

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»
з теми: **«ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ»**

Виконала: здобувач вищої освіти
освітньої програми Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.02 Корекційна
психопедагогіка
заочної форми здобуття вищої освіти
СНІЦАРЕНКО Наталія Валеріївна

Керівник:
Чопік О.В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти

Кам'янець-Подільський, 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	7
1.1. Психолого-педагогічні основи активізації навчальної діяльності.....	7
1.2. Особливості навчальної діяльності дітей з нормальним і порушеним інтелектуальним розвитком.....	12
1.3. Засоби активізації навчальної діяльності школярів.....	18
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВЧАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	29
2.1. Діагностика рівнів навчальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	29
2.2. Аналіз результатів дослідження рівнів навчальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	39
РОЗДІЛ 3. ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	44
3.1. Система педагогічних засобів активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	44
3.2. Зміст і структура системи засобів активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	49
ВИСНОВКИ.....	56
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	61
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Система спеціальної освіти в Україні розвивається у руслі Концепції Нової української школи та положень Державного стандарту початкової освіти, які визначають сучасні орієнтири навчання дітей з особливими освітніми потребами. У центрі цієї парадигми перебуває дитина як активний учасник освітнього процесу, здатний до пізнання, вибору, творчого самовираження й усвідомлення відповідальності за результати власних дій. Одним із провідних завдань сучасної спеціальної педагогіки виступає створення сприятливих умов для активізації навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, що передбачає формування в них мотивації до пізнання, ініціативності, самостійності та довільності поведінки.

Необхідність даного дослідження зумовлена потребою підвищення результативності навчального процесу в молодших класах спеціальних і інклюзивних закладів освіти та забезпечення усвідомленого, цілеспрямованого характеру навчальної діяльності таких дітей. У сучасних умовах реформування освіти дедалі більшої значущості набуває перехід від традиційних репродуктивних форм до діяльнісно-активізуючих підходів, які сприяють розвитку пізнавальної активності, мотивації досягнення й позитивного ставлення до навчання. Як наголошували Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, П. Гальперін, саме активність і довільність виступають центральними механізмами становлення особистості дитини як суб'єкта діяльності [44]. Спочатку дитина діє під безпосереднім керівництвом дорослого, проте поступово набуває здатності діяти самостійно, спираючись на внутрішні мотиви й власні критерії оцінки. Цей принцип є основою діяльнісного підходу, що забезпечує поступовий перехід від зовнішнього контролю до саморегульованої поведінки у навчанні.

Проблематика активізації навчальної діяльності має особливе значення саме в молодшому шкільному віці – сенситивному періоді, коли формується система базових навчальних дій, від яких залежить подальший успіх у навчанні. У цей час дитина засвоює загальні пізнавальні операції, навчається орієнтуватися

у завданні, планувати власні дії, здійснювати контроль та самооцінку результатів. Проте у дітей з інтелектуальними порушеннями ці процеси розвиваються повільніше: для них характерні знижена концентрація уваги, недостатня мотивація до навчання, обмежена пізнавальна ініціатива, несформованість аналітико-синтетичної діяльності. Унаслідок цього навчальна активність має епізодичний і ситуативний характер, що зумовлює потребу в спеціально організованих педагогічних впливах, спрямованих на її стимулювання та підтримку. У науковій літературі (О. Гаврилов І. Харламов, Т. Шамова, В. Синьов, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Засенко, та ін.) проблема активізації навчальної діяльності розглядається як необхідна умова підвищення її результативності [18; 27; 44]. Проте дослідження переважно стосуються учнів із типовим розвитком або середнього й старшого шкільного віку. Для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями питання системної активізації навчальної діяльності вивчено недостатньо: наявні лише окремі роботи, присвячені розвитку мотивації, засвоєнню окремих предметів чи окремим дидактичним прийомам. Водночас саме у цей період формуються основи поведінкових, пізнавальних і регуляторних навчальних дій, які визначають ефективність навчання на наступних етапах шкільного життя.

Сучасні дослідження (О. Таранченко, О. Чеботарьова, І. Сухіна, У. Ульєнкова, Л. Прохоренко та ін.) доводять, що ефективність навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями залежить не лише від адаптації змісту навчальних програм, а й від створення системи засобів активізації, що враховують особливості їх пізнавальної активності, темпу роботи, сенсомоторних і емоційних потреб. До таких засобів належать: ігрові, наочні та практичні методи, елементи сенсомоторної стимуляції, психотерапевтичні прийоми підтримки, ситуації успіху, алгоритмізація навчальних дій і чітка структуризація навчального простору [38; 46].

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою наукового обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних засобів, які сприяють активізації навчальної діяльності молодших школярів з

інтелектуальними порушеннями, розвитку їх пізнавальної самостійності, довільності та мотивації до навчання. Вирішення цієї проблеми має як теоретичне, так і практичне значення для системи спеціальної та інклюзивної освіти України.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити систему засобів активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Об’єкт дослідження – процес активізації навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Предмет дослідження – педагогічні умови, зміст і система засобів активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

2. Визначити особливості активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

3. Дослідити стан сформованості навчальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

4. Розробити систему засобів активізації навчальної діяльності у процесі формування базових навчальних дій.

Теоретичне значення дослідження полягає у розширенні наукових уявлень про закономірності формування навчальної діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та механізми її стимулювання.

Практичне значення полягає у створенні системи засобів активізації навчальної діяльності, адаптованої до психофізіологічних можливостей молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Матеріали дослідження можуть бути використані у закладах спеціальної освіти, інклюзивних класах, на

корекційно-розвивальних заняттях, а також у процесі підготовки фахівців зі спеціальної освіти.

Експериментальна база дослідження – комунальний заклад «Ситковецька спеціальна школа» Вінницької обласної ради

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Психолого-педагогічні основи активізації навчальної діяльності

Категорії діяльності та активності посідають центральне місце у сучасній психологічній і педагогічній науці, оскільки вони є ключем до розуміння закономірностей розвитку особистості, становлення її свідомості, мислення та пізнавальних процесів. Діяльність виступає основним способом існування людини у світі, формою її взаємодії з навколишньою дійсністю, завдяки якій індивід не лише пристосовується до середовища, а й активно перетворює його, створюючи нові цінності, знання, продукти культури. Саме через діяльність реалізуються основні життєві функції людини – пізнання, праця, спілкування, творчість. У цьому контексті активність розглядається як внутрішнє джерело, енергетичний і мотиваційний потенціал діяльності, що визначає її інтенсивність, спрямованість і результативність.

Проблема діяльності та активності була предметом глибоких досліджень класиків психології – Л. Виготського, О. Леонтьєва, П. Гальперіна, С. Рубінштейна, В. Давидова, К. Платонова, Б. Ломова, Г. Костюк, які визначали діяльність як головний механізм розвитку психіки та формування свідомості. На їхню думку, розвиток особистості є процесом поступового переходу від зовнішньої, практичної діяльності до внутрішньої, розумової, у результаті чого відбувається інтеріоризація соціального досвіду та формування довільної регуляції поведінки. О. Леонтьєв визначав діяльність як процес, що породжується мотивом, у якому втілена певна потреба, тоді як С. Рубінштейн підкреслював, що діяльність є способом існування суб'єкта і водночас формою його активного ставлення до світу. У цьому полягає діалектична єдність діяльності та активності: діяльність виступає зовнішнім проявом активності, а активність – її внутрішньою сутністю [44].

У філософсько-психологічному аспекті діяльність має суспільно-історичну природу, оскільки формується в системі соціальних відносин і

культурних норм. Вона опосередкована спілкуванням, мовою, предметами праці та відображає рівень розвитку культури. З педагогічного погляду діяльність виступає не лише засобом пізнання, а й основою розвитку особистості, адже саме в процесі діяльності дитина засвоює суспільний досвід, виробляє індивідуальні способи мислення, дій і саморегуляції. Таким чином, діяльність є як умовою, так і результатом виховання.

Психологи виділяють дві головні функції діяльності – пізнавальну та перетворювальну. Перша пов'язана з відображенням об'єктивної реальності у свідомості людини, друга – із творчим перетворенням навколишнього світу та самого себе. Ці функції взаємопов'язані: неможливо пізнавати без активного втручання у реальність, так само як будь-яке перетворення потребує глибокого розуміння сутності предметів і явищ. У цьому виявляється єдність знання та дії, теорії й практики, свідомості та поведінки.

Структуру діяльності детально досліджували О. Леонтьєв і П. Гальперін, які виокремили її основні компоненти – мотив, мету, дії та операції. Мотив визначає внутрішню спонуку до діяльності, надає їй особистісного сенсу; мета є усвідомленим образом очікуваного результату; дії становлять послідовність кроків, спрямованих на досягнення мети; операції – це конкретні способи виконання дій, які залежать від умов. Особливістю діяльності є рухомість її елементів: діяльність, утративши мотив, може перетворитися на дію, а дія, автоматизувавшись, стає операцією. Завдяки цій динаміці діяльність постійно розвивається, пристосовується до нових умов, удосконалюється [44].

М. Каган запропонував іншу, більш педагогічно орієнтовану модель діяльності, у якій виділив мотиваційний, орієнтаційний, змістово-операційний, енергетичний та оцінний компоненти. Такий підхід дає змогу розглядати діяльність не лише як систему дій, а як складний психічний процес, у якому взаємодіють пізнавальні, емоційно-вольові та особистісно-мотиваційні механізми. Особливо важливим для педагогіки є оцінний компонент, що забезпечує зворотний зв'язок і формує самоконтроль, без якого неможлива усвідомлена активність учня [44].

Визначальним принципом сучасної психології є єдність свідомості та діяльності, сформульована С. Рубінштейном. Свідомість проявляється лише в діяльності, а діяльність можлива лише за наявності свідомості. У розвитку дитини ці дві складові перебувають у постійній взаємодії, забезпечуючи перехід від безпосередньої, імпульсивної поведінки до цілеспрямованої та довільної. Відповідно, зміна провідних видів діяльності – від ігрової до навчальної, а згодом до трудової – зумовлює появу нових психічних утворень, що визначають рівень розвитку особистості [44].

Особливе значення серед видів діяльності має навчальна, оскільки саме вона у молодшому шкільному віці стає провідною. Навчальна діяльність – це специфічна форма соціальної активності, спрямована на оволодіння знаннями, вміннями, способами пізнання та мислення. На думку Ю. Бабанського, В. Давидова, Д. Ельконіна, А. Запорожця, О. Лурії, навчання є процесом соціалізації, у ході якого дитина засвоює досвід людства та включається в систему суспільних відносин. З психологічного боку навчальна діяльність виконує пізнавальну функцію (засвоєння знань) і перетворювальну (розвиток інтелекту та особистості), які нерозривно пов'язані між собою [2; 32; 44].

Структура навчальної діяльності подібна до загальної структури діяльності, але має свої специфічні особливості. Дослідники виділяють у ній мотиваційний, цільовий, операційно-дійовий і контрольний-оцінний компоненти. Мотиваційний компонент забезпечує інтерес і внутрішню потребу в навчанні; цільовий спрямовує діяльність на досягнення конкретного результату; операційно-дійовий охоплює навчальні дії, способи розв'язання завдань; контрольний-оцінний відповідає за самоконтроль і самооцінку. Сукупність цих компонентів утворює цілісну систему, що забезпечує ефективне засвоєння знань [44].

