

УДК 159.922.7

Оксана Корміло

ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНІ ЧИННИКИ ОПТИМІЗАЦІЇ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Показано, що емоційно-ціннісна детермінація учіння молодших школярів залежить від міри актуалізації їх суб'єктного потенціалу, свідченням чого є низький рівень тривожності та висока узгодженість ціннісних орієнтацій у структурі Я-бажаного та Я-реального.

Ключові слова: учіння, мотивація, емоційно-ціннісні чинники учіння, ціннісні орієнтації, інтегральна суб'єктність, образ Я (бажаний та реальний).

Постановка проблеми. Гуманізація шкільної освіти шляхом актуалізації суб'єктного потенціалу школярів зумовила впровадження у навчально-виховний процес особистісно-орієнтованих технологій, що розвивають ціннісно-сміслову сферу суб'єктів учіння. Результати психологічних досліджень свідчать про те, що початковим етапом становлення особистості суб'єктом учбової діяльності є молодший шкільний вік, у межах якого дитина вперше включається в соціально значущу навчальну діяльність, у широкі сфери спілкування, що інтенсифікують процес самопізнання (А.В. Захаров, Т.В. Габай).

Вивчення ціннісно-мотиваційних аспектів учіння молодших школярів здійснювалося у дослідженнях, присвячених готовності дитини до навчання в школі (Л.І. Божович, Л.А. Венгер, Н.І. Гуткіна, І.В. Дубровіна, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, В.С. Мухіна та ін.). М.Т. Дригус, І.С. Коновальчук, В.П. Кугішенко досліджували структуру і динаміку емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учіння в площинах: ставлення до власне учбової діяльності, до себе як суб'єкта цієї діяльності, до оточення, у взаємодії з яким ця діяльність реалізується. Водночас проблема визначення структурно-динамічних показників розвитку емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів залишається малодослідженою.

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

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів ґрунтується на основоположних засадах суб'єктного підходу, за яким людина є джерелом своєї діяльності і причиною саморозвитку і життєздійснення (Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, В.А. Брушлинський, З.С. Карпенко, Г.С. Костюк, Д.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.А. Петровський, С.Л. Рубінштейн, В.Ф. Сафін, О.Б. Старовойтенко, В.О. Татенко та ін.).

У психологічній науці дослідження людської суб'єктності має свою специфіку, оскільки трактується з позицій діяльнісного підходу,

де вона пов'язується зі здатністю індивіда цілеспрямовано перетворювати об'єктивну дійсність і стимулювати власний творчий саморозвиток.

Відправною концептуальною основою організації експериментального дослідження слугувала аксіологічна модель розвитку індивідуальної свідомості особистості З.С. Карпенко, згідно з якою суб'єктність є способом реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних відношень. За даною концепцією ієрархія ціннісних орієнтацій особистості узгоджується з актуалізацією відповідних рівнів суб'єктності людини: рівню відносного суб'єкта (організмична активність) відповідає орієнтація на вігальність (вужче – здоров'я); рівню монособ'єкта (індивідуальна діяльність) – цінності істини, користі, справедливості; рівню полісуб'єкта (моральна діяльність) – добро; метасуб'єктному рівню (творчість) – краса; рівню абсолютного суб'єкта (духовна практика) – благо.

В ієрархії наведених діяльностей та особистісних цінностей людини періоду молодшого шкільного віку відповідає монособ'єктний рівень, на якому дитина пріоритетно утверджується в якості суб'єкта учбової діяльності.

Дослідження школи В.В. Давидова – Д.Б. Ельконіна були націлені на встановлення структури учбової діяльності (учбова ситуація чи задача, учбові дії, самоконтроль, самооцінка), але не ставили за мету вивчення ціннісно-мотиваційних аспектів учіння молодших школярів. Частково це завдання вирішувалось у дослідженнях, присвячених готовності дитини до навчання в школі (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Л.А. Венгер, Н.І. Гуткіна, І.В. Дубровіна, Д.Б. Ельконін, В.С. Мухіна, Н.Г. Салміна та ін.). Більшою мірою наблизились до його розв'язання М.Т. Дригус, І.С. Коновальчук, В.П. Кутішенко, які досліджували структуру і динаміку емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учіння в координатах: ставлення до власне учбової діяльності, до себе як суб'єкта цієї діяльності, до оточення, у взаємодії з яким ця діяльність реалізується.

