Цей етап має два підетапи: промовляння схеми орієнтування – у зовнішньому комунікативному мовленні (від листування до розмови) та в нечутній внутрішній промові – «про себе». Особливо важливий він для формування усвідомлення нової дії, яке навіть після подальшої автоматизації дасть можливість об'єктивувати його в спілкуванні з метою відстояти свою точку зору, переконати іншого або, в разі власних труднощів, – розібратися і подолати. На даному етапі великого значення набуває коло спілкування «вчитель – учень – учні». (Нагадаємо, що Б. Г. Ананьєв надавав спілкуванню статус

провідної діяльності, поряд з ігровою, трудовою та пізнавальною [2]). Види взаємодії можуть бути різними: взаємодопомога, попарний взаємоконтроль, рольові ігри (в «учителя-учнів», наприклад) тощо. У дослідженні С. Ель-Ходарі, виконаному за керівництвом Н. Ф. Тализіної, було показано, що новизна такої колективної роботи учнів і умови змагання сприяють створенню позитивної навчальної мотивації.

Про те, який потужний мотиваційний вплив на особистість може здійснювати група, відомо з експериментів «групового тиску» (S. Asch, D. Krech, R. Crutchfield, E. Ballacheу та ін.). А. В. Петровський зі співробітниками вказав на принципову відмінність колективу від групи і встановив, що справді колективістичні відносини в групі виховують не конформістів, які сліпо підкоряються «подавляючій більшості», а свідомих, переконаних членів колективу (асертивних, незалежних особистостей), для яких понад усе не «міжсобойчики», а – істина. Але тим легше, очевидно, виховувати справжню особистість у системі навчання, де воно не зводиться до словесно-формального, але проходить всі етапи формування повноцінного знання. Іншими словами: учня, який сам працював із предметом (або моделлю), з його схематичними зображеннями, важче засліпити чиймись думками, на відміну від учня, який був позбавлений такої можливості.

Так, наприклад, у дослідженні Х. У. Лопес, виконаному під керівництвом Н. Ф. Тализіної, навіть дуже навіювані дошкільнята, які зазвичай легко піддаються авторитету дорослих, виявили наполегливість і переконаність у доказі правильності свого рішення. Незважаючи на провокаційні вказівки експериментатора спиратися на несуттєві ознаки в ході класифікації геометричних фігурок, діти «сердилися, обурювалися поведінкою експериментатора» (78% випробовуваних йшли на конфлікт із ним, але не відмовлялися від правильного рішення). «Ці дані, – як справедливо вказує Тализіна, – дають право засумніватися в тому, що навіюваність – вікова характеристика дітей дошкільного віку. ... Там, де дії виступають як предмет спеціального засвоєння, там, де має місце управління ходом їх формування, дії і знання формуються як розумні, свідомі, довільні, що і призводить до того, що діти діють адекватно і впевнено» [54, с. 165]).

На цьому етапі можливе використання засобів мотивації спілкування, які напрацьовані в сугестопедії Г. Лозанова [59], у діалогічному підході В. С. Біблера, Г. В. Дьяконова, в педагогіці взаємонавчання учнів у попарній та малогруповій взаємодії В. К. Дьяченка [37], в активному соціально-психологічному навчанні Т. С. Яценко [58] та ін.

Отже, на мовленнєвому етапі великий мотиваційний потенціал має колективна діяльність щодо вирішення завдань, свідоме коментування власний дій і думок у дискусії, вміння розібратися в заплутаній ситуації тощо. Все це не просто підсилює мотивацію засвоєння, але сприяє

переходу її в стійке переконання.