Навчальна діяльність має потребово-мотиваційне підґрунтя. Її рушієм є пізнавальна потреба, яка реалізується через інтерес і мотив. Мотив визначає, навіщо дитина навчається, і надає діяльності особистісного сенсу. Зовнішня мотивація пов'язана із зовнішніми стимулами – оцінкою, схваленням,

прагненням до успіху, тоді як внутрішня зумовлена самим змістом навчання, інтересом до пізнання, бажанням самовдосконалення. Внутрішня мотивація має стійкий характер і є основою саморегульованої пізнавальної активності. Під впливом пізнавального інтересу навчальна діяльність набуває творчого характеру, активізуються увага, мислення, уява, що значно підвищує ефективність засвоєння знань.

Цілепокладання є важливою умовою організованості навчальної діяльності. На початкових етапах дитина сприймає мету, поставлену вчителем, однак поступово вчиться самостійно формулювати навчальні цілі, аналізувати умови, планувати свої дії, прогнозувати результат. Цей перехід від зовнішнього керування до внутрішнього самокерування відображає процес становлення довільності й саморегуляції. Свідоме цілепокладання сприяє розвитку мислення, умінню прогнозувати наслідки своїх дій і відповідальності за результат.

Центральним елементом навчальної діяльності є навчальні дії – усвідомлені кроки, спрямовані на досягнення пізнавальної мети. П. Гальперін і Н. Талізїна виокремлювали в них орієнтувальну, виконавську та контрольнo-коригувальну частини. Орієнтувальна забезпечує усвідомлення мети та способів дії, виконавська – реалізацію операцій, контрольнo-коригувальна – перевірку правильності виконання. Таким чином, навчальна дія є не просто засобом здобуття знань, а способом формування інтелектуальних умінь, аналітико-синтетичної діяльності й самостійного мислення [44].

Процес формування навчальних дій відбувається поступово – від зовнішніх, матеріалізованих дій до внутрішніх, розумових. На початковому етапі учень діє за зразком, використовуючи матеріальні опори, а згодом переносить ці дії у внутрішній план. Такий процес називають інтеріоризацією, і він становить основу розвитку мислення та навчальної самостійності. Згідно з П. Гальперїним, успішне формування дії залежить від повноти орієнтувальної основи, тобто від того, наскільки учень розуміє мету, умови, послідовність і критерії правильного виконання.

У результаті оволодіння навчальними діями формуються уміння та навички. Уміння – це здатність свідомо й раціонально виконувати певну дію, тоді як навичка – це автоматизований, стереотипний спосіб її реалізації. Формування уміння передує формуванню навички, однак не зводиться до неї: уміння зберігає свідомий контроль і може гнучко переноситися на нові ситуації. Цей перехід від свідомого до автоматизованого рівня забезпечує розвиток ефективної, саморегульованої навчальної діяльності.

Особливу роль у структурі навчальної діяльності відіграють базові навчальні дії, що становлять фундамент будь-якого навчального процесу. До них належать поведінкові (дотримання правил, організація робочого місця), загальнонавчальні (слухати, планувати, контролювати, працювати в колективі) та початкові логічні дії (порівняння, класифікація, узагальнення). Володіння цими діями створює умови для розвитку вищих пізнавальних операцій – аналізу, синтезу, індукції, дедукції. Формування базових навчальних дій є передумовою усвідомленого засвоєння знань та активізації навчальної діяльності загалом [39].

Не менш важливим компонентом є контроль і оцінювання результатів, які забезпечують регуляцію діяльності. Контроль передбачає зіставлення результату із заданим зразком, виявлення відхилень і корекцію дій. Спочатку контроль має зовнішній характер – його здійснює вчитель, проте поступово він переходить у внутрішній план, перетворюючись на самоконтроль. Розвиток самоконтролю сприяє формуванню уваги, волі, самостійності та відповідальності. Оцінювання результатів виконує не лише діагностичну, а й мотиваційну функцію: воно формує позитивне ставлення до навчання, стимулює прагнення до самовдосконалення.

Формування навчальної діяльності, за даними Л. Арістової, В. Давидова, А. Маркової, відбувається поетапно: спочатку учень засвоює окремі дії під керівництвом учителя, далі поєднує їх у цілісні акти діяльності, а згодом переходить до самостійного виконання. На кожному етапі зростає рівень усвідомленості, довільності, пізнавальної ініціативи. Ця послідовність

відображає загальний шлях розвитку суб'єктності в навчанні – від зовнішньо керованої до внутрішньо мотивованої діяльності [32].

Важливою умовою успішності навчальної діяльності є психологічна готовність дитини до школи, яка охоплює інтелектуальну, емоційно-вольову, соціальну та фізичну зрілість. За Л. Божович, А. Венгером, Д. Ельконіним, показниками такої готовності є розвиток довільної уваги, уміння діяти за правилом, здатність до співпраці, мовленнєва комунікація, уява й мислення. Ці новоутворення забезпечують перехід від ігрової до навчальної діяльності, створюють передумови для пізнавальної активності [4; 32; 44].

Отже, навчальна діяльність є складною системою, у якій взаємодіють пізнавальні, мотиваційні, емоційно-вольові та соціальні процеси. Її ефективність визначається сформованістю мотиваційно-цільового, когнітивно-операційного та контрольного компонентів. Вона не зводиться до засвоєння знань, а виступає механізмом розвитку особистості, формування її внутрішньої активності, довільності, самоконтролю й відповідальності. Активізація навчальної діяльності є стратегічним напрямом сучасної педагогіки, спрямованим на розвиток самостійності, творчого мислення, пізнавальної ініціативи та життєвої компетентності молодших школярів.

1.2. Особливості навчальної діяльності дітей з типовим і порушеним інтелектуальним розвитком

Одним із основних теоретичних положень спеціальної педагогіки і психології є визнання загальних закономірностей психічного розвитку дітей з типовим розвитком та дітей з порушеннями інтелекту (Л. Виготський). Це визначає спільність підходів, зокрема, до вивчення і формування навчальної діяльності у цих категорій дітей [44].

Крім того, необхідно відзначити взаємозв'язок рівня психічного розвитку дітей із рівнем сформованості їхньої навчальної діяльності і навпаки (Д. Богоявленський, Л. Занков, Є. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська та ін.) [44].

Ці положення дають можливість припустити, що навчальній діяльності дітей із різним рівнем розвитку інтелекту властиві певні особливості. Це підтверджують праці психологів і педагогів, які вивчали навчальну діяльність учнів масових шкіл, школярів з інтелектуальною недостатністю і дітей із затримкою психічного розвитку (І. Бгажнокова, В. Давидов, І. Єременко, А. Запорожець, Н. Морозова, В. Петрова, Б. Пінський, Г. Цикото та ін.) [28; 44].

Дослідження, присвячені вивченню мотивів навчання молодших школярів (В. Давидов, В. Крутецький, Н. Морозова та ін.), виявили деякі особливості їхніх інтересів і мотиваційної сфери. Для молодших школярів характерна певна динаміка інтересів до навчання. На перших етапах навчання діти зацікавлені у навчанні як в одному з видів суспільно корисної діяльності. Потім їх починають приваблювати окремі прийоми навчальної роботи. І лише пізніше учні можуть самостійно перетворювати конкретно-практичні завдання у навчально-теоретичні, ставлячи перед собою цілі і цікавлячись внутрішнім змістом навчальної діяльності (В. Давидов, В. Крутецький) [28; 44].

У дослідженнях особливостей мотивів навчання учнів 1–3 класів масових шкіл відзначаються випадки боротьби мотивів, які проявляються найчастіше у коливаннях і питаннях. Найбільш значущими для учнів 1–3 класів є похвала вчителя, інтерес до розумової діяльності й інтерес до гри. Причому значно вищим є інтерес до гри. На основі своїх даних автор визначає такі рангові місця мотивів: гра – думка – похвала – оцінка [4; 5].

Інакше розподілені ранги провідних мотивів навчальної діяльності в дослідженні М. Манохіної. Дослідниця поділяє мотиви за змістом на дві групи: навчально-пізнавальні й широкі соціальні, указуючи на значну перевагу другої групи над першою. На перше місце в учнів перших – третіх класів виступають мотиви вибору професії та бажання стати кращим. На другому – мотиви відповідальності перед батьками і вчителем (у перших – других класах), перед однокласниками (у третіх) [44].

У період навчання в початковій школі спостерігається певна динаміка мотивів навчання. Наприклад, для другокласників характерна спрямованість

інтересів на пізнання окремих фактів, і лише до третього класу в них формується прагнення зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки подій і явищ. Але на цьому етапі інтереси ще не можуть виступати в ролі смислотворчих мотивів навчальної діяльності, оскільки за своїм змістом і стійкістю вони перебувають ще на низькому рівні розвитку (А. Дусавицький, В. Репкін, Д. Фельдштейн) [44].

Орієнтувальна діяльність і потреба у нових враженнях у дітей з інтелектуальними порушеннями ослаблені (М. Блюміна, С. Корсаков, Є. Кравцова, С. Рубінштейн, Г. Сухарева). У зв'язку з цим спостерігаються млявість, слабкість ініціативи, нестача допитливості. Відзначається дефіцит пізнавальної активності, дуже швидке згасання орієнтувальних рефлексів, що утруднює вироблення нових умовних рефлексів, збільшення частки фізіологічних потреб. Крім того, для названої категорії дітей характерна більша потреба у спілкуванні, але ця потреба, не розвиваючись, залишається на рівні потреби у допомозі й підтримці (Н. Г. Морозова, Н. П. Парамонова, С. Рубінштейн) [28; 44].

У зв'язку з цим мотиваційна сфера дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується обмеженістю й бідністю мотивів, переважанням практичних мотивів. Мотиви цих учнів не відображають їхніх внутрішніх потреб, не спонукають їх до активної цілеспрямованої діяльності. Крім того, відзначається значна залежність рівня пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту від умов її перебігу та від складності мисленнєвого завдання. У них «короткі» мотиви бідні за змістом. Вони пов'язані не з метою діяльності, а з виконанням окремих дій і операцій. Унаслідок недостатнього усвідомлення мети «віддалені» мотиви відсутні. Учні не можуть прийняти мотив, вони його лише «знають». Тому у мотиваційній сфері цієї групи дітей значно знижена частка особистісно зумовлених мотивів (І. Бгажнокова, В. Петрова, Б. Пінський, М. Рутковський та ін.) [44].

Багато дослідників (І. Єременко, В. Петрова, І. Сквірська та ін.) відзначають однобічність і недостатню розвиненість інтересів дітей з порушеннями інтелекту. Інтереси цієї категорії дітей різноманітні, але

поверхневій й слабо диференційованій. Інтерес до навчання практично відсутній. Проте більшість дослідників сходяться в думці про те, що існують можливості корекції й розвитку інтересів (Л. Занков, Н. Лур'є, Н. Кузьміна, Н. Морозова та ін.) [28; 44].