Сама категорія "ставлення" може конкретизуватися поняттям "диспозиція соціальної поведінки" (В.О. Ядов), а стосовно проблематики розвитку особистості – проявлятися в різноманітних феноменах її потребово-мотиваційної сфери, виявлену в дослідженнях Дж. Аткинсона, Л.І. Божович, В.В. Волошиної, С.С. Занюка, Н. Зубкової, В.І. Ковальова, О.М. Леонтєва, А.К. Маркової, А. Маслоу, М.В. Матюхіна, В.Е. Мільман, Н.Г. Морозова, О.В. Скрипченка, Л.С. Славіної, Х. Хекхаузена, Г.І. Щукіної та ін. Ми солідаризуємося з визначенням потреби як стану нужди індивіда в

певних об'єктах життєзабезпечення, а мотиву, за О.М. Леонтьєвим, як опередмеченої потреби.

Є.П. Ільїн визначає три стадії формування мотиву: потребу (емоційну), стадію "внутрішнього фільтру" (когнітивну) і цільову (вольову). У завдання нашого дослідження входив аналіз першої із цих стадій. Потребово-мотиваційна сфера молодшого школяра у феноменологічному плані репрезентована певною модальністю смислових переживань особистості, зокрема щодо учіння.

Згідно з теорією диференціальних емоцій К. Ізарда, емоції утворюють базові структури свідомості, а в контексті вітчизняної теорії діяльності афективно-когнітивні комплекси свідомості становлять зміст особистісних смислів (Л.С. Виготський, Б.С. Братусь, О.М. Леонтьєв та ін.). Зв'язок емоцій з особистісними цінностями відзначають Б.І. Додонов, Д.О. Леонтьєв, а в ширшому контексті – з мотивами – Г.М. Бреслав, В.К. Вілюнас, Н.В. Вітт, А. Маслоу, Р.У. Ліпер, Я. Рейковський, П.В. Симонов, О.Я. Чебикін, П.М. Якобсон та ін. Загалом же емоційна сфера молодших школярів характеризується лабільністю, безпосередністю й експресивністю, готовністю до афекту страху в ситуаціях випробувань учбово-пізнавальної компетентності, недостатньою усвідомленістю переживань (І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, Я.Н. Неверович, П.М. Якобсон та ін.). Тому-то опора на позитивні емоції (радість, інтерес, здивування тощо), що експлікують базові цінності в структурі самосвідомості дітей, видається актуальним завданням розвивальної і психокорекційної роботи шкільного психолога з молодшими школярами як суб'єктами учбової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Метою експериментально-діагностичного дослідження було: 1) визначити конкретні емпіричні показники структурно-функціональних особливостей емоційно-ціннісної сфери молодших школярів; 2) відстежити вікову динаміку емоційно-ціннісного ставлення до учіння впродовж молодшого шкільного віку; 3) з'ясувати особливості розвитку цього ставлення залежно від статевої належності учнів.

У ролі досліджуваних були діти 1-3 класів віком 6–9 (10) років. Обсяг вибірки – 204 учні молодшого шкільного віку.

Було підібрано комплекс методик: проєктивна методика діагностики шкільної тривожності А.М. Прихожан, кольорово-малюнковий тест діагностики психічних станів молодших школярів А.О. Прохорова і Г.Н. Генінг, дитячий варіант шкали явної тривожності СМАС – адаптація А.М. Прихожан відповідної шкали Дж. Тейлора, методика рангування цінностей, співвідносних з рівнями суб'єктності, виокремлених З.С. Карпенко.

