Година XIII, брой 1/2024

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ
Доц. д-р Ася Велева
(гл. редактор)
Доц. д-р Багряна Илиева
Доц. д-р Валентина Василева
Доц. д-р Галина Георгиева
Доц. д-р Десислава Беломорска
Доц. д-р Лора Радославова

EDITORIAL BOARD
Assoc. prof Asya Veleva, PhD
(editor in chief)
Assoc. prof Bagryana Ilieva, PhD
Assoc. prof Valentina Vasileva, PhD
Assoc. prof Galina Georgieva, PhD
Assoc. prof Desislava Belomorska, PhD
Assoc. prof Lora Radoslavova, PhD

Адрес на редакцията:
Русе7000
Ул. Студентска, 8
Русенски университет
„Ангел Кънчев”
GSM 0894 699 734
E-mail: aveleva@uni-ruse.bg

ISSN 1314-7714

ПЕДАГОГИЧЕСКИ НОВОСТИ

ГОДИШНО НАУЧНОТЕОРЕТИЧНО СПИСАНИЕ

PEDAGOGICAL INOVATIONS

ANNUAL SCIENTIFIC-THEORETHICAL JOURNAL

Русенски университет „А. Кънчев”
катедра Педагогика

Approaches to assessing learning motivation as a component of school readiness

Assoc. Prof. Asya Veleva, PhD
University of Ruse „Angel Kanchev”
aveleva@uni-ruse.bg

Подходи за оценка на мотивацията за учене като компонент на училищната готовност

доц. д-р Ася Велева
Русенски университет „Ангел Кънчев“
aveleva@uni-ruse.bg

***Abstract**: The review of the methodological literature in our country shows that despite the great public interest in the formation and measurement of readiness for school, important aspects of it remain aside from research and development activities. One of them refers to motivational readiness, defined by a number of authors as an essential prerequisite for successful learning at school. Stimulation and assessment of learning motivation as a component of school readiness are sporadically mentioned in the Bulgarian scientific literature, but remain unprovided with effective formative methods and reliable diagnostic tools. In this context, the present study aims to identify approaches for assessing motivational readiness for school. This is done on the basis of clarifying the essence and structural components of the motivation to learn, as well as the review of existing foreign methodologies for its measurement. Methods suitable for the Bulgarian conditions for studying the motivation for learning are presented - survey methods, play, test, projective methods - their informative value is analyzed.*

Keywords: school readiness, motivational readiness, learning motivation

В съвременното общество представите на възрастните за бъдещето на децата им имплицитно съдържат надежди за доброто им образование. Постиженията в това отношение до голяма степен зависят от успешния старт – в началния образователен етап се формира базовата грамотност. Ако тя липсва, ученето в по-горните степени може да се окаже обречено на несполука. Затова родители и учители полагат усилия да подпомогнат прехода между детската градина и училището, като подготвят децата за добри учебни резултати още през първите дни и месеци в първи клас. В отговор на този стремеж на пазара освен традиционните познавателни книжки за работа по образователните направления на предучилищното образование широко се предлагат помагала, целево насочени към формиране на компонентите на училищната готовност. Същата тенденция се наблюдава и по отношение на оценката на детските постижения – в подготвителните групи акцент се поставя именно върху диагностика на готовността за обучение в училище. Прегледът методическата литература у нас показва, че въпреки големия обществен интерес към формирането и измерването на готовността за училище, важни нейни аспекти остават встрани от научно-изследователската и развойна дейност. Един от тях се отнася до мотивационната готовност, определяна от редица автори (Gutkina, 2007; Shipova, 2015) като съществена предпоставка за успешно обучение в училище. Стимулирането и оценката на мотивацията за учене като компонент на училищната готовност спорадично се споменават в българската научна литература, но си остават необезпечени с ефективни формиращи методики и надеждни диагностични

инструменти. В този контекст настоящото изследване цели да се идентифицират подходи за оценка на мотивационната готовност за училище и да се установи тяхната информативна стойност. Това става на база на изясняване същността и структурните компоненти на мотивацията за учене, както и на прегледа на съществуващи чужди методики за нейното измерване.

Съществуват множество модели на училищна готовност. В тях намират отражение вижданията на различните автори относно компетентностите, които детето трябва да притежава, за да може успешно да се обучава в училище. От една страна се подчертава значимостта на физическото здраве и доброто невро-психическо развитие (училищна зрялост), от друга – психическите новообразувания по отношение на интелектуалната, социално-личностната и емоционално-волевата сфера. Независимо от нюансите във формулировките у различните модели, при разглеждането на компонентите на социално-личностната готовност и по-конкретно на нейната съставляваща – „социалната позиция ученик“ - повечето автори изтъкват важността на мотивацията за учене. В някои разработки (Gutkina, 2007) тя се обозначава като „мотивационна готовност“.

Много възрастни (педагози и родители) и днес поставят акцент върху интелектуалния компонент на готовността за училище. Но, както посочват Г. Бижков и др,.ако детето не е в състояние да приеме ролята ученик, независимо от обема знания и познавателни умения, които има, на него ще му бъде трудно да се справи в училище (Bizhkov et al., 2020). Още през 1968 Л. Божович привежда доказателства, че вътрешната позиция ученик има значителна, дори по-голяма отколкото интелектуалните постижения роля за благополучието на ученика и успешната адаптация към училищното обучение (Bozhovich, 1968).