Особливості потребово-мотиваційної сфери позначаються й на характері слідування поставленій меті. Учні перших – других класів загальноосвітніх шкіл намагаються точно дотримуватись прямих вказівок учителя, керуючись поставленою ним метою. З кінця другого класу поступово починає проявлятися прагнення до самостійного виконання окремих навчальних дій. Однак уміння самостійно ставити перед собою завдання формується далеко не у всіх молодших школярів і з великими труднощами. Частіше діти намагаються розв'язати задачу методом спроб і помилок, тоді як уміння знайти загальний спосіб розв'язання, використовуючи аналіз невеликої кількості матеріалу, характеризує найвищий рівень розвитку навчальної діяльності (В. Давидов) [28].

Активна робота зі сформування у молодших школярів загальноосвітніх шкіл уміння планувати свої дії починається вже в першому класі. З другого півріччя діти навчаються ділити свою роботу на частини й послідовно виконувати кожен з них. У других – третіх класах ця робота продовжується на складнішому матеріалі, і учні набувають навичок членування й групування відомостей, слідування плану та співвіднесення своїх дій зі складеною програмою. У школярів з типовим розвитком відзначається достатній рівень сформованості орієнтувальної діяльності, уміння скласти план, враховуючи умови конкретної ситуації, обміркувати свої дії й звернутися за поясненнями до педагога, чітко сформулювавши свої сумніви (Г. Ільяшенко, А. Обуховська, Н. Стадненко та ін.) [24; 44].

Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерне імпульсивне виконання дій без будь-якого осмислення ситуації та своєї діяльності. Проте іноді проявляється прагнення проконсультуватися в педагога щодо правильності виконання дій, уміння обміркувати свої дії та створити елементарну програму. Відзначається також підміна або спрощення мети діяльності. Труднощі, що

виникають у роботі, не викликають у школярів бажання їх подолати і докласти до цього зусиль. Вони відхиляються від первісної мети у бік схожої, але легшої: спрощують дії, замінюють їх іншими або просто відмовляються від роботи. Учні не можуть адекватно оцінити результати своєї діяльності, співвіднести їх із зразком або порівняти з подібними роботами товаришів. Ці особливості найбільш яскраво проявляються у дітей з порушеннями нейродинаміки (І. Єременко, В. Петрова, Б. Пінський та ін.) [33; 37; 41].

Для дітей з типовим інтелектуальним розвитком характерне вдосконалення способу дій у ході діяльності, здатність вільно й самостійно переключатися з одного виду діяльності на інший, уміння переносити набуті навички в нові умови, здатність самостійно бачити подібність і відмінність у завданнях і використовувати це у своїй роботі. Учні перших – других класів найчастіше прагнуть підтвердити правильність своїх рішень у вчителя, батьків або в відповідях підручника. У разі помилки вони губляться і чекають подальших вказівок від дорослого. Третьюкласники в аналогічній ситуації діють інакше: вони подумки або фактично повторюють потрібні дії і за характером проміжних результатів намагаються знайти помилку. Такі дії, на думку В. Давидова, свідчать про сформованість вихідних видів самоконтролю. Якість їхньої роботи зазвичай не погіршується залежно від її тривалості (Т. Власова, В. Лубовський та ін.) [41; 44].

Для дітей з порушеннями інтелекту характерне невміння використовувати ті здібності, які в них є. Такі діти часто задовольняються неповноцінними або незавершеними результатами роботи, замінюють складні дії простішими та елементарними. Незважаючи на це, дитина часто виявляє ригідність мислення, яка виключає можливість застосування рівноцінних заміщуючих дій (Л. Виготський). Діти не завжди правильно розуміють інструкцію, не пам'ятають, які дії і в якій послідовності потрібно виконувати, легко змінюють її, спотворюють характер дій, кидають їх, не довівши до кінця. Звіти про виконану роботу «лише приблизно відображають те, що відбувалося» [37; 44].

У дітей з інтелектуальною недостатністю ослаблені планувальна й регульовальна функції мовлення, тому вони не орієнтуються на інструкцію, складені ними звіти не відображають суті роботи й дуже бідні, хоча мають багато спільного зі звітами дітей із затримкою психічного розвитку. Школярам з порушеннями інтелекту властиве краще виконання дій із виготовлення конкретного виробу й значно гірше – виконання дій у розумовому плані. При цьому має місце відсутність зв'язку й усвідомлення мети діяльності та дій, невміння порівнювати і правильно наслідувати дії вчителя, наявна потреба у спільних діях (М. Певзнер, Б. Пінський, С. Рубінштейн, Н. Стадненко, Ж. Шиф та ін.) [44]. Діти погано сприймають допомогу, не прагнуть до неї, не намагаються самостійно виконати складну дію й подолати труднощі. Вони не вміють знаходити аналогічні завдання, бачити відмінності у схожих умовах. Із труднощами переключаючись з одного завдання на інше, учні навіть після вказівки вчителя нерідко не можуть змінити свої дії відповідно до ситуації (Т. Власова, М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, Н. Стадненко та ін.) [37; 44].

Здійснюючи контроль, учні масових шкіл можуть співвідносити свою роботу зі зразком, коригувати свою діяльність, спираючись на зауваження вчителя. Вони вміють у процесі та після завершення діяльності дати адекватну оцінку й пояснити її. І хоча на перших порах ця функція належить учителю, діти засвоюють сенс цієї дії. Потім вони опановують загальні способи розв'язання деяких навчальних завдань. З кінця другого класу діти, хоч і інтуїтивно, починають оцінювати свої можливості у розв'язанні тих чи інших практичних завдань. Відповідно до цього учні намагаються правильно вибрати посильне завдання й реалізувати його, усвідомлено ставляться до оцінки, роздумують, порівнюють роботу зі зразком, співвідносячи її зі своїм і чужим рівнем умілості (Т. Власова, В. Давидов та ін.) [28].

Результати досліджень особливостей навчальної діяльності (Л. Виготський, І. Єременко, В. Петрова, Б. Пінський та ін.) показали, що діти з порушеннями інтелекту недостатньо критичні до своєї діяльності, не звертають уваги на її зміст і відповідність меті. Їхня перевірка має поверховий, зовнішній

характер. Часто учні лише роблять вигляд, що переглядають свою роботу. Вказівка на можливе місце помилки часто не сприяє її виправленню, оскільки дитина не володіє самим механізмом контролю [44].

Самооцінка дітей цієї категорії найчастіше різко завищена, хоча трапляються випадки її значного заниження. Це пов'язано з порушенням критичності мислення, несформованістю функцій аналізу, порівняння, співвіднесення зі зразком, а також інфантильністю емоційно-оцінної сфери, використанням її як механізму псевдокомпенсації (С. Рубінштейн, П. Чубаров, Ж. Шиф та ін.) [44].

Таким чином, навчальна діяльність дітей із різним рівнем інтелектуального розвитку, за наявності принципової спільності, має свої відмінні особливості. Це значною мірою впливає на ефективність оволодіння учнями вміннями та навичками. Незважаючи на це, завдання вчителя повинно полягати в тому, щоб сформувати у кожного школяра усвідомлену цілеспрямовану діяльність (Д. Богоявленський, І. Єременко, Н. Менчинська, Т. Шамова та ін.) [1]. Досягнення цієї мети можливе шляхом активізації навчальної діяльності школярів.

1.3. Засоби активізації навчальної діяльності школярів

Активність учнів у процесі навчальної діяльності розглядається дослідниками як один із ключових чинників підвищення ефективності навчання (В. Давидов, А. Макарова, Н. Менчинська, Н. Морозова, Л. Прядко, О. Савченко, В. Тарасун, І. Харламов, Т. Шамова та ін.) [33; 34; 36; 44]. Адже, саме завдяки активній позиції учня навчання перетворюється з процесу пасивного засвоєння знань на діяльність пізнання, у ході якої дитина усвідомлює мету, планує дії, контролює результат і переживає задоволення від досягнення успіху. Таким чином, активність виступає не лише умовою, а й показником ефективності навчального процесу.

Поняття пізнавальної активності тісно пов'язане з поняттям активізації навчально-пізнавальної діяльності, що у сучасній психолого-педагогічній

літературі розглядається як процес створення спеціально організованих умов, які стимулюють пізнавальний потенціал школяра (М. Єнікеєв, Н. Морозова, П. Підкасистий, Т. Шамова та ін.) [34]. Активізація в цьому контексті означає не просто поживлення діяльності учня, а забезпечення внутрішньої зацікавленості, орієнтації на пошук, ініціативу, самостійність і рефлексію.

Відповідно, система засобів активізації навчальної діяльності визначається як сукупність педагогічних впливів і заходів, спрямованих на формування цілеспрямованої діяльності школяра, що забезпечує його інтелектуальний розвиток, пізнавальну самостійність і готовність до життя (Л. Арістова, І. Харламов, Т. Шамова та ін.). Вона охоплює різні компоненти освітнього процесу – від змісту навчального матеріалу до організації взаємодії «учитель – учень» [34].

У низці праць (Д. Богоявленський, М. Єнікеєв, І. Єременко, Н. Менчинська, Н. Морозова, Т. Шамова) наголошується, що активізація навчання потребує не лише зміни методів, а й формування в дитини прагнення до пізнання, тобто мотиваційної готовності діяти самостійно. Для цього навчання має набувати соціального й особистісно значущого змісту, коли дитина відчуває сенс власної участі в процесі пізнання. Ефективним засобом виступає навчання самоуправлінню власною навчальною діяльністю – плануванню, контролю, оцінюванню результатів і використанню навчальних дій як універсальних інструментів пізнання [33; 34; 44].

Урахування зазначених підходів дозволяє визначити педагогічні умови активізації навчальної діяльності. Під умовами розуміють сукупність передумов, що створюють сприятливе середовище для формування усвідомленої, цілеспрямованої активності школяра. З одного боку, це – розвиток пізнавальних потреб, мотивів, інтересів, а також формування системи знань, умінь і навичок, необхідних для організації власної діяльності. З іншого – удосконалення навчального процесу через створення позитивного емоційного ставлення до предмета, варіативність способів подання матеріалу, надання учням вибору й можливостей для самовираження.

Значну роль у цьому процесі відіграє якість дидактичного матеріалу, який має бути не лише пізнавально насиченим, а й емоційно привабливим, відповідати віковим і психофізіологічним можливостям дітей. Важливе місце посідає індивідуалізація та диференціація навчання, що дозволяє кожному учневі рухатися у власному темпі, відчувати особистий успіх і власну значущість у спільній діяльності. Реалізація цих умов здійснюється через три взаємопов'язані складові – зміст навчання, діяльність учителя та діяльність учня (П. Підкасистий, Т. Шамова). Саме взаємодія цих компонентів формує основу системи засобів активізації: учитель – організатор, який створює ситуації пошуку; учень – активний суб'єкт, який пізнає, пробує, помиляється й робить висновки; зміст навчання – простір для самостійних інтелектуальних дій [34].

