

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ**

Факультет управління
Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти

**«Взаємозв'язок психологічної довіри до педагогів із
сформованістю навчальної мотивації у здобувачів
дошкільної освіти»**

Спеціальність: 053 Психологія

Освітня програма: Психологія

ВИКОНАВ:

студент групи ПС22-2
Полосін Ілля Костянтинович

КЕРІВНИК:

д. психол. наук, проф., проф. каф. психології
Шевяков Олексій Володимирович

РЕЦЕНЗЕНТ:

к. пед. наук, доц., доц. каф. міждисциплінарних досліджень
Дніпровської академії музики
Славська Яніна Анатоліївна

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ:

завідувач кафедри психології, к. психол. н., доц.
Скляньська Ольга Вадимівна

м. Дніпро
2026

АНОТАЦІЯ

Полосін І. К. Взаємозв'язок психологічної довіри до педагогів із сформованістю навчальної мотивації у здобувачів дошкільної освіти.

У роботі аналізується проблема формування навчальної мотивації у старшому дошкільному віці через призму міжособистісної взаємодії, виявляється статистично значущий взаємозв'язок між рівнем психологічної довіри дитини до вихователя та її пізнавальною активністю. Під час написання роботи було визначено загальні теоретико-методологічні підстави для дослідження навчальної мотивації та епістемічної довіри, підібрано комплекс психодіагностичних методик, адекватних меті дослідження, продіагностовано та проаналізовано вплив емоційної безпеки на розвиток готовності до подолання труднощів у дошкільників. На основі математико-статистичного аналізу доведено детермінуючу роль довіри у формуванні інтринсивної мотивації та розроблено практичну програму психологічного супроводу вихователів і батьків.

Ключові слова: психологічна довіра, навчальна мотивація, пізнавальна активність, дошкільний вік, гальмівний контроль, епістемічна довіра, психологічна безпека.

SUMMARY

Polosin I. K. The relationship between psychological trust in teachers and the formation of learning motivation in preschoolers.

This paper analyzes the problem of learning motivation formation in preschool age through the prism of interpersonal interaction. A statistically significant relationship between the level of a child's psychological trust in the educator and their cognitive activity is revealed. General theoretical and methodological grounds for the research of learning motivation and epistemic trust were determined, and a complex of psychodiagnostic methods adequate to the research purpose was selected. The influence of emotional safety on the

development of preschoolers' readiness to overcome difficulties was diagnosed and analyzed. Based on mathematical and statistical analysis, the determining role of trust in the formation of intrinsic motivation was proved, and a practical program of psychological support for educators and parents was developed.

Keywords: psychological trust, learning motivation, cognitive activity, preschool age, inhibitory control, epistemic trust, psychological safety.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОВІРИ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	10
1.1. Проблема довіри в психологічних дослідженнях та специфіка її розвитку у дошкільному віці.....	10
1.2. Навчальна мотивація та пізнавальна активність дітей старшого дошкільного віку: сутність, структура, критерії.....	17
1.3. Теоретичне обґрунтування впливу психологічної довіри до вихователя на формування навчальної мотивації здобувачів дошкільної освіти.....	20
Висновки до першого розділу.....	24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОВІРИ ДО ПЕДАГОГІВ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	26
2.1. Організація, етапи та методико-діагностичний апарат дослідження.....	26
2.2. Аналіз результатів діагностики рівня психологічної довіри та показників пізнавальної активності дошкільників.....	35
2.3. Математико-статистичний аналіз взаємозв'язку між показниками довіри до педагога та навчальною мотивацією.....	51
Висновки до другого розділу.....	60
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК ДОВІРЧИХ ВЗАЄМИН.....	62
3.1. Обґрунтування психолого-педагогічних умов формування довіри в освітньому середовищі.....	62

3.2. Програма психологічного супроводу вихователів та батьків із підвищення навчальної мотивації дошкільників.....	63
Висновки до третього розділу.....	68
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ.....	79

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні соціокультурні умови розвитку українського суспільства ставлять перед закладами дошкільної освіти (ЗДО) принципово нові завдання. Зміщується акцент із простого накопичення дитиною знань, умінь і навичок на розвиток її особистості, формування готовності до життєвих змін та уміння адаптуватися до нових умов. Відповідно до державних вимог оновленого Базового компонента дошкільної освіти України, пріоритетним завданням є формування емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, внутрішньої мотиваційної готовності до пізнання та загальної психологічної стійкості особистості.

Особливої гостроти ця проблема набуває на етапі переходу старшого дошкільника до систематичного шкільного навчання, що супроводжується кризою семи років і потребує мобілізації всіх психологічних ресурсів дитини [20, 21].

У цьому контексті визначальну роль відіграє характер стосунків між дитиною та вихователем. Для дошкільника дорослий є провідником у світ соціальних норм та знань, тому психологічна довіра до педагога стає фундаментом для емоційного благополуччя дитини. Довіра виступає тим глибинним механізмом, який дозволяє особистості долати тривогу перед невідомим та відкрито взаємодіяти з навколишнім (як зазначає дослідник Е. Еріксон) [24, 27, 30, 42]. Якщо дитина довіряє вихователю, вона не боїться робити помилки, легше приймає правила групи та охочіше включається в пізнавальну діяльність.

Натомість дефіцит довіри часто призводить до того, що дитина починає уникати навчальних ситуацій, її пізнавальний інтерес згасає, а мотивація стає ситуативною і залежною виключно від зовнішнього стимулювання. Незважаючи на очевидну важливість цієї проблеми, у сучасній педагогічній психології все ще бракує комплексних емпіричних досліджень, які б наочно

демонстрували прямий зв'язок між рівнем довіри дитини до вихователя та її пізнавальною активністю. Саме необхідність детального вивчення цього взаємозв'язку для покращення якості дошкільної освіти зумовила вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження полягає у виявленні та статистичному підтвердженні взаємозв'язку між психологічною довірою до вихователів і навчальною мотивацією у здобувачів дошкільної освіти, а також у розробленні практичних рекомендацій щодо підвищення мотивації через гармонізацію довірчих взаємин.

Об'єкт дослідження – психологічні особливості мотиваційної сфери здобувачів дошкільної освіти в умовах освітнього середовища.

Предмет дослідження – взаємозв'язок психологічної довіри до педагогів (вихователів) та навчальної мотивації у здобувачів дошкільної освіти.

Гіпотеза дослідження: в основу нашої роботи покладено припущення про те, що між рівнем психологічної довіри до вихователя та навчальною мотивацією дошкільника існує статистично значущий прямий кореляційний зв'язок. Ми передбачаємо, що діти з високим рівнем емоційної довіри до педагога демонструватимуть значно вищу пізнавальну активність, тоді як емоційне дистанціювання (брак довіри) супроводжуватиметься уникненням інтелектуальних завдань.

Відповідно до мети та гіпотези дослідження нами було поставлено такі завдання:

1. здійснити теоретичний аналіз психологічної літератури щодо феноменів довіри та навчальної мотивації в дошкільному віці;
2. розкрити структурні компоненти та критерії готовності дошкільників до навчальної діяльності;
3. емпірично дослідити рівень психологічної довіри та показники пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку;

4. за допомогою методів математичної статистики встановити характер взаємозв'язку між емоційним ставленням до вихователя та навчальними установками дитини;
5. розробити програму психолого-педагогічних рекомендацій для працівників закладів дошкільної освіти, спрямовану на зміцнення довіри як ресурсу розвитку пізнавальної мотивації.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань нами було використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

- теоретичні: аналіз, систематизація та узагальнення наукових джерел для побудови теоретичної моделі дослідження;
- емпіричні: Проективна методика Р. Жилія (Шкала №7 «Ставлення до вчителя/вихователя»), методика «Бесіда» (М. М. Марусинець), методика «Вибір навчальних завдань» (Н. Пророк);
- математико-статистичні: параметричний t-критерій Стюдента для незалежних вибірок (для перевірки вікових та гендерних відмінностей) та непараметричний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (для встановлення сили та напрямку взаємозв'язку між рівнем довіри та мотивацією).

Теоретико-методологічна основа дослідження спирається на концепцію психосоціального розвитку та формування базової довіри до світу (Е. Еріксон); дослідження довіри як важливого регулятора життєдіяльності та міжособистісної взаємодії, а також на здобутки науковців у галузі діагностики та розвитку пізнавальної готовності дошкільників до систематичного навчання (М. М. Марусинець, Н. В. Пророк, В. О. Ніколенко) [8, 18, 22].

Емпірична база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі закладу дошкільної освіти. Вибірку склали 40 вихованців старшої групи віком 5–6 років (20 дівчаток та 20 хлопчиків).

Наукова новизна дослідження полягає у розширенні теоретичних уявлень про роль емоційних факторів у формуванні внутрішньої позиції майбутнього школяра. У роботі емпірично доведено та статистично

обґрунтовано, що психологічна дистанція між вихователем та дитиною безпосередньо детермінує діяльнісний компонент пізнавальної активності дошкільника.

Практична значущість одержаних результатів. Зібрані емпіричні матеріали та сформульовані на їх основі психолого-педагогічні рекомендації можуть бути успішно впроваджені в повсякденну діяльність практичних психологів та вихователів ЗДО. Запропоновані підходи допоможуть гармонізувати міжособистісні стосунки в групі, знизити тривожність дітей та ефективно стимулювати їхню навчальну мотивацію напередодні кризового етапу вступу до школи.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (52 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 66 сторінок основного тексту, що містить таблиці та рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОВІРИ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІСІ

1.1. Проблема довіри в психологічних дослідженнях та специфіка її розвитку у дошкільному вісі

Феномен довіри є складним, багатовимірним конструктом, який привертає увагу фахівців різних галузей психологічного знання. У загальнонауковому розумінні довіра концептуалізується як базовий стан, що передбачає впевненість особистості у надійності, позитивних мотивах та передбачуваності поведінки іншого суб'єкта або об'єкта [36]. У психологічній науці довіра визначається як необхідна умова взаємодії людини зі світом, оскільки саме вона реалізує функцію зв'язку індивіда з оточенням, породжуючи цілісну систему [13, 24]. У контексті психології розвитку фундаментальне розуміння генезису довіри нерозривно пов'язане з теорією психосоціального розвитку Е. Еріксона [5, 8, 24]. Початком розвитку довіри вважається перший рік життя дитини, коли на основі взаємодії з матір'ю або іншою значущою особою формується базова (базальна) довіра [27]. Саме це поєднання відкритості світу та відчуття безпеки становить наріжний камінь життєздатності особистості, закладаючи основу для подолання першої життєвої кризи ідентичності [24]. Базальна довіра, виникнувши на ранніх стадіях онтогенетичного розвитку, продовжує трансформуватися протягом усього подальшого життя, визначаючи готовність дитини до розширення соціальних контактів [27].

У віковій психології зазначається, що перехід дитини з сімейного середовища до дошкільного закладу супроводжується кризою відокремлення. На цьому етапі базальна довіра, сформована в діаді «мати-дитина», проходить своєрідну перевірку на міцність. Згідно з працями вітчизняних

дослідників (М. В. Савчин, В. П. Кутішенко), здатність дошкільника довіряти «чужому» дорослому (вихователю) свідчить про успішне подолання попередніх криз психосоціального розвитку [6, 19]. Якщо первинна довіра була сформована повноцінно, дитина здатна екстраполювати це відчуття безпеки на нових соціальних партнерів. Вихователь стає фігурою заміщення, яка має забезпечити той самий рівень емоційного контейнерування, що й батьки. У разі дефіциту такої довіри у дитини формується стійкий патерн підозрілості, який блокує не лише соціальну взаємодію, але й будь-яку дослідницьку ініціативу, оскільки весь когнітивний ресурс дошкільника витрачається на постійне сканування середовища щодо потенційної небезпеки [24, 27].

Дослідники наголошують, що довіра виступає не лише як стійке особистісне утворення, але й як динамічний рефлексивний феномен, що дозволяє людині зайняти певну ціннісну позицію стосовно самої себе та світу [8]. Здатність довіряти безпосередньо впливає на те, наскільки індивід здатний виходити за межі свого минулого досвіду, самостійно ставити цілі та діяти відповідно до них [24, 36]. Це особливо яскраво проявляється в ситуаціях, які характеризуються складністю та непередбачуваністю, де довіра (зокрема, толерантність до невизначеності) дозволяє знизити психологічне страждання від амбівалентності та сприяє розвитку [14]. Крім того, наявність довірчих ставлень виступає потужним ресурсом, що сприяє успішному переживанню стресових чи потенційно травматичних ситуацій [24]. Специфіка розвитку довіри набуває нових якісних характеристик у дошкільному віці, коли дитина потрапляє до нового соціального інституту – закладу дошкільної освіти [12, 18]. Формування міцної довіри в умовах дитячого садка є критично важливим етапом, оскільки воно закладає підґрунтя для успішного залучення дитини до освітнього процесу та її психологічного благополуччя [18]. Центральною фігурою на цьому етапі стає вихователь [14]. Якщо дитина відчуває емоційну надійність педагога, вона здатна вільно досліджувати навколишнє середовище, що є основною умовою

пізнавального розвитку [43]. У сучасній психології дошкільного віку проблему довіри прийнято розглядати у двох взаємопов'язаних аспектах: як міжособистісну (емоційну) та епістемічну (пізнавальну) довіру [38]. Міжособистісна довіра дитини проявляється у її переконаннях щодо надійності інших людей та у відповідній довірчій поведінці під час соціальних взаємодій. Встановлено, що рівень довіри до оточуючих безпосередньо впливає на здатність дошкільника до саморегуляції (гальмівного контролю) та визначає загальну успішність його адаптації у дитячому колективі [44]. З іншого боку, епістемічна довіра – це вибіркова довіра (selective trust) дитини до дорослого як до надійного джерела достовірної інформації. Важливим вектором сучасних досліджень є поглиблене вивчення критеріїв такої вибіркової довіри у дітей дошкільного віку. Довгий час у педагогічній психології панувала думка, що малюки є пасивними споживачами інформації, проте новітні дослідження доводять протилежне: дошкільники ретельно зважують особистісні характеристики та риси дорослих, перш ніж довіряти їхнім свідченням. З віком у дітей відбуваються закономірні розвиткові зміни у здатності до соціальної взаємодії: вони навчаються "довіряти мудро" (trusting wisely), критично оцінюючи надійність партнера. Концепт епістемічної довіри розкривається через здатність дитини аналізувати соціальні ролі та поведінкові патерни дорослого перед тим, як прийняти його твердження за істину. Зокрема, дослідження Ф. Маргоні (F. Margoni) та співавторів (2026) переконливо доводять, що діти дошкільного віку (на відміну від дітей раннього віку) здатні диференціювати соціальні статуси та надають перевагу виділенню епістемічної довіри лідерам (leaders), категорично відмовляючи у довірі тим, хто демонструє поведінку агресора чи хулігана (bullies) [35]. В освітньому контексті це означає, що авторитарний вихователь, який базує свій вплив на залякуванні чи жорсткому примусі, автоматично втрачає статус надійного джерела знань в очах дитини, що блокує її пізнавальний інтерес на глибинному рівні. Не менш важливим критерієм вибіркової довіри є групова

приналежність та соціальні характеристики інформанта. Р. Янг (R. Yang) та колеги (2023) виявили, що в умовах наявності чи відсутності суперечливих свідчень діти схильні демонструвати вибірккову довіру до інформантів зі своєї групи (in-group informant) [51]. Цей феномен особливо яскраво проявляється під час формування моральних суджень та отримання доступу до нових знань (knowledge access). Отже, вихователь має цілеспрямовано створювати атмосферу єдиної спільноти, де він позиціонується як «свій», а не як відсторонений наглядач. Крім аналізу соціальних ролей, дошкільники здійснюють складні епістемічні висновки (epistemic inferences), безпосередньо спираючись на специфічні риси інформанта (informants' traits) [33]. Дослідження Дж. Лейн (J. D. Lane) із співавторами (2013) засвідчують, що риси дорослого мають критично велику вагу у формуванні дитячої довіри до його інструкцій [33]. Фундаментальним фактором у цьому процесі виступає параметр попередньої точності (relative accuracy) повідомлень дорослого. Згідно з дослідженнями Ч. Хуанга (C. Huang) та колег (2024), відносна точність та сила соціальних характеристик дорослого безпосередньо і суттєво впливають на рівень вибіркової довіри дітей (selective trust) [29]. Якщо вихователь раніше надавав недостовірну інформацію, діяв непослідовно або порушував обіцянки, дошкільник фіксує цю «неточність» і в майбутньому ставиться до будь-яких навчальних інструкцій такого педагога з недовірою та скепсисом [31]. Сучасні дослідження суттєво розширюють розуміння феномену довіри, розглядаючи її не лише як внутрішній емоційний стан, але й як складну форму саморегульованої соціальної поведінки, що є критично необхідною для успішного функціонування дитини в умовах класної кімнати чи групи дитячого садка. У цьому контексті міжособистісна надійність (trustworthiness) дошкільника традиційно передбачає його здатність виконувати взяті на себе зобов'язання (дотримуватися обіцянок) та зберігати конфіденційність отриманої інформації (наприклад, тримати секрети однолітків). Формування такої соціально очікуваної та надійної поведінки глибоко вкорінене у розвитку

фізіологічних та психологічних механізмів саморегуляції, серед яких центральне місце посідає гальмівний контроль (inhibitory control). У віковій психології гальмівний контроль визначається як базова здатність дитини планувати свої дії та пригнічувати (гальмувати) невідповідні імпульсивні реакції відповідно до отриманих інструкцій або в умовах нових, невизначених ситуацій. Існує прямий теоретичний та емпіричний зв'язок між гальмівним контролем і здатністю дитини вибудовувати довірчі взаємини. Так, здатність зберегти таємницю вимагає від дошкільника свідомого вольового зусилля, щоб пригнітити природне бажання розповісти її іншим, особливо коли виникають провокуючі обставини або коли інші починають розпитувати. Аналогічно, виконання обіцянки, даної вихователю чи групі, безпосередньо залежить від здатності дитини планувати свою поведінку так, щоб слідувати інструкціям, навіть якщо це суперечить її миттєвим егоцентричним бажанням чи стикається з іншими вимогами середовища. Важливість цього аспекту полягає в тому, що високий рівень гальмівного контролю є надійним предиктором кращої соціальної компетентності, зниження проявів екстерналізації (агресивної чи деструктивної поведінки) та загальної успішної адаптації дитини до освітнього закладу. Дослідники доводять, що надійність і здатність викликати довіру (trustworthiness) виступають своєрідним психологічним медіатором між фізіологічним самоконтролем дитини та її успішним пристосуванням до вимог дошкільного середовища (preschool adjustment) [44].