О. Конева определя вътрешната позиция ученик като система от потребности и стремежи на детето, свързани с училище, т.е. такова отношение към училище, което се преживява като собствена потребност („Искам в училище“). Наличието на вътрешна позиция ученик се разкрива в това, че детето решително се отказва от предучилищно-игровия, индивидуално-непосредствен способ на съществуване и проявява ярко положително отношение към училищно-учебната дейност като цяло и особено към тези нейни страни, които са непосредствено свързани с ученето (Koneva, 2000). Мотивите за учене са вътрешни подбуди, главно осъзнати, по силата на които учащият усвоява нови знания, формира умения и навици, изпълнява своите училищни задължения (Vasileva, 2015). Известно е, че първата съществена предпоставка за успех в учебната (и която и да е друга) дейност е адекватната мотивация. Но при това трябва да се прави разлика между външна и вътрешна мотивация за училище. Защото, както е забелязал Б. Минчев, на практика се оказва, че детето често бива привлечено от външните атрибути на ученичеството – новите дрехи, чанта, училищната обстановка и най-вече копнежът да бъде като по-големите, да порасне в собствените си очи. Но то съвсем слабо проумява какво значи да си ученик по същество, няма представа какви изисквания ще предяви към него училището (Minchev, 2008). В тази връзка О. Конева пояснява, че желанието да се тръгне на училище и желанието да се учи съществено се различават едно от друго. Детето може да иска в училище, защото всичките му връстници ходят там, защото е чуло у дома, че да се отиде в гимназия е много важно и почитано или пък защото ще получи нова чанта, химикали и други подаръци. Освен това всичко ново привлича, а в училище практически всичко е ново – класът, учителката, знанията. Всичко това още не означава, че детето осъзнава важността на ученето и е готово прилежно да се учи. Просто то е разбрало, че статусното място на ученика е много по-важно и ценено, отколкото на този, който ходи на детска градина или си седи вкъщи с мама. Детето вижда, че възрастните могат да го прекъсват по време и на най-интересната игра, но не пречат на по-големите му братя и сестри, когато те си подготвят уроците. Затова то

се стреми към училище, тъй като желае да бъде по-голямо, да има определени права, например на раница, тетрадки, а също така е запленено от задължения като да става рано, да подготвя уроци. Всичко това му обезпечава ново статусно място и привилегии в семейството. Но детето все още не осъзнава напълно, че за да подготви урок, ще трябва да пожертва например игра или разходка. Въпреки това то знае по принцип, че уроците трябва да се учат. Това желание на детето да стане ученик, да изпълнява правилата на поведение на тази социална роля и да има съответните права и задължения съставлява вътрешната позиция ученик (Koneva, 2000). Л. Божович изяснява, че тя е израз на новото отношение на детето към средата, което възниква в резултат на тясно преплитане на две водещи потребности – познавателна и социална. И двете имат значение за успешното осъществяване на учебната дейност (Bozhovich, 1968).

Основавайки се на тази класификация на учебната мотивация М. Матюхина отделя следните групи и подгрупи мотиви за учене:

1. Мотиви, заложени в самата учебна дейност и свързани с нейните преки продукти. В тази група учебнопознавателни мотиви са включени:
   - Мотиви, свързани със съдържанието на ученето (учащият е подбуден да учи от стремежа да узнава нови факти, да овладява знания и способи на действие, да проникне в същността на проблемите. Това е мотивация от съдържанието).
   - Мотиви, свързани със самия процес на учене (учащият е подбуден да учи от стремежа да проявява интелектуална активност, да мисли, да разсъждава, да преодолява препятствия в процеса на познание, в хода на решаване на трудни задачи; детето се увлича от самия акт на учене, а не само от получените резултати. Това е мотивация от процеса).

2. Мотиви, свързани с косвените продукти на ученето, неговите резултати, с това, което лежи вън от самата учебна дейност. Тук са включени следните подгрупи мотиви:
   - Широки социални мотиви:
     - Мотиви на дълг и отговорност пред обществото, класа, учителя.
     - Мотиви на самоопределение (разбиране значението на знанията за бъдещето, желание за подготовка за бъдещата професия) и самоусъвършенстване (стремеж към собствено развитие в резултат от ученето).
   - Тясно лични мотиви:
     - Желание за получаване на одобрение от страна на учители, родители, съученици, за постигане на добри оценки (мотивация за благополучие).
     - Стремеж на детето да бъде в групата на учениците-първенци, да бъде най-добро, да заема достойно място сред връстниците (престижна мотивация).
   - Отрицателни мотиви. Включват желание да се избегнат неприятности от страна на родители, съученици, учители, ако детето не се учи добре (мотивация за избягване на неприятности) (по: Arhireeva, 2015).

Обобщавайки резултатите от чужди и от собствените си изследвания Н. Гуткина посочва, че детето, готово за училище, иска да учи защото желае да заеме определено положение в обществото, а именно позиция, откриваща достъп до света на възрастните, а също и поради това, че има познавателна потребност, която не може да удовлетвори у дома. Според авторката вътрешната позиция ученик, показваща степента на мотивационна готовност на детето за училище може да встъпи в ролята на критерии за готовност за училищно обучение (Gutkina, 2007).

Н. Гуткина разяснява, че в мотивационната сфера на детето, постъпващо в училище, могат да са представени различни мотиви за учене. Авторката посочва, че доминирането на единия от тези мотиви за сметка на другия може да е причина за неуспех в училище. Така например в случай на силно изразена социална мотивация и слаба познавателна потребност, детето се интересува не от знанията, които дава учителят, а от неговата похвала и одобрение, даващи му информация доколко добре се справя с желаната социална роля (ученик). Такава структура на мотивационната сфера позволява на детето успешно да се справя със своите задължения дотогава, докато за него е притегателна социалната позиция ученик. Но когато тя стане привична, то вече не се нуждае от потвърждение, че се справя добре и похвалата престава да оказва мотивиращо въздействие. Ако дотогава у ученика не се сформират собствено познавателни мотиви, непосредствено свързани с учебната дейност, той може да стане неуспяващ. Децата, при които доминират познавателните мотиви за сметка на социалните, могат да се характеризират като любознателни. Те искат да знаят много, нерядко постъпват в първи клас умеейки да четат и смятат, а в училище се стремят да научат още повече. Но ако по време на уроците не им е интересно, те се разсейват и започват да се занимават с други неща. Може да стане и следното: по време на урок ученикът слуша внимателно новия материал, който му е интересен, а у дома не изпълнява домашните задания, защото му е скучно да повтаря вече познатото. Тъй като у детето са слаборазвити социалните мотиви за учене, то не се стреми да изпълни добре задълженията на ученика така, както изисква новата социална позиция. Ако към това се прибави и слаборазвита мотивация за постижения, детето скоро може да изостане в ученето въпреки добре развитата познавателна потребност. Това е така, тъй като в първи клас има много задачи, особено по писане, които не предизвикват непосредствен интерес, а изискват големи усилия. Затова децата с доминираща познавателна потребност могат да се окажат по-малко подготвени, отколкото тези с доминираща социална мотивация. Тъй като те приемат ученето единствено като източник на интелектуално удоволствие, а не като социално значима дейност, която трябва да се изпълнява качествено, тези ученици не винаги приемат и изпълняват поставената от учителя задача. Пълноценната учебна мотивация съдържа и познавателни, и широки социални мотиви (Gutkina, 2000).