У межах визначених умов засоби активізації реалізуються через методи й прийоми навчання. Відповідно, дослідники пропонують різні класифікації таких методів, орієнтованих на підвищення пізнавальної активності школярів. У деяких підходах (С. Трубачова, Р. Осадчук, П. Підкасистий та ін.) методи поділяються залежно від того, чия діяльність є провідною – учителя (організаційно-дидактичні методи викладання) чи учня (методи самостійного учіння). Такий поділ дає змогу розглядати активізацію як двосторонній процес взаємодії, де педагогічна ініціатива й учнівська самостійність взаємодоповнюють одна одну [41].

Інший підхід представлено в роботах Ю. Бабанського, який виділяє методи за етапами навчання – включення та стимуляції діяльності, її здійснення та контролю. Ця класифікація підкреслює процесуальний характер навчання: від мотиваційного залучення до усвідомленого самоконтролю, що відповідає закономірностям формування навчальної діяльності, описаним Л. Арістовою, В. Давидовим та А. Марковою [32; 41].

Цікавою є класифікація І. Лернера, побудована на ідеї зв'язку змісту освіти зі змістом культури. Учений розглядає освіту як сукупність знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності та норм емоційного виховання. Відповідно, виділяються такі методи навчання: інформаційно-рецептивний (пояснювально-

ілюстративний), репродуктивний, евристичний, метод проблемного викладу матеріалу та дослідницький метод. Усі вони відрізняються рівнем самостійності учня в оволодінні новим змістом, тобто мірою прояву його пізнавальної активності [44].

Подібної позиції дотримується Т. Шамова, яка пропонує поділ методів навчання на інформаційно-репродуктивні, інформаційно-пошукові та методи керівництва дослідницькою діяльністю учнів. У цій класифікації простежується поступовий перехід від керованої, зовнішньо мотивованої діяльності до самостійної, внутрішньо мотивованої – від «учіння під керівництвом учителя» до «учіння як власної дії». Така логіка цілком узгоджується з концепцією розвитку навчальної діяльності, сформульованою Л. Арістовою, В. Давидовим і А. Марковою, відповідно до якої дитина проходить шлях від відтворення дій за зразком до самостійного їх виконання, від зовнішнього контролю до внутрішньої регуляції [32; 41; 44].

Отже, аналіз наукових підходів дає підстави стверджувати, що активізація навчальної діяльності є системним процесом, який охоплює взаємодію мотиваційних, когнітивних, організаційних і методичних чинників. Ефективне навчання передбачає не лише наявність стимулів, а й створення умов для самостійного пізнання, коли учень стає активним суб'єктом власної діяльності, а навчання перетворюється на процес розвитку його інтелектуальної ініціативи, мислення та саморегуляції.

Аналіз досліджень, присвячених вивченню можливостей активізації діяльності школярів, засвідчує значне різноманіття методів і прийомів, спрямованих на розв'язання цієї проблеми. Як «магістральні» методи активізації навчальної діяльності більшість дослідників виокремлює проблемне навчання, самостійні роботи, програмовані завдання, використання алгоритмів і технічних засобів (Ю. Бабанський, Г. Вергелес, Л. Володіна, Г. Гавриличева, В. Давидов, Б. Єсіпов, Н. Кузьміна, А. Макарова, Н. Менчинська та ін.). Застосування таких підходів сприяє формуванню в учнів активної позиції у навчанні, підвищує

рівень самостійності та відповідальності за результати пізнавальної діяльності [32; 44].

Таким чином, у педагогічній літературі накопичено значний досвід опису умов, засобів і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів загальноосвітніх шкіл. Узагальнення цих даних дозволяє виокремити низку положень, які мають універсальне значення й можуть бути адаптовані до роботи з дітьми, що мають інтелектуальні порушення. До них належать: урахування індивідуальних і групових особливостей психофізичного розвитку учнів; комплексний підхід до формування всіх компонентів навчальної діяльності; організація вибіркової пізнавальної активності; залучення особистого досвіду, інтересів та емоційних реакцій дитини; а також варіативність форм навчання й моделей взаємодії вчителя й учня.

Разом із тим, своєрідність психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелекту, а також специфіка організації навчального процесу, у який вони залучені, зумовлюють необхідність модифікації загальнопедагогічних підходів. Це потребує створення спеціальної системи засобів і прийомів, здатних активізувати навчальну діяльність з урахуванням особливостей цієї категорії учнів [37].

Аналіз наукових джерел (І. Єременко, Л. Мірський, Н. Морозова, В. Петрова, М. Матвеева, О.Таранченко, О. Хохліна та ін.) дозволив виокремити основні напрями роботи щодо активізації навчальної діяльності школярів з інтелектуальною недостатністю [37; 38]. До них віднесено: реорганізацію змісту освіти, удосконалення організації процесу навчання, зміну форм взаємодії вчителя й учня, створення комфортного навчального середовища та урахування індивідуальних, групових і типологічних особливостей дітей.

Дослідники пропонують два основні способи реорганізації змісту освіти. Перший полягає у відборі навчального матеріалу з урахуванням конкретних умов життя дітей, його особистісної та практичної значущості (Я. Андреев, І. Грошенков, С. Ільїна, Н. Кузьміна, Н. Морозова, В. Петрова, І. А. Сквірська,

В. Турчинська та ін.) [26; 41]. Такий підхід забезпечує зв'язок навчання з реальним досвідом дитини, що підвищує її інтерес і внутрішню мотивацію.

Другий спосіб передбачає виокремлення головних, смислотворчих понять, які структурують навчальний матеріал і полегшують його осмислення. При цьому особлива увага приділяється забезпеченню логічних зв'язків між окремими одиницями змісту на всіх етапах засвоєння (І. Groshenkov, Є. Kalinina, В. Petrova та ін.). Такий підхід відповідає принципу системності, який є надзвичайно важливим для дітей з обмеженими пізнавальними можливостями [41].

Не менш значущим напрямом виступає удосконалення організації процесу навчання, зокрема забезпечення тісного зв'язку між теорією та практикою. Дослідники (Я. Андреев, І. Groshenkov, І. Єременко, Є. Kalinina, Т. Leshchynska, В. Petrova) наголошують на доцільності збільшення частки практичних методів навчання. Саме вони, завдяки полісенсорній основі сприймання, створюють умови для безпосереднього контакту дитини з об'єктами й явищами, роблять процес засвоєння матеріалу активним і осмисленим [26; 41].

Певну увагу приділено також структурним змінам у формі уроку. І. Єременко пропонує скоротити тривалість занять, урізноманітнити їхню структуру, вводити фізкультхвилинки, релаксаційні паузи та короткі розминки, що сприяють зниженню втомлюваності учнів і підтриманню оптимального рівня працездатності.

Поряд із цим високою ефективністю відзначаються уроки-практикуми, у центрі яких – самостійна діяльність учнів. Як зазначають І. Єременко, Б. Пінський, В. Петрова та ін., практична діяльність для дітей з інтелектуальними порушеннями є найзрозумілішою формою пізнання. Вона збагачує чуттєвий досвід, формує вміння спостерігати, узагальнювати, робити висновки, розвиває самостійність і впевненість у власних силах. Практичні дії стають зовнішніми опорами для формування розумових операцій, що робить їх особливо цінними для активізації пізнавальної діяльності [32; 41].

Важливим чинником підвищення ефективності навчання є варіювання форм організації навчальної діяльності. Серед них називають групові та індивідуальні заняття, ігрові ситуації, досліди, екскурсії (С. Давидова, І. Єременко, Н. Кравець, С. Ніколаєв, В. Петрова, І. Сквірська та ін.) [32]. Екскурсії, за даними Н. Морозової, Н. Кузьміної, І. Сквірської, вважаються однією з найпродуктивніших форм, оскільки поєднують навчальні та ігрові елементи, розширюють пізнавальний досвід і викликають живий інтерес [32; 41].

Особливе місце належить грі як формі організації навчання. Її ефективність пояснюється не лише емоційною насиченістю, а й психологічною спорідненістю з навчальною діяльністю (В. Давидов, Д. Ельконін). Гра активізує пізнавальні процеси, формує навички спілкування, сприяє розвитку довільної поведінки, самостійності й позитивного ставлення до праці. Д. Ельконін підкреслював, що саме в ігровій діяльності дитина осягає соціальні функції дорослого, навчається контролювати поведінку, планувати дії та переходити до вищих форм розумової активності [32].

Для дітей з інтелектуальними порушеннями гра має особливе значення: вона допомагає подолати інфантильність, комунікативні труднощі, мовленнєві та пізнавальні порушення (Л. Баряєва, А. Зарін, Н. Соколова). Оскільки в дошкільному віці функції гри у цих дітей не вичерпуються, її збереження в освітньому процесі початкової школи забезпечує природний перехід до навчальної діяльності. Саме тому використання ігрових методів у навчанні можна вважати не лише засобом активізації, а й важливою умовою розвитку базових передумов пізнання [36].

У будь-якій формі навчання центральним елементом є взаємодія вчителя й учня. Саме від характеру цієї взаємодії залежить ефективність формування пізнавальної активності та внутрішньої мотивації до навчання. У сучасній психолого-педагогічній літературі дедалі більше уваги приділяється питанням оновлення взаємин між суб'єктами навчального процесу – налагодженню конструктивних контактів між школою й сім'єю, гармонізації міжособистісних стосунків у дитячому колективі, створенню умов для суб'єкт-суб'єктної

співпраці між учителем і учнем (Н. Кузьміна, Н. Морозова, М. Рутковський, І. Сквірська, В. Турчинська та ін.) [36]. Такі відносини передбачають поступовий перехід від авторитарної моделі до партнерської, у якій дитина не лише виконує інструкції, а й бере участь у спільному пошуку рішень, виконує самостійні завдання, працює з програмованими й алгоритмічними вправами.

Згідно з позицією В. Петрової, стан комунікативної сфери дитини безпосередньо впливає на її мотиваційну сферу, продуктивність і активність діяльності. Тому одне з провідних завдань педагога – залучити учня до посильної, зрозумілої й емоційно привабливої діяльності, яка має соціальну й особистісну значущість. У цьому контексті М. Рутковський наголошує на необхідності створення повноцінного дитячого колективу, у якому кожен відчуває прийняття, довіру та можливість самоствердитися. Доброзичливий стиль спілкування між учителем і учнями стає умовою позитивного емоційного фону, що, своєю чергою, активізує пізнавальну діяльність і знижує тривожність [41].

Не менш важливою складовою є взаємодія школи й сім'ї. Дослідники підкреслюють необхідність зміни традиційних підходів, коли ініціатива належить лише вчителю. Ефективним вважається залучення батьків до спільної діяльності, що підтримує навчальні досягнення дитини, – від участі у шкільних заходах до спільного виконання практичних завдань. Такий формат взаємодії підвищує узгодженість педагогічних впливів і створює єдиний виховний простір для розвитку дитини.

Специфіка навчальної діяльності визначає і тип спілкування між педагогом та учнем. У традиційній моделі уроку дитина часто вимушена приймати цілі й завдання, сформульовані вчителем, що супроводжується емоційним і фізичним напруженням. Це може спричинити перевтому, роздратування або байдужість. Щоб зменшити негативні реакції, доцільно розширювати простір самостійності, дозволяючи учням обирати способи дії, пропонувати власні рішення. У цьому плані особливо значущими стають самостійні роботи (І. Єременко, Т. Лещинська, С. Мірський, Б. Пінський, В. Петрова), які не лише тренують

пізнавальні дії, а й виступають джерелом виникнення запитань, формування передумов пізнавального інтересу (Н. Морозова, Н. Кузьміна, І. Сквірська) [32; 41].