У дослідженні було діагностовано такі показники шкільної тривожності молодших школярів: у першому класі – 13,09%, у другому

– 34,04%, у третьому – 15,07%. Найвищий рівень шкільної тривожності виявлено у другокласників, з яких кожен третій має високу шкільну тривожність, що є свідченням високої суб'єктивної значущості учіння як виду діяльності у другому класі.

Якісний аналіз результатів даної методики показав, що причинами негативних переживань молодших школярів можуть бути: відсутність інтересу до навчання, невпевненість у своїх знаннях і вміннях (учбовій компетентності), авторитарний стиль педагогічного спілкування і боязнь покарань (від негативної оцінки до вербальної агресії вчителя), дискомфортне становище дитини в системі міжособистісних стосунків класу, очікування невдачі в учбовій діяльності та ін.

Джерелами позитивного емоційного самопочуття молодших школярів є інтерес до навчання, бажання бути успішним (кращим) учнем, впевненість у своїх силах і позитивна Я-концепція, схвалення учителя і сприятливе становище в системі стосунків з ровесниками, мотивація досягнення успіху.

Відстеження показників тривожності (шкільної та явної) за статтю дозволяє стверджувати, що на кінець молодшого шкільного віку шкільна тривожність хлопчиків і дівчаток вирівнюється за рахунок підвищення її у дівчаток, а явна тривожність вирівнюється за рахунок більш суттєвого її зниження у хлопчиків, порівняно з дівчатками.

Щодо розподілу психічних станів, то найвищі показники (1-клас – 20%; 2-клас – 16%; 3-клас – 13%) отримав психічний стан "дружелюбність", що домінує в усіх початкових класах. Радість як психічний стан займає друге місце після дружби. Так, у першому класі питома вага стану радості становить 17%, у другому і третьому класі – по 12% (див.рис.1).

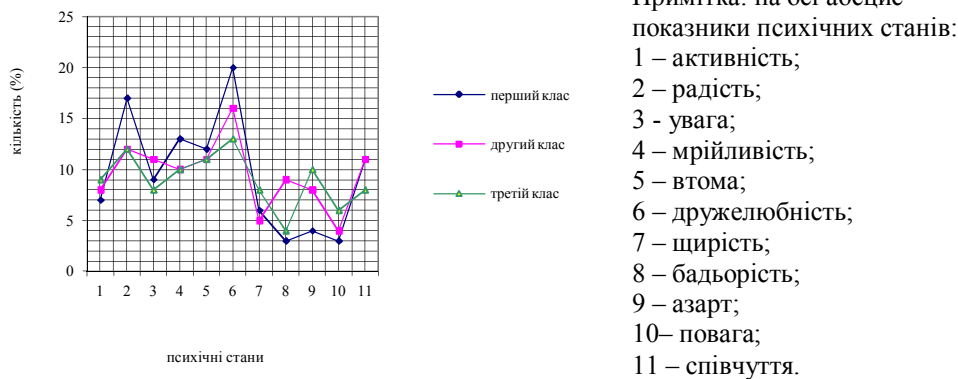


Рис. 1. Психічні стани дітей 1–3 класів.

У першому класі діагностовано низькі показники за психічними станами "бадьорість", "азарт" і "повага". У другому і третьому класах

питома вага переживання цих станів зростає, особливо у другому класі – "бадьорість" (9%) і "азарт" (10%) – у третьому класі, що свідчить про загальне поліпшення емоційного фону учбової діяльності.

На досить високому і стабільному рівні тримається втома впродовж усього навчання в початкових класах. Спостерігаються незначні флуктуації уваги (9% – 1 клас; 11% – 2 клас; 8% – 3 клас). Загалом, з віком спостерігається зменшення поляризації емоцій, що пов'язано із зниженням імпульсивності дітей, підвищенням ролі вольової регуляції діяльності.

Одержані дані дозволяють судити про міжстатеву динаміку переживання психічних станів від першого до третього класу: більша амплітуда їх коливань у першокласниць, порівняно з їх ровесниками – хлопцями; посилення лабільності переживань психічних станів у хлопців-другокласників і, відповідно, підвищення емоційної стійкості учениць другого класу; зближення показників переживання психічних станів у представників обох статей у третьому класі.