Предвид значението на мотивацията за учене за успешния преход към начално образование, е много важно педагозите да следят динамиката в структурата на мотивационната сфера на децата и на тази база да планират работата си във връзка с подготовката за училище. По-долу са представени подходящи за тази цел методи.

Методи на допитване

Методите на допитване се различават според вида на отговора, който се иска от изследваното лице и биват със свободен и с изборен отговор. При изследване на мотивацията на учене би било подходящо да се започне с въпроси със свободен отговор, тъй като при тях децата не са ограничени с предварително дадени алтернативи и могат да отговорят това, което мислят. Така получаваме информация дали изследваното лице желае да ходи на училище („Искаш ли да ходиш на училище?“) и причините за това („Защо искаш/не искаш да ходиш на училище?“). По изказванията можем да разберем дали детето е привлечено от външните атрибути на училището (нова чанта, униформа, принадлежности, възможности за общуване и игра с други деца) или е ръководено от вътрешна мотивация (иска да се научи да чете и пише, да стане като татко си и т.н.). Трябва да се отчита обаче, че в мотивационната сфера на човек обикновено са представени не една, а множество подбуди. При това поради по-малките възможности на детето за словесен отчет на своите вътрешни преживявания, някои от тях може да останат несподелени, но въпреки това реално действащи. Ето защо изследването на мотивите на учене може да започне с посочените по-горе свободни въпроси, след което да се премине към вариант с

изборни отговори. С оглед получаването на информация не само за наличието на даден мотив, но и за степента на неговата изявеност, е подходящо отговорите да са скалирани. Известно е, че при оценъчните скали не се препоръчва ограничаването само до три опции, тъй като изследваните лица избягват крайните степени. По отношение на предучилищната възраст обаче по-големите скали са трудноприложими, тъй като децата не могат да четат и ще им бъде трудно да съхранят в паметта си повече от три възможни варианта. Отчитайки всичко това, по-долу ще представим накратко чуждестранна анкета със скалирани отговори, която може да се адаптира за условията в нашите детски заведения.

С оглед проучване на мотивацията за учене на ученици в начален образователен етап М. Матюхина формулира изречения, съответстващи на различните мотиви за учене и иска от изследваните да четат всяко от тях и да го ранжират по петстепенна скала според мнението си относно неговата значимост. Т. Артихеева модифицира метода за предучилищна възраст, като предлага на децата да прослушат изреченията и да определят дали се отнасят за тях в голяма степен, в средна степен или нямат отношение. Въз основа работата на цитираните по-горе авторки, можем да предложим на бъдещите първокласници за оценка следните твърдения, отнасящи се към различните видове мотиви: „Обичам да научавам нови неща“, „Харесва ми, когато учителят разказва интересно“ (познавателна мотивация за съдържанието), „Обичам да мисля“, „Харесва ми да решавам задачи“ (познавателна мотивация за процеса), „Стремя се бързо и точно да изпълня изискванията на учителя“, „Старая се да правя каквото учителят изисква“ (социална мотивация за дълг и отговорност), „Знанията ще ми бъдат нужни в бъдеще“, „Знанията ще ми помогнат да имам хубава професия“ (социална мотивация за самоопределение), „Искам да уча, за да стана умен“ (социална мотивация за самоусъвършенстване), „Искам да получавам хубави оценки“ (тяснолична мотивация за благополучие), „Искам да бъда пръв в уроците“ (тяснолична мотивация за престиж), „Уча, за да не ми се карат учителят и родителите“ (отрицателни мотиви за избягване на неприятности) (Arhireeva, 2015).

Като се има предвид, че в предучилищна възраст децата изпълняват задачи най-добре в нагледен план, би било подходящо оценката да се осъществи, като словесните формулировки се заменят с емотикони. Процедурата може да се проведе по следната инструкция: „Сега ще ти казвам изречения. За всяко от тях помисли, дали се отнася за теб. Ако не се отнася за теб, покажи намръщен емотикон. Ако не можеш да определиш, дали се отнася за теб – колкото „да“, толкова „не“ - избери този (неутрален) емотикон. Ако се отнася за теб, отдели усмихнат емотикон.“ Изследването може да се осъществи индивидуално, като учителят последователно казва на детето твърденията и иска от него за всяко от тях да избере съответстващия на мнението му емотикон. Проучването на мотивите за учене може да се осъществи и групово, като на всеки член се даде лист с номерата на изреченията. Учителят съобщава първото твърдение и оставя време на изследваните да поставят на листа срещу неговия номер съответния емотикон. След това прочита второто изречение и т.н. По такъв начин за кратко време се получава информация за актуалната структурата на учебната мотивация на децата.

Познавайки видовете мотиви в структурата на учебната мотивация, педагозите могат да проведат изследването и под формата на интервю, като трансформират твърденията във въпроси, изискващи алтернативен отговор (да/не). Това е в случай, че в групата има деца, които се затрудняват при ранжировката на твърденията.