Наступним етапом активізації навчальної діяльності є пошукова діяльність. Її розглядають як самостійний вид роботи, що забезпечує вдосконалення взаємодії вчителя й учня (Я. Андрєєв, Н. Морозова, І. Сквірська, Н. Щукіна). Втім, більшість учених зауважують, що для дітей з інтелектуальними порушеннями така діяльність має відбуватися у спрощеній формі – у вигляді елементів пошуку або його імітації. Педагог організовує навчання так, щоб створити враження дослідницького процесу: завдання формулюються у формі відкриття, матеріал подається як «нове, але зрозуміле», джерела знань (малюнки, схеми, спостереження, досліди, уривки з дитячих журналів чи підручників) викликають зацікавлення. Дитина, спираючись на власний досвід, «робить відкриття» під спрямовуючою допомогою педагога. Такий підхід підвищує успішність, розширює коло запитань, сприяє перенесенню знань у нові умови діяльності (Я. Андрєєв, Н. Кузьміна, В. Турчинська) [41].

Ефективність використання елементів пошукової діяльності залежить від дотримання низки умов. По-перше, завдання мають спиратися на практичні дії, оскільки саме вони є доступнішими для дитини з інтелектуальною недостатністю, ніж абстрактні міркування. По-друге, зміст завдань повинен бути зрозумілим, особистісно значущим і пов'язаним із досвідом учня. По-третє, діяльність потребує чіткого планування й дозованої допомоги з боку вчителя. Нарешті, високих результатів можна досягти лише за умови індивідуального та диференційованого підходу, який враховує можливості кожного школяра.

Поряд із розвитком пізнавальних дій важливим завданням є створення комфортної емоційної атмосфери. Діти з інтелектуальними порушеннями часто мають дефіцит комунікативних умінь, занижену самооцінку, страх перед помилками, тому педагогічна робота має бути спрямована на формування позитивного ставлення до навчання, учителя й однолітків. Завдання повинні

забезпечувати переживання успіху, підкріплювати віру у власні сили, викликати почуття радості від результату. Такі ситуації «малих перемог» (Я. Андреев, І. Єременко, Н. Морозова, В. Петрова, В. Турчинська) сприяють становленню почуття значущості навчальної діяльності [32; 41].

Для формування комунікативних навичок і готовності до взаємодії доцільно включати дітей у спеціально організовані ситуації спілкування. Це можуть бути колективні ігри, діалоги, спільні практичні завдання, у яких дитина має змогу отримати підтримку, виразити емоції, подолати сором'язливість або надмірну розв'язаність. У таких умовах формується довіра, зменшується напруження, розвивається соціальна активність.

Важливою частиною організації уроку є створення так званого «робочого тону» – емоційно-мотиваційного настрою на діяльність (Я. Андреев). Перші слова вчителя повинні бути спрямовані на залучення уваги, пробудження інтересу, зняття байдужості. Це досягається через використання захопливих фактів, постановку незвичних запитань, підведення до теми через повторення відомого матеріалу з натяком на нове. Важливим є і спосіб повідомлення теми уроку: при дедуктивному методі її озвучує педагог, при індуктивному – учні самостійно формулюють тему у процесі діяльності (Н. Кузьміна).

У цілому більшість дослідників (І. Єременко, Н. Морозова, Н. Щукіна, В. Петрова, Ж. Шиф) підкреслюють, що організація навчальної діяльності дітей з інтелектуальною недостатністю має ґрунтуватися на індивідуальному, груповому та типологічному підходах. У центрі цієї системи – формування знань про змістовний і операційний бік навчання, розвиток умінь планувати, контролювати та оцінювати власну діяльність. Для цього слід запобігати нервово-психічному перевантаженню, добирати наочність і методи з урахуванням доступності, емоційної виразності та інформативності, формувати уявлення про соціальну й особистісну значущість навчання, а також забезпечувати поєднання теоретичного й практичного вивчення матеріалу [32].

Отже, узагальнення наукових джерел дає змогу зробити висновок, що ефективна активізація навчальної діяльності молодших школярів з

інтелектуальними порушеннями можлива лише за умови органічного поєднання трьох складових:

1. гуманістично спрямованої взаємодії вчителя, учня й сім'ї;
2. емоційно комфортного, доброзичливого середовища;
3. організації діяльності з елементами пошуку, самостійності та практичного досвіду.

Саме так побудований навчальний процес сприяє формуванню мотиваційного й операційного компонентів діяльності, забезпечує перехід від зовнішньої до внутрішньої активності, розвиває в дитини почуття компетентності та суб'єктну позицію в навчанні. У перспективі це відкриває можливості для створення системи засобів активізації навчальної діяльності, орієнтованої на розвиток молодших школярів з інтелектуальними порушеннями як самостійних, активних і емоційно залучених учасників освітнього процесу.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВЧАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Діагностика рівнів навчальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

З метою виявлення реального стану навчальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями було проведено констатувальний експеримент, спрямований на діагностику рівнів сформованості цього феномена. Дослідження мало на меті визначити особливості мотиваційної, когнітивної та поведінково-вольової залученості дітей у навчальний процес, з'ясувати рівень їхньої пізнавальної ініціативи, інтересу до навчання, самостійності під час виконання завдань, а також характер проявів активності у взаємодії з педагогом і однолітками.

Проблема розвитку навчальної активності є однією з центральних у сучасній спеціальній педагогіці, адже саме активне, усвідомлене ставлення дитини до процесу пізнання виступає рушійною силою її інтелектуального, емоційного й соціального розвитку. Для дітей з інтелектуальними порушеннями навчальна активність має особливе значення, оскільки безпосередньо впливає на якість засвоєння знань, формування базових навчальних дій, розвиток емоційно-вольової стійкості та саморегуляції поведінки.

Разом із тим, цій категорії учнів притаманні певні специфічні труднощі: уповільненість мислення, слабкість пізнавальних мотивів, обмеженість інтересів, низький рівень довільної уваги, недостатня ініціативність та труднощі в утриманні навчальної мети. Усе це зумовлює потребу у цілеспрямованій діагностиці стану навчальної активності та визначенні вихідного рівня її сформованості, що є необхідною умовою для подальшого формувального впливу.

З огляду на зазначене, було сформульовано такі завдання дослідження:

- проаналізувати мотиваційні передумови навчальної активності та ставлення дітей до навчання;
- дослідити прояви інтересу, ініціативності, самостійності й емоційного залучення у навчальний процес;
- визначити кількісні та якісні показники рівнів сформованості навчальної активності;
- встановити педагогічні умови, що сприяють її підвищенню.

Організація констатувального експерименту відбувалася у три послідовні етапи: підготовчий, основний та аналітичний.

Підготовчий етап включав аналіз навчально-виховного середовища, спостереження за роботою педагогів, вивчення особливостей комунікативних контактів між учнями, а також добір критеріїв і показників для оцінювання навчальної активності. Було розроблено діагностичний інструментарій, який містив комплекс методик, спостережних карт і практичних завдань, адаптованих до вікових та інтелектуальних можливостей дітей.

Основний етап полягав у безпосередньому спостереженні за навчальною діяльністю учнів під час уроків читання, математики, природознавства та образотворчого мистецтва. Педагогічне спостереження здійснювалося систематично протягом двох тижнів у природних умовах навчального процесу, без зміни звичного режиму уроків. Кожна дитина спостерігалася щонайменше у шести навчальних епізодах, що забезпечило комплексну характеристику рівня її активності.

Аналітичний етап передбачав узагальнення даних, отриманих у ході спостережень, співвіднесення якісних описів із кількісними показниками та визначення рівнів навчальної активності за мотиваційним, когнітивним і поведінково-вольовим критеріями.

Під час діагностики враховувалися такі основні критерії:

Мотиваційний – інтерес до навчання, готовність до виконання завдань, емоційна реакція на успіх і труднощі;

Когнітивний – якість виконання навчальних дій, здатність до аналізу, узагальнення, самостійного пошуку відповіді;

Поведінково-вольовий – зосередженість, наполегливість, доведення роботи до кінця, самоконтроль.

У ході експерименту використовувались такі **методи дослідження**: спостереження, індивідуальна бесіда, анкетування вчителів, аналіз продуктів діяльності дітей, а також виконання серії спеціально розроблених навчальних завдань.

Спостереження проводилося за такими критеріями: інтерес до завдання (вираженість емоційного відгуку, запитання, ініціативні висловлювання), ставлення до труднощів (наполегливість, пошук допомоги, швидкість зниження активності), самостійність у діях (здатність діяти без постійних підказок, орієнтація на результат), взаємодія з педагогом (звернення за допомогою, прийняття вказівок, реакція на заохочення) та довільна регуляція (зосередженість, переключення уваги, завершення завдання).

Для визначення рівня пізнавального інтересу використовувались бесіди з дітьми за тематичними малюнками («Мені цікаво на уроці», «Що я люблю робити в школі»), а також спостереження за реакцією на нові або нестандартні ситуації. Оцінювалось, чи прагне дитина дізнатись нове, ставить запитання, чи обмежується виконанням інструкції.

Для уточнення даних спостереження та підвищення об'єктивності оцінки було використано метод анкетування. В опитуванні взяли участь 5 учителів початкових класів закладу спеціальної освіти, де навчалися діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Усі респонденти мали досвід роботи з даною категорією учнів не менше трьох років, що забезпечило надійність і професійну обґрунтованість отриманих даних.

Анкетування проводилось анонімно, індивідуально, у письмовій формі. Такий формат сприяв відкритості відповідей, мінімізував вплив соціально бажаних реакцій і дозволив зібрати максимально об'єктивну інформацію про особливості навчальної поведінки учнів.

Анкета була спрямована на виявлення: загальної оцінки рівня пізнавальної активності дітей (інтерес до навчання, ініціативність, самостійність, допитливість); емоційно-мотиваційних проявів під час виконання навчальних завдань; реакцій на труднощі та невдачі (наполегливість, потреба у підтримці, відмова від діяльності тощо); форм і засобів педагогічного стимулювання інтересу до навчання, які вчителі застосовують на уроках (ігрові елементи, змагання, емоційне заохочення, пізнавальні сюрпризи, наочність тощо); оцінки ефективності цих засобів з точки зору залученості учнів у навчальний процес.

Опитування мало комбінований характер – частина запитань була відкритою, що дозволяло педагогам висловлювати власні судження, частина – закритою, де передбачалось вибір однієї або кількох відповідей із запропонованих варіантів.

Отримані відомості узагальнювалися якісно, без статистичної обробки, шляхом групування однотипних відповідей. Результати анкетування доповнили дані педагогічного спостереження та дозволили більш об'єктивно оцінити рівень пізнавальної активності учнів у природних навчальних умовах.