Розглядаючи багатовимірну концептуальну модель довіри, запроваджену К. Ротенбергом (K. J. Rotenberg), необхідно звернути увагу на поведінкові індикатори її базових компонентів у дошкільному віці. Перший компонент — надійність (reliability) — на етапі дошкільного дитинства виступає ключовим маркером передбачуваності світу. Дитина вчиться розпізнавати, чи збігаються слова однолітка або вихователя з їхніми реальними діями в ігрових ситуаціях. Другий компонент — емоційна база (emotional base) — тісно пов'язаний із розвитком емпатії та здатності уникати

вчинків, що завдають психологічного болю іншому. Здатність дошкільника зберігати таємницю друга є не просто комунікативною навичкою, а надзвичайно складним когнітивним завданням, яке вимагає вольового напруження та високого рівня гальмівного контролю (inhibitory control). Третій компонент — чесність (honesty) — еволюціонує від простого бінарного розуміння «правда-брехня» до усвідомлення прихованих мотивів партнера по взаємодії. Дослідження переконливо демонструють, що діти з високим рівнем гальмівного контролю не лише самі здатні на більш довірчу поведінку, але й стають більш привабливими партнерами в очах однолітків. Це створює так звану «спіраль позитивної соціалізації»: здатність регулювати імпульси викликає довіру оточуючих, що, у свою чергу, підвищує соціометричний статус дитини та значно полегшує її загальну адаптацію до освітнього процесу (preschool adjustment) [44].

Тобто, здатність дитини регулювати власні імпульси дозволяє їй ставати надійним партнером по взаємодії. Це сприяє формуванню глибоких, емоційно безпечних стосунків як із педагогами, так і з однолітками. У свою чергу, наявність такого безпечного міжособистісного простору критично знижує рівень тривожності та вивільняє когнітивні ресурси дошкільника для повноцінної навчальної мотивації та пізнавальної діяльності [41, 44]. Варто зазначити, що освітнє середовище закладу дошкільної освіти не обмежується виключно віссю взаємодії «дитина – дорослий», а включає інтенсивну комунікацію з однолітками. У сучасних психологічних дослідженнях надійність та довіра концептуалізуються як форма саморегульованої соціальної поведінки, що є необхідною для успішного функціонування в класі чи групі. Зокрема, багатовимірна концептуальна модель довіри виокремлює три фундаментальні основи: надійність (яка стосується виконання слова чи обіцянки), емоційну базу (що передбачає утримання від заподіяння емоційної шкоди, збереження таємниць, уникнення критики та дій, що викликають зніяковіння) та чесність (спрямованість на правдивість та використання доброзичливих, а не маніпулятивних стратегій). Відповідно до

цієї концепції, довіра має сильну взаємну (реципрокну) якість, яка найбільш яскраво проявляється саме в діадичних взаємодіях між дітьми. У повсякденному житті дошкільного закладу така надійність конвенційно виявляється через те, наскільки дитина виконує свої обіцянки та зберігає конфіденційність особистої інформації (наприклад, тримає секрети друзів). Дослідники наголошують, що оцінка довіри з боку однолітків (peer-reported trustworthiness) є найбільш життєздатним індикатором соціального функціонування, оскільки саме діти перебувають в унікальній позиції для спостереження за природними інцидентами дотримання обіцянок та збереження таємниць у спільній грі. Доведено, що надійність дитини у взаємодії з однолітками позитивно корелює із її загальною адаптацією до дошкільного закладу (preschool adjustment) та рівнем її гальмівного контролю [48]. Більше того, здатність дитини викликати довіру у своїх ровесників виступає своєрідним медіатором (посередником) у зв'язку між її внутрішньою здатністю до саморегуляції (гальмівним контролем) та загальною успішністю пристосування до умов дитячого садка. З цього випливає глибока системна закономірність: вихователь, який транслює надійність та формує атмосферу базової психологічної безпеки, задає еталонну модель поведінки. Екстраполюючи цю модель на власні стосунки з однолітками, діти вчаться бути надійними партнерами одне для одного, що знижує загальний рівень тривожності в колективі та створює оптимальне середовище для розвитку стійкої групової пізнавальної активності. Отже, феномен довіри у дошкільному віці є багатокомпонентним психологічним утворенням, що виконує захисну, адаптивну та стимулюючу функції [6]. Базова впевненість у надійності вихователя не лише знижує емоційну тривожність дитини, але й відкриває шлях до активного пізнання [20]. Емоційна та епістемічна довіра створюють той необхідний психологічний простір, у якому можливий розвиток стійкого інтересу до навчальної діяльності, що робить вивчення взаємозв'язку між довірою та мотивацією надзвичайно актуальним завданням [11, 12].

1.2. Навчальна мотивація та пізнавальна активність дітей старшого дошкільного віку: сутність, структура, критерії

Старший дошкільний вік є сенситивним періодом для зародження та інтенсивного розвитку складних форм поведінки і діяльності. У цей час відбувається поступовий перехід від провідної ігрової діяльності до навчальної, що вимагає специфічної мотиваційної готовності [13, 17].

Навчальна мотивація у дошкільному віці розглядається не як сформований механізм, а як динамічна система спонукань, що визначає спрямованість дитини на пізнання навколишнього світу та оволодіння новими знаннями й навичками [7, 11, 15, 18, 24]. Дослідники зазначають, що мотиваційна сфера дошкільника є ключовим чинником успішності його майбутнього шкільного навчання [11]. Вона є складною багаторівневою структурою, яка об'єднує різноманітні мотиви [4]. Традиційно у психології виокремлюють дві великі групи мотивів, що спонукають дітей до учіння: соціальні та пізнавальні [12]. Соціальні мотиви пов'язані з потребою дитини у спілкуванні з іншими людьми, їхній оцінці та схваленні, а також із бажанням зайняти певне місце в системі суспільних відносин (зокрема, позицію школяра). Пізнавальні мотиви, у свою чергу, закладені в самій навчальній діяльності і пов'язані зі змістом учіння та процесом виконання пізнавальних дій [10, 11]. Глибоке розуміння природи навчальної мотивації неможливе без звернення до теорії самодетермінації (R. M. Ryan, E. L. Deci). Згідно з цією концепцією, найбільш продуктивною та стійкою є внутрішня (інтринсивна) мотивація, яка базується на вродженій потребі людини в компетентності, автономії та пов'язаності з іншими [46]. У дошкільному віці внутрішня мотивація проявляється у вигляді допитливості, прагнення до дослідження та щирого інтересу до самого процесу вирішення завдань. Якщо ж дитина виконує завдання виключно заради зовнішньої винагороди або уникнення покарання,

її мотивація вважається зовнішньою (екстринсивною) і є менш стійкою до труднощів [49].

Деталізуючи концепцію самодетермінації, варто наголосити на складній структурній трансформації мотивів напередодні вступу до школи. У старшому дошкільному віці пізнавальна потреба ще не має стійкого автономного характеру і значною мірою спирається на зовнішнє стимулювання з боку дорослих. Згідно з положеннями теорії Р. Райана та Е. Десі, для того щоб екстринсивна (зовнішня) мотивація успішно інтеріоризувалася — тобто перетворилася на щирий внутрішній пізнавальний інтерес — освітнє середовище має безперервно задовольняти три базові психологічні потреби дитини. Це потреба в автономії (можливість робити самостійний вибір під час гри чи виконання навчального завдання), потреба в компетентності (об'єктивне відчуття власної спроможності та ситуації успіху) та потреба у пов'язаності (емоційно теплі, безпечні стосунки з вихователем та однолітками) [46]. Сучасні наукові позиції стверджують, що ігнорування або фрустрація хоча б однієї з цих потреб призводить до домінування уникаючої поведінки або формування суто конформної (залежної) мотивації. У такому стані дошкільник виконує пізнавальні інструкції не через інтерес до процесу учіння, а виключно заради уникнення покарання чи отримання ситуативної похвали. Натомість фасилітація самостійності стимулює розвиток глибоких особистісних диспозицій, які є критично необхідними для психологічного благополуччя індивіда [13, 49].

Новітні зарубіжні дослідження дозволяють значно деталізувати внутрішні механізми, що керують цією інтринсивною мотивацією та пізнавальним пошуком. Зокрема, дослідження Ф. Полі (F. Poli) та співавторів (2025) переконливо доводить, що процес пізнавального дослідження (exploration) у дітей дошкільного віку безпосередньо керується двома ключовими факторами: відчуттям власного навчального прогресу (learning progress) та новизною стимулів (novelty) [37]. Дитина не просто хаотично цікавиться всім підряд; її мотиваційна система тонко налаштована на пошук

тих завдань, де вона відчуває динаміку власного розвитку та стикається з оптимальним рівнем складності. Якщо середовище є надто передбачуваним або, навпаки, хаотичним, пізнавальний інтерес стрімко згасає [32]. Крім того, розглядаючи структуру мотиваційної сфери дошкільника, не варто обмежуватися лише дихотомією «пізнавальне – соціальне». Як зазначають Дж. Хао (J. Hao) та Кс. Ду (X. Du) (2021), мотивація дошкільників має складну, диверсифіковану природу (diverse) [28]. Зокрема, у контексті міжособистісної взаємодії та допомоги (helping motivations) вона може одночасно містити як альтруїстичні (altruistic), так і егоїстичні (egoistic) компоненти. Це означає, що залучення дитини до навчального процесу часто мотивується не лише чистим інтересом до знань, але й бажанням допомогти вихователю або одноліткам, отримати певний статус у групі чи задовольнити власні амбіції. Розуміння цієї диверсифікованості вимагає від педагога створення таких умов, де дитина зможе реалізувати весь спектр своїх внутрішніх мотивів у безпечному довірчому середовищі. Динамічним проявом навчальної мотивації виступає пізнавальна активність дитини. Вона розглядається як стан готовності до пізнавальної діяльності, що супроводжується емоційним піднесенням та інтелектуальною ініціативою [22]. Формування повноцінної навчальної мотивації та пізнавальної активності у шестирічок тісно пов'язане з розвитком мотивації досягнення успіху. За даними Н. В. Пророк, здатність дитини ставити перед собою цілі, докладати вольових зусиль для їх досягнення та адекватно реагувати на перешкоди є фундаментальною складовою діяльнісного компонента мотивації [18]. Для об'єктивної оцінки рівня сформованості пізнавальної активності та мотиваційної готовності дитини до навчання використовується система специфічних критеріїв [18]. На основі аналізу психологічної літератури та розробок вітчизняних фахівців (М. М. Марусинець, Н. В. Пророк) виокремлюють три базові критерії вимірювання [5, 9, 18]:

- Емоційно-мотиваційний критерій. Відображає характер включення дитини в пізнавальний процес. Оцінюється швидкість залучення

до роботи, наявність захоплення, відкритого інтересу або, навпаки, пасивності, гальмування та уникнення інтелектуального напруження.

- Процесуально-операційний (змістовий) критерій. Описує здатність дошкільника утримувати концентрацію уваги на навчальному завданні чи предметі бесіди. Високий рівень за цим критерієм характеризується повною зосередженістю, тоді як низький – постійним відволіканням та незібраністю.
- Контрольно-оцінний (результативний) критерій. Визначає ступінь самостійності дитини під час виконання завдань, здатність впевнено формулювати власну думку та долати труднощі без постійного звернення по допомогу або копіювання дій оточуючих. Таким чином, навчальна мотивація та пізнавальна активність дітей старшого дошкільного віку є багатокomпонентними утвореннями, які формуються на перетині інтелектуальних та емоційно-вольових процесів. На етапі переходу від дошкільного дитинства до систематичного навчання особливої ваги набуває розвиток внутрішньої мотивації та інтересу до пізнання. Оскільки ці конструкти формуються в процесі активної соціальної взаємодії з дорослими, якість такої взаємодії, емоційний тон спілкування та рівень психологічної довіри стають ключовими факторами, що здатні як стимулювати, так і пригнічувати пізнавальну активність дитини.

1.3. Теоретичне обґрунтування впливу психологічної довіри до вихователя на формування навчальної мотивації здобувачів дошкільної освіти

На етапі дошкільного дитинства зв'язок між емоційним благополуччям та пізнавальною активністю набуває найвищої інтенсивності. Теоретичне обґрунтування впливу психологічної довіри до вихователя на формування навчальної мотивації базується на розумінні довіри як фундаментальної умови безпечного пізнання світу [27]. Згідно з теорією самодетермінації,

однією з базових психологічних потреб, що забезпечують розвиток стійкої внутрішньої мотивації, є потреба у пов'язаності (relatedness) – відчутті емоційної близькості, безпеки та прийняття з боку значущих дорослих [46]. У закладі дошкільної освіти такою ключовою фігурою виступає вихователь [14]. Коли дитина відчуває міцну міжособистісну довіру до педагога, її базова потреба у безпеці задовольняється, що дозволяє вивільнити психологічні ресурси для пізнавальної діяльності. У такому емоційно підтримуючому середовищі дошкільник починає сприймати освітній процес не як джерело стресу чи примусу, а як простір для самореалізації. Навчальна діяльність завжди містить елемент новизни, складності та інформаційної невизначеності. Для дитини старшого дошкільного віку зустріч із новим інтелектуальним завданням може викликати тривогу та страх невдачі. У цьому контексті довіра до вихователя виконує функцію психологічної опори, яка знижує страх помилки та підвищує толерантність дитини до амбівалентних, непередбачуваних ситуацій [50]. Дитина, яка довіряє дорослому, легше приймає правила спільної взаємодії, не уникає інтелектуального напруження, демонструє вищу стійкість до фрустрації та проявляє активну пізнавальну ініціативу [44]. Важливим аспектом є також епістемічна довіра – довіра до вихователя як до надійного джерела знань, що безпосередньо впливає на мотивацію досягнення успіху та якість засвоєння інформації [33, 39]. Якщо дошкільник визнає авторитет педагога та довіряє його оцінкам, будь-які заохочення, підтримка чи зворотний зв'язок з боку вихователя набувають високої особистісної значущості [29]. Це стимулює перехід від ситуативного інтересу до стійкої внутрішньої мотивації учіння [11]. Натомість емоційне відчуження та брак довіри призводять до того, що дитина сприймає навчальні вимоги вороже. Така позиція блокує розвиток пізнавальної активності, формує захисну (унікаючу) поведінку та суттєво ускладнює процес підготовки до систематичного шкільного навчання. Поведінковий компонент сформованої довіри до педагога виражається в готовності дитини до співпраці, здатності звертатися по допомогу у разі

труднощів та прагненні поділитися результатами своєї роботи [6]. Важливим механізмом, через який вихователь впливає на рівень епістемічної та міжособистісної довіри, є система педагогічного стимулювання та приховані установки самого педагога [39]. Як доводять сучасні дослідження (W. Tang та ін., 2025), специфічні типи винагород від вихователя (teacher rewards and their types) здійснюють безпосередній вплив на формування вибіркової довіри (selective trust) у дітей дошкільного віку. Якщо система заохочень вибудована прозоро і спирається на реальні зусилля дитини, це зміцнює довіру до педагога як до справедливого наставника. Натомість непередбачуване або маніпулятивне використання нагород знижує рівень довіри та нівелює внутрішню пізнавальну мотивацію, перетворюючи її на суто зовнішню [49]. Крім того, критичним фактором, що здатен руйнувати довірче середовище та мотивацію, є неусвідомлені упередження педагогів. Яскравим доказом цього є дослідження І. Вольтер (I. Wolter) та співавторів (2015), яке виявило негативний вплив традиційних гендерно-рольових установок (traditional gender role attitudes) вихователів дошкільних закладів на мотивацію дітей. Зокрема, було доведено, що стереотипне сприйняття вихователями певних видів діяльності має прямий руйнівний вплив на мотивацію до читання (reading related motivation) та розвиток відповідних навичок у хлопчиків. Це підтверджує, що приховані упередження педагога інтуїтивно зчитуються дітьми, руйнуючи їхню довіру до освітнього процесу та знижуючи пізнавальну ініціативу в тих сферах, де вони відчують брак об'єктивного прийняття та безумовної підтримки [51].