7. *Етап розумового дії («чистої думки»)*. Трансформуючись по лінії «зовнішня мова пошепки» – «внутрішня мова» («прихована мова»), дія згортається до формули «питання – відповідь», виконується швидко, автоматично, без видимих зусиль і часто проявляється як інтуїтивне рішення (здогадка, передбачення, осяяння тощо). Знімається зовнішній контроль із боку викладача, що сприятливо позначається на ставленні учня до навчання. Н. Ф. Тализіна справедливо підкреслила негативний мотиваційний вплив на учня зовнішнього стеження (суцільного контролю), в той час як саме такий контроль вважається оптимальним у кібернетиці. Висока сформованість дії дозволяє включити її в інші дії або діяльності, де вона остаточно перетворюється в розумову операцію, в «інтелектуальну навичку», набуває нових спонукальних можливостей (М. М. Нечаєв та ін.).

Це підтверджується і багаторічними спостереженнями В. О. Сухомлинського, який відзначав, що, чим більше його вихованці опановували навичками розумової праці, тим менше висловлювали вони небажання вчитися.

Резюмуючи даний (очевидно, далеко не повний) аналіз, підкреслимо ще раз, що високий мотиваційний потенціал III типу навчання обумовлений в цілому розгортанням у ході навчання всіх базисних рівнів діяльності: присвоєння, простого і розширеного відтворення.

Однак можна поринути в оману, якщо вважати, що мотиваційні можливості теорії поетапного форміровання повністю вичерпані й немає причин для подальшого їх пошуку. П. Я. Гальперін справедливо зауважив: «Мотивація – це надзвичайно важливий момент, але про нього не дбають, і він складається стихійно, аби-як» [10, с. 25]. До цього ми намагалися експлікувати основні «мотивуючі складові» навчання, побудованого відповідно до вимог теорії поетапного формування, а наступна стадія роботи щодо їх подальшого пошуку тут позначена лише кількома попередніми зауваженнями.

Вище констатувалося, що найбільш оптимальним для формування мотивації навчання є топологічний піхід, за реалізації якого потрібен облік основних відносин «особистість – суспільство».

У теорії поетапного формування вже усвідомлена необхідність такого глибшого підходу до проблеми мотивації навчання. Прикладом може служити дослідження П. Я. Гальперіна і С. Л. Кабільницької з формування уваги. Діти навчилися бути уважними (не робити помилок під час письма, а якщо помилки траплялися, то самостійно виправляти їх), однак пильність деяких учнів обмежувалася ситуацією навчального експерименту, і були потрібні спеціальні умови по перенесенню її на урок, на самостійну роботу вдома. Водночас, у двох учнів молодших класів, не дивлячись на всі зусилля експериментатора, так і не вдалося її виховати: перший не став уважним, тому що його «цілком влаштувала четвірка з російської мови», а другого тато навчив, що «без помилок взагалі не

проживеш». Отже, з одного боку – низький рівень домагань, з іншого – «референтність» по відношенню до авторитету батька виявилися більш значущими, і хоча в ситуації навчального експерименту ці учні були уважними, але на заняттях у школі та вдома перемагали старі «особистісні сенси» – помилки повторювалися. (Подібні феномени констатувалися і в дослідженні Г. Є. Залеського, на матеріалі історії та суспільствознавства, в якому «особистісні сенси» знаного зачіпають сутність світогляду учнів, і тому їх помилковість виступає особливо гостро).

Цікаві результати були отримані харківськими психологами О. К. Дусавицьким і В. В. Репкіним у лонгитюдному дослідженні навчальної мотивації молодших школярів у ході масового експериментального навчання на основі теорії поетапного формування. За традиційного навчання школярі часто орієнтовані на кінцевий результат і оцінку, пізнавальні інтереси у багатьох нестійкі, епізодичні і «вузькоспрямовані». Інша картина спостерігається у навчанні за експериментальними програмами: починаючи з 2-го класу і до 4-го, у більшості школярів виховується орієнтація на теоретичні способи діяльності, відбувається розвиток стійких і широко спрямованих пізнавальних інтересів, які становляться провідними мотивами навчальної діяльності [15].

У роботі А. Ф. Карпової виявлено високу стійкість пізнавального інтересу, що виникає в ході поетапного формування розумових дій і понять на матеріалі вивчення «пам'яток стародавньої архітектури» і деяких «понять ботаніки» (контрольне дослідження інтересів восьмикласників проводилося через п'ять років після проведення навчального експерименту).