Отримані результати анкетування були доповнені даними виконання практичних завдань, спрямованих на безпосереднє виявлення навчальної активності учнів. Дітям пропонувались короткі вправи мовленнєвого, математичного та природничого змісту, що передбачали різний рівень новизни та самостійності. Кожна вправа мала на меті виявити окремі компоненти пізнавальної активності – інтерес, ініціативність, самостійність, допитливість, здатність до аналізу й узагальнення, стійкість уваги та довольність дій. Завдання добиралися з урахуванням вікових та інтелектуальних можливостей дітей, містили елементи гри, наочності та пізнавального пошуку.

Вправа 1. «Порівняй предмети»

Мета: дослідити здатність дітей помічати спільні та відмінні ознаки предметів, розвивати аналітико-синтетичну діяльність і мовленнєву активність.

Хід виконання: дитині пропонували дві або три картинки із зображенням знайомих об'єктів (наприклад, кіт – собака – корова; чашка – тарілка – ложка).

Педагог ставив запитання: «Чим ці предмети схожі?», «Чим вони відрізняються?»

Критерії оцінювання: активність під час обговорення, кількість названих ознак, точність і повнота відповідей, здатність вислухати інструкцію й утримувати її.

Форми допомоги: за потреби педагог ставив допоміжні запитання («Подивися, у кого є хвіст?», «Що спільного в посуді?»), моделював порівняння на прикладі інших об'єктів.

Вправа 2. «Добери узагальнююче слово»

Мета: визначити рівень сформованості узагальнюючих дій, уміння виділяти головну ознаку групи предметів.

Хід виконання: дитині називали три-чотири слова: «яблуко, груша, банан», «сорочка, штани, пальто», «літо, осінь, зима». Завдання – об'єднати ці слова одним узагальнюючим поняттям («фрукти», «одяг», «пори року»).

Критерії оцінювання: швидкість і точність відповіді, самостійність пошуку слова, рівень розуміння узагальнення.

Форма допомоги: підказка у вигляді запитання («Де все це росте?», «Коли ми це одягаємо?»), наочна підтримка – демонстрація карток.

Вправа 3. «Розклади по порядку»

Мета: виявити здатність дитини до послідовного мислення, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, уміння встановлювати логічну структуру подій.

Хід виконання: дитині пропонували 3–4 картинки із серії подій, наприклад: «дівчинка розливає воду – витирає – посуд чистий», або «насіння – паросток – квітка». Необхідно було розкласти картинки в правильному порядку та пояснити, чому саме так.

Критерії оцінювання: самостійність у вибудовуванні послідовності, логічність пояснення, активність у коментуванні дій, здатність обґрунтувати вибір.

Форми допомоги: уточнюючі запитання («Що було спочатку?», «А що потім відбувається?»), повторна демонстрація послідовності.

Вправа 4. «Знайди помилку»

Мета: дослідити уважність, аналітичне мислення та здатність контролювати сприйняття.

Хід виконання: дитині демонстрували малюнок або короткий текст із навмисними помилками, наприклад: «Риба літає у небі», «На дереві ростуть яблука і морква». Завдання – знайти, що зображено неправильно, і пояснити, чому.

Критерії оцінювання: кількість виявлених помилок, адекватність пояснень, вираженість емоційної реакції на “нелогічність”, інтерес до пошуку.

Форми допомоги: педагог міг акцентувати увагу запитанням («А де живе риба?», «Що росте на дереві?») або заохочувати («Дуже цікаво, а ще що помітив?»).

Вправа 5. «Слухаю і роблю»

Мета: оцінити рівень довільної уваги, слухової пам’яті та готовності діяти за словесною інструкцією.

Хід виконання: педагог дає дитині усну інструкцію з кількох послідовних дій: «Поклади зелений кубик у коробку, потім візьми червоний і постав поруч». Інструкції ускладнювалися залежно від успішності виконання.

Критерії оцінювання: точність відтворення дій, кількість повторів інструкції, збереження уваги до кінця завдання, самостійність у виконанні.

Форми допомоги: повторення інструкції, показ жестом або демонстрація прикладу на першій дії.

Вправа 6. «Закінчи малюнок»

Мета: виявити креативність і здатність до самостійного пошуку рішення, стимулювати уяву.

Хід виконання: дитині пропонували аркуш із незавершеним зображенням (наприклад, півколо, лінія, геометрична фігура) і завдання: «Домалюй так, щоб утворився якийсь предмет або істота».

Критерії оцінювання: ініціативність, оригінальність і завершеність малюнка, емоційна включеність, бажання коментувати свою роботу.

Форми допомоги: вербальна стимуляція («А що це може бути?», «Уяви, що це частинка чогось»), спільне обговорення ідей.

Вправа 7. «Що буде, якщо...?»

Мета: виявити допитливість, гнучкість мислення, здатність до передбачення результату.

Хід виконання: педагог ставив дитині запитання проблемного характеру: «Що буде, якщо сонце не зійде?», «Що буде, якщо не поливати квітку?», «Що буде, якщо всі учні не прийдуть у школу?»

Критерії оцінювання: логічність і самостійність відповіді, здатність робити елементарні висновки, рівень фантазії, емоційність.

Форми допомоги: уточнюючі запитання («А як ти думаєш, чому?», «Що може змінитись?»), підказка прикладом.

Вправа 8. «Впізнай за описом»

Мета: оцінити рівень слухового сприйняття, уваги та словесно-логічного мислення.

Хід виконання: педагог описує предмет без називання його: «Він круглий, червоний, росте на дереві, його їдять». Дитина має здогадатись, що це яблуко. Згодом завдання ускладнювалось, додавався зайвий опис або кілька варіантів.

Критерії оцінювання: швидкість відгадування, точність, стійкість уваги, зацікавленість.

Форма допомоги: повтор опису, жестова підказка, уточнення («Це щось їстівне чи ні?»).

Вправа 9. «Зайвий предмет»

Мета: перевірити здатність до класифікації та виділення ознак.

Хід виконання: на картках зображено чотири предмети (наприклад, олівець, ручка, книга, яблуко). Дитина має визначити, який предмет «зайвий» і чому.

Критерії оцінювання: правильність вибору, аргументованість відповіді, уміння пояснити свій вибір.

Форми допомоги: запитання («Який предмет тут не з навчання?», «Що з цього їдять?»).

Вправа 10. «Віднови історію»

Мета: дослідити логічне мислення, пам'ять, послідовність викладу.

Хід виконання: дитині читається короткий сюжет (3–4 речення) із порушеною логікою подій: «Хлопчик з'їв морозиво, потім пішов до магазину та купив морозиво». Завдання – виправити порядок подій.

Критерії оцінювання: логічність мислення, уважність, здатність помічати суперечності, інтерес до завдання.

Форми допомоги: підказки («Що було спочатку?», «Коли можна купити морозиво – до чи після того, як його їси?»).

Усі вправи добиралися за принципом зростання складності – від простих репродуктивних дій до елементів творчого пошуку. Під час виконання завдань педагог фіксував не лише правильність відповіді, а й характер дій дитини: швидкість реакції, коментарі, прояви ініціативи, запитання, емоційне забарвлення поведінки. У разі виникнення труднощів застосовувалися м'які форми педагогічної допомоги – підтримка, уточнення інструкції, спільне обговорення.

Результати виконання вправ відображали загальний рівень пізнавальної активності кожного учня, його вміння орієнтуватися в нових ситуаціях, проявляти допитливість, ставити запитання й знаходити рішення. Додатково фіксувалися поведінкові та емоційні реакції дітей. Отримані результати заносилися у протоколи спостереження, де відзначалися як кількісні, так і якісні характеристики поведінки учнів.

Кількісний аналіз передбачав підрахунок частоти проявів активності, тобто кількість ситуацій, у яких дитина виявляла інтерес, ініціативу або самостійність. На основі цього визначався відсоток учнів із високим, середнім і низьким рівнем пізнавальної активності. Якісний аналіз, у свою чергу, дозволив описати індивідуальні особливості дітей: типові способи реагування на

навчальні ситуації, поведінкові прояви під час труднощів, рівень внутрішньої мотивації, ступінь емоційної включеності у навчання.

Визначення рівнів навчальної активності здійснювалося за трирівневою шкалою: низький, середній і достатній. Для кожного рівня описувалися характерні показники активності – від пасивного наслідування дій учителя до проявів самостійності, ініціативності та внутрішньої зацікавленості у процесі навчання. А саме:

- *високий рівень* – дитина проявляє стійкий інтерес до навчання, активно ставить запитання, шукає нові способи розв'язання, прагне до самостійності, радіє успіху, швидко включається у роботу;

– *середній рівень* – пізнавальна активність проявляється епізодично, переважно за підтримки дорослого; інтерес нестійкий, дитина реагує на новизну, але швидко втрачає зосередженість;

– *низький рівень* – переважає пасивне виконання інструкцій, відсутнє прагнення до пізнання, дитина потребує постійного контролю та стимулювання.

Застосування зазначеної шкали дозволило всебічно охарактеризувати прояви пізнавальної активності учнів у процесі виконання навчальних завдань, у мовленнєвій, руховій та ігровій формах діяльності. Поєднання спостереження, бесіди, анкетування педагогів і серії діагностичних вправ забезпечило комплексний підхід до оцінювання як кількісних, так і якісних характеристик пізнавальної активності. Важливо, що в ході дослідження фіксувались не лише результати виконання завдань, а й характер поведінки дітей: темп включення у роботу, реакція на труднощі, готовність до самостійних дій, прояви емоційної зацікавленості.

Отримані показники були зіставлені з трирівневою шкалою оцінювання, що відображає основні компоненти цієї якості – мотиваційний, когнітивно-пізнавальний і поведінково-вольовий. Кожен компонент характеризує окремий аспект прояву активності у навчальній діяльності: емоційно-ціннісне ставлення до навчання, рівень сформованості пізнавальних дій і операцій, а також здатність до саморегуляції, наполегливості й доведення завдань до кінця.

Така шкала дозволила забезпечити комплексний підхід до діагностики, поєднати кількісні та якісні показники й визначити рівень пізнавальної активності кожного учня з урахуванням індивідуальних особливостей. Критерії та показники трирівневої оцінки представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Рівні сформованості пізнавальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Компоненти пізнавальної активності	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційний	Виявляє стійкий інтерес до навчання, активно ставить запитання, прагне отримувати нові знання; діє з внутрішніх мотивів, відчуває задоволення від процесу навчання; зберігає позитивне ставлення до діяльності навіть за наявності труднощів.	Проявляє інтерес вибірково, переважно в умовах новизни або за емоційної підтримки педагога; мотивується переважно зовнішніми чинниками (похвала, оцінка); при ускладненні завдань інтерес швидко згасає.	Інтерес до навчання відсутній або ситуативний; дитина уникає виконання завдань, реагує лише на пряме спонукання; навчання сприймає як обов'язок, без внутрішнього залучення; байдужа до результату діяльності.
Когнітивно-пізнавальний	Вміє аналізувати та порівнювати об'єкти, узагальнювати, самостійно знаходить рішення; уважна, послідовна у мисленні, утримує навчальну задачу в полі уваги; демонструє допитливість, прагне пояснити власні висновки.	Виконує завдання переважно репродуктивно; потребує нагадувань або допомоги вчителя; здатна порівнювати та узагальнювати лише на конкретному матеріалі; мислення послідовне, але нестійке; увага коливається.	Відчуває значні труднощі у виконанні пізнавальних дій; не розуміє змісту завдання, часто діє навімання або наслідую інших; не помічає логічних зв'язків; увага нестійка, пам'ять фрагментарна; мислення імпульсивне.
Поведінково-вольовий	Самостійно організовує роботу, дотримується інструкції, проявляє наполегливість і самоконтроль; доводить завдання до кінця, реагує на результат адекватно;	Дотримується інструкцій за нагадуванням; працює в помірному темпі, швидко відволікається, але здатна повернутись до завдання за стимулювання;	Неорганізована у роботі, діє імпульсивно, не завершує завдання; потребує постійного контролю; легко відволікається, не утримує ціль; часто відмовляється від

	може працювати без постійного контролю дорослого.	прагне до підтримки дорослого, емоційно реагує на успіх і невдачу.	діяльності при найменших труднощах.
--	---	--	-------------------------------------

Запропонована шкала стала основою для подальшого кількісного та якісного аналізу отриманих даних і дала можливість визначити вихідний рівень пізнавальної активності кожного учня експериментальної групи.