Розглядаючи механізми впливу довіри безпосередньо на процесуально-операційний та результативний критерії пізнавальної активності дошкільників, окремої уваги заслуговують епістемічні висновки (epistemic inferences), які дитина постійно робить щодо фігури педагога. Дошкільник безперервно оцінює вихователя на предмет його як інформаційної, так і емоційної надійності [37]. Коли дитина стикається з реальними інтелектуальними труднощами (наприклад, під час розв'язання задачі або

виконання практичного завдання на вибір [24]), рівень її зосередженості (процесуальний критерій) та здатності долати фрустрацію безпосередньо залежить від її сформованої епістемічної довіри до наставника. Якщо педагог у минулому досвіді дитини демонстрував непослідовність, необґрунтовано критикував або використовував маніпулятивні стратегії, дитина фіксує його як «ненадійне джерело». У результаті цього, замість того щоб спрямувати увагу на зміст навчального матеріалу, когнітивні ресурси дошкільника марнуються на моніторинг ситуації та захист власної самооцінки. Дитина швидко втрачає інтерес, навіть не намагається сформулювати власну думку або вдається до бездумного копіювання дій оточуючих, що свідчить про низький рівень результативного критерію мотивації [11, 24]. І навпаки, високий рівень психологічної безпеки в діаді «дитина-вихователь» дозволяє сприймати зауваження дорослого не як загрозу, а як конструктивний інструмент для розширення власних знань [24].

Підсумовуючи теоретичні напрацювання щодо окресленої проблематики, варто наголосити, що довіра у дошкільному віці є складним багатокомпонентним феноменом, який охоплює як емоційну безпеку, так і пізнавальну відкритість до джерела інформації [28]. В умовах закладу дошкільної освіти саме довіра до вихователя виступає тією критично важливою змінною, яка регулює психологічне благополуччя дитини [35]. Навчальна мотивація дошкільника розглядається як динамічна система спонукань, що визначає спрямованість особистості на пізнання. Важливим індикатором її розвитку є пізнавальна активність, яка оцінюється за емоційно-мотиваційним, процесуально-операційним та контрольним критеріями [18, 22]. Провідним завданням на етапі підготовки дитини до школи є стимулювання внутрішньої мотивації, заснованої на щирому інтересі до самого процесу учіння [26]. Теоретично обґрунтовано, що психологічна довіра створює своєрідний «емоційний каркас», у межах якого навчальна мотивація гармонійно розвивається [49]. Відчуття емоційної надійності задовольняє базову потребу в безпеці, знижує тривожність перед новими

завданнями та вивільняє ресурси для активної пізнавальної діяльності [27, 48]. Наявність тісного теоретико-методологічного зв'язку між досліджуваними феноменами зумовлює необхідність переходу до емпіричної перевірки висунутої гіпотези, що буде реалізовано в наступному розділі кваліфікаційної роботи.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку психологічної довіри та навчальної мотивації у дітей старшого дошкільного віку, на основі якого зроблено такі узагальнення:

1. Феномен довіри у дошкільному віці є складним багатокомпонентним утворенням, яке охоплює міжособистісну (емоційну безпеку) та епістемічну (вибіркову відкритість до джерела інформації) довіру. Здатність довіряти тісно пов'язана з розвитком гальмівного контролю дитини і виступає потужним психологічним медіатором її успішної адаптації до вимог дошкільного середовища.
2. Навчальна мотивація старших дошкільників розглядається як динамічна система спонукань, рівень сформованості якої діагностується за трьома базовими критеріями: емоційно-мотиваційним (включення в роботу), процесуально-операційним (зосередженість) та контрольно-оцінним (здатність долати труднощі). Згідно з теорією самодетермінації, головним завданням напередодні школи є перехід від екстринсивної (зовнішньої) мотивації до інтринсивної (внутрішньої), що можливе лише за умови задоволення базових психологічних потреб дитини, зокрема потреби у пов'язаності.
3. Психологічна довіра до вихователя створює необхідний «емоційний каркас» для розвитку пізнавальної активності. В умовах емоційної надійності знижується тривожність перед невідомим, нейтралізуються захисні реакції уникання, а вивільнені когнітивні ресурси дитини спрямовуються на вирішення інтелектуальних завдань. Відповідно,

дефіцит довіри блокує пізнавальну ініціативу, тоді як високий рівень психологічної безпеки в діаді «вихователь-дитина» є критично необхідним чинником для перетворення ситуативної допитливості на стійку внутрішню позицію майбутнього школяра.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОВІРИ ДО ПЕДАГОГІВ ТА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація, етапи та методико-діагностичний апарат дослідження

З метою перевірки висунутої гіпотези про існування статистично значущого зв'язку між рівнем психологічної довіри до вихователя та показниками навчальної мотивації, було організовано та проведено комплексне емпіричне дослідження. Побудова програми емпіричного дослідження спиралася на фундаментальні методологічні принципи сучасної психологічної науки. Зокрема, було дотримано принципу детермінізму (психологічні явища розглядалися у причинно-наслідковій зумовленості), принципу системності (мотивація та довіра вивчалися як взаємопов'язані елементи єдиної структури особистості дитини) та принципу розвитку (враховувалася динаміка вікових новоутворень старшого дошкільного віку). Логіка наукового пошуку зумовила послідовну реалізацію трьох основних етапів дослідження: Підготовчо-організаційний етап – передбачав глибокий теоретичний аналіз наукової літератури, концептуалізацію предмета дослідження, уточнення незалежних та залежних змінних. На цьому етапі було здійснено підбір валідного та надійного психодіагностичного інструментарію, який повністю відповідає психометричним вимогам та є адаптованим для застосування на вибірці дітей дошкільного віку [23].

Також було визначено базу дослідження, сформовано вибірку та проведено попередні бесіди з адміністрацією закладу й педагогічним колективом. Обов'язковою умовою цього етапу стало отримання письмової інформованої згоди від законних представників (батьків) дітей на участь їхніх дітей у психологічному обстеженні з гарантією повної конфіденційності

отриманих результатів. Діагностичний (польовий) етап включав безпосереднє проведення серії психодіагностичних зрізів. Збір емпіричних даних здійснювався виключно в індивідуальній формі, у першій половині дня, коли рівень працездатності дошкільників є найвищим. Організація цього етапу вимагала суворого дотримання нормативно-правових та етичних стандартів психологічної роботи, зокрема Закону України «Про захист персональних даних» та Етичного кодексу психолога [4]. Обов'язковою умовою до початку тестування стала реалізація принципу інформованої згоди: було поінформовано адміністрацію закладу та отримано письмову згоду законних представників (батьків) на участь їхніх дітей у психологічному обстеженні. Самим дітям мета взаємодії пояснювалася в доступній, м'якій ігровій формі з наголосом на принципі добровільності: кожна дитина мала право відмовитися від виконання завдань або припинити участь у будь-який момент без жодного психологічного тиску з боку дослідника. Для забезпечення принципу конфіденційності та безпеки даних усі матеріали зберігалися у вигляді кодованих протоколів (за системою шифрування від D01 до D40). Використання кодів замість реальних імен унеможливило ідентифікацію конкретної дитини сторонніми особами та забезпечило повну анонімність результатів[16].

З метою дотримання базового етичного принципу «Не нашкодь», процедура дослідження була жорстко регламентована в часі: на роботу з однією дитиною відводилося не більше 20–25 хвилин, що відповідає віковим нормам концентрації уваги дошкільників, із можливістю робити короткі паузи у разі виникнення ознак втоми. Інструкції до методик формувалися максимально нейтрально, без оцінних суджень, а результати обстеження ніколи не обговорювалися в присутності інших дітей групи. Особлива увага приділялася просторовій організації дослідження. Діагностичні процедури проводилися в окремому тихому приміщенні (діагностично-корекційній зоні кабінету психолога) без присутності інших дітей, що дозволило мінімізувати вплив соціального тиску та відволікаючих чинників. Ця зона була обладнана

дитячими меблями за зростом вихованців, а також містила ігрові матеріали. Процедурі тестування обов'язково передував етап встановлення психологічного контакту (рапорту): дослідник брав участь у спільних іграх з дитиною у вільному просторі кабінету, щоб зняти емоційну напругу та запобігти виникненню ситуативної тривожності перед «чужим дорослим». Такий підхід забезпечив високий рівень екологічної валідності дослідження, знизив потребу дитини в захисних реакціях та сприяв максимальній природності її відповідей і виборів під час діагностики. Крім того, комунікація з вихователями щодо організації обстеження вибудовувалася максимально тактовно, з дотриманням принципу поваги до колег та роз'ясненням, що метою дослідження є виявлення загальних мотиваційних закономірностей, а не критика їхнього стилю викладання. Аналітико-статистичний етап – полягав у кількісній та якісній обробці зібраних емпіричних протоколів. Відбувалося переведення якісних показників у стандартизовані бали, обчислення первинних статистичних характеристик, проведення порівняльного та кореляційного аналізів за допомогою комп'ютерних статистичних пакетів, а також глибока змістовна інтерпретація отриманих математичних результатів у світлі заявленої теоретичної бази. Емпіричне дослідження проводилося на базі комунального закладу дошкільної освіти. Вибіркову сукупність склали 40 здобувачів дошкільної освіти, які є вихованцями старшої групи. Для забезпечення коректності подальшої статистичної обробки та перевірки наявності гендерних розбіжностей, вибірку було детально описано за ключовими соціально-демографічними параметрами (стать та вік). Структурні характеристики досліджуваної вибірки наведено в табл. 2.1

Таблиця 2.1

Структура вибірки здобувачів дошкільної освіти (n=40)

Демографічний показник	Категорія	Абсолют на кількість, осіб	Віднос на частка, %
Стать	Дівчата	20	50,0
	Хлопці	20	50,0
Вік	5 років	20	50,0
	6 років	20	50,0

Візуалізацію розподілу вибірки за статтю та віком представлено на рис. 2.1 та рис. 2.2.

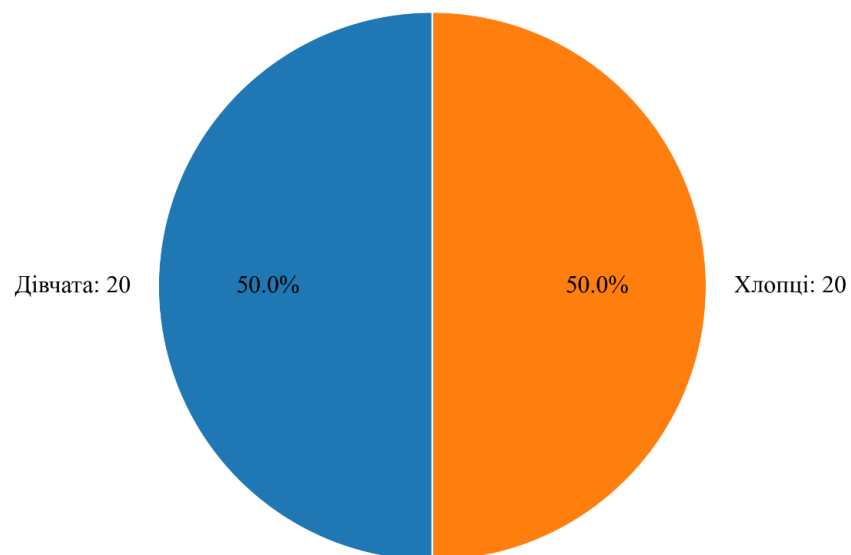


Рис. 2.1. Структура вибірки за статтю

Як видно з рис. 2.1, гендерний розподіл у досліджуваній групі є достатньо збалансованим. Дівчатка складають 50,0 % (n=20) від загальної

кількості респондентів, тоді як хлопчики — 50,0 % ($n=20$). Така репрезентативність вибірки за статтю дозволяє забезпечити високу об'єктивність подальшого статистичного аналізу та коректно перевірити наявність гендерної специфіки у формуванні міжособистісної довіри й пізнавальної мотивації.

Поряд із гендерним складом, не менш важливим демографічним критерієм для нашого дослідження є вікова структура респондентів. Період старшого дошкільного дитинства (5–6 років) характеризується надзвичайно інтенсивною динамікою психологічних новоутворень та поступовим формуванням внутрішньої позиції школяра. Відповідний кількісний розподіл дітей за віковими підгрупами наочно відображено на рис. 2.2.

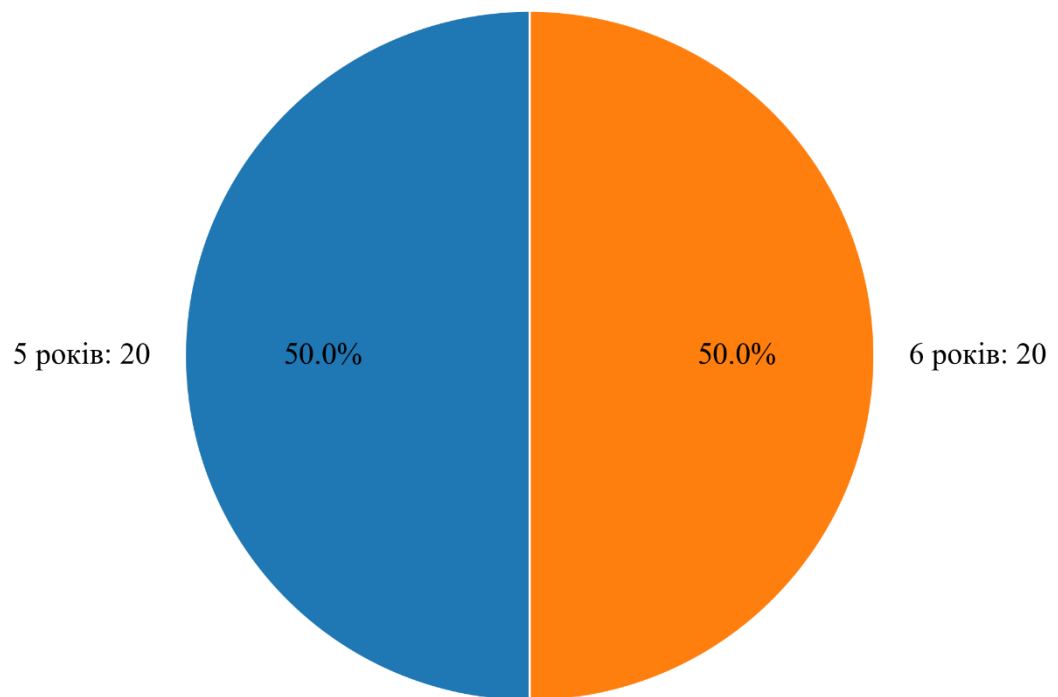


Рис. 2.2. Структура вибірки за віком

Для комплексного та різнобічного вивчення предмета дослідження було сформовано методико-діагностичний апарат, що складається з трьох

стандартизованих, надійних методик, які дозволяють охопити як емоційні, так і діяльнісні компоненти заявлених психологічних конструктів.

Варто зазначити, що психодіагностика дітей дошкільного віку має специфічні вікові обмеження, що суттєво ускладнює підбір інструментарію. Дошкільники ще не здатні до глибокої саморефлексії, вони не можуть заповнювати традиційні бланкові тести-опитувальники, а їхні вербальні відповіді часто піддаються впливу феномену «соціальної бажаності» (намагання дати правильну відповідь, щоб догодити дорослому). Саме тому для забезпечення максимальної валідності та надійності емпіричних даних нами було прийнято рішення відмовитися від прямих опитувальників на користь комплексу методів, що включає проєктивні техніки та метод стандартизованого спостереження за діяльністю. Проєктивний підхід дозволяє обійти психологічні захисти дитини та виявити справжнє, глибинне емоційне ставлення до вихователя. Своєю чергою, діяльнісний підхід дає змогу оцінити не просто декларативне бажання вчитися, а реальну готовність дитини докладати вольових зусиль. Тільки перехресний аналіз результатів, отриманих за допомогою різних стимульних матеріалів (малюнків, бесіди та реальних завдань), дозволяє нівелювати ситуативні фактори (втому чи настрій дитини) і отримати об'єктивну картину.

1. Проєктивна методика дослідження міжособистісних стосунків дитини (Р. Жиль) [7]. Вибір проєктивної методики зумовлений тим, що діти дошкільного віку через недостатній розвиток саморефлексії часто не здатні прямо вербалізувати свої почуття до дорослих або можуть давати соціально бажані відповіді. Проєктивний підхід дозволяє обійти захисні механізми психіки шляхом ідентифікації дитини з персонажами на малюнках. Методика використовувалася для прямої діагностики емоційного ставлення, прив'язаності та рівня психологічної довіри дитини до педагога. З-поміж усіх 42 завдань стимульного матеріалу (який включає малюнки із зображенням дітей і дорослих у різних соціальних ситуаціях та текстові завдання) інтерес для даного дослідження становить відокремлена субшкала №7 «Ставлення до

вчителя/вихователя». Ця субшкала базується на 12 ключових проєктивних ситуаціях, що моделюють реальну повсякденну взаємодію дошкільника з вихователем. Дитині пропонувалося розглянути картинки (наприклад, ситуації вибору місця за столом поруч із вихователем, реакції на зауваження, звернення по допомогу під час труднощів) і вказати, де б вона розмістила себе, або обрати варіант власної реакції. Цей інструмент дозволяє кількісно відобразити ступінь психологічної близькості, емоційної теплоти й відчуття безпеки поруч із конкретним дорослим. *Критерії оцінювання та процедура обробки:* Якісні вибори дітей переводилися у суворі кількісні показники за дихотомічною шкалою оцінювання.