Дослідження Н. І. Непомнящої вказало на важливість виховання самосвідомості дитини для становлення повноцінної пізнавальної діяльності в навчанні. Без адекватного самоусвідомлення пізнавальна активність буде визначатися ситуацією, а не власною пошуковою діяльністю суб'єкта, яка є критерієм розвиненого пізнавального інтересу. М. Є. Котова показала також, що найвищу успішність у навчанні мають учні з домінуючим пізнавальним інтересом.

Н. В. Елфімова в дослідженні, виконаному під керівництвом Н. Ф. Талізінної, встановила, що в разі затримок розвитку, коли пізнавальний інтерес не сформований, необхідно виявляти і спиратися на ті мотиви, які склалися у дитини до моменту формування експерименту.

В. К. Шабельніков у дослідженні, виконаному під керівництвом П. Я. Гальперіна, простежив зміну мотивації навчання в ході формування перцептивних дій у дошкільників і виявив таку послідовність зміни мотивів: від ігрового – до «змагального», і, нарешті, – до пізнавального (коли дитину «захоплювало» зростання власних можливостей, наприклад, перехід від матеріальної форми дії до зовнішньомовленнєвої).

У роботах І. Ю. Кулагіної і А. С. Павлова, виконаних під керівництвом автора, досліджувалася динаміка вихідного ставлення до досліджуваного предмета («російська мова») в залежності від умов навчання і мотиваційного статусу учнів у навчальній групі (класі). Попередні результати показують, що в умовах традиційного навчання розподіл учнів молодших класів на «люблячих – нейтралів – і не люблятьчих» вивчати мову, відповідно, наступний: 18–46–36%. У наслідок навчання, що ґрунтується на теорії, що розглядається (за програмою, розробленою Л. І. Айдаровою зі співробітниками), в умовах тривалого природного експерименту: 18–64–18%, і, нарешті, в умовах короткострокового формульованого експерименту: 50–20–30%. Найбільший відсоток школярів, які люблять вивчати мову, в короткостроковому експерименті пояснюється мотиваційним впливом «ефекту новизни» і «ефекту Хотторна» (за Е. Мейо).

І в тривалому, і в короткостроковому навчальному експерименті високі мотиваційні можливості методу поетапного формування сприяють значному поліпшенню ставлення школярів до досліджуваного предмету. Однак, згідно з топологічним підходом до мотивації навчання, інтерес до предмету визначається не тільки методом навчання, а й особливостями особистості учня, його соціально-психологічним оточенням, зокрема – мотиваційним статусом в навчальній групі.

Мотиваційний статус у даних дослідженнях задавався експериментатором, який здійснював спеціальний відбір малих навчальних груп. У результаті навчання виявилось, що учні з однаковим початковим ставленням до мови, але різними мотиваційними статусами в малих навчальних групах змінюють своє ставлення наступним чином: «нейтралі» з високим статусом покращують своє ставлення до предмету, починають його «любити», а «нейтралі» з низьким мотиваційним статусом або залишаються нейтральними, або їхнє ставлення до предмету навіть погіршується (Моргун, Кулагіна [31; 32]).

Зрізове пілотажне дослідження полімотивації учнів із першого по випускний класи було проведене автором у ЗОШ № 32 м. Полтави за допомогою методики парних порівнянь мотивів діяльності учнів (її докладний опис див. у наступній главі 2.2). Тут коротко зупинимось тільки на аналізі крайніх полюсів – ієрархії мотивів (із 10-ти місць) у першому і випускному класах (докладніше див. [37]). Таке порівняння групує мотиви за трьома категоріями: ті, що падають, ті, що стабільні, ті що зростають в ієрархії.

Спочатку розглянемо *зниження* спонукальної сили мотивів. Очолює ієрархію мотивів першокласників «мовленнево-розумовий мотив», який падає з 1-го на останнє 10-те місце у випускному класі. Чи не варто пригадати критику на адресу нашої освіти за панування вербалізму (словесного методу), який може набридати учням?