Игра

Информация относно желанието на детето за постъпване в училище може да даде игровата дейност и по-конкретно сюжетно-ролевата игра, в която то претворява

впечатленията си от околната действителност, както и своето афективно отношение към тях. Предимството на този подход е, че оценката се осъществява в естествени условия и това създава благоприятни възможности за непринуденост на детското поведение.

Л. Божович провежда експериментални игри, в които отчетливо се откроява характерът на мотивите, свързани с постъпването в училище и ученето. Авторката изхожда от постановките на Д. Елконин и Л. Славина, които установяват, че централен момент в играта в предучилищна възраст, най-съществено в нея винаги става това, което е най-важно за детето и отговаря на актуалните му потребности. Затова игри на една и съща тематика имат различно съдържание според възрастта. При това най-важните в смислово отношение моменти се разиграват от децата най-разгърнато, реалистично и емоционално. И обратно, съдържанието, което не е толкова личностно значимо, т.е. не е свързано с удовлетворяване на доминиращите потребности, се изобразява пестеливо, съкратено, понякога даже придобива чисто условна форма. Резултатите от експеримента на Л. Божович доказват горните твърдения. Оказва се, че да се организира игра на училище с 4-5-годишните е много трудно. Тях изобщо не ги интересува тази тема. Ако в края на краищата експериментаторът успее да подтикне към игра, тя протича по следния начин. Най-голямо място в дейността заема отиването до и тръгването от училище. „Урокът“ продължава само няколко минути, при това началото и края задължително се отбелязват със звънец. Понякога детето, което дава сигнала, въобще не прави промеждутък между първия и втория звънец. Най-важно за малките е междучасието. Тогава те бягат, захващат нови игри, които нямат никакво отношение към училището. Съвсем иначе изглежда дейността на 6-7-годишните. Те много охотно и бързо приемат темата на игра. Първо пристъпват към устройване на класа. Подреждат масите, изискват листи, моливи (задължително истински), импровизират дъска. На тази възраст като правило всички искат да бъдат ученици и няма желаещи да заемат ролята на учител. Урокът заема централно място и е изпълнен с типично учебно съдържание: децата пишат чертички, букви, цифри. Те игнорират звънеца, а ако той звучи многократно, заявяват: „Още не трябва звънец, още не сме се научили“. В прекъсванията „у дома“ играещите подготвят уроци. Всичко, което не се отнася до ученето, се свежда до минимум. В резултат от тези игри децата в края на предучилищна възраст оставят и продукти от дейността си, които явно свидетелстват за съдържанието, което най-много от всичко е свързано с техните потребности. Това са цели листи, изпълнени с букви, цифри, понякога рисунки. На много от тях има цифрова оценка от „учителя“ (Bozhovich, 1968).

Експериментът на Л. Божович дава основание играта на училище да се разглежда като възможност за оценка на социалната мотивация на 6-7-годишните за учене. В съответствие с описанието по-горе като основни критерии за изява на мотивационна готовност (и по-конкретно на нейния социален компонент) в сюжетно-ролевата игра могат да се определят следните: наличие на желание за игра на тема училище; стремеж за поемане ролята на ученик (и съответно неохота за позицията учител); изпълняване на типични учебни действия като основно съдържание на играта (писане на чертички, букви, цифри; четене; смятане); съкращаване на епизодите, които не са пряко свързани с учебната дейност (междучасие, отиване у дома); продуктивен характер на дейността във вид на изписани листи с графични елементи, букви, цифри (оценени по шестобалната система).

Познавайки тези критерии, учителите могат непринудено да подтикнат децата към игра на училище, за да придобият представи за тяхната мотивационна готовност. Тук обаче трябва да се отчитат две съображения, продиктувани от промяната в условията на живот спрямо времето, когато Л. Божович провежда своя експеримент. Първо, известно е, че сюжетно-ролевата игра на съвременните деца е в упадък. Тук няма да се спирам подробно на причините за това (те са разгледани подробно в други

мои публикации). Важното по отношение на използването на играта за диагностични цели е, че днешните деца изпитват трудности да претворят реалния си опит в игров. Те имат познания за разнообразни сфери от действителността, но когато играят на съответните теми, не въплъщават богатите си впечатления, а зациклят на едно-две игрови действия. Благоприятно влияние върху възможностите за транслиране на познавателния опит в сюжета оказват обучаващите игри, проведени от учителя. В тях той показва разнообразни игрови действия, дава образец за ролева реч и диалози. Когато тези покази са интересни на децата, те заимстват елементи от тях в собствената свободна си дейност, доразвиват ги творчески и така игрите им стават по-богати, разгърнати и продължителни. Затова е препоръчително, педагозите, които желаят да оценят мотивацията за учене в игровата дейност, преди да насърчат децата да заиграят самостоятелно на училище, да проведат обучаващи игри по темата. Това може да стане и по време на педагогическите ситуации по околен свят, когато запознават групата с различни страни от училищния живот. Обясненията могат да бъдат съпроводени с кратки игри, които да бъдат образец за претворяване на действията и взаимоотношенията между учениците и учителя. След неколкократни покази от страна на педагога, той може да насърчи групата към самостоятелна игра на училище, вече без да участва в разпределението на ролите и в проектирането на съдържанието. Изборът на децата и извършваните от тях действия в този случай, ще е индикатор за интереса и желанието им да бъдат ученици.

Второто съображение, което трябва да се отчита при провеждането на игри на тема училище с диагностична цел, произтича от промяната в дейностите, с които са ангажирани децата в предучилищните заведения спрямо времето на експеримента на Л. Божович. Примерът, който ще приведа по-долу, се отнася до руската образователна система, но той важи в пълна сила и за условията в България. През периода на социализма нашето предучилищно образование се е развивало по образ и подобие на съветското. И до днес, двете системи много си приличат, включително и по отношение на подготовката за училище.