- **1 бал** нараховувався за кожну ситуацію, якщо дитина обирала позицію максимального просторово-емоційного наближення до вихователя (сідала поруч із ним на малюнку, ініціювала контакт, зверталася по захист чи допомогу саме до фігури педагога). Це інтерпретувалося як наявність базової довіри та визнання авторитету.

- **0 балів** фіксувався у випадках, якщо дитина психологічно чи просторово дистанціювалася від педагога, обирала ізольовану позицію, розташовувала себе за межами взаємодії або виявляла уникаючу поведінку. Сумарний показник за цією субшкалою міг варіюватися від 0 до 12 балів, що дозволило емпірично виділити три рівні позитивного емоційного ставлення (довіри): високий (9–12 балів), середній (5–8 балів) та низький (0–4 бали).

2. Методика «Бесіда» для визначення мотиваційної готовності до навчання (М. М. Марусинець) [22]. Оскільки навчальна мотивація містить потужний когнітивний компонент (усвідомлення бажання вчитися), для її діагностики було обрано метод структурованого клінічного інтерв'ю. Методика застосовувалася з метою виявлення особливостей формування внутрішньої позиції школяра, домінуючої спрямованості інтересів та загального рівня пізнавальної мотивації дитини у вербальному плані. Процедура здійснювалася у формі індивідуальної бесіди, що складалася з 10 стандартизованих запитань. Під час діагностики психолог фіксував не лише

прямі відповіді, але й невербальні реакції дитини: міміку, паузи, ступінь впевненості. Для цілей нашого дослідження фокусно аналізувалися відповіді на 5 цільових запитань (№ 5–9), які безпосередньо стосувалися пізнавальних потреб: улюблених інтелектуальних занять, ставлення до книг, бажання дізнаватися нове, ставлення до труднощів. *Критерії оцінювання:* Поведінкові прояви та зміст вербальних відповідей оцінювалися експертним шляхом за трьома багаторівневими критеріями (від 1 до 5 балів за кожний):

- *Емоційно-мотиваційний критерій:* 5 балів – дитина відповідає одразу, з емоційним піднесенням та захопленням; 3 бали – сумнівається, відповідає не одразу, емоційний фон нейтральний; 1 бал – виявляє повну пасивність, уникає зорового контакту або мовчить.
- *Процесуально-операційний критерій:* 5 балів – повна зосередженість на змісті бесіди; 3 бали – періодичне відволікання на зовнішні стимули; 1 бал – постійне відволікання, незібраність, нездатність утримати нитку розмови.
- *Контрольно-оцінний критерій:* 5 балів – дитина впевнено, розгорнуто і самостійно формулює думку; 3 бали – відчуває труднощі, потребує навідних питань дорослого; 1 бал – орієнтується виключно на підказки, дає односкладові відповіді або відмовляється відповідати (бали 2 та 4 використовувалися як проміжні значення для уточнення). Максимальна сума за цією методикою становила 15 балів. Високий рівень пізнавальної активності у бесіді відповідав 13–15 балам, середній – 9–12 балам, низький (переважання ігрових мотивів над навчальними) – 0–8 балам.

3. Методика «Вибір навчальних завдань» (Н. Пророк) [22]. Для забезпечення максимальної об'єктивності дослідження було вирішено не обмежуватися лише вербальними та проєктивними методами. Ця методика була включена до батареї тестів для вивчення діяльнісного, практичного компонента пізнавальної активності в умовах реального експериментального вибору. Процедура тестування мала ігровий, але водночас інтелектуально навантажений характер. Перед дитиною розкладали декілька конвертів із

різними типами завдань (від простих репродуктивних до складних творчих, що вимагали розв'язання логічних чи математичних задач, розвитку мовлення тощо). Дитині пропонувалося самостійно обрати конверт та виконати завдання. Дослідник виступав у ролі спостерігача, фіксуючи реакцію на подолання перешкод та готовність дитини докладати вольових зусиль. *Критерії оцінювання:* Реальна поведінка дитини в процесі інтелектуальної діяльності оцінювалася за аналогічною 15-бальною шкалою (від 1 до 5 балів за кожен із трьох поведінкових критеріїв):

- *Емоційно-мотиваційний критерій (включення в роботу):* 5 балів – швидке, ініціативне залучення із явним захопленням; 3 бали – помітне гальмування на старті, невпевненість; 1 бал – прагнення уникнути завдання, відмова обирати конверт.
- *Процесуально-операційний критерій (захопленість процесом):* 5 балів – глибока, безперервна зосередженість під час виконання роботи; 3 бали – періодичне відволікання та зниження темпу; 1 бал – цілковита незібраність, швидка втрата інтересу до розпочатої справи.
- *Контрольно-оцінний критерій (ставлення до об'єктивної складності):* 5 балів – самостійне, завзяте і впевнене долаття труднощів; 3 бали – виконання лише за умови зовнішньої підтримки та навідних підказок дорослого; 1 бал – миттєва відмова від роботи при зіткненні з першою ж трудностю чи спроба скопіювати результат. Загальний рівень пізнавальної активності в практичній діяльності визначався за сумою балів: високий рівень (13–15 балів), середній рівень (9–12 балів), низький рівень (0–8 балів).

Використання саме такого тріадного комплексу методик дозволило здійснити глибокий, перехресний аналіз, мінімізувати вплив випадкових факторів та забезпечити високу надійність отриманих емпіричних масивів даних для подальшої математичної обробки.

2.2. Аналіз результатів діагностики рівня психологічної довіри та показників пізнавальної активності дошкільників

На констатувальному етапі емпіричного дослідження було проведено первинне психодіагностичне обстеження дітей старшого дошкільного віку. Головною метою цього етапу стало визначення реального стану сформованості їхньої навчальної мотивації, а також виявлення якісних та кількісних особливостей емоційного ставлення й психологічної довіри до вихователів. Аналіз отриманих емпіричних масивів даних здійснювався відповідно до стандартизованих шкал обраного діагностичного інструментарію із застосуванням методів кількісного та якісного (описового) аналізу.

Для вивчення емоційного компонента міжособистісних взаємин та виявлення прихованих особливостей ставлення дитини до педагога було застосовано проєктивну методику Р. Жиля (Шкала №7). Аналіз результатів проводився за кількістю балів, отриманих за вибори просторового та психологічного наближення до фігури дорослого у 12 стандартних тестових ситуаціях. Варто зауважити, що інтерпретація просторового розташування дитиною себе поруч із вихователем на стимульних малюнках виступає надійним маркером її відчуття психологічної безпеки. Такий проєктивний підхід дозволив максимально нівелювати ситуативні фактори та прояви соціальної бажаності під час діагностики. За підсумками підрахунку індивідуальних балів усю вибірку було умовно розділено на три підгрупи, що різняться за ступенем вираженості емоційної прив'язаності та відкритості до педагога. Узагальнений кількісний розподіл досліджуваних за виявленими рівнями міжособистісної довіри наведено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл дошкільників за рівнями ставлення до вихователя (за методикою Р. Жилія) (n=40)

Рівень позитивного ставлення (довіри)	Кількість балів	Кількість, осіб	Відносна частка, %
Високий	9–12	11	27,5
Середній	5–8	16	40,0
Низький	0–4	13	32,5

Як свідчать дані, наведені в табл. 2.2, високий рівень позитивного емоційного ставлення продемонстрували лише 27,5 % дітей. Ці результати є індикатором наявності стійкої, сформованої психологічної довіри до вихователя. Під час якісного аналізу протоколів обстеження було виявлено, що на проєктивних бланках діти цієї групи послідовно та без вагань обирали позиції максимальної близькості до педагога. Це вказує на визнання його авторитету, готовність до відкритого спілкування та високий рівень емоційної безпеки. *Приклад із протоколу:* Під час пред'явлення стимульного матеріалу (ситуація «Розташування за столом») дитина А. (6 років) одразу вказала на стілець безпосередньо поруч із вихователем, супроводивши вибір коментарем: «Я сяду тут, щоб усе чути і щоб вона мені допомагала». Така реакція свідчить про сприйняття педагога як надійного джерела підтримки.

Найбільша частка досліджуваної вибірки (40,0 %) виявила середній рівень довіри. Показники дітей цієї групи відображають нейтрально-

позитивне, але емоційно стримане та обережне ставлення до вихователя. Вони дотримуються певної психологічної дистанції, що може бути пов'язано із ситуативною тривожністю або недостатньою емоційною чутливістю самого педагога в повсякденному спілкуванні. *Приклад із протоколу:* Дитина Б. (5,5 років) у більшості проєктивних ситуацій обирала позиції на середній відстані від педагога (наприклад, за сусіднім столом, а не поруч). На запитання «До кого ти підійдеш, якщо зламається іграшка?» дитина довго вагалася між фігурою вихователя та однолітка, що демонструє амбівалентність у відчутті довіри.

Особливу тривогу викликає той факт, що третина досліджуваних (32,5 %) має низький рівень довіри до вихователя. У проєктивних ситуаціях діти цієї підгрупи були схильні уникати будь-якої прямої взаємодії з фігурою дорослого. Вони систематично розташовували себе в ізольованих позиціях (у кутку кімнати, за спинами інших дітей, далеко на ігровому майданчику). Якісний аналіз поведінки таких дітей вказує на наявність стійкого емоційного бар'єра, прихованого напруження у спілкуванні та страху перед можливою негативною оцінкою. *Приклад із протоколу:* Дитина В. (6 років) у ситуації, що моделює отримання зауваження, обрала реакцію втечі (позиція «сховатися»). Це є типовим проявом захисного механізму уникнення, який активується в умовах дефіциту базової довіри та відчуття небезпеки.

Діагностика показників навчально-пізнавальної мотивації та загального рівня пізнавальної активності здійснювалася за допомогою методики «Бесіда» (М. М. Марусинець). Дана методика дозволила оцінити ступінь сформованості внутрішньої позиції школяра у вербальному плані. Розподіл результатів досліджуваної вибірки за рівнями пізнавальної активності наведено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні пізнавальної активності під час бесіди (за методикою М. М. Марусинець) (n=40)

Рівень пізнавальної активності	Кількість балів	Кількість, осіб	Відносна частка, %
Високий	13–15	13	32,5
Середній	9–12	14	35,0
Низький	0–8	13	32,5

Кількісний аналіз даних (табл. 2.3) показує абсолютно рівномірний розподіл вибірки за трьома рівнями. Високий рівень пізнавальної активності під час бесіди виявлено у 32,5 % дітей. Якісний аналіз їхніх відповідей засвідчив наявність стійкого пізнавального інтересу та високої концентрації уваги. *Приклад із протоколу:* Дитина Г. (6 років) під час бесіди демонструвала жваву міміку, підтримувала зоровий контакт. На запитання про бажання йти до школи відповідала розгорнуто: «Я хочу вчитися, щоб дізнатися, як працюють машини і як читати великі книги». Відповіді формувалися самостійно, без додаткових підказок дослідника.

Ще 35,0 % дошкільників продемонстрували середній рівень пізнавальної активності. Їхній інтерес мав переважно ситуативний або зовнішній характер. Такі діти загалом позитивно ставляться до перспективи навчання, проте їхня увага є нестійкою. Вони часто потребували додаткового стимулювання, заохочення та навідних запитань з боку дорослого для того, щоб повноцінно сформулювати власну думку.

Решта 32,5 % досліджуваних виявили низький рівень пізнавальної активності. Під час бесіди ці діти поводитися пасивно, були скутими або, навпаки, надмірно розгальмованими. Їхні відповіді засвідчили домінування суто ігрових мотивів над навчальними. *Приклад із протоколу:* Дитина Д. (5 років) на запитання щодо інтересу до книг або занять відповідала односкладово («не знаю», «ні»), постійно відволікалася на іграшки в кабінеті, намагалася швидше завершити бесіду. Це свідчить про несформованість внутрішньої позиції школяра та уникання інтелектуальних тем.

З метою верифікації отриманих вербальних даних та дослідження саме діяльнісного (практичного) компонента навчальної мотивації було використано методика «Вибір навчальних завдань» (Н. Пророк). Оцінювання поведінкових реакцій дітей під час вибору та самостійного виконання завдань різної складності представлено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні пізнавальної активності у практичній діяльності (за методикою Н. Пророк) (n=40)

Рівень пізнавальної активності	Кількість балів	Кількість, осіб	Відносна частка, %
Високий	13–15 балів	10	25,0
Середній	9–12 балів	18	45,0
Низький	0–8 балів	12	30,0

Результати діагностики діяльнісного компонента мотивації (табл. 2.4) структурно та пропорційно повторюють тенденції, виявлені під час діагностики рівня довіри до вихователя (див. табл. 2.2). Високий рівень пізнавальної активності у практичній діяльності зафіксовано лише у 25,0 % дітей. Під час експерименту вони одразу, із захопленням включалися в роботу. Зіткнувшись із труднощами, такі діти не кидали завдання, а намагалися знайти рішення, демонструючи високу фрустраційну толерантність та цілеспрямованість.

Середній рівень виявлено у найбільшій частині вибірки – 45,0 %. Ці дошкільники з інтересом розпочинали роботу, проте їхньої внутрішньої мотивації вистачало ненадовго. Зіткнувшись із першою об'єктивною перешкодою, вони втрачали ініціативу і потребували прямої зовнішньої стимуляції («спробуй ще раз», «у тебе вийде») для завершення обраного завдання.

Низький рівень практичної пізнавальної активності характерний для 30,0 % дошкільників. Якісне спостереження виявило у них стійкі патерни уникнення інтелектуального напруження. *Приклад із протоколу:* Дитина Є. (5,5 років) довго відмовлялася обирати конверт із завданням. Зрештою обравши найлегше завдання, після першої ж невдалої спроби відсунула матеріали і сказала: «Я не хочу це робити, це нудно». Така поведінка є класичним маркером захисної реакції, коли дитина маскує страх невдачі відсутністю інтересу.

Під час якісного спостереження за виконанням практичних завдань (за методикою Н. Пророк) нами було зафіксовано цікаву поведінкову закономірність, яка яскраво ілюструє роль довіри. Діти з високим рівнем навчальної мотивації та високим рівнем довіри до вихователя (25,0 % вибірки) використовували фігуру дорослого як «безпечну базу» для дослідження. Зіткнувшись із незрозумілою деталлю в завданні, вони не демонстрували ознак паніки. Їхні звернення до експериментатора мали суто інструментальний характер: «А як зробити цю лінію?», «Покажіть ще раз».

Отримавши мінімальну підказку, вони одразу поверталися до самостійної роботи.

Натомість діти з низьким рівнем довіри та низькою мотивацією (30,0 % вибірки) демонстрували принципово іншу стратегію. Їхня поведінка супроводжувалася високим рівнем фоновної тривожності. Вибір конверта із завданням викликав у них тривалі вагання, а перша ж об'єктивна складність провокувала бажання відмовитися від діяльності взагалі. Вони сприймали навчальне завдання не як цікавий виклик, а як загрозу отримати негативну оцінку. Навіть коли експериментатор пропонував допомогу, такі діти часто відмовлялися від неї або просили дорослого «зробити все замість них», демонструючи феномен вивченої беспорядності. Це ще раз підтверджує тезу про те, що пізнавальна активність у цьому віці неможлива без базового відчуття емоційної безпеки.

Для більш детального розуміння природи досліджуваних феноменів було здійснено якісний та кількісний аналіз емпіричних даних у розрізі соціально-демографічних характеристик вибірки (віку та статі).

Аналіз вікової динаміки (між підгрупами 5-річних та 6-річних дітей) виявив цікаві закономірності у структурі пізнавальної активності. Розподіл рівнів мотивації залежно від віку представлено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Розподіл рівнів пізнавальної активності залежно від віку
дошкільників (у %)**

Рівень пізнавальної активності	5 років (n=20)	6 років (n=20)
Високий	15,0% (3 осіб)	35,0% (7 осіб)
Середній	45,0%(9 осіб)	45,0%(9 осіб)
Низький	40,0%(8 осіб)	20,0%(4 осіб)

Як свідчать дані таблиці, зі старшанням дитини відбувається природна інтенсифікація пізнавальних мотивів. Серед 6-річних дітей частка осіб із високим рівнем мотивації (35,0 %) є більш ніж удвічі вищою порівняно з 5-річними (15,0 %). Відповідно, частка дітей із низьким рівнем мотивації (де домінує ігровий мотив) знижується з 40,0 % у п'ятирічок до 20,0 % у шестирічок. Це підтверджує теоретичне положення про те, що на порозі вступу до школи відбувається поступова зміна провідного типу діяльності: від суто ігрової до елементів навчальної.