На 2-му місці – «навчальний мотив», який опускається на 9-те

рангове місце у випускному класі. Тут спадає на думку, що головне в освіті не просто опанування предметів, а «навчити вчитися».

На 3-му місці – «мотив творчості», який також не втримується на «п'єдесталі пошани» і опускається на 6-те місце у випускників, що також дещо засмучує. Видно, «жуйка» подачі готового знання, що провокує «зубріння», таки пригнічує креативну мотивацію випускників.

На 4-му місці – «моторно-праксичний» мотив, який робить несуттєвий крок тільки на один щабель нижче – на 5-те місце, що не дуже спонукатиме випускників школи до опанування робітничих професій.

Звернемося до двох *стабільних мотивів*, що не змінили місць.

На 7-му місці – «мотив відтворення», який теж не дуже приваблює випускників до виконавських професій (зокрема, до праці на конвеєрному виробництві).

На 8-му місці – «перцептивний мотив», який свідчить про те, що спонукальна сила споглядання, спостережливості в обох класах – значно нижче середнього.

І, нарешті, розглянемо мотиви, *що зростають* від першого до випускного класу.

На 5-му місці – «ігровий мотив», що піднімається на 1-ше у випускників (!). Несподіваність такої динаміки, надихає освітян більш серйозно звернутися до інтенсивного застосування рольових та ділових ігор, соціодрами, психодрами, різноманітних арт-технік тощо не тільки у початковій школі, а і в середніх, старших класах, в освіті дорослих (О. А. Федій, В. Ф. Моргун [38; 42]; див. також праці Н. М. Атаманчук, Н. О. Сайко, С. П. Яланської у цій монографії та ін.).

На 6-му місці – «трудовий мотив», який піднімається на 3-тє місце у випускників, але чи це потолок трудової мотивації за крок до професійної освіти всіх рівнів? Рекорди трудової мотивації знаходимо в учнів п'ятих-сьомих класів школи, але вона не підхоплюються і в старших класах, на жаль, дещо пригасає.

На 9-му (7-ме і 8-ме місця розглянуто вище як стабільні) місці – «самодіяльний мотив» (спрямованість на самого себе), який піднімається на 5-те місце у випускників, що характеризує їх як свідоміших і відповідальніших особистостей, але не позбавлених конформності (підсвідомий вплив більшості: людина щиро вірить, що більшість має рацію) та конформізму (удаване підкорення більшості в ситуації групового тиску: людина не вірить, але робить вигляд, що більшість має рацію).

І, нарешті, на 10-му місці у першокласників – «мотив спілкування», що і не дивно, з огляду на те, як від мами, тата, бабусь, дідусів, учителів і ЗМІ лунають суворі, втім – справедливі, настанови малютам – «...і ніякого спілкування з чужими людьми!». Але у випускників, на щастя, мотив спілкування піднімається в ієрархії аж на 2-ге місце. Згадаємо головний секрет усіх великих педагогів (А. С. Макаренка, С. Т. Шацького, В. О. Сухомлинського, Ш. О. Амонашвілі, О. А. Захаренка, І. А. Зязюна та

ін.) – здатність спілкуватися з кожною дитиною не як із чужою, але як із рівною собі особистістю [37; 40; 51].

І як ці ієрархії подобаються учням? Переживання школярів дослідили за окремою шкалою (ієрархія складала 5-ть щаблів).

У першачків домінує у школі «радісний, веселий настрій», який у десятому – *опускається* на 3-тє (середнє) місце.

«Дуже сумний» із 4-го місця опускається у випускників на останнє – 5-тє.

Стабільне 2-ге місце в обох класах посів «хороший настрій».

Зростають два настрої: «нормальний» із 3-го місця піднімається на 1-ше – у випускників школи.

«Поганий» із п'ятого (останнього) піднімається на 4-тє у випускників.