Н. Гуткина основателно изтъква, че наблюдаваното от Л. Божович положително отношение към училище и учебната дейност, демонстрирано в сюжетно-ролевата игра, е резултат от ситуация, при която преди постъпването в първи клас децата са се занимавали основно с типично детски видове дейности, най-вече с игра. И именно с отиването в училище те свързвали началото на живота като пораснал, запълнен с „възрастни“ занимания. Обучението тогава започвало на 7 години – възрастта, в която детето вече съзнателно се отказвало от положението си в предучилищния период с неговия безгрижен начин на живот, и до голяма степен било готово за промяна и заемане на вътрешната позиция ученик. Принципно важно е, че между предучилищния и началния училищен период имало граница, престъпвайки която детето сякаш се оказвало в света на възрастните, където вече има свои права и задължения, а също и сериозна дейност (учене), която не прилича на заниманията в детската градина. Оттук и значимостта на тази дейност и сериозната подбудителна сила на социалните мотиви за учене. Получава се така, че колкото по-дълго не даваме на детето да се занимава със сериозна дейност, толкова повече то се стреми към нея – „забраненият плод е сладък“. Днешната практика при подготовката за училище се основава на обратния принцип: децата започват да учат училищни премъдрости от петгодишни. Счита се, че иначе няма да са в състояние добре да усвоят програмата в началното училище. В резултат детето се намира в позиция на ученик още в детската градина и при това не му стига време за неговите детски занимания. Затова, отивайки да учи в училище, то не може точно да разбере разликата между своето вчерашно и днешно положение и статус, и освен това не чувства, че е станало по-голямо, тъй като не се е изменил основният вид на неговите занятия; в училище прави същото, с което се е занимавало в детската градина. Във връзка с това е трудно да се обясни на

детето, че сега то е голямо и трябва отговорно да подходи към новата, сериозна дейност – ученето. И така – ако е интересно, то работи, ако не е интересно, не работи. И оттук възникват разговорите, че учебният материал в началното училище трябва да бъде занимателен. А вървейки по пътя на занимателността, ние пречим на развитието на детето в началния образователен етап, доколкото в това време динамиката на учебната мотивация зависи от посилното интелектуално натоварване, а не от развлекателността (Gutkina, 2007).

Изказаните съображения придават нова значимост на проблема за диагностиката на мотивационната готовност. Тя не се свежда само до установяване състоянието на отделното дете, но и до разкриване особеностите на мотивите за учене на съвременното поколение, произтичащи от превръщането на детската градина в малко училище.

Тест

При подготовката на бъдещите първокласници е полезно педагогът да има информация относно йерархията на мотивите на децата – игрови, широко познавателни и познавателно-учебни. За целта Н. Гуткина разработва методиката „Играчки – книжки – цифри“. В нея широкият познавателен мотив е представен в две разновидности: 1. интерес към художествена литература (възприемане на малко известна народна приказка); 2. интерес към природни явления от заобикалящия свят (слушане на разказ „Защо има ден и нощ“ от книгата „Астрономия в картинки“). Познавателно-учебният мотив се проявява чрез избор на занимание, свързано с придобиването на конкретни знания, умения и навици (изучаване на неизвестните в предучилищна възраст римски цифри). Процедурата е следната. Възрастният започва да чете непозната приказка, която прекъсва на най-интересното място, когато не е ясно кой герой ще победи. В този момент детето трябва да избере дали да поиграе с не много привлекателна играчка или да дослуша приказката до края. Ако то иска да чуе историята, се прави извод, че в неговата мотивационна сфера широкият познавателен мотив доминира над слабия игров. Ако предпочете играчката, познавателният мотив е актуализиран съвсем слабо. Децата с изразени познавателни интереси обикновено предпочитат да послушат приказка, а тези със слаба познавателна потребност избират играта. По-нататък детето се поставя пред още избори. Прочита му се разказът „Защо има ден и нощ“ и се иска да избере дали да послуша друга история от същата книжка или да поиграе с играчката. След това се продължава не с избраната дейност, а с показ на картички с римските цифри от 1 до 3 и кратко обяснение какво представляват. После детето трябва да избере дали да научи още римски цифри или да чуе нов разказ от книжката за планетите. На по-късен етап, за да се изясни каква литература (художествена или научно-познавателна) предпочита изследваното лице, му се предлага избор между нова приказка и нов разказ за планетите. Йерархията на мотивите се определя по предпочитанията на детето за едно или друго занимание. Тестът се провежда така, че последователно да се актуализират и сблъскват помежду си трите мотива: игров, широк познавателен и познавателно-учебен. Могат да се провеждат различни варианти за избор и така да се получи информация за структурата и доминациите в мотивационната сфера на детето (Gutkina, 2006).

Представената методика е оригинална, но при провеждането ѝ не бива да се правят капитални изводи за наличието и доминирането на един или друг мотив, ако не се вземе под внимание предходната дейност на детето. Например ако то е играло продължително, може да му се прииска да му почетат и да откаже играчката; ако му се предложи приказка, след като е решавало познавателни задачи, е вероятно да откаже, тъй като вече изпитва умствена умора. Затова изследването е най-добре да се проведе в момент, преди който детето не е било ангажирано с някаква активност, а

е почивало – например сутрин след закуска. Наред с това трябва да се отчитат особеностите на детското преднамерено внимание, което дори и в края на предучилищната възраст трудно се задържа продължително върху една и съща дейност. Оттук и изискването в педагогическите ситуации да се редуват различни видове активности. То трябва да се отнесе и към гореописаната методика – възможните варианти за актуализация и сблъсък между мотивите да се провеждат в различни дни. Неколкократното провеждане на изследването допринася и за повишаване на надеждността на оценката. Освен това периодичното поставяне на детето пред подобни избори дава възможност учителят да следи динамиката на мотивационната му сфера.