Підсумовуючи проведену діагностику, отримані емпіричні дані створили наукове підґрунтя для визначення вихідного стану пізнавальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та подальшого вибору напрямів її формування. Зміст і результати констатувального експерименту стали основою для розроблення наступного – формувального – етапу експериментальної роботи, який передбачав апробацію системи педагогічних засобів активізації навчальної діяльності школярів.

2.2. Аналіз результатів дослідження рівнів навчальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Констатувальний експеримент проводився на базі спеціального закладу загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. У дослідженні брали участь 11 учнів 2–4 класів віком від 7 до 9 років.

Отримані в ході констатувального експерименту дані дали змогу виявити реальний стан активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та визначити особливості її проявів у різних компонентах навчальної діяльності. Аналіз спостережень, бесід, виконання діагностичних завдань дозволили окреслити загальні тенденції, типові особливості поведінки та внутрішньої мотивації дітей. Для більшості учнів характерне переважання ситуативного інтересу, який активізується під впливом зовнішніх стимулів, тоді як стійка пізнавальна мотивація та усвідомлене прагнення до знань ще не сформовані. Водночас спостерігається значний розрив між потенційними можливостями дітей і фактичними проявами активності, що свідчить про недосконалість педагогічних умов стимулювання навчальної діяльності.

У межах аналізу виділено три основні компоненти пізнавальної активності – мотиваційний, когнітивно-пізнавальний і поведінково-вольовий, які взаємодіють між собою та визначають цілісну картину активності школяра.

Мотиваційний компонент відображає ставлення дитини до навчання, рівень зацікавленості, емоційне включення в навчальну діяльність, готовність долати труднощі. Результати бесід і спостережень свідчать, що лише 2 учні з 11 (18%) проявляли помітний інтерес до навчання, який супроводжувався позитивними емоціями, активністю на уроках і прагненням бути поміченими педагогом. Решта 9 учнів (82%) демонстрували переважно зовнішню мотивацію, активізуючись у відповідь на похвалу, ігрову ситуацію чи емоційне підкріплення.

Діти з мінімальною навчальною мотивацією (4 особи – 36%) часто уникали участі в обговореннях, не ініціювали запитань, діяли лише після повторних інструкцій. При виникненні труднощів більшість швидко втрачала інтерес, переходила до сторонньої діяльності або очікувала прямої допомоги.

Таблиця 2.2

Прояви мотиваційного компонента пізнавальної активності

Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Кількість учнів	2 (18%)	5 (46%)	4 (36%)
Типові прояви	Стійкий інтерес, позитивні емоції, самостійність	Ситуативна зацікавленість, реакція на новизну, потреба в підтримці	Пасивність, байдужість, орієнтація на оцінку, уникання труднощів

У ході виконання завдань «Порівняй предмети», «Добери узагальнююче слово» і «Що буде, якщо...» більшість учнів демонстрували інтерес лише на початковому етапі. При виникненні складності увага знижувалася, а емоційна реакція ставала нестійкою. Це підтверджує слабку сформованість внутрішніх мотивів навчання та необхідність створення умов для їх розвитку – зокрема, через позитивну емоційну підтримку, ігрові ситуації та використання елементів вибору в навчальних завданнях.

Когнітивно-пізнавальний компонент охоплює рівень розвитку аналітико-синтетичних процесів, мисленнєвих операцій, уваги, пам'яті, спостережливості та мовленнєвої активності.

У ході виконання завдань «Порівняй предмети», «Зайвий предмет», «Впізнай за описом», «Віднови історію» виявлено, що лише 3 учні (27%) змогли самостійно встановити логічні зв'язки або пояснити свої дії. У решти дітей спостерігались труднощі в узагальненні, повільний темп виконання, схильність до копіювання дій однолітків.

Завдання на довільну увагу («Слухаю і роблю») показали, що 7 дітей (64%) не могли точно відтворити послідовність дій із трьох кроків без повторення інструкції. Це свідчить про недостатню сформованість слухової пам'яті та низький рівень довільної регуляції.

Таблиця 2.3.

Прояви когнітивно-пізнавального компонента пізнавальної активності

Показники	Середній рівень	Низький рівень
Кількість учнів	6 (55%)	5 (45%)
Типові прояви	Виконує завдання з опорою на приклад, здатний до елементарного аналізу, але потребує стимулювання	Діє за наслідуванням, не встановлює логічних зв'язків, не утримує мету діяльності
Труднощі	Недостатня увага, повільне мислення, обмежена здатність до узагальнення	Невміння виділяти суттєві ознаки, низький рівень розуміння інструкцій

В окремих вправах («Закінчи малюнок») простежувалися елементи творчості: близько 30% дітей виявили бажання створити сюжет, коментували свої дії та раділи результату. Це доводить, що завдання з образним і емоційним змістом мають найбільший стимулювальний ефект для активізації мислення та мовлення.

Цей компонент відображає ступінь зосередженості, наполегливості у подоланні труднощів, здатність до саморегуляції та взаємодії з педагогом. У більшості учнів (8 осіб – 73%) рівень довільної регуляції виявився низьким. Вони швидко втрачали увагу, не завершували розпочату роботу, часто переходили до

сторонньої діяльності. Лише 3 учні (27%) проявляли відносну стабільність поведінки: реагували на заохочення, доводили завдання до кінця, могли короткий час працювати без постійного контролю.

Таблиця 2.4.

Прояви поведінково-вольового компонента пізнавальної активності

Показники	Середній рівень	Низький рівень
Кількість учнів	3 (27%)	8 (73%)
Типові прояви	Реагує на підтримку, намагається завершити завдання, проявляє елементи самоконтролю	Імпульсивність, неорганізованість, швидке згасання активності, потреба в постійному контролі
Емоційні реакції	Реагує на похвалу, радіє успіху, прагне повторити позитивний результат	Байдужість або тривожність при труднощах, уникання діяльності, залежність від реакції дорослого

Аналіз поведінкових спостережень показав, що найвищу активність діти виявляють у наочних, короткотривалих, емоційно насичених завданнях. Вербальні інструкції без наочного супроводу часто викликали втрату інтересу та зниження продуктивності. Це підтверджує важливість сенсомоторної підтримки навчання, залучення візуальних і рухових засобів у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Узагальнені результати рівнів пізнавальної активності подані у таблиці 2.5. та рис. 2.1

Таблиця 2.5.

Розподіл учнів експериментальної групи за рівнями активності

Рівень активності	Кількість учнів	Відсоток
Високий	–	–
Середній	5	45%
Низький	6	55%



Рис 2.1. Рівні пізнавальної активності молодших школярів з порушеннями інтелекту

Жодна дитина не продемонструвала стабільно високого рівня пізнавальної активності. Переважна більшість перебуває на середньому або низькому рівні, що свідчить про наявність потенціалу для розвитку за умови цілеспрямованої педагогічної підтримки.

Дані якісного аналізу підтвердили, що зовнішня мотивація (похвала, гра, емоційне підкріплення) є головним чинником активізації дітей. Водночас внутрішні пізнавальні мотиви ще не сформовані: діти рідко ставлять запитання, не ініціюють пізнавальні дії без прямого спонукання, швидко втомлюються від одноманітної роботи. У структурі пізнавальної активності найвищими виявились емоційно-мотиваційні реакції (радість від схвалення, бажання взаємодії), тоді як вольові та аналітичні прояви залишаються недостатньо розвиненими. Типові поведінкові ознаки – швидке згасання інтересу, уникання труднощів, низька самостійність, але при цьому – добра реакція на ігрові методи, наочність і підтримку дорослого.

Опитування вчителів підтвердило ці висновки, а саме:

- 80% педагогів зазначили, що діти виявляють інтерес до навчання лише в ігрових або нових ситуаціях;
- 60% – що для підтримки активності необхідно постійне емоційне заохочення;
- 100% – що завдання з практичним змістом і наочністю викликають більше залучення, ніж вербальні інструкції.

Отже, констатувальний експеримент показав, що пізнавальна активність молодших школярів з інтелектуальними порушеннями сформована на недостатньому рівні. Найбільш вираженими є зовнішні, ситуативні прояви активності, тоді як внутрішня мотивація, пізнавальна ініціатива й саморегуляція залишаються слабо розвиненими. Це зумовлює необхідність спеціально організованої педагогічної роботи, спрямованої на стимулювання внутрішніх мотивів, розвиток самостійності, позитивного ставлення до навчання та поступовий перехід від зовнішнього до внутрішнього управління діяльністю.

РОЗДІЛ 3.

ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

3.1. Система педагогічних засобів активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Розроблення системи педагогічних засобів активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями стало логічним продовженням констатувального етапу дослідження, який виявив недостатню сформованість основних компонентів навчальної активності – мотиваційного, когнітивного, комунікативного та поведінково-вольового. Показники, отримані під час діагностики, підтвердили, що для більшості дітей характерними є низький рівень пізнавальної ініціативи, недостатня вираженість внутрішніх навчальних мотивів, обмежена самостійність, підвищена залежність від підказок дорослого, а також труднощі у здійсненні навчальних дій. Саме це зумовило потребу у створенні цілісної системи засобів, здатної не лише компенсувати труднощі, а й поступово формувати новий, вищий рівень навчальної діяльності.

Система педагогічних засобів активізації навчальної діяльності розуміється нами як інтегрований комплекс методів, прийомів, дидактичних ситуацій, способів організації взаємодії й умов навчання, спрямованих на стимулювання внутрішньої та зовнішньої активності учнів, розвиток мотиваційної включеності, формування навчальних дій і створення передумов для саморегуляції. Ця система не обмежується окремими прийомами чи методами, а є структурованим, багаторівневим утворенням, що забезпечує взаємодію різних сфер розвитку дитини – емоційної, інтелектуальної, мотиваційної, соціальної та сенсомоторної [21; 48].