Здійснений аналіз результатів рангування особистісних цінностей, пов'язаних з відповідним рівнем суб'єктної атрибуції в аспекті Я-бажаного і Я-реального (віра – абсолютний суб'єкт, щастя – метасуб'єкт, добро – полісуб'єкт, чемність – моносуб'єкт, здоров'я – відносний суб'єкт), і порівняння коефіцієнтів рангової кореляції Спірманна дозволили встановити у першокласників відсутність узгодження смислової перспективи з реальною оцінкою своїх особистісних рис ($r^s = -0,13$). Більш показовим є коефіцієнт кореляції цінностей за статевою належністю досліджуваних. Хлопці-першокласники тісніше пов'язують бажаний і реальний стан своїх ціннісних орієнтацій ($r^s = 0,30$), аніж дівчатка першого класу ($r^s = -0,40$).

Найвища кореляція цінностей Я-бажаного і Я-реального у другому класі ($r^s = 0,58$), що свідчить про усвідомлення себе другокласниками суб'єктами учіння, настання певної ціннісно-мотиваційної стабілізації у ставленні до провідного виду діяльності. При цьому існуючі відмінності в узгодженні цінностей Я-бажаного і Я-реального хлопчиків і дівчаток дозволяють говорити про якісно відмінний тип їх соціалізації: зміцнення до кінця шкільного дитинства самоприйняття, саморозуміння і самоповаги хлопчиків ($r^s = 0,90$), на відміну від дівчаток, у яких ці показники ненадійні ($r^s = 0,40$).

У третьому класі спостерігається деяке зниження коефіцієнта кореляції цінностей Я-бажаного і Я-реального ($r^s = 0,30$) порівняно з другим класом. У дівчат-третьокласниць спостерігається істотна розбалансованість обох образів Я ($r^s = -0,50$), на відміну від хлопчиків цього ж віку ($r^s = 0,70$). Дані факти, вочевидь, свідчать про прискорену

соціалізацію дівчаток і більш ранній пошук ними іншого середовища розвитку, переорієнтацію на цінності полі- і метасуб'єктного рівнів (добро, щастя), що обговорюються ними в інтимно-особистісному спілкуванні ровесниць.

Водночас порівняння результатів рангування особистісних цінностей за статевою належністю дає підстави припустити про якісно відмінний тип соціалізації хлопчиків і дівчаток на етапі шкільного дитинства. Позитивна кореляція образів Я-бажаного і Я-реального у хлопчиків, її зміцнення до кінця другого класу і високі значення у третьому класі свідчать про краще саморозуміння, самоприйняття і самоповагу хлопчиків, на відміну від дівчаток, у яких ці показники хиткі і лабільні. Наші дані вказують на потребу поглибленого вивчення гендерних аспектів соціалізації.

Генеральною гіпотезою формувального експерименту виступило припущення про те, що розвивально-корекційна програма оптимізації емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів дозволить актуалізувати суб'єктний потенціал школярів, знизить рівень тривожності, узгодить ціннісні орієнтації у структурі Я-бажаного і Я-реального. Додатковою гіпотезою стало припущення про існування міжстатевих відмінностей розвитку емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів, зумовлених соціокультурними стандартами гендерної соціалізації.

Базою для апробації програми з оптимізації емоційно-ціннісного ставлення до учіння молодших школярів виступили другокласники, вибір яких був зумовлений результатами констатувального експерименту, які довели, що саме в другому класі відбувається закріплення внутрішнього прийняття позиції учня. Водночас саме в другому класі спостерігається найбільше відмінностей показників емоційно-ціннісної детермінації учіння за статевою належністю.

Розвивально-корекційна програма оптимізації емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учіння складалася з тринадцяти занять, що забезпечувалися наступними психотехнічними засобами: елементами експресивної психотерапії, вправами на самопізнання і самовиховання, рольовим програванням ситуацій та елементами казкотерапії, дискусіями і навчальними іграми, візуалізаціями. Запропонована система тренінгових занять реалізує ідею послідовного розгортання суб'єктних диспозицій, виділених З.С. Карпенко.