Проективни методи

Проективната методика на М. Гринзбург позволява да се установят мотивите, подбуждащи детето към обучение в училище. На изследваното лице последователно се четат кратки разкази, в които различните мотиви за учене са представени като лични позиции на един от персонажите. Заедно с това се предоставят и лаконични рисунки като външни опори за запомняне на прочетеното. Инструкцията е следната: „Сега ще ти разкажа една история. Няколко момичета разговаряли за училище (ако детето е от мъжки пол, се казва момчета). Първото казало: „Аз искам в училище, защото мама ме кара. Ако не беше мама, нямаше да хода на училище“ (рисунка на дете с ученическа чанта и майка срещу него), (външен мотив). „Второто момиче казало: „Аз отивам на училище, защото ми харесва да се уча, харесват ми уроците. Дори и да нямаше училище, пак щях да се уча“ (рисунка на дете, седнало на чин), (учебен мотив). Третото момиче казало: „Аз ходя на училище, защото там е весело, има много деца, с които да играя“ (рисунка на две деца, играещи на топка), (игров мотив). Четвъртото момиче казало: „Аз ходя на училище, защото искам да съм голяма. Когато съм в училище, се чувствам голяма, а преди да тръгна на училище бях малка“ (рисунка на високо дете с ученическа чанта и ниско дете с играчка), (позиционен мотив). Петото момиче казало: „Аз хода на училище, защото трябва да се уча. Без учение никаква работа на можеш да свършиш, а ако се изучиш, можеш да станеш какъвто искаш“ (рисунка на дете, стоящо на път към, който води до сградата на училището), (социален мотив). Шестото момиче казало: „Аз ходя на училище, защото ми харесва да получавам шестици“ (рисунка на дете с бележник, в който има отлична оценка), (тясно личен мотив за благополучие).“ След разказа възрастният задава следните въпроси: „Кой, според теб, е прав? Защо? С кого от тях би искала да играеш? Защо? С кого от тях би искала да учиш? Защо?“ Оценката е качествена според адекватността на избора на изследваното лице. Преобладаването на адекватни мотиви в изборите, свидетелства за мотивационна готовност (по: Ovcharova, 2001). Описаната методика има предимството, че не отнема много време. Тя обаче не дава информация за йерархията на един или друг мотив за учене.

Е. Захарова разработва методиката „Аз съм в училище“ за изследване на отношението на детето към предстоящото обучение в училище и степента на сформираност на вътрешната позиция ученик. Процедурата започва с кратък разказ за училище. На детето се предлага: „Хайде да порисуваме. Представи си, че си вече ученик. Направи, моля те, рисунка, която може да се нарече „Аз съм в училище“. Нарисувай всичко, което си представяш, когато мислиш за училище“. Не се дават по-подробни инструкции и се оставя на детето пълна свобода на действие. При анализа на рисунката се оценява сформираността на дадените по-долу пет елемента на вътрешната позиция ученик.

Таблица 1. Необходимост от учене, характер на отношението към училище

Характеристика	**Осъзнаване на необходимостта от учене**	**Амбивалентно отношение към училищното обучение**	**Нежелание за преход към училищно обучение**
Изображение на училището, обстановката	Изобразени са вътрешните училищни помещения.	Изобразено е училищното здание.	Отсъства изображение на училище или има заплашителни детайли (решетки на прозорците, охрана, стара сграда и т.н.).
Присъствие на автора на рисунката	Присъства.	Авторът на рисунката се намира извън сградата.	Отсъства.
Разположение на автора на листа	В централната част на рисунката.	Отстрани, частично скрит зад детайли на обстановката.	Отсъства.
Качество на рисунъка	Обемна фигура с училищни атрибути (чанта, учебни принадлежности).	Схематично изображение с елементи на регресия.	Обектът отсъства.

Таблица 2. Интерес към учебните видове дейности

Характеристика	**Изразен стремеж към учебно съдържание на дейността**	**Амбивалентно или неопределено отношение към ученето**	**Стремеж към предучилищни, игрови видове дейности**
Разположение на автора на рисунката	В класната стая.	В класната стая.	В коридора или в двора на училището.
Характер на дейността	Учебно взаимодействие (седи на чин или пред дъската).	Занимава се с почистване на помещението (трие дъската, полива цветя), украсява.	Форми на игрово взаимодействие с връстниците, индивидуални игрови видове дейности.
Средства на дейността	Учебни принадлежности (тетрадка, химикал, тебешир, показалка.	Битови предмети (парцал, лейка).	Играчки, спортен инвентар.
Особености на обстановката	Основните елементи на обстановката обезпечават учебния процес (дъска, чинове, бюро на учителя).	Повечето предмети не са свързани с учебния процес (прозорци, цветя, мивка, шкафове).	Мебели, предмети, обстановка на жилищна стая или игрова стая в детска градина.

Таблица 3. Стремеж към отношения от нов тип

Характеристика	**Стремеж към учебно взаимодействие**	**Неопределеност на системата отношения**	**Стремеж към отношения от предучилищен тип**
Позиция на учителя	Отразена е ръководната позиция на учителя – стои с лице към учениците, наблюдава ги.	Учител отсъства или е изобразен извън контекста на учебната дейност. Действията на възрастния не са свързани с дейността на детето.	Позицията на възрастния е приравнена към детската, възрастният и децата правят едно и също (рисуват, майсторят, играят). Възрастният се грижи за детето – храни, оправя му дрехите.
Дистанция с учителя	Дистанцията подчертава формалния характер на отношенията с учителя.	Дистанцията с учителя е такава, както и с другите деца.	Близка дистанция-може да присъства тактилен контакт – държат се за ръце, седят един до друг.
Отношения със съучениците	Колективен характер на дейността, децата са обединени в решаването на общи задачи.	Индивидуален характер на дейността. Другите деца отсъстват или са заети с други дейности.	Колективен характер на дейността, обаче не всички деца са включени в нея, има автономни групи.
Оценъчност на ситуацията, форма на оценяване	Присъстват свидетелства за оценяване – тетрадки с оценки или оценка на изпълненото на дъската задание.	Възрастният не контролира дейността на детето, не е носител на санкции.	Възрастният гали детето, черпи го със сладкиши, дава му подаръци, играчки.