З психологічної точки зору, виявлений стрибок показників високого рівня пізнавальної активності (з 15,0 % до 35,0 %) у шестирічок свідчить про інтенсивну кристалізацію «внутрішньої позиції школяра». У цей період відбувається якісна перебудова самосвідомості: дитина починає усвідомлювати своє становище дошкільника як таке, що вже не відповідає її зростаючим можливостям. Якщо для п'ятирічних дітей навчальне завдання все ще сприймається переважно через призму гри, то у шість років пізнавальний інтерес поступово відокремлюється у самостійний мотив.

Водночас, як показують наші дані, цей перехід не є автоматичним і потребує зовнішньої підтримки. Зниження частки низької мотивації у віковій групі 6 років свідчить про те, що за умови сприятливого, емоційно безпечного середовища, створюваного вихователем, процеси довільної саморегуляції та інтелектуальної ініціативи починають превалювати над ситуативними імпульсами дитини.

Для більш глибокого проникнення в психологічну структуру досліджуваних конструктів, окрім загального розподілу за рівнями, було здійснено пофакторний (поелементний) аналіз реакцій дошкільників на окремі стимули застосованих методик. Такий підхід дозволив виявити приховані "слабкі місця" у формуванні довіри та мотивації, які нівелюються при підрахунку сумарного бала.

Поелементний аналіз проєктивних ситуацій (за методикою Р. Жилія) засвідчив, що рівень довіри дитини до вихователя має не однорідний, а ситуативно-зумовлений характер. Усі 12 ситуацій, що складала шкалу "Ставлення до вихователя", було умовно розділено на дві підгрупи: *ситуації позитивної/нейтральної взаємодії* (спільна гра, прогулянка, вибір місця за столом) та *ситуації фрустрації/напруги* (зауваження від вихователя, конфлікт з іншою дитиною, ситуація ізоляції).

Якісний аналіз протоколів показав, що у ситуаціях позитивної взаємодії діти загалом демонструють високий ступінь наближення до педагога: 67,5 % (27 осіб) досліджуваних охоче "сідають" поруч із ним або беруть його за руку на малюнку. Однак у ситуаціях фрустрації картина кардинально змінюється. Наприклад, у проєктивній ситуації "Вихователь робить зауваження" лише 17,5 % (7 осіб) дітей обрали конструктивну реакцію (залишитися поруч, вислухати, виправити помилку). Натомість переважна більшість (82,5 %) продемонстрували спектр захисних реакцій уникання: "втекти в інший кінець кімнати", "сховатися", "заплакати наодинці", "відвернутися". Це свідчить про те, що для більшості старших дошкільників фігура вихователя виступає радше контролюючою та оцінною інстанцією, аніж джерелом безумовної

підтримки та емоційного контейнерування у стресових ситуаціях. Відсутність відчуття безпеки в моменти невдачі є прямим фактором, що у майбутньому блокує ініціативність дитини під час навчального процесу в школі.

Якісний аналіз вербальної мотивації (феномен «соціальної бажаності»)

Аналогічний структурний розбір було застосовано до результатів методики «Бесіда» (М. Марусинець). Вербальна пізнавальна активність оцінювалася за трьома критеріями: емоційним, процесуальним та контрольно-оцінним. Детальний аналіз відповідей виявив феномен «соціальної бажаності». На прямі запитання, які стосуються загального схвалюваного інтересу (наприклад, Запитання №8: «Чи любиш розглядати (читати) книжки?»), абсолютна більшість вибірки — 85,0 % (34 особи) — відповіли ствердно.

Проте при аналізі процесуально-операційного та контрольно-оцінного критеріїв, де вимагалось розгорнуто пояснити свій вибір та проявити самостійність мислення (наприклад, Запитання №7: «Яке заняття подобається? Чому?»), спостерігався різкий спад активності. Близько 45,0 % (18 осіб) дітей не змогли чітко артикулювати свої пізнавальні інтереси, часто відволікалися та обмежувалися загальними фразами («Не знаю», «Все подобається»).

Особливо показовими стали реакції дітей під час спроб самостійно сформулювати думку. Згідно з контрольно-оцінним критерієм методики, лише третина (32,5 %) дітей виявила здатність впевнено і самостійно розв'язувати завдання бесіди, тоді як решта продемонструвала залежність від дорослого: вони орієнтувалися виключно на підказки, потребували додаткових навідних пояснень або зовсім залишали бесіду. Це підтверджує, що у значної частини вихованців «внутрішня позиція школяра» сформована лише формально (вони знають, що треба любити книжки), але інтринсивна пізнавальна потреба та готовність до інтелектуальних зусиль залишаються низькими.

Такий дисонанс між вербальними деклараціями та реальними поведінковими патернами можна пояснити через призму емоційної залежності від оцінки дорослого. Діти з недостатньо сформованою базовою довірою схильні використовувати стратегію соціальної конформності: вони інтуїтивно зчитують очікування вихователя і намагаються дати «правильну» відповідь, щоб уникнути потенційного несхвалення [11, 48]. Тобто їхня пізнавальна активність у бесіді є екстринсивною (зовнішньо мотивованою). Проте, коли ситуація вимагає самотійного когнітивного зусилля і містить ризик помилки, дія захисного механізму конформності вичерпується, оголюючи реальний дефіцит інтринсивної (внутрішньої) мотивації, яка, згідно з теорією самодетермінації, може розвиватися лише в умовах автентичного прийняття та емоційної безпеки [49].

Пофакторний аналіз діяльнісного компонента (за методикою Н. Пророк) дозволив дослідити реальні поведінкові патерни дітей безпосередньо в процесі виконання навчальних завдань. Спостереження за етапом "вибору завдання" показало, що 55,0 % (22 особи) дітей одразу обирали конверти з найлегшими (репродуктивними) завданнями або ті, що мали найбільш яскраве зовнішнє оформлення, що є свідченням домінування ігрового мотиву над навчальним. Лише 25,0 % (10 осіб) дошкільників цілеспрямовано обирали складні завдання ("із зірочкою"), керуючись саме пізнавальним викликом. Найбільш критичним етапом виконання завдань виявилася "точка фрустрації" – момент, коли дитина стикалася з першою об'єктивною трудностю, яку не могла вирішити з першої спроби. За реакцією на цю "точку фрустрації" вибірку було розподілено на три поведінкові типи:

1. *Конструктивно-пошуковий тип* (27,5 %): зіткнувшись із трудностю, дитина мобілізує увагу, знижує темп роботи для обдумування, спокійно звертається до експериментатора за роз'ясненням. Цей тип поведінки повністю корелює з високим рівнем довіри до дорослого.

2. *Тривожно-залежний тип* (40,0 %): при невдачі дитина завмирає, озирається на дорослого в пошуках не стільки підказки, скільки емоційного схвалення, боїться зробити наступний крок без дозволу.

3. *Уникаючий тип* (32,5 %): миттєва втрата інтересу до завдання при найменшій складності, фізичне відсторонення від столу, спроби перевести ситуацію в ігрову площину ("Давайте краще пограємося машинками") або прояви агресії щодо стимульного матеріалу.

Здійснений пофакторний та поелементний аналіз переконливо доводить, що навчальна мотивація старших дошкільників є вкрай вразливою та нестабільною структурою. Її перехід від ситуативного інтересу до стійкої цілеспрямованої діяльності блокується саме в моменти зіткнення з труднощами. І саме в ці критичні моменти (точки фрустрації) визначальним фактором виступає рівень психологічної довіри дитини до педагога як до надійного емоційного гаранта безпеки.

Під час якісного аналізу гендерних особливостей було помічено специфічні патерни поведінки у проєктивних ситуаціях (за методикою Р. Жилия). Хоча загальний рівень довіри кількісно є подібним, якісні прояви емоційної прив'язаності різняться. Дівчатка частіше демонструють потребу у вербальному контакті з вихователем та емоційному схваленні («соціальний мотив»). Вони обирають позиції поруч із педагогом для забезпечення комфорту. Натомість хлопчики схильні проявляти довіру через спільну діяльність: вони звертаються до вихователя переважно як до експерта у разі виникнення об'єктивних труднощів із завданням, тобто їхня довіра має більш інструментальний (діловий) характер.

Для більш глибокого розуміння природи виявлених закономірностей було здійснено крос-аналіз емпіричних даних (кростабуляцію). Цей метод дозволив простежити, як саме розподіляються рівні практичної пізнавальної активності всередині кожної з трьох типологічних груп за рівнем довіри (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Взаємозв'язок рівнів довіри та пізнавальної активності у
практичній діяльності (у % від кількості дітей у підгрупі)**

Група за рівнем довіри	Висока мотивація	Середня мотивація	Низька мотивація
Висока довіра (n=11)	81,8 %	18,2 %	0,0 %
Середня довіра (n=16)	6,3 %	87,4 %	6,3 %
Низька довіра (n=13)	0,0 %	15,4 %	84,6 %

Як наочно демонструє перехресний аналіз, серед дітей із високим рівнем міжособистісної довіри до вихователя абсолютно відсутні особи з низькою мотивацією (0,0 %), натомість переважна більшість (81,8 %) демонструють високу пізнавальну ініціативу. Зворотна, критична картина спостерігається у групі дітей з дефіцитом довіри: жоден з них (0,0 %) не виявив високого рівня пізнавальної активності, а 84,6 % продемонстрували стійке уникання інтелектуальних завдань. Це підтверджує тезу про те, що емоційне відчуження є абсолютним блокатором повноцінного залучення дитини до навчального процесу.

Детальний аналіз структури пізнавальної активності (див. рис. 2.3) дозволяє виявити специфічну вразливість її окремих компонентів до дефіциту довіри. Як бачимо, в умовах емоційного відчуження (група з низькою довірою) найбільшого руйнування зазнає саме контрольно-оцінний критерій (здатність долати труднощі), середній бал якого падає критично низько — до 1,5 бала. Натомість емоційно-мотиваційний критерій (первинне залучення) страждає дещо менше (3,0 бала), оскільки на початковому етапі вибору дитина ще може керуватися природним інтересом до новизни

матеріалу [43]. Проте щойно завдання вимагає переходу від ситуативної цікавості до вольового зусилля, діти без надійної емоційної бази стрімко виснажуються [24]. Згідно з теорією самодетермінації, саме подолання перешкод потребує найвищого рівня внутрішньої впевненості у власній компетентності, яка неможлива без безумовної зовнішньої підтримки та психологічної безпеки [49]. Відповідно, довіра до вихователя діє як своєрідний когнітивний каталізатор: вона не стільки ініціює активність дитини, скільки забезпечує її процесуальну стійкість та здатність нездаватися при першій невдачі [48].

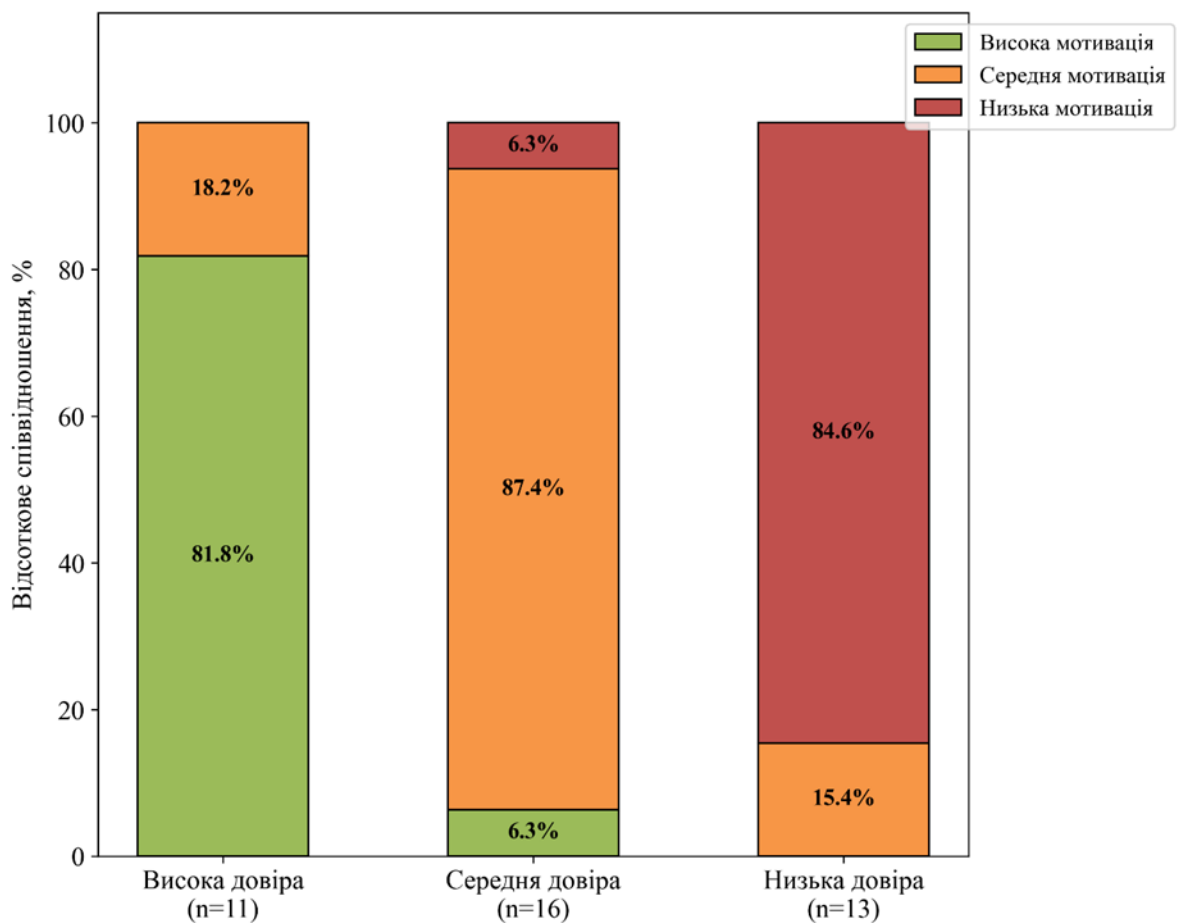


Рис. 2.3. Порівняння середніх балів компонентів пізнавальної активності у полярних групах за рівнем довіри

Глибша інтерпретація результатів наведеного крос-аналізу дозволяє стверджувати, що міжособистісна довіра відіграє роль не просто супутнього

емоційного фону, а потужного психологічного медіатора адаптації дитини до освітніх вимог [45]. У групі дітей із низьким рівнем довіри ми фіксуємо тотальне домінування унікаючої мотивації (84,6 %). З психологічної точки зору це означає, що відсутність емоційного контакту з педагогом нівелює будь-які інші стимули: ні зовнішня яскравість матеріалів, ні ігровий контекст завдання не здатні компенсувати дитині дефіцит безпеки [32]. Дитина сприймає освітнє середовище як потенційно вороже, а отже, її пізнавальна функція пригнічується природними захисними реакціями. З іншого боку, абсолютна відсутність низькомотивованих осіб у підгрупі з високою довірою яскраво ілюструє постулати теорії самодетермінації: коли дитина відчуває емоційну надійність дорослого, її мотивація природним шляхом еволюціонує до інтринсивної [49]. Педагог, якому довіряють, стає для дошкільника надійною опорою, відштовхуючись від якої він сміливо вирушає на дослідження нового і до якої повертається у моменти когнітивної фрустрації без страху бути знеціненим або відкинутим .

Наступним кроком став структурний аналіз самої пізнавальної активності. Оскільки практична діяльність (за методикою Н. Пророк) оцінювалася за трьома складовими (емоційно-мотиваційною, процесуально-операційною та контрольно-оцінною), важливо було з'ясувати, який саме компонент найбільше «страждає» від нестачі довіри. Для цього було порівняно середні бали (за 5-бальною шкалою) за кожним критерієм між полярними групами з високою та низькою довірою.