У підсумку радує те, що вцілому, позитивна шкала емоційних переживань переважає негативні на обох полюсах. (Не підтвердилася відома народна притча про Вовочку, який після першого дня перебування в школі прийшов засмучений і поскаржився: «Чому ж ви не попередили, що ця волинка аж на... 11-тє років?»). Мабуть закономірно, що певна радісно-весела ейфорія від школи у першачків, змінилася врівноваженою амбівалентністю «нормального настрою» випускників. Також зовсім добре, що негативні настрої є для переважної більшості школярів епізодичними і тому посідають останні місця.

Висновки.

1. За ступенем та перспективами розробки найбільш відповідною у розвивальному навчанні є теорія поетапного формування розумових дій (нових дій і понять), що базується на методологічних принципах «соціальної природи психіки», «єдності діяльності та психіки як діяльності особливого виду». Розвиток топологічного підходу до проблеми мотивації навчання з необхідністю повинен виходити на справді діяльнісне уявлення про особистість, її сутність та перспективи становлення. Він полягає в тому, що виробництво «людського капіталу», «багатої людини», тобто людини з різнобічними здібностями і потребами, є виробництвом основного соціального багатства в демократичному суспільстві.

2. Показано на прикладі наявних експериментальних досліджень великі мотиваційні можливості III типу навчання, проведено теоретичний аналіз мотиваційних особливостей кожного етапу. Була обґрунтована необхідність введення двох нових етапів: 1 – діагностичного і 5 – перцептивної форми дії. За умов об'єднання двох мовленнєвих етапів, сім етапів мають таку модифіковану послідовність: діагностичний; мотиваційний; етап складання орієнтувальної основи дії (досягається *розуміння* нового матеріалу); етап матеріальної форми дії; етап перцептивної форми дії; етап мовленнєвоє (комунікативної та внутрішньої) форми дії; етап розумової форми дії (досягається *успішне засвоєння* нового матеріалу – без зазубрювання, в ході застосування до розв'язання

навчальних завдань). А успіх – надихає!

3. Результати робіт, виконаних послідовниками О. М. Леонтєва, П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Талізінної, С. Д. Максименка, О. К. Дусавицького за III типом орієнтувальної основи дії (ООД), підтверджують, що «самостійне відкриття» повної та узагальненої ООД є не тільки найбільш ефективним за результатами навчання (швидкість, якість), але й найкращим чином стимулює полімотивацію учнів.

Викладене підтверджує необхідність подальшої розробки топологічного підходу до проблеми мотивації навчання, який до теперішнього часу послідовно представлений у концепціях періодизації психічного розвитку в дитинстві – Л. С. Виготського, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіна та, спираючись на їх досягнення, у авторській концепції багатовимірного розвитку особистості протягом усього життєвого шляху людини.

Теорія поетапного формування нових дій і понять, як нам уявляється, в найбільшій мірі відповідає вимогам вдосконалення навчальної форми діяльності особистості та її мотивації, що відкриває широкі *перспективи* у наукових розвідках і практиці освіти.

Список використаних джерел

1. Алексеева М. И. Мотивы обучения учащихся: пос. для вчит. К. : Рад. школа, 1974. 120 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2016. 282 с.
3. Брунер Д. Процесс обучения / под ред. А. Р. Лурия. М. : АПН РСФСР, 1962. 82 с.
4. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб. : Питер, 2008. 688 с.
5. Вербицкий А. А. Контекстное образование: теория и технологии, адаптированные к обучению в ситуации пандемии. *COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогики*: пособие / под научн. ред. В. В. Рыбалки [координатор проекта] и А. П. Самодрин. Киев, Днепр, Кременчуг: ЧП Щербатых А. В., 2020. С. 345–353.
6. Гальперин П. Я. Идеи Л. С. Выготского и задачи психологии сегодня. *Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология*: тезисы докладов Всесоюзной конференции (М., 23-25 июня 1981 г.). М. : АПН СССР, 1981. С. 46–50.
7. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : МГУ, 1985. 45 с.
8. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий. *Доклады на совещании по вопросам психологии* (г. Москва, 3-8 июля 1953 г.). М., 1954. С. 188–201.