Таблица 4. Признаване на авторитета на учителя

Характеристика	**Признаване на авторитета на учителя**	**Абмивалентност в отношението към учителя**	**Негативно отношение към учителя**
Качество на рисунъка на фигурата на учителя	Фигурата е добре нарисувана, обозначени са детайли на облеклото, външността, има атрибути на учебна дейност.	Схематично изображение с елементи на регресия.	Застрашителни детайли от външността, отсъствие на лица, изображение, изпълнено с нелюбим цвят.

Размер	Отразени са пропорциите възрастен – дете.	Фигурата на учителя е съществено намалена, приближена до размера на детето или е по-малка от него.	Малка фигура или отсъства.
Бариери, разделителни черти	Отсъствие на бариери и разделителни линии.	Съществуват бариери (отделен от учениците с маси или разположен отделно).	Отделен с черта, заключен в рамка, закрит с мебел, блокиран с шкаф, врата).

Таблица 5. Тревога по повод на предстоящото постъпване в училище

Характеристика	**Признаци за тревога отсъстват**	**Слабо изразена тревога**	**Силна тревога във връзка с предстоящото постъпване в училище**
Съдържание на рисунката, обстановка	Изобразена класна стая, изпълнена с взаимодействащи хора. Нарисувани лица на учителя и учениците. Рисунката заема цялото пространство на листа.	Хората са изобразени с гръб, лица не са нарисувани, разединение. Класната стая е частично скрита (притворена врата, стена на здание…).	Основно съдържание на рисунката са предмети. Излишна детайлизация (рисунки на химикали, шкафове, щори и т.н.). Отсъствие на хора.
Качество на рисунъка	Уверени, точни линии.	Тънки, неуверени, лошо нарисувани линии, опити за поправка на рисунката.	Защриховане, зачеркване.
Размер на фигурите, разположение	Големи фигури в центъра на листа.	Малки фигури в ъгъла или в долната част на листа.	Фигура на автора на рисунката липсва или е скрита зад дърво, мебел.
Използване на цветове	Богата цветова гама. Преобладават светли тонове, учителят и съучениците са изобразени с предпочитаните цветове.	Небогата цветова гама. В изображението на хората не се използват цветове.	Цвят не се използва. Много затъмнения, зачертавания.

В рисунките на детето се проявяват емоционални преживявания, които то не осъзнава напълно или за които предпочита да не разказва (Gusev, 2009). В това е и предимството на тази методика, спрямо предходните. Слабостта й е, както по принцип при проективните методи, че съществува опасност при интерпретацията диагностикът да натовари рисунката със значение, което не отразява вътрешния свят на детето.

Комплексна методика

Известно е, че само въз основа на диагностика с един единствен метод не може да се правят капитални изводи относно изследвания феномен, в частност – мотивационната готовност за училище. Препоръчва се да се използва комплексна методика, в която се съчетават няколко различни инструмента. Причината е, че всеки метод има специфична познавателна стойност, но също така и недостатъци. Основната слабост на методите за допитване е, че няма гаранция дали изследваните лица отговарят искрено. В допълнение възможността за използване на тези методи в предучилищна възраст е свързано с някои ограничения. Препоръчителният брой на въпросите, които могат да се поставят според възрастта на 6-7-годишните е около 8, най-много 10. Според приетата тук класификация на мотивите за учене те са 8 на брой. Определянето на структурата на мотивационната сфера става, като на изследваното лице се предоставят най-малко две твърдения или въпроси, актуализиращи всеки един от мотивите. Така излиза, че интервюто трябва да съдържа поне 16 айтема. Това не съответства на възрастовите възможности на децата в предучилищна възраст. Затова е препоръчително изследването да се проведе в няколко различни дни. Използването на играта като метод за диагностика има голяма екологическа валидност, но пък дава обща представа за желанието на детето да тръгне на училище, без да осигурява възможност за отчетлива оценка на различните видове мотиви за учене. Представеният по-горе тест на основата на експеримент има предимството, че поставя детето в реална ситуация на избор, за разлика от другите методи, където се разчита на твърдения относно хипотетични ситуации. Но пък има и една слабост - няма гаранции, че поведението на детето ще се прояви по същия начин извън експеримента. Проективните методи могат да предоставят полезна в диагностично отношение информация за вътрешните подбуди и преживявания на детето, които то може да не осъзнава напълно, за да сподели, или пък да не иска го направи. Но слабостта на тези методи е във факта, че не отговарят напълно на изискванията на диагностиката за обективност, надеждност и валидност. Изтъкнатите ограничения в диагностично отношение на посочените методи трябва да се вземат под внимание от педагозите. Именно по тази причина целта на настоящото изследване е да предложи не един, а няколко различни подхода за оценка на мотивационната готовност за училище. Тяхното съчетаване ще даде възможност за по-обективно заключение относно мотивацията за учене на бъдещите първокласници. Предимство на представените методи е, че те ангажират изследваните лица със специфичните за предучилищното детство дейности – общуване, игра, активно възприемане на приказка, разказ, рисуване.

При представянето на методиките не съм включила модел за придаване на числово изражение на готовността за училище и съответно за даване на заключение – детето е готово или не е готово да постъпи в първи клас. Причината е, че те не са апробирани у нас. Въпреки това биха могли да предоставят ценна информация на учителите, ако ги използват за целите на текущата диагностика в хода на подготовката за училище през учебната година. Съобразно получените резултати педагозите могат да се ориентират в актуалната мотивация на децата за учене и да планират предстоящата си работа така, че да компенсират евентуални установени дефицити.