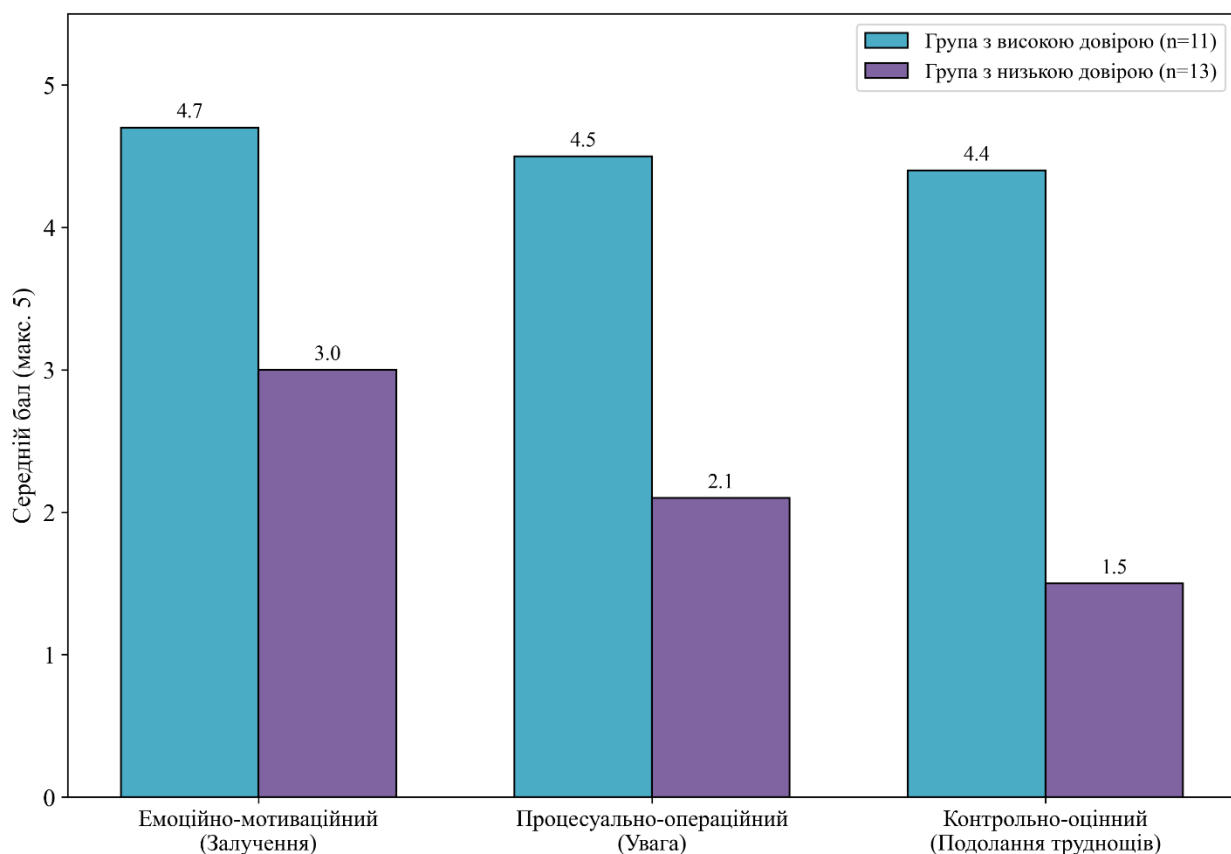


Рис. 2.4. Структура пізнавальної активності залежно від рівня довіри до вихователя

Таким чином, комплексний кількісний та якісний аналіз емпіричних даних дозволив диференціювати вибірку старших дошкільників. Отримані числові масиви та результати спостережень демонструють наявність чіткої синхронної тенденції: близько третини вибірки (32,5 %) одночасно виявляє дефіцит психологічної довіри до педагога та стійкий низький рівень як вербальної, так і діяльнісної пізнавальної активності. Зібрані дані створюють надійне емпіричне підґрунтя для проведення поглибленого математико-статистичного аналізу взаємозв'язків між цими ключовими показниками у наступному підрозділі.

2.3. Математико-статистичний аналіз взаємозв'язку між показниками довіри до педагога та навчальною мотивацією

Для переходу від первинних (сирих) емпіричних даних до об'єктивних наукових висновків, а також для перевірки основної гіпотези дослідження, нами було застосовано комплекс методів математичної статистики. Вибір конкретних статистичних критеріїв здійснювався з урахуванням обсягу вибірки ($n=40$), характеру розподілу даних та типу вимірювальних шкал, що повністю відповідає сучасним вимогам до статистичної обробки інформації у психологічних дослідженнях.

Математико-статистичний аналіз був реалізований у три етапи:

1. Метод описової статистики (Descriptive statistics)[2]. На етапі первинної обробки даних для кожної групи респондентів обчислювалися міри центральної тенденції та мінливості: середнє арифметичне значення (M) та стандартне відхилення (SD). Визначення середнього арифметичного дозволило звести індивідуальні показники дошкільників до єдиного типового значення для групи, а стандартне відхилення показало ступінь розсіювання індивідуальних результатів навколо цього середнього. Це дало змогу оцінити загальну однорідність досліджуваної вибірки.

2. Параметричний t-критерій Стюдента для незалежних вибірок (Student's t-test)[2]. Для перевірки гіпотези про наявність або відсутність статистично значущих відмінностей між двома незалежними підгрупами (хлопчиками і дівчатками, а також 5-річними та 6-річними дітьми) застосовувався t-критерій. Цей метод обчислює співвідношення між різницею середніх значень двох груп та їхньою стандартною похибкою. Використання t-критерію дозволило нам математично точно довести, чи є виявлена різниця в рівнях довіри та мотивації справжньою закономірністю, чи вона зумовлена суто випадковими факторами. Розбіжності вважалися статистично достовірними при рівні значущості $p \leq 0,05$ (ймовірність

похибки не перевищує 5%) та $p \leq 0,01$ (ймовірність похибки не перевищує 1%).

3. Непараметричний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r_s)[2]. Для вирішення головного завдання дослідження — встановлення сили та напрямку взаємозв'язку між психологічною довірою до вихователя та навчальною мотивацією — був застосований кореляційний аналіз. Оскільки результати діагностики за нашими методиками вимірюються в порядковій (ранговій) шкалі у вигляді балів, застосування непараметричного критерію Спірмена є найбільш коректним математичним рішенням (на відміну від параметричного критерію Пірсона). Процедура обчислення передбачала ранжування індивідуальних показників кожної дитини за обома змінними з подальшим визначенням різниці рангів. Наближення коефіцієнта r_s до одиниці (+1) свідчить про наявність сильного прямого (синхронного) зв'язку між явищами.

Усі математичні розрахунки здійснювалися за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення для статистичного аналізу даних. На першому етапі аналізу було вирішено перевірити наявність гендерних розбіжностей у проявах психологічної довіри

Порівняльний аналіз здійснювався між двома підгрупами: хлопчиками ($n=20$) та дівчатками ($n=20$). Для кожної з трьох методик було обчислено середнє арифметичне значення (M) та стандартне відхилення (SD).

Варто зазначити, що для перевірки гіпотези про наявність або відсутність гендерних відмінностей у проявах довіри та пізнавальної активності нами було обрано параметричний t -критерій Стюдента для незалежних вибірок. Вибір цього статистичного методу зумовлений тим, що він дозволяє максимально точно порівняти середні арифметичні значення двох незалежних груп (у нашому випадку — рівні підгрупи по 20 хлопчиків та 20 дівчаток) та визначити, чи є виявлена між ними різниця статистично достовірною, чи вона має суто випадковий характер. Перед застосуванням

критерію було враховано обсяг нашої вибірки та специфіку отриманих балів. Такий ґрунтовний підхід до математичної обробки гарантує об'єктивність подальших висновків щодо гендерної специфіки навчальної мотивації. Узагальнені результати порівняльного аналізу за статевою ознакою представлені у додатку В.

Аналіз даних, наведених у додатку В, свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей між хлопчиками та дівчатками за всіма досліджуваними показниками. Зокрема, за рівнем емоційного ставлення та довіри до вихователя середні бали хлопчиків ($M=6,45$) та дівчаток ($M=6,25$) є майже ідентичними ($t=0,18$; $p>0,05$). Це свідчить про те, що потреба у психологічній безпеці на етапі старшого дошкільного віку не має вираженої гендерної специфіки.

Рівень пізнавальної активності, виявлений під час бесіди, становить $M=10,15$ у хлопчиків та $M=10,20$ у дівчаток ($t=0,05$; $p>0,05$). Аналогічна картина фіксується і у діяльнісному компоненті (за методикою Н. Пророк): середній показник хлопчиків ($M=9,95$) практично дорівнює показнику дівчаток ($M=10,05$). Розрахунок t -критерію ($t=0,10$) підтверджує, що статистично значущої різниці немає і знаходиться в межах статистичної похибки.

Отримані результати, які свідчать про відсутність кількісних гендерних розбіжностей у загальних показниках мотивації, є вельми показовими. Їх можна інтерпретувати як свідчення ефективної організації освітнього простору в досліджуваному ЗДО, де вихователі, ймовірно, не транслиють жорстких традиційних гендерно-рольових стереотипних очікувань, які б штучно занижували пізнавальну активність хлопчиків чи дівчаток в окремих сферах. Водночас, незважаючи на кількісну рівність середніх балів, якісний аналіз (див. підрозд. 2.2) підтверджує наявність специфічних стилів взаємодії: якщо дівчатка частіше використовують довіру для задоволення потреби в емоційній близькості (соціальні мотиви), то хлопчики

трансформують довіру в інструментальний пошук допомоги під час вирішення конкретних навчальних завдань. Проте в обох випадках фігура надійного педагога залишається центральним ресурсом для підтримки активності [48].

Оскільки описовий аналіз виявив певну динаміку показників залежно від віку дошкільників, наступним кроком стала статистична перевірка значущості цих розбіжностей. За допомогою t-критерію Стюдента було порівняно середні бали у підгрупах 5-річних ($n=20$) та 6-річних ($n=20$) дітей у додатку Б.

Результати математичного порівняння засвідчили, що базовий рівень довіри до вихователя залишається стабільним і не має статистично значущих розбіжностей за віком ($t=0,97$; $p>0,05$). Однак у сфері навчальної мотивації виявлено статистично значущу розбіжність як за методикою бесіди ($t=2,79$; $p\leq 0,01$), так і в практичній діяльності ($t=2,50$; $p\leq 0,05$). Шестирічні діти достовірно краще усвідомлюють свої пізнавальні потреби та активніше долають труднощі порівняно з п'ятирічними. Шестирічні діти достовірно краще усвідомлюють і вербалізують свої пізнавальні потреби, ніж п'ятирічні, що підтверджує інтенсивне формування внутрішньої позиції школяра саме на сьомому році життя.

Окремої уваги заслуговує аналітичне зіставлення результатів порівняння за віком та статтю. Як засвідчив математичний аналіз, показники навчальної мотивації мають статистично достовірну вікову динаміку ($p\leq 0,05$ та $p\leq 0,01$), однак базовий рівень довіри до вихователя залишається стабільним як у п'ятирічних, так і у шестирічних дітей ($t=0,97$; $p>0,05$). Це надзвичайно важливий результат, який розкриває внутрішню архітектуру досліджуваних конструктів. Він доводить, що психологічна довіра є більш глибинним і стійким утворенням, яке формується раніше і виступає стабільним фундаментом [9]. Натомість навчальна мотивація є рухомим новоутворенням, яке інтенсивно розвивається саме на етапі підготовки до

школи. Крім того, відсутність кількісних гендерних розбіжностей свідчить про ефективну, нестереотипну організацію освітнього простору в досліджуваному ЗДО. Проте, незважаючи на рівність кількісних показників, якісний аналіз підтверджує наявність специфічних стилів: дівчатка частіше використовують довіру для задоволення соціальних мотивів (потреба у схваленні), тоді як хлопчики трансформують довіру в інструментальний пошук допомоги під час вирішення задач [48]. З цього випливає критично важливий для практики висновок: вихователь не може ситуативно «відремонтувати» довіру безпосередньо перед школою; він повинен вибудовувати цю надійну базу поступово, орієнтуючись на індивідуальні потреби кожної статі, інакше динамічна навчальна мотивація не матиме простору для розвитку.

З метою додаткової, максимально контрастної перевірки головної гіпотези дослідження, було застосовано **метод аналізу полярних (екстремальних) груп**. З усієї вибірки було виокремлено дві протилежні підгрупи:

1. Діти з високим рівнем довіри до вихователя (верхні 27,5 % вибірки, $n=11$)
2. Діти з низьким рівнем довіри до вихователя (нижні 32,5 % вибірки, $n=13$).

Між цими полярними групами було розраховано t-критерій Ст'юдента за рівнем діяльнісної пізнавальної активності (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Порівняння пізнавальної активності у полярних групах за рівнем довіри

Група за рівнем довіри	Середній бал мотивації (М)	t-емпіричне	p-рівень
Висока довіра (n=11)	13,63	10,85	$p \leq 0,001$
Низька довіра (n=13)	6,61		

Примітка : $t_{кр} = 3,92$ для $p \leq 0,001$.

Отримане емпіричне значення критерію ($t = 10,85$) значно перевищує критичне для найвищого рівня статистичної значущості ($p \leq 0,001$). Середній бал пізнавальної активності у дітей, які відчують себе у психологічній безпеці (13,63 бала), є більш ніж удвічі вищим за показник дітей із дефіцитом довіри (6,61 бала)

Цей математичний доказ абсолютно переконливо свідчить: наявність емоційного бар'єра та відстороненості у взаєминах із педагогом має руйнівний вплив на вольові та пізнавальні зусилля дитини, блокуючи її здатність до подолання труднощів у навчальних завданнях.

Отримані результати дозволяють зробити важливий методологічний висновок: показники психологічної довіри до педагога та навчальної мотивації у старших дошкільників є універсальними і не залежать від статі дитини. Цей факт дає підстави для подальшого кореляційного аналізу розглядати всю вибірку ($n=40$) як єдиний цілісний масив даних без поділу на гендерні підгрупи.

На другому етапі математико-статистичного аналізу здійснювалася безпосередня перевірка основної гіпотези дослідження щодо наявності статистично значущого прямого зв'язку між рівнем психологічної довіри до вихователя та показниками навчальної мотивації дошкільників. Оскільки попередній аналіз засвідчив відсутність гендерних розбіжностей, подальші розрахунки проводилися для всієї вибірки в цілому ($n=40$). Для встановлення сили та напрямку взаємозв'язку між досліджуваними змінними було застосовано непараметричний метод — коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r_s). Критичні значення коефіцієнта для даної вибірки становлять: $r_{кр} = 0,31$ (при $p \leq 0,05$) та $r_{кр} = 0,40$ (при $p \leq 0,01$). Отриману матрицю інтеркореляцій представлено у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Матриця інтеркореляцій показників психологічної довіри та навчальної мотивації (коефіцієнт Спірмена, $n=40$)

Показники	1. Довіра (Р. Жиль)	2. Бесіда (М. Марусинець)	3. Діяльність (Н. Пророк)
1. Довіра (Р. Жиль)	1		
2. Бесіда (М. Марусинець)	0,82**	1	
3. Діяльність (Н. Пророк)	0,86**	0,89**	1

Примітка: – кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,01$.

Аналіз кореляційної матриці (табл. 2.10) дозволяє констатувати наявність статистично значущих прямих зв'язків між усіма досліджуваними компонентами. По-перше, виявлено сильний позитивний зв'язок ($r_s = 0,82$; $p \leq 0,01$) між рівнем довіри до вихователя та пізнавальною активністю дитини під час бесіди. Це означає, що діти, які відчують емоційну безпеку, демонструють вищу відкритість до діалогу і не бояться зробити помилку під час словесної взаємодії. По-друге, зафіксовано високий позитивний кореляційний зв'язок ($r_s = 0,86$; $p \leq 0,01$) між психологічною довірою до вихователя та діяльнісним компонентом навчальної мотивації. Математичні розрахунки підтверджують: що вищий рівень емоційної надійності забезпечує педагог, то активніше дитина включається в самостійне виконання навчальних завдань і проявляє толерантність до фрустрації. По-третє, очікувано виявлено високий внутрішній кореляційний зв'язок ($r_s = 0,89$; $p \leq 0,01$) між двома показниками навчальної мотивації, що підтверджує цілісність мотиваційної сфери старших дошкільників. Отже, результати повністю підтверджують висунуту гіпотезу.

Інтерпретуючи отримані статистичні показники, слід звернути особливу увагу на високу щільність кореляційного зв'язку ($r_s = 0,86$) між довірою та діяльнісною мотивацією. У психологічних дослідженнях коефіцієнт на рівні 0,86 вважається індикатором сильної, майже детерміністичної залежності. Це означає, що емоційне відчуження між дитиною та педагогом не просто «трохи знижує» інтерес до занять, а виступає абсолютним блокатором вольової активності дошкільника.

Коли дитина не довіряє вихователю, її психіка перебуває у стані постійного моніторингу небезпеки (страху покарання, висміювання або знецінення). Цей тривожний стан виснажує когнітивні ресурси дитини, які мали б витрачатися на концентрацію уваги, запам'ятовування нового матеріалу чи пошук креативних рішень. І навпаки, висока кореляція підтверджує: наявність емоційно підтримуючого, стабільного та

передбачуваного дорослого знімає це когнітивне навантаження. Дитина, яка довіряє своєму наставнику, дозволяє собі ризикувати, помилятися, експериментувати і, як наслідок, розвиває стійку інтринсивну (внутрішню) мотивацію до учіння, що стане основою її майбутньої шкільної успішності.

З позицій сучасної вікової психології, цей кореляційний зв'язок пояснюється також механізмами розвитку гальмівного контролю (inhibitory control) та емоційної саморегуляції [48]. Довіра виступає своєрідним психологічним буфером. Коли дошкільник впевнений у надійності вихователя, знижується активність його стресових фізіологічних реакцій. Завдяки цьому вивільняється значний обсяг когнітивної енергії, яка раніше витрачалася на подолання тривоги. Тепер ця енергія спрямовується безпосередньо на навчальну мету: дитина стає здатною довше утримувати довільну увагу, пригнічувати бажання кинути складне завдання та виявляти фрустраційну толерантність під час помилок [17, 47]. Отже, висока кореляція доводить, що діяльнісний компонент пізнавальної активності є не просто інтелектуальною функцією, а глибоко емоційно-зумовленим процесом.