9. Гальперин П. Я. О формировании чувственных образов и понятий. *Материалы совещания по психологии* (г. Москва, 1-6 июля 1955 г.). М., 1957. С. 417–425.
10. Гальперін П.Я. Типи орієнтування і активність навчання. *Радянська школа*. 1962. № 3. С. 23–28.
11. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследование мышления в советской психологии*. М. : Наука, 1966. С. 236–277.
12. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 1979. № 4. С. 54–63.
13. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий. М. : МГУ, 1968. 135 с.
14. Голу П. Проблема внутренней мотивации учения и типы ориентировки в предмете: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 1965. 20 с.
15. Дусавицкий А. К., Репкин В. В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения. *Вопросы психологии*. 1975, № 3. С. 75–81.
16. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: навч. посіб. Луцьк : РВВ ВДУ імені Лесі Українки, 1997. 180 с.
17. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М. : Тривола, 1995. 64 с.
18. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.
19. Калошина И. П., Добровольская Н. А. Программированное обучение продуктивным приемам деятельности. *Психологические основы программированного обучения*: сб. науч. ст. / под ред. Н. Ф. Талызиной, Ж. Ф. Лё Ни. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 245–264.
20. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. пос. К. : Либідь, 2007. 256 с.
21. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. пос. К. : Освіття, 1998. 255 с.
22. Лебедик М. П., Моргун В. Ф. Створення опорної школи повного дня як навчально-виховного комплексу: монографія/ авт. вступу Н. М. Врадій; наук. редактор і авт. післямови В. В. Радул. Харків : Мачулін, 2020. 314 с.
23. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения. *Известия АПН РСФСР*. 1947. Вып. 7. С. 3–40.
24. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М. : МГУ, 1971. 40 с.
25. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М. : Политиздат., 1975. 304 с.
26. Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я. Психологические проблемы

программированного обучения. *Новые исследования в педагогических науках*. 1965. Вып. 3. С. 5–16.

27. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. К. : «Слово», 2013. 592 с.

28. Менчинская Н. А. Проблемы «самоуправления» познавательной деятельностью и развитие личности. *Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека*. М. : МГУ, 1975. С. 112–123.

29. Мещеряков А. И. О системе обучения слепоглухонемых. *Предисловие к книге О. И. Скороходовой «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир»*. М. : Педагогика, 1972. С. 5–18.

30. Моргун В. Ф. Психологические проблемы мотивации учения. *Вопросы психологии*. 1976. № 6. С. 54–68.

31. Моргун В. Ф., Кулагина И. Ю. Некоторые проблемы полимотивации учебной деятельности. *Новое в психологии* / под ред. А. Н. Леонтьева. М. : МГУ, 1976. Вып. 2. С. 73–81.

32. Моргун В. Ф. Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М. : МГУ имени М. В. Ломоносова, 1979. 20 с.

33. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии: учеб. пособ. М. : МГУ, 1981. 84 с.

34. Моргун В. Ф. Мотивация личности в учебной деятельности. *Мотивация личности* / под ред. А. А. Бодалёва. М. : АПН СССР, 1982. С. 30–41.

35. Моргун В. Ф. Проблема мотивации учения в теории поэтапного формирования умственных действий. *Психологические основы программированного обучения: совет.-франц. сб. науч. статей* / под ред. Н. Ф. Талызиной, Ж. Ф. Лё Ни. М. : МГУ, 1984. С. 200–220.

36. Моргун В. Ф. Эмоциональные переживания и многомерное развитие личности. *Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. I Всесоюз. конф. (М. – Одесса, 1986)* / под ред. А. Я. Чебыкина. М., 1987. С. 65–68.

37. Моргун В. Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащихся. *Учителям и родителям о психологии подростка* / под ред. Г. Г. Аракелова. М. : Высшая школа, 1990. С. 91–129.