В края на четвърта възрастова група е необходимо да се проведе изходяща диагностика, завършваща с количествено изразена оценка относно степента на

училищна готовност на детето. За тази цел най-подходящи са стандартизираните тестове. Разработването им е свързано с мащабни изследвания, провеждани от екипи специалисти. Отделният научен работник трудно би намерил ресурси да финансира и осъществи такова начинание. Затова би следвало създаването на стандартизирани дидактически тестове, измерващи значими за българското образование феномени, да се възлага и финансира от Министерството на образованието и науката. Действително, както посочват Г. Бижков и др. (2020) ръководството на Министерството на образованието и науката в лицето на министър Даниел Вълчев възлага на екип (в състав: Г. Бижков, Л. Ангелова, К. Танева, Р. Захариева, Ф. Стоянова и В. Трайкова) да разработи методика за диагностика на готовността на 5-6-годишните деца за училище. Това се случва преди 2008 година. Резултатите от възложената дейност са обобщени в книгата „Методика за диагностика на готовността на 6-7-годишните деца за училище“. В нея мотивационната готовност е представена като са посочени 9 нейни съставки: детето желае да ходи на училище; има интерес, показано желание и стремеж да стане ученик; интерес към нови неща; вяра в себе си; от външен интерес към училището, към нови неща и нови знания; готовност за полагане на усилия; определена степен на издръжливост; концентрация; темпо на работа (Bizhkov et al., 2020). По отношение разработването на инструментариум за диагностика в края на книгата авторите споделят, че „работата тепърва започва“ (Bizhkov et al. 2020: 191) Докато бъде създадена българска методика, педагозите могат да се възползват от представените по-горе нестандартизирани методи. Въз основа на тях не могат да се правят категорични изводи относно готовността на детето за постъпване в първи клас, но те дават възможност за оценка на текущото състояние на мотивационната готовност. Това е от значение не само за отделното дете, но и за оптимизиране на подготовката за училище на всички бъдещи ученици. Изследвания, провеждани в други страни показват, че мотивацията за учене на съвременните деца значително спада спрямо предходни поколения. Оттук произтича и необходимостта от проучване на актуалното състояние на мотивационната готовност за училище у нас.

ЛИТЕРАТУРА:

Архиреева Т. (2015). Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста. *Культурноисторическая психология*, 11 (2), 38—47.

Бижков, Г., Л. Ангелова, К. Танева, Р. Захариева, Ф. Стоянова. (2020). *Методика за диагностика на готовността на 6-7-годишните деца за училище*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.

Божович, Л. (1968). *Личность и ей формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение.

Василева, В. (2015). Формиране на мотивация за учене у учениците. *Сб. на Русенския университет и СУЕЕ „Св Константин Кирил Философ „Формиране на мотивация и интерес към ученето“*. – Русе: Унив. изд.

Гусев, А. (2009). *Дошкольная психодиагностика. Руководство по использованию психодиагностических методик психологами дошкольных учреждении*. Москва: МГУ им. АВ Ломоносова.

Гуткина Н. (2000). *Психологическая готовность к школе. [Руководство практического психолога]* — 3-е изд., перераб. и доп. - Москва: Академический Проект.

Гуткина, Н. (2006). Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного возраста. *Психологическая наука и образование*, Vol. 3, 17-25.

Гуткина, Н. (2007). Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдинальное исследование). *Культурно-историческая психология*, Vol.2, 62-74.

Конева О. (2000). *Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие*. Челябинск: ЮУрГУ.

Минчев, Б. (2008). *Психология на човешкото развитие: Курс лекции.* Варна: Унив. изд. Варненски свободен унив. Черноризец Храбър.

Овчарова, Р. (2001). *Практическая психология в начальной школе*. Москва: ТЦ „Сфера“.

Шипова, Л. (2015). *И*сследование внутренней позиции школьника в психологии. *Modern Research of Social Problems*, 3 (47), 37-48.

REFERENCES:

Arkhireeva T. (2015). Dinamika uchebnoy motivatsii detey mladshego shkolnogo vozrasta. *Kulturnoistoricheskaya psikhologiya*. 11 (2). 38—47.

Bizhkov, G., L. Angelova, K. Taneva, R. Zaharieva, F. Stoyanova. (2020). *Metodika za diagnostika na gotovnostta na 6-7-godishnite detsa za uchilishte*. Sofia: Univ. izd. „Sv. Kliment Ohridski“.

Bozhovich. L. (1968). *Lichnost i ey formirovanie v detskom vozraste*. Moskva: Prosveshchenie.

Vasileva, V. (2015). Formirane na motivatsia za uchene u uchenitsite. *Sb. na Rusenskia universitet i SUEE „Sv Konstantin Kiril Filosof „Formirane na motivatsia i interes kam ucheneto“.* – Ruse: Univ. izd.

Gusev. A. (2009). *Doshkolnaya psikhodiagnostika. Rukovodstvo po ispolzovaniyu psikhodiagnosticheskikh metodik psikhologami doshkolnykh uchrezhdenii*. Moskva: MGU im. AV Lomonosova.

Gutkina N. (2000). *Psikhologicheskaya gotovnost k shkole. [Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa]* — 3-e izd.. pererab. i dop. - Moskva: Akademicheskiy Proekt.

Gutkina. N. (2006). Metodika issledovaniya motivatsionnoy sfery detey starshego doshkolnogo vozrasta. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie,* Vol. 3. 17-25.

Гуткина, Н. (2007). Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдинальное исследование). *Культурно-историческая психология*, Vol.2, 62-74.

Конева О. (2000). *Психологическая готовность детей к школе: Учебное пособие.* Челябинск: ЮУрГУ.

Minchev, B. (2008). *Psihologia na choveshkoto razvitie: Kurs lektsii*. Varna: Univ. izd. Varnenski svoboden univ. Chernorizets Hrabar.

Ovcharova. R. (2001). *Prakticheskaya psikhologiya v nachalnoy shkole*. Moskva: TTs „Sfera“.

Шипова, Л. (2015). *И*сследование внутренней позиции школьника в психологии. *Modern Research of Social Problems*, 3 (47), 37-48.