Заняття проводилися двічі на тиждень і тривали 45-55 хв., в окремих випадках – до 1 год. 10 хв., якщо включали творчу діяльність (малювання, інсценізація), які небажано було регламентувати рамками часу. Кожне заняття можна розбити на етапи: привітання, обмін враженнями про домашню роботу; повідомлення нової інформації; навчально-розвивальний етап; прощання, завдання на наступне заняття.

Порівняльний аналіз особливостей емоційного-ціннісного ставлення другокласників на етапах констатувального та контрольного зрізів дозволив встановити, що проведена тренінгова робота в експериментальній групі сприяла значному зниженню шкільної тривожності, чого не спостерігається у контрольній групі, де така робота не проводилася.

Показовим результатом формувального експерименту з реалізації програми є поява учнів з нормальним рівнем явної тривожності (6 осіб або 40%), зникнення показників дуже високої тривожності (з 26,67% до 0) і зменшення значно підвищеної (з 26,67% до 20%). Встановлено також, що дівчатка, на відміну від хлопчиків, більше схильні піддаватися впливу. У дівчат рівень тривожності зменшується удвічі, у хлопців – дещо менше, але суттєво.

Відмінності рівнів шкільної та явної тривожності другокласників у контрольній групі до і після експерименту статистично не значущі, в експериментальній ж групі ці відмінності статистично значущі при $p \leq 0,001$ ($t = 4,967$) для шкільної тривожності та $t = 5,132$ для явної тривожності.

Суттєво змінюється баланс негативних відповідей в експериментальній групі до і після формувального експерименту, чого практично не спостерігається у контрольній групі, радше навпаки, можна спостерігати збільшення кількості негативних відповідей, діагностованих під час контрольного зрізу.

Після проведення формувального експерименту відсоток позитивних відповідей збільшився з 49% до 73,33%, відбулися і якісні зміни у модальності висловлювань другокласників. Більшість відповідей характеризується оптимістичним настроєм, позитивним ставленням до школи, інтересом до процесу учіння; прослідковується у відповідях і позитивний емоційний зв'язок між дітьми та вчителькою.

Загальний емоційний тонус суб'єктів учіння в результаті участі у тренінгу оптимізації емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учіння суттєво підвищився. Знизилися показники втоми, зросли активність, бадьорість, щирість.

В експериментальній групі на етапі констатувального зрізу виявлено, що з усіх психічних станів найбільш виділяється стан радості (21%). Характерною є дружелюбність (16%) та уважність (16%). Доволі високий показник втоми (16%), що підкріплюється низьким показником бадьорості (2%), азарту (2%), активності (5%) та відсутністю щирості (0%). Мало характерною для дітей цієї групи є "мрійливість" (8%), а також повага та співчуття (6%).

За результатами контрольного зрізу в експериментальній групі виявлено, що значних змін зазнали показники втоми, знизившись з 16% до 3%, підвищилися показники активності (з 5% до 13%), бадьорості (з 2% до 8%) та щирості (з 0% до 8%). У контрольній групі на етапі констатувального зрізу найвищі показники отримали психічні

стани "дружелюбність" (16%), "мрійливість" (13%). Найменш характерними для учнів цієї групи є стани бадьорості (4%) і поваги (3%). У 10% досліджуваних діагностовано втому.

На етапі контрольного зрізу в контрольній групі встановлено, що стани активності, азарту, мрійливості перебувають на діагностованому раніше рівні. Підвищується показник стану радості (14%), але показник втоми майже не змінюється (9% проти колишніх 10%).

Таким чином, відмінності у психічних станах контрольної групи статистично не значущі. В експериментальній групі статистично значущі показники прослідковуються за психічними станами "активність": $t = 3,433$ при $p \leq 0,01$, "втома": $t = 2,479$ при $p \leq 0,05$, "щирість": $t = 3,056$ при $p \leq 0,01$, "бадьорість": $t = 2,269$ при $p \leq 0,05$.