Водночас знайдений високий рівень прямої кореляції ($r_s = 0,86$) не обмежується лише емоційним комфортом, але й безпосередньо перетинається з проблемою епістемічної довіри — тобто вибіркової довіри дитини до вихователя як до надійного джерела інформації [40]. Сучасні психологічні дослідження доводять, що діти старшого дошкільного віку вже здатні критично оцінювати надійність дорослого [37]. Якщо педагог є непослідовним у своїх вимогах, часто порушує власні обіцянки або надмірно використовує директивний стиль керівництва (що відображається у низьких балах за методикою Р. Жилія), дитина несвідомо відмовляє йому в епістемічній довірі. Вона перестає сприймати його навчальні інструкції як цінні та достовірні [31]. Відповідно, будь-які пізнавальні завдання, ініційовані таким вихователем, стикаються з внутрішнім опором дитини і виконуються суто формально. І навпаки, високий рівень міжособистісної надійності вихователя автоматично підвищує його статус в очах дитини як

надійного джерела знань (knowledge access) . Математично підтверджений кореляційний зв'язок доводить, що для успішної реалізації навчально-пізнавального процесу, який вимагає від дитини високого рівня концентрації уваги та вольового самоконтролю, вона повинна цілком покладатися на дорослого партнера по взаємодії, інакше процес учіння втрачає свій розвивальний сенс.

Таким чином, результати математико-статистичного аналізу повністю підтверджують висунуту гіпотезу: між рівнем психологічної довіри до вихователя та навчальною мотивацією дошкільника існує статистично значущий прямий кореляційний зв'язок. Емоційне дистанціювання від педагога супроводжується зниженням пізнавальної ініціативи та униканням навчальних завдань, тоді як високий рівень довіри виступає каталізатором внутрішньої мотивації майбутнього школяра.

Висновки до другого розділу

У другому розділі кваліфікаційної роботи наведено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між психологічною довірою до вихователя та навчальною мотивацією. Організовано та проведено психодіагностичне обстеження 40 дітей старшого дошкільного віку (20 дівчаток та 20 хлопчиків). Первинний аналіз виявив закономірний розподіл показників. Близько чверті вибірки (25,0 % – 27,5 %) демонструють високий рівень довіри та навчальної мотивації. Середній рівень зафіксовано у 35,0 % – 45,0 % дітей. Тривожним індикатором є те, що третина дошкільників (32,5 %) мають низький рівень довіри до педагога, який супроводжується пасивністю та уникненням пізнавальних завдань (30,0 %). За допомогою t-критерію Стюдента доведено відсутність статистично значущих гендерних розбіжностей у проявах довіри та мотивації. Водночас виявлено позитивну вікову динаміку мотивації у 6-річних дітей порівняно з 5-річними.

Розрахунок коефіцієнта рангової кореляції Спірмена підтвердив основну гіпотезу дослідження: між психологічною довірою до вихователя та пізнавальною активністю у діяльності існує сильний прямий кореляційний зв'язок ($r_s = 0,86$; $p \leq 0,01$). Доведено, що якість міжособистісних взаємин між дитиною та педагогом є визначальним ресурсом формування внутрішньої позиції школяра.

РОЗДІЛ 3.

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК ДОВІРЧИХ ВЗАЄМИН

3.1. Обґрунтування психолого-педагогічних умов формування довіри в освітньому середовищі

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», сучасний етап реформування освітньої системи актуалізує потребу в пошуку інноваційних механізмів оптимізації процесу, де на перше місце виходить забезпечення психологічного благополуччя та гармонійної соціалізації дитини. Зважаючи на результати проведеного емпіричного дослідження, які переконливо довели наявність прямого та статистично значущого взаємозв'язку між рівнем міжособистісної довіри до вихователя та показниками пізнавальної активності, виникає об'єктивна необхідність у конструюванні відповідного розвивального середовища. Психологічна довіра не формується стихійно; вона є результатом цілеспрямованої професійної діяльності, що вимагає теоретичного та практичного обґрунтування комплексу специфічних психолого-педагогічних умов [30].

Для глибокого та системного розуміння механізмів конструювання довірчого середовища доцільно спиратися на сучасну багатовимірну концептуальну модель надійності (trustworthiness). Феномен міжособистісної довіри базується на трьох фундаментальних основах, які вихователь має транслювати у своїй поведінці: 1) надійність (reliability) — дотримання обіцянок, що формує базову передбачуваність середовища; 2) емоційна база (emotional) — утримання від деструктивної критики та гарантія абсолютного прийняття дитини; 3) чесність (honesty) — відмова від прихованих маніпуляцій та використання доброзичливих стратегій. Саме інтеграція цих

трьох основ створює мікроклімат, у якому навчальна мотивація стає природним наслідком відчуття повної емоційної безпеки [30, 38].

Узагальнення емпіричного аналізу дозволяє виокремити магістральні психолого-педагогічні умови формування безпечного простору в ЗДО. Базовою умовою є високий рівень емоційної компетентності та здатності до саморегуляції педагога, що дозволяє контейнерувати дитячі фрустрації без деструктивних реакцій [3, 18, 25]. Наступною умовою виступає впровадження гуманістично орієнтованого стилю комунікації, який задовольняє базову потребу дитини у пов'язаності та виступає тригером інтеріоризації мотивації [1, 12, 23, 47]. Також критично важливою є структурна передбачуваність освітнього середовища: послідовність правил та об'єктивність заохочень звільняє когнітивні ресурси дошкільника від ситуативної тривожності [6, 30, 34, 50]. Зрештою, фасилітація самостійності та легітимізація права на помилку заохочують дитину виявляти інтелектуальну наполегливість [9, 19, 47]. Комплексне впровадження цих умов у практику ЗДО нівелює тривогу перед невідомим та перетворює процес набуття знань на особистісно значущу діяльність [24, 51].

3.2. Програма психологічного супроводу вихователів та батьків із підвищення навчальної мотивації дошкільників

Виявлений під час діагностичного етапу емпіричного дослідження дефіцит психологічної довіри та знижений рівень пізнавальної активності у 32,5 % обстежених дітей вказує на гостру необхідність розробки та системного впровадження спеціалізованої програми психологічного супроводу в освітній процес. Сучасна вікова психологія наголошує, що дитина дошкільного віку через об'єктивні психофізіологічні межі свого розвитку не здатна самостійно реорганізувати параметри навколишнього середовища чи свідомо протистояти його деструктивним факторам [14, 19]. Відповідно, цільовою аудиторією розробленої психолого-педагогічної

програми мають виступати виключно дорослі учасники освітнього процесу – вихователі та батьки, які безпосередньо конструюють соціальну ситуацію розвитку дитини .

Головною метою розробленої програми є підвищення психологічної та комунікативної компетентності дорослих щодо механізмів формування довірчих взаємин як ключового ресурсу фасилітації пізнавальної активності та забезпечення комплексної мотиваційної готовності дошкільників до систематичного шкільного навчання [9, 23]. Програма має інтегративний характер і структурно поділяється на два взаємопов'язані модулі, реалізація яких передбачає послідовну та узгоджену роботу практичного психолога із педагогічним колективом та родинами вихованців.

Робота з педагогічним колективом: «Довірливе середовище в закладі дошкільної освіти» для ефективного впровадження розробленої програми психологічного супроводу було створено детальний тематичний план занять, спрямованих на роботу з педагогічним колективом закладу дошкільної освіти. Модуль 1 («Довірливе середовище в закладі дошкільної освіти») реалізується у формі циклу соціально-психологічних тренінгів. Тренінгова форма роботи обрана як найбільш адекватна для глибокої рефлексії власного педагогічного досвіду та засвоєння нових патернів емпатійної комунікації [1].

Тематичне планування тренінгових занять для вихователів представлено у модулі 1

Модуль 1. Тематичне планування тренінгової програми для педагогів ЗДО

Програма Модуля 1 включає серію тренінгових зустрічей, тематика яких охоплює профілактику синдрому професійного вигорання, розвиток емпатії, зниження рівня директивності у спілкуванні та впровадження технік підтримувальної комунікації. Для ілюстрації практичного інструментарію розробленої програми нижче наведено розгорнутий конспект одного з базових занять.

Конспект тренінгового заняття № 5: «Формувальне оцінювання замість жорсткої критики» Цільова аудиторія: вихователі старших груп ЗДО. Мета: трансформація оцінної позиції педагога, засвоєння технік зворотного зв'язку, що стимулюють внутрішню пізнавальну мотивацію дітей [17, 47]. Хід заняття: I. Вступна частина (15 хв).

1. Вправа-розігрів «Комплімент по колу». Мета: створення позитивного емоційного фону. Учасники передають м'яч, продовжуючи фразу: «У твоїй роботі з дітьми мене найбільше захоплює...».

2. Актуалізація теми. Психолог наголошує на тому, що традиційна педагогіка часто базується на фіксації помилок («неправильно», «зроби ще раз»), що активує в дитини механізми уникнення і руйнує довіру до наставника. II. Основна частина (1 год 15 хв).

3. Міні-лекція «Що таке формувальне оцінювання?». Розкриття сутності переходу від оцінки особистості («ти молодець», «ти ледачий») до оцінки зусиль та процесу («я бачу, як наполегливо ти працював над цією фігурою»).

4. Практична вправа «Перекодуй повідомлення». Робота в малих групах. Учасникам роздаються картки з типовими директивними фразами вихователів (наприклад: «Чому ти знову відволікаєшся?», «Ти намалював криво!»). Завдання груп – перефразувати ці повідомлення з позиції підтримувального зворотного зв'язку («Я бачу, що це завдання дається тобі важко. Давай спробуємо разом?», «Твоя лінія дуже цікава, а як щодо того, щоб додати тут штрих?»).

5. Кейс-стаді (рольова гра). Програвання ситуації: дитина вперше відмовляється виконувати складне інтелектуальне завдання, демонструючи страх невдачі. Один учасник грає роль дитини, інший – вихователя, який має застосувати емпатійне приєднання та відновити довіру. III. Заключна частина (30 хв).

6. Рефлексія «Що я беру із собою». Учасники діляться враженнями від заняття, аналізують, наскільки важко було відмовитися від звичних оцінних суджень.

7. Ритуал прощання.

Модуль 2. Робота з родинами: «Емоційне партнерство родини та дитячого садка» Оскільки базова довіра та мотиваційні диспозиції закладаються передусім у сім'ї, другий модуль програми передбачає активне залучення батьків [48]. За результатами проведеного емпіричного дослідження було розроблено цільовий комплекс психолого-педагогічних рекомендацій для батьків щодо підтримки пізнавальної активності та збереження довіри на етапі підготовки до школи.

Реалізація Модуля 2 здійснюється у формі інтерактивних батьківських зборів та індивідуальних консультацій, під час яких родинам надається цільовий комплекс психолого-педагогічних рекомендацій:

Рекомендації для батьків:

1. **Зміна фокусу з результату на процес пізнання.** Не варто вимагати від дитини ідеального читання чи письма. У старшому дошкільному віці головне – зберегти саму допитливість. Хваліть не за «правильну відповідь», а за поставлене дитиною запитання, за її спробу розібратися в чомусь новому.

2. **Легітимізація права на помилку.** Гіперпротекція (надмірна опіка) та жорсткий контроль руйнують ініціативність. Дитина повинна бачити, що помилятися – це безпечно. Коли батьки самі спокійно визнають свої дрібні помилки в побуті, у дитини знижується рівень перфекціонізму і зникає страх перед новими навчальними завданнями [35].

3. **Безумовне емоційне прийняття.** Довіра руйнується, коли любов батьків стає «умовною» (залежить від успіхів дитини). Формування внутрішньої позиції школяра можливе лише тоді, коли дитина впевнена: її люблять і підтримують незалежно від того, вийшло в неї розв'язати задачу чи

ні. Транслюйте дитині повідомлення: «Я вірю в тебе, ми впораємося з цим разом».

4. Уникнення примусової інтелектуалізації. Жорстке нав'язування шкільних форм навчання у 5–6 років призводить до передчасного виснаження. Перехід від ігрового мотиву до пізнавального має відбуватися плавно. Використовуйте розвивальні ігри, експерименти, спільне читання, а не багатогодинне сидіння за прописами.

5. Формування поваги до постаті вихователя. Батьки не повинні критикувати вихователя чи знецінювати його вимоги в присутності дитини. Дисонанс між позицією сім'ї та закладу дошкільної освіти спричиняє у дитини когнітивний конфлікт, що призводить до втрати епістемічної довіри як до батьків, так і до педагога. Необхідно будувати єдиний, узгоджений і безпечний виховний простір.

Розширення програми роботи з родинами також вимагає врахування найновіших наукових даних щодо ролі батьківської рефлексії та залученості обох членів подружжя. Як підтверджує лонгітюдне дослідження Д. Шай (D. Shai) та співавторів (2022), здатність батьків до так званого «втіленого менталізування» (parental embodied mentalizing) — тобто вміння емпатійно зчитувати та розуміти психічні і тілесні стани своєї дитини — є потужним предиктором її подальшого когнітивного (cognitive) та мовленнєвого (language) розвитку. Якщо батьки не здатні розпізнавати справжні емоційні потреби дитини (зокрема, її страх чи невпевненість), це руйнує базову довіру та блокує навчальну активність дитини в майбутньому. Відповідно, психологічна просвіта у ЗДО має бути спрямована на розвиток у батьків навичок емпатійного зчитування емоцій [48]. Крім того, сучасна наука категорично спростовує стереотип про виключну роль матері у дошкільному розвитку. Згідно з дослідженням Ч. Лян (C. Liang) та С. Бі (X. Bi) (2025)[34], залученість батька (paternal involvement) у взаємодію з дитиною має критичне значення для її подальшої успішної соціалізації. Доведено, що батьківська залученість безпосередньо впливає на формування соціальної

компетентності дитини у стосунках з однолітками (peer competence), причому цей вплив опосередковується загальним рівнем ігрової активності та життєрадісності (playfulness). Таким чином, програма психологічного супроводу обов'язково повинна включати заходи, орієнтовані на активне залучення батьків-чоловіків до дитячо-батьківської взаємодії, оскільки їхня специфічна підтримка формує у дитини ту соціальну впевненість та сміливість, які необхідні для успішної адаптації та навчання у школі.

Реалізація наведеної програми психологічного супроводу (взаємопов'язана робота з педагогами та батьками) здатна системно трансформувати освітнє середовище, перетворивши його на простір абсолютної психологічної безпеки, що виступає фундаментальною умовою для розкриття пізнавального потенціалу майбутнього школяра [35].

Висновки до третього розділу

У третьому розділі кваліфікаційної роботи здійснено глибоке теоретичне обґрунтування комплексу психолого-педагогічних умов та розроблено цілісну практичну програму психологічного супроводу, спрямовану на підтримку навчальної мотивації старших дошкільників через розбудову довірчих взаємин.

1. Доведено, що формування глибинної психологічної довіри вимагає ретельної та системної організації освітнього простору і не може розглядатися як спонтанний процес. Ключовими психолого-педагогічними умовами виступають: високий рівень емоційної стабільності та професійної рефлексивності самого педагога, імплементація гуманістичного (підтримувального) стилю комунікації, структурна та когнітивна передбачуваність середовища, а також всебічне стимулювання дитячої інтелектуальної автономії. У комплексі ці умови задовольняють базову психологічну потребу дитини у безпеці, що є безальтернативним фундаментом для розгортання активної пізнавальної діяльності.

2. Спираючись на результати емпіричного етапу дослідження, згідно з якими третина вихованців відчуває стійкий дефіцит довіри до педагога, розроблено двомодульну програму психологічного супроводу. Оскільки дошкільник є об'єктивно залежним від дій та рішень дорослих, програма повністю фокусується на роботі з вихователями (профілактика синдрому вигорання, розвиток професійної емпатії, впровадження технік формувального оцінювання, зниження рівня директивності) та батьками (психоедукація щодо нормативних криз розвитку, подолання гіперопіки, забезпечення єдності виховних вимог).

3. Практичне впровадження розробленої програми у діяльність психологічної служби закладу дошкільної освіти виступає дієвим інструментом подолання емоційного відчуження дітей. Гармонізація довірчих стосунків у системі «дитина–вихователь» концептуалізується як найважливіший психологічний механізм трансформації ситуативної допитливості дошкільника у стійку внутрішню навчальну мотивацію, що гарантує успішне формування внутрішньої позиції майбутнього школяра.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження проблеми впливу психологічної довіри до вихователя на навчальну мотивацію дітей старшого дошкільного віку. Реалізація поставлених мети та завдань дослідження дала змогу сформулювати такі висновки:

На основі теоретичного аналізу психологічної літератури доведено, що феномен довіри у дошкільному віці є складним багатокomпонентним утворенням, яке охоплює емоційну безпеку (міжособистісна довіра) та пізнавальну відкритість до джерела інформації (епістемічна довіра). У психологічній науці довіра та надійність (trustworthiness) у дошкільному віці концептуалізуються як форма саморегульованої соціальної поведінки, що є необхідною для успішного функціонування в освітньому середовищі. Сучасні дослідження підтверджують, що прояви надійності та довіри тісно пов'язані з розвитком гальмівного контролю (inhibitory control) дитини та її загальною адаптацією до умов дошкільного закладу. Відчуття емоційної надійності задовольняє базову потребу дитини у безпеці, що дозволяє їй долати тривогу перед невідомим та вивільняє ресурси для активної пізнавальної діяльності.

Розкрито структурні компоненти та критерії готовності дошкільників до навчальної діяльності. Навчальна мотивація є динамічною системою спонукань, що визначає спрямованість дитини на пізнання. Її розвиток оцінюється через пізнавальну активність, яка вимірюється за емоційно-мотиваційним (швидкість залучення), процесуально-операційним (зосередженість) та контрольньо-оцінним (самостійність) критеріями. Провідним завданням підготовки до школи є стимулювання саме внутрішньої мотивації, заснованої на щирому інтересі до процесу учіння.