38. Моргун В. Ф. Личность и игра: многомерный психолого-педагогический анализ. *Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Мат-лы Всесоюзной науч.-практич. конф.* / под ред. И. А. Зязюна, И. Ф. Кривоноса. Полтава, 1991. С. 246–249.

39. Моргун В. Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лек. / відп. за вип. В. Р. Ільченко. Полтава: Наукова зміна, 1996. 78 с.

40. Моргун В. Ф. Психологія особистості в педагогіці А. С. Макаренка. *Факсимільний збірник праць 1988-2001 рр.* Полтава, 2002. 84 с.
41. Моргун В. Ф. Другий і третій віки людини у контексті періодизації багатовимірного розвитку особистості. Додаток. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. *Психологія дорослості з основами геронтопсихології /* наук. ред., авт. вступу і додатку В. Ф. Моргун. К. : Слово, 2013. С. 260–264.
42. Моргун В. Ф. Педагогическая типология игр на основе многомерной теории личности. *Школьные технологии.* 2013. № 4. С. 77–79.
43. Моргун В. Ф. Обучение, воспроизведение, учение и творчество как уровни освоения деятельности в многомерной теории личности. *Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы.* Матер. Междунар. науч. конф., посвященной 90-летию академика РАО Н. Ф. Талызиной (г. Москва, 6-8 февраля 2014 г.) / отв. ред. Ю. П. Зинченко, О. А. Карабанова, А. И. Подольский, Г. А. Глотова. М. : МГУ, 2014. С. 245–247.
44. Моргун В. Ф. Соотношение структурно-функциональной архитектоники образовательной системы и многомерной личности. *Исследования гуманитарных систем /* научн. ред. и сост. А. А. Остапенко. Краснодар : Парабеллум, 2015. Вып. 3. *Структуры и процессы в образовательных системах.* С. 66–87.
45. Моргун В. Ф. «Феномен Гальперіна» – розуміння як ілюзія засвоєння та екологічне навчання без домашніх завдань. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи:* зб. мат-в Всеукр. наук.-прак. конф. (м. Полтава, 20 травня 2016 р.) / за заг. ред. С. Д. Максименка, С. П. Яланської. Полтава : Видавець Р. В. Шевченко, 2016. С. 15–17.
46. Моргун В. Ф. Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини. *Делінквентний підліток /* Седих К. В., Моргун В. Ф. К. : «Слово», 2019. С. 250–256.
47. Москвичев С. Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях: монографія. К. : Наукова думка, 1975. 144 с.
48. Мотивація молодших школярів у процесі інтегрованого навчання: метод. рек. / Н. О. Юдіна ; за ред. В. Ф. Моргуна. Полтава : Terra, 2002. 44 с.
49. Психодіагностика: лабораторний практикум: навч. посіб. / автори-уклад. В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2012. 162 с.
50. Психодіагностика особистості підлітка / за ред. О. Д. Кравченко, В. Ф. Моргуна. К. : «Слово», 2013. 136 с.
51. Рибалка В. В., Самодрин А. П., Моргун В. Ф. Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства : метод. посіб. / за ред. В. В. Рибалки. К. :

ТАЛКОМ, 2019. 280 с.

52. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса: Хорс, 1995. 334 с.

53. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. К. : Миллениум, 2004. 521 с.

54. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. М. : МГУ, 1975. 344 с.

55. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. СПб. : Питер, 2003. 651 с.

56. Холпин Д. Ф. Бездефектность: новый подход к проблеме обеспечения качества. М. : Мир, 1968. 335 с.

57. Юрченко В. М. Психічні стани людини: системний опис. Моногр. Моногр. Рівне: НВЦ «Перспектива», 2006. 574 с.

58. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. К. : Освіта, 1993. 208 с.

59. Morgun, V. F. Suggestopedy: a valid practice based on unremarkable theory. *Prospects. Quarterly review of aducation*. Vol. X. № 4. Paris, 1980. Pp. 403–414.