Результати міжстатевих відмінностей у переживанні психічних станів на етапі констатувального зрізу в учнів експериментальної групи характеризуються низькими показниками активності, поваги; не діагностовано щирість, бадьорість, азарт, мрійливість у дівчаток, виявлено більшу романтичну налаштованість, життєрадісність, азартність, бадьорість у хлопчиків. Відмічено високі показники втоми як у дівчат, так і хлопців. На етапі контрольного зрізу експериментальної групи показники психічних станів дівчат і хлопчиків зазнають змін. Удвічі підвищується рівень активності у дівчаток, у хлопчиків з недиагностованого рівня підвищується до 11%. З'являється щирість, не характерним стає стан втоми.

Статистично значущі відмінності зафіксовано: для дівчат експериментальної групи по психічному стану "активність" ($t = 2,16$ при $p \leq 0,05$), для хлопчиків цієї ж групи по психічних станах "активність" ($t = 2,83$ при $p \leq 0,05$), "втома" ($t = 2,83$ при $p \leq 0,05$), "бадьорість" ($t = 2,45$ при $p \leq 0,05$).

На етапі контрольного зрізу після проведення формувального експерименту результати рангування цінностей експериментальної групи стали суттєво відрізнятися від показників контрольної групи. По-перше, зміцнився взаємозв'язок ціннісних орієнтацій Я-бажаного і Я-реального, що свідчить про зростання самоприйняття, самоповаги, впевненості в собі і конгруентності учнів експериментальної групи ($r^s = 0,70$ замість $r^s = 0,60$). По-друге, стали різче відрізнятися коефіцієнти кореляції цінностей Я-бажаного і Я-реального контрольної та експериментальної груп на етапі контрольного зрізу ($r^s = -0,10$ – для Я-бажаного, і $r^s = 0,90$ – для Я-реального), що свідчить про суттєву зміну ціннісних орієнтацій учасників розвивально-корекційної програми.

Отже, в результаті реалізації програми оптимізації емоційно-ціннісного ставлення до учіння учні експериментальної групи гармонізували свою Я-концепцію до рівня більш благополучних учнів

контрольної групи, які з самого початку дослідження виявилися менш тривожними й більш успішними в навчанні. Відзначено істотне зміцнення узгодженості образів Я-бажаного і Я-реального у відношенні ціннісних орієнтацій другокласників експериментальної групи, на відміну від зафіксованого феномену "ціннісного розгардіяшу" в другокласників контрольної групи.

Щодо результатів рангування особистісних цінностей за статевою належністю, то на етапі констатувального зрізу ми спостерігаємо слабку узгодженість обох образів Я, як у хлопчиків, так і дівчаток експериментальної та контрольної груп. Так, в експериментальній групі спостерігалася більша узгодженість ціннісної сфери у дівчаток, аніж у хлопчиків (0,30 та 0,20), і навпаки, у контрольній групі – більша узгодженість ціннісної сфери у хлопчиків – 0,50, аніж у дівчат – 0,40.

Загальне порівняння результатів узгодженості ціннісної сфери за коефіцієнтом кореляції Спірманна виявляє суттєве її зміцнення в експериментальній групі до 0,70 – у хлопчиків і 0,80 – у дівчаток на етапі контрольного зрізу.

На етапі контрольного зрізу стали різко контрастувати коефіцієнти кореляції за статевою належністю обох груп. Так, у хлопчиків контрольної групи зафіксовано значне розбалансування ($r^s = - 50$) ціннісної сфери, натомість у хлопчиків експериментальної групи після проведення формуляльного експерименту співвідношення цінностей Я-бажаного і Я-реального помітно корелює ($r^s = 0,70$), що свідчить про достатньо високу узгодженість обох образів Я.

У дівчат експериментальної групи на етапі контрольного зрізу майже втричі вищий рівень узгодженості ціннісної сфери, аніж у дівчат контрольної групи (у першому випадку - $r^s = 0,80$, у другому - $r^s = 0,30$).