Емпіричне дослідження, проведене на вибірці з 40 дітей старшого дошкільного віку, дозволило діагностувати реальний стан сформованості досліджуваних конструктів. Виявлено нерівномірний, але закономірний розподіл вибірки, де високий рівень довіри притаманний лише 27,5 % дітей, а високий рівень практичної пізнавальної активності — 25,0 %. Водночас тривожним індикатором стала наявність близько третини дошкільників (32,5 %) із вираженим низьким рівнем психологічної довіри до вихователя. Це емоційне відчуження безпосередньо супроводжувалося пасивністю, незібраністю та систематичним уникненням інтелектуального напруження у змодельованих навчальних ситуаціях (низький рівень діяльнісної мотивації зафіксовано у 30,0 %).

За допомогою методів математичної статистики повністю підтверджено основну гіпотезу дослідження. Розрахунок параметричного t-критерію Стюдента довів відсутність статистично значущих гендерних розбіжностей у проявах довіри та мотивації ($p > 0,05$), що вказує на універсальність виявлених психологічних механізмів для обох статей.

Застосування коефіцієнта рангової кореляції Спірмена зафіксувало сильний позитивний і статистично достовірний зв'язок ($r_s = 0,86; p \leq 0,01$) між психологічною довірою до педагога та діяльнісним компонентом пізнавальної активності. Також виявлено сильний зв'язок ($r_s = 0,82; p \leq 0,01$) між довірою та вербальною готовністю до учіння. Математично обґрунтовано, що високий рівень довірчих взаємин виступає безпосереднім каталізатором внутрішньої мотивації майбутнього школяра: що вищий рівень емоційної надійності забезпечує педагог, то активніше і самостійніше дитина долає труднощі.

На основі отриманих емпіричних результатів розроблено та теоретично обґрунтовано двомодульну програму психологічного супроводу, орієнтовану на дорослих учасників освітнього процесу. Програма фокусується на роботі з вихователями (оптимізація емоційного стану, розвиток професійної емпатії, впровадження технік формувального оцінювання) та батьками

(психоедукація, подолання деструктивних стилів виховання). Впровадження цієї програми у діяльність психологічної служби закладу дошкільної освіти є дієвим інструментом розбудови безпечного освітнього простору, необхідного для трансформації ситуативного інтересу дошкільника у стійку навчальну мотивацію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі : навчальний посібник. Житомир : ТОВ «Видавничий дім “Бук-Друк”», 2021, 100 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/371247403_SPILKUVANNA_V_PEDAGOGICNOMU_PROCESI
2. Данілов В. Я. Статистична обробка даних : навч. посіб. Київ : КНУ ім. Тараса Шевченка, 2019. 156 с. URL: <https://www.mechmat.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2020/03/statustushna-obrobka-danilov-2019.pdf>
3. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с. URL: <https://library.nusta.edu.ua/depository/%D0%9E%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%96%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8/%D0%94%D0%9E%D0%A8%D0%9A%D0%86%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%90%20%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%AF.pdf>
4. Етичний кодекс психолога : документ Товариства психологів України, прийнятий 20.12.1990 (PDF). URL: <https://nsj.gov.ua/files/1448287570%D0%95%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%BA%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B0.docx.pdf> (дата звернення: 21.01.2026).
5. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. 4-те вид., переробл. і доп. Т. 1. Київ : Видавництво Людмила, 2025. 568 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744612/1/I_%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%20%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BE%202712_3_removed.pdf
6. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 128 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/417831.pdf
7. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи: діагностичні методики : збірник. — Вид. 2-ге, виправл. — Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. — 616 с. URL: https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/MZPsI/Psychologu_dla_roboty.pdf
8. Леник І. Мотиваційна готовність як важлива складова психологічної готовності дитини до навчання в школі. Студентський науковий вісник.

2012. № 30. С. 19–23. URL:
http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25232/1/8_Klenik.pdf
9. Марусинець М. М., Смук О. Т. Феномен «втрати довіри до світу» у дітей, вихованців інституційних закладів опіки. Актуальні проблеми психології. Т. 14 : Методологія і теорія психології. 2018. Вип. 1. С. 209–222. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v14/i1/22.pdf>
 10. Мельник І. С. Педагогічна психологія: дошкільний вік. Навчальний посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. – 128 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27941/1/I_Melnyk_PP_posibnuk_2013.pdf
 11. Ніколенко В. О. Мотиваційна сфера дошкільника як чинник успішності навчання. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2012. Т. 10, вип. 23. С. 461–471. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i23/47.pdf>
 12. Особливості мотивації навчання дітей дошкільного віку / І. Омері, А. Міщенко, Д. Шолох, К. Шолох. Вісник психології і педагогіки. 2016. Вип. 18. С. 1–4. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/15075/3/I_Omeri_FZFKS.pdf
 13. Павелків Р. В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу [текст] : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 296 с. URL: <https://dnmcps.com.ua/sites/default/files/2021-11/4/7.%20%D0%A0.%20%D0%92.%20%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D0%BB%D0%BA%D1%96%D0%B2%2C%20%D0%9E.%20%D0%9F.%20%D0%A6%D0%B8%D0%B3%D0%B8%D0%BF%D0%B0%D0%BB%D0%BE%20%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%D0%9E%D0%94%D0%86%D0%90%D0%93%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%98%D0%A7%D0%9D%D0%98%D0%99%20%D0%86%D0%9D%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%A3%D0%9C%D0%95%D0%9D%D0%A2%D0%90%D0%A0%D0%86%D0%99%20%D0%92%20%D0%A3%D0%9C%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%A5%20%D0%94%D0%9E%D0%A8%D0%9A%D0%86%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%9E%20%D0%97%D0%90%D0%9A%D0%9B%D0%90%D0%94%D0%A3.pdf>
 14. Піроженко Т.О., Соловійова Л.І., Карабаєва І.І., Гурковська Т.Л., Федорчук О.І. Психологічна стійкість дитини дошкільного віку: визначення та підтримка розвитку: підручник; за заг. наук. ред. Т.О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 162 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi85/0064946.pdf>
 15. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 25.05.2026).

16. Про захист персональних даних : Закон України від 01.06.2010 № 2297-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17> (дата звернення: 25.05.2026).
17. Психічний супровід і психічне здоров'я : навч. посіб. Т. 2 / С. Д. Максименко, О. Д. Гришко. Київ : Видавництво Людмила, 2024. 468 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741253/1/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%20%D0%A2%D0%9E%D0%9C%202_%40%23.pdf
18. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723282/1/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB_%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82_%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf
19. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с. URL: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/Savchyn-Vikova-psykholohia-.pdf>
20. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості: монографія / Л. З. Сердюк, І. В. Данилюк, В. В. Турбан, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.]; за ред. Л. З. Сердюк. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. – 236 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729023/3/Serdjuk_Monography.pdf
21. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с. URL: <https://ksp.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/68/2021/05/%D0%92%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F-3.pdf>
22. Товкач І. Є. Методика дослідження пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку (додаток Д) // Індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. С. 5–8. URL: https://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/dodatki_1485025961.pdf (дата звернення: 25.05.2026).
23. Федорова М. А., Максимова О. О., Сорочинська О. А. Дошкільна педагогіка (частина 1): навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 80 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/38943/1/%D0%94%D0%BE%D1%88%D0%BA%>

- [D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0%20%D0%A7.1.pdf](https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-2)
24. Чайка Г. В. Довіра і характеристики, що сприяють успішному переживанню травматичних ситуацій. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2023. Вип. 1. С. 13–19. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-2>
 25. Ярощук Н. П., Козігора М. А. Психологічні особливості дошкільного віку як основа для формування емоційної стійкості. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2025. Т. 36 (75). № 4. С. 139–145. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.4/20>
 26. Corriveau K. H., Einav S., Robinson E. J., Harris P. L. To the letter: Early readers trust print-based over oral instructions to guide their actions. *British Journal of Developmental Psychology*. 2014. Vol. 32, iss. 3. P. 345–358. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12046>
 27. Fang X. What Research Tells Us about How Trust Is Built in Kindergarten and Why It Is Important for Children's Education. *Review of Educational Theory*. 2020. Vol. 3, iss. 4. P. 88–97. DOI: <https://doi.org/10.30564/ret.v3i4.2459>
 28. Hao J., Du X. Preschoolers' Helping Motivations: Altruistic, Egoistic or Diverse? *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 614868. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.614868>
 29. Huang C., He Z., Wei Y., Chen S. The effect of relative accuracy and social characteristic strength on children's selective trust : preprint. Authorea. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22541/au.170663569.90736516/v1>
 30. Kaloyanova D. Identification of learning motives in preschool children. *SCIENCE International journal*. 2026. Vol. 5, № 1. P. 101–106. DOI: <https://doi.org/10.35120/sciencej0501101k>
 31. Krstić K. Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Teaching Innovations*. 2015. Vol. 28, iss. 3. P. 167–188. DOI: <https://doi.org/10.5937/inovacije1503167K>
 32. Lally M., Valentine-French S. *Lifespan Development: A Psychological Perspective*. 4th ed. LibreTexts, 2026. 549 p. URL: <https://oer.uinsyahada.ac.id/files/original/fd0687727bd909de5f74e9e65759f708.pdf>
 33. Lane J. D., Wellman H. M., Gelman S. A. Informants' Traits Weigh Heavily in Young Children's Trust in Testimony and in Their Epistemic Inferences. *Child Development*. 2013. Vol. 84, no. 4. P. 1253–1268. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12029>
 34. Liang C., Bi X. Paternal involvement and peer competence in young children: the mediating role of playfulness. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Art. 1477432. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1477432>
 35. Margoni F., Nava E., Surian L. Preschoolers, but not yet toddlers, prefer to allocate epistemic trust to leaders than to bullies. *Evolution and Human*

- Behavior. 2026. Vol. 47. Art. 106859. DOI:
<https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2026.106859>
36. McKnight D. H., Chervany N. L. What is Trust? A Conceptual Analysis and an Interdisciplinary Model. AMCIS 2000 Proceedings : Americas Conference on Information Systems. 2000. Art. 382. P. 827–833. URL:
<https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1876&context=amcis2000>
 37. Moore G. Annual Research Review: Improving school climate to improve child and adolescent mental health and reduce inequalities. The Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2026. Vol. 67, iss. 4. P. 566–587. DOI:
<https://doi.org/10.1111/jcpp.70061>
 38. Mou S., Mu X., Wu N., Wang Y. The impact of information accuracy on the selective trust of children aged 3–6. Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1539242>
 39. Pesch A., Koenig M. A. Varieties of trust in preschoolers' learning and practical decisions // PLOS ONE. 2018. Vol. 13, no. 8. e0202506. DOI:
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202506>
 40. Poli F., Meyer M., Mars R. B., Hunnius S. Exploration in 4-year-old children is guided by learning progress and novelty. Child Development. 2025. Vol. 96. P. 192–202. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.14158>
 41. Poulou M. S. Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher–student relationships and student well-being. School Psychology International. 2020. Vol. 41, no. 6. P. 499–521. DOI:
<https://doi.org/10.1177/0143034320951911>
 42. Ramoo D. Developmental Psychology: A Canadian Perspective. Brandon, MB : Campus Manitoba, 2021. 730 p. URL:
<https://pressbooks.openedmb.ca/lifespandevelopment/>
 43. Reigstad B., Peterson S. Introduction to Human Development: An introductory textbook on developmental and psychological principles, focusing on applications to healthcare professions. 2024. 935 p.
 44. Rotenberg K. J., Betts L. R. The relations among young children's peer-reported trustworthiness, inhibitory control, and preschool adjustment. Early Childhood Research Quarterly. 2008. Vol. 23, iss. 4. P. 462–477. DOI:
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.003>
 45. Rotenberg K. J., Petrocchi S., Lecciso F., Marchetti A. Children's Trust Beliefs in Others and Trusting Behavior in Peer Interaction. Child Development Research. 2013. Vol. 2013. Art. 806597. DOI:
<https://doi.org/10.1155/2013/806597>
 46. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist. 2000. Vol. 55, no. 1. P. 68–78. DOI:
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
 47. Shai D., Laor Black A., Spencer R. et al. Trust me! Parental embodied mentalizing predicts infant cognitive and language development in

- longitudinal follow-up. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 867134. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867134>
48. Smith N., McMillan V. J., House S. H., Beasley J., Price J. Building equitable foundations: policy solutions to address preschool suspension, expulsion, and exclusion inequities. *Frontiers in Psychology*. 2026. Vol. 17. Art. 1726081. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1726081>
49. Tang W., Du Y., Zhong R., Qin C., Liu X. The Effects of Teacher Rewards and Their Types on Preschool Children's Selective Trust. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 6. Art. 804. P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15060804>
50. Wang Y. R., Warneken F. Trusting Wisely? Developmental Changes in How Children Learn and Adapt to Partner Trustworthiness. *Developmental Science*. 2026. Vol. 29, iss. 3. Art. e70205. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.70205>
51. Yang R., Zhang L., Wu X. In the presence and absence of conflicting testimony, children's selective trust in the in-group informant in moral judgment and knowledge access. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2023. Vol. 231. Art. 105664. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105664>

Додаток А

Зведена таблиця результатів емпіричного дослідження («сирі» бали)

Код дитини	Стать	Вік	Ставлення до вихователя (Р. Жиль) [0–12]	Пізнавальна активність у діяльності (Н. Пророк) [0–15]	Пізнавальна активність у бесіді (М. Марусинець) [0–15]
D01	Хлопчик	5	3	7	6
D02	Дівчинка	6	12	13	14
D03	Дівчинка	5	6	12	12
D04	Хлопчик	6	3	9	8
D05	Хлопчик	5	2	5	4
D06	Дівчинка	5	1	5	8
D07	Хлопчик	6	7	11	9
D08	Дівчинка	6	4	8	5
D09	Хлопчик	5	8	14	14
D10	Хлопчик	6	11	15	14

Код дитини	Стать	Вік	Ставлення до вихователя (Р. Жиль) [0–12]	Пізнавальна активність у діяльності (Н. Пророк) [0–15]	Пізнавальна активність у бесіді (М. Марусинець) [0–15]
D11	Дівчинка	5	1	4	7
D12	Дівчинка	6	5	9	11
D13	Хлопчик	5	10	14	13
D14	Дівчинка	5	6	10	12
D15	Хлопчик	6	10	15	13
D16	Дівчинка	6	11	13	15
D17	Хлопчик	5	4	5	8
D18	Дівчинка	5	9	14	14
D19	Хлопчик	6	7	11	9
D20	Дівчинка	6	2	10	4
D21	Хлопчик	5	8	12	13
D22	Дівчинка	6	5	8	10

Код дитини	Стать	Вік	Ставлення до вихователя (Р. Жиль) [0–12]	Пізнавальна активність у діяльності (Н. Пророк) [0–15]	Пізнавальна активність у бесіді (М. Марусинець) [0–15]
D23	Хлопчик	6	12	15	13
D24	Дівчинка	5	3	8	5
D25	Хлопчик	5	10	12	15
D26	Хлопчик	6	4	4	7
D27	Дівчинка	5	7	11	12
D28	Дівчинка	6	11	14	14
D29	Хлопчик	5	2	7	6
D30	Дівчинка	6	9	14	15
D31	Дівчинка	5	9	11	15
D32	Хлопчик	6	6	10	9
D33	Хлопчик	5	8	12	11
D34	Дівчинка	5	5	9	10

Код дитини	Стать	Вік	Ставлення до вихователя (Р. Жиль) [0–12]	Пізнавальна активність у діяльності (Н. Пророк) [0–15]	Пізнавальна активність у бесіді (М. Марусинець) [0–15]
D35	Хлопчик	6	3	6	4
D36	Дівчинка	6	6	10	12
D37	Хлопчик	5	4	8	5
D38	Дівчинка	5	8	12	11
D39	Хлопчик	6	7	11	9
D40	Дівчинка	6	5	9	10

Додаток Б

Порівняльний аналіз показників залежно від віку дошкільників (t-критерій)

Показники	5 років (M±SD)	6 років (M±SD)	t-емпіричне	Рівень значущості (p)
Довіра до вихователя	5,85 ± 3,00	6,85 ± 3,50	0,97	$p > 0,05$
Мотивація (Бесіда)	8,80 ± 3,10	11,50 ± 3,00	2,79	$p \leq 0,01$
Мотивація (Діяльність)	8,90 ± 3,20	11,40 ± 3,10	2,50	$p \leq 0,05$

Додаток В

Порівняльний аналіз показників довіри та мотивації залежно від статі дошкільників (t-критерій Стюдента)

Показники (Методика)	Хлопчики (n=20) M±SD	Дівчатка (n=20) M±SD	t-емпіричне	Рівень значущості (p)
Ставлення до вихователя (Р. Жиль)	6,45 ± 3,36	6,25 ± 3,61	0,18	p > 0,05
Пізнавальна активність у бесіді (М. Марусинець)	10,15 ± 3,61	10,20 ± 2,94	0,05	p > 0,05
Пізнавальна активність у діяльності (Н. Пророк)	9,95 ± 3,50	10,05 ± 3,10	0,10	p > 0,05