Водночас, у експериментальній групі як у хлопчиків, так і у дівчат виявляється одностайність у виборі цінності монособ'єктного рівня, що стосується учіння, – чемність (перше місце), цінності відносного суб'єктного рівня – здоров'я (п'яте місце) у структурі образів Я.

За низкою парціальних показників розвитку емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів діагностовано міжстатеві відмінності, що свідчать про вплив гендерних особливостей соціалізації і необхідність встановлення гендерної симетрії на цій ланці освіти. Це зумовлено тим, що в умовах стихійного розвитку емоційно-ціннісного ставлення до учіння у дівчаток, на відміну від хлопчиків, слабоузгоджені ціннісні орієнтації в структурі образу Я (бажаного і реального), що означає тенденцію закріплення до кінця шкільного дитинства слабого самоприйняття, саморозуміння і самоповаги.

Характер кореляційних взаємозв'язків між окремими психічними станами і цінностями образу Я в учнів експериментальної групи вказує на ефект "очищення" і сегрегації учбової суб'єктності від інших рівнів аксіогенезу. Йдеться про значне зниження шкільної і явної тривожності та втоми після здійснення розвивально-корекційного впливу, що призвело до "підтягування" учнів експериментальної групи до емоційно-ціннісного самопочуття їх ровесників з контрольної групи, які почували більший комфорт як суб'єкти учіння на початку експерименту.

Висновки

Психологічними умовами позитивної трансформації емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів є: безумовне позитивне прийняття іншої людини, щира симпатія, інтерес і повага до неї внаслідок самого факту її існування; конгруентність – взаємна відповідність переживання, усвідомлення і вираження своїх емоцій та думок, – уміння бути самим собою без виставлення на показ "масок" і "фасадів"; емпатія – здатність до співпереживання і розуміння емоційного стану іншої людини. Зазначені умови сприяють розвитку психологічних механізмів мотивації учіння: особистісних цінностей в структурі Я-образу, ціннісно-рольовій самоідентифікації, об'єктивації внутрішньої позиції та емоційному відреагуванні.

Перспективу подальших досліджень емоційно-ціннісних чинників учіння вбачаємо у відпрацюванні та реалізації процедур факторних експериментів з ретельним контролем незалежних, додаткових та побічних змінних.

1. *Кормило О.М.* Передумови і загальні тенденції розвитку емоційної сфери молодших школярів / Кормило О.М. // Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 2004. – Вип. 9, ч. II. – С.171-178.
2. *Кормило О.М.* Вікова динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності / Кормило О.М. // Зб. наук. праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. : ГНОЗІС, 2004.- Т.VI, ч.6. – С. 137 - 145.
3. *Кормило О.М.* З досвіду реалізації комплексної психокорекції емоційно-ціннісної сфери молодших школярів / Кормило О.М. // Матеріали 3-ї Міжнар. наук.-практ.конф.["Динаміка наукових досліджень '2004"]. – Т.2. Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 33-36.
4. *Кормило О.М.* Проблема активізації емоційної сфери школярів з погляду гуманістичної педагогіки / Кормило О.М. // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – Вип.5. – С. 344 – 349.
5. *Кормило О.М.* Підготовка практичного психолога до корекції емоційної сфери молодших школярів / Кормило О.М. // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи. – Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – С.206 – 213.
6. *Кормило О.М.* Особливості психологічної корекції емоційної сфери підлітків / Кормило О.М. // Соціальна робота в Україні: теорія і практика: посіб. для підвищення каліф. психол. центрів соціальних служб для молоді / за ред. А.Я. Ходорчук – К.: ДЦССМ, – Ч. V. - 2003 – С. 157 – 167.

Here it's shown that emotionally-valuable learning determination in young pupils depends on the actualization extence of their subjective potential, which is powered by the low anxiety level and high level of harmony between the valuable orientations in the I-real and I-desirable structure.

Key words: *learning, motivation, emotional-valuable causes of learning, valuable orieutations, integralnasubjectiviti, I-real and I-desirable images.*