В основі системи педагогічних засобів лежить положення, згідно з яким активність дитини з інтелектуальними порушеннями формується не стихійно, а в умовах спеціально організованої педагогічної взаємодії. Вона має бути продумана, структурована, насичена ситуаціями успіху, ігровими моментами,

можливостями вибору та емоційної підтримки. Такий підхід відповідає провідним ідеям Л. Виготського про зону найближчого розвитку, згідно з якою розвиток можливий лише в умовах співпраці з дорослим, а також концепції поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, де кожне нове вміння потребує створення відповідної матеріальної, мовленнєвої та ментальної опори. Діяльнісний підхід О. Леонтьєва, що підкреслює роль мотиву, цілі та операційного складу діяльності, став методологічною основою для побудови системи засобів, яка охоплює всі виміри навчальної активності: від інтересу до самостійних дій [44].

Поступовість і системність, закладені у структурі педагогічного впливу, передбачають інтеграцію кількох напрямів – мотиваційного, когнітивного, комунікативного та сенсомоторного. Кожен із них виконує власні функції, але у реальному навчальному процесі вони не розмежовуються, а взаємодіють, підсилюючи ефект один одного. Мотиваційний напрям зосереджений на емоційному включенні дитини, формуванні позитивного ставлення до навчання, переживанні успіху та розвитку інтересу. Когнітивний напрям забезпечує активізацію мислення та навчальних дій, формування умінь аналізувати, узагальнювати, порівнювати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки. Комунікативний напрям спрямований на розвиток мовленнєвої активності, ініціативності, вміння ставити запитання та взаємодіяти. Сенсомоторний напрям створює необхідні передумови працездатності – підтримує увагу, знижує втомлюваність, підсилює зорово-тактильні й моторні канали переробки інформації.

Суттєвою особливістю системи є її внутрішня цілісність. Засоби кожного напрямку не використовуються ізольовано, а вплітаються в структуру уроку або спеціального заняття як органічні складники навчальної ситуації. Так, наприклад, дидактична гра, що належить одночасно до мотиваційних і когнітивних засобів, може бути побудована на принципі навчального сюжету, який активізує мислення, і водночас містити сенсомоторні елементи – маніпуляції з предметами, рухові завдання, роботу з наочністю. Це забезпечує

багатовимірну дію на дитину та створює умови для виникнення стійкого інтересу.

Педагогічні засоби мають розкриватися поступово і бути розрахованими на тривалий вплив. Розвиток активності неможливий у межах фрагментарних або епізодичних методичних дій, тому система вибудовувалася як тривалий, багатоетапний процес, що охоплює різні предмети та форми навчання. На початковому етапі педагог спрямовував роботу на забезпечення позитивного емоційного досвіду – створення ситуацій успіху, застосування прийомів зацікавлення, емоційних сюжетів, подиву чи здивування («пізнавальний сюрприз»). Саме емоційне ставлення є базою, на якій згодом формується пізнавальний мотив, потреба в пошуку та бажання діяти.

У подальшій роботі важливим стає поступове ускладнення змісту та способів діяльності. Дитині пропонуються завдання, які поєднують знайомі елементи з новими, створюють оптимальний рівень труднощів і водночас дозволяють відчутти досяжність результату. Наприклад, після засвоєння простих завдань на порівняння предметів дитина переходить до завдань на встановлення послідовності подій, далі – до пошуку причинно-наслідкових зв'язків, а згодом – до елементів прогнозування («що буде, якщо...»). Така поступовість не лише забезпечує розвиток когнітивних дій, а й формує ключові характеристики навчальної активності: самостійність, здатність утримувати мету, наполегливість у подоланні труднощів.

Організація педагогічних засобів у межах системи спирається на принцип емоційної безпеки, що є критично важливим для дітей з інтелектуальними порушеннями. Позитивний емоційний фон знижує тривожність, сприяє розвитку довільної уваги, активізує мовленнєву діяльність і відкриває можливість для внутрішньої мотивації. Емоційна підтримка здійснюється через доброзичливий стиль спілкування, теплий тон, інтонаційну варіативність, використання похвали, підкреслення навіть найменшого успіху. За таких умов дитина не боїться відповідати, ставити запитання, висловлювати припущення, допускаючи можливість помилки як нормальної частини навчання [].

У межах системи педагог виступає не носієм інформації, а фасилітатором, партнером, організатором спільного пошуку. Він спрямовує увагу дітей, допомагає усвідомити навчальну мету, пропонує способи контролю й рефлексії, але не забирає у дитини можливість діяти самостійно. Такий підхід забезпечує розвиток суб'єктної позиції молодшого школяра, формує у нього відчуття власної компетентності й спроможності.

Система передбачає обов'язкову інтеграцію ігрових прийомів, які є природною діяльністю дитини й виконують функцію опосередкування навчання. Ігрові ситуації можуть набувати вигляду навчальних квестів, дослідницьких історій, рольових сюжетів, змагальних міні-завдань. Вони стимулюють зацікавленість, активізують увагу, формують готовність приймати правила, підтримують емоційний тонус. Ігрова діяльність дозволяє непомітно перелаштувати дитину з режиму пасивного наслідування на режим активного пошуку, оскільки правила гри, сюжет, персонажі виступають додатковими мотиваторами.

Сенсомоторна складова системи також має особливе значення. Вона включає вправи, які поєднують рухову та пізнавальну активність: сортування предметів, роботу з картками й моделями, вправи на дрібну моторику, ритмічні рухи, зорово-рухову координацію. Сенсомоторна активність сприяє розвитку ланцюгів уваги, знижує виснажуваність, активізує зоровий і тактильний канали сприйняття, що особливо важливо для дітей з уповільненими темпами переробки інформації [34].

Значна увага в системі приділяється розвитку комунікативної активності. Мовлення одночасно є знаряддям пізнання, засобом регуляції та формою соціальної взаємодії. У роботі активно використовуються діалогічні ситуації, обговорення, міні-дискусії, взаємопояснення, робота в парах, де діти мають можливість озвучити свої думки, задати питання, проговорити хід дії. Це сприяє розвитку мисленнєвих операцій, оскільки озвучення власних припущень або пояснення свого вибору є вираженою формою рефлексії й усвідомлення.

Організаційною умовою функціонування системи є її міжпредметна інтегрованість. Засоби активізації застосовуються не лише в окремих навчальних епізодах, а на різних предметах – українській мові, математиці, природознавстві, мистецтві, трудовому навчанні. Вправи на класифікацію можуть переходити у математичні завдання, сюжетні ігри – у природознавчі дослідження, вправи на порівняння – у мовленнєві завдання. Таким чином створюється єдина навчальна система, у якій активність дитини закріплюється в різних контекстах.

Система передбачає поступове введення нових засобів, лише після того, як попередні засвоєні на достатньому рівні. Це відповідає положенням теорії поетапного формування дій, що підкреслює необхідність переходу від матеріальних форм дії до мовленнєвих і ментальних. Поступовість дозволяє уникнути перевантаження та підтримувати інтерес, оскільки кожне нове завдання є логічним продовженням попереднього.

Особливе місце у системі педагогічних засобів займає рефлексія. Короткі хвилини обговорення дозволяють дитині усвідомити, що саме вона зробила, що вдалося, де виникли труднощі, що було цікавим. Рефлексія формує метапізнавальні здібності, підтримує внутрішню мотивацію, дозволяє перевести зовнішні стимули у внутрішні.

Таким чином, створена система педагогічних засобів активізації навчальної діяльності є цілісним, багаторівневим і функціонально узгодженим утворенням, яке забезпечує розвиток усіх ключових компонентів навчальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Її ефективність полягає в комплексному характері впливу, у взаємодії мотиваційних, когнітивних, комунікативних і сенсомоторних механізмів, у підтримці емоційної безпеки та створенні ситуацій, що стимулюють інтерес і самостійність. Саме така система стає методологічною основою формувального експерименту, спрямованого на підвищення рівня навчальної активності та якісних змін у навчальній поведінці дітей.

3.2. Зміст і структура системи засобів активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Зміст і структура системи педагогічних засобів активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями ґрунтуються на базових положеннях, окреслених у попередньому підрозділі, однак мають власну внутрішню логіку, спрямованість та методичну деталізацію. Якщо у пункті 3.1 було визначено загальні принципи, напрями й теоретико-методологічні засади побудови системи, то тепер важливо конкретизувати її зміст, розкрити структуру кожного блоку, показати практичні механізми реалізації та окреслити способи впровадження в реальний освітній процес.

Система засобів активізації навчальної діяльності виступає не лише як методичний конструкт, а як практично застосовувана технологія, яка дозволяє педагогу прогнозовано впливати на розвиток пізнавальної активності. У межах формувального етапу вона була реалізована через спеціально розроблений комплекс вправ, ігрових завдань, міні-ситуацій, структурованих елементів уроку, що послідовно впливали на ключові компоненти навчальної активності. Важливо підкреслити, що зміст кожного блоку був продуманий таким чином, щоб зберігалася єдність мотиваційної, когнітивної, комунікативної та сенсомоторної сфер, і водночас кожен напрям міг цілеспрямовано підтримувати інший.

Мотиваційний зміст системи був спрямований на створення внутрішніх умов для виникнення пізнавального інтересу. Дитина з інтелектуальними порушеннями починає діяти лише тоді, коли завдання викликає емоційний відгук, має ігрову, образну або особистісно значущу основу. Тому навчальні ситуації будувалися за принципом «емоційно забарвленої діяльності», у якій навчальна дія інтегрувалася у маленьку історію, квест, пошук або рольову подію. Наприклад, педагог використовував вправу «Таємниця чарівної коробки», у якій дитина отримувала невеликий предмет, повинна була припустити, для чого він може знадобитися герою, а потім виконати завдання, пов'язане з математичним або мовним матеріалом. Інший варіант – вправа «Пазлики знань»: учні

відкривали фрагменти картинки лише після правильно виконаної дії, при цьому щоразу збільшувалася мотивація дізнатися, що саме зображено.

Особливо ефективними були короткі ситуації «пізнавального здивування», коли педагог пропонує дітям предмет або явище, що викликало емоційний інтерес: наприклад, кольоровий лід, перо птаха, незвичний камінчик, фрагмент мапи, невідому рослину. На основі цього вводилося навчальне завдання: «Що буде, якщо...?», «Як ти думаєш, чому...?», «Давайте допоможемо предмету знайти пару». Такий підхід стимулює мислення і забезпечує природний перехід до навчальної дії.

Когнітивний зміст системи вибудовувався на принципі поступового ускладнення мисленнєвих операцій, переходу від дії з предметом до дії у внутрішньому плані. На початковому етапі використовувалися вправи на порівняння, впізнавання, групування, наприклад: «Знайди два однакові предмети», «Хто загубив свою тінь?», «Постав у правильний порядок». Наступним кроком були завдання на встановлення логічних зв'язків – «Що було спочатку?», «Відгадай правило», «Добери загальне слово». Для розвитку причинно-наслідкового мислення застосовувалися вправи типу «Чому це сталося?», «Що буде, якщо...?», «Заверши історію».

У межах когнітивного блоку були розроблені вправи. Наприклад, вправа «Мовленнєвий конструктор»: дитина отримувала набір карток з окремими словами (іменниками, прикметниками, дієсловами), мала обрати ті, що «підходять одне одному», і скласти речення. Така вправа одночасно активізувала мовлення, мислення, пам'ять і сприяла розумінню смислових зв'язків.

Інша вправа – «Виключення зайвого за правилом»: педагог спочатку називає правило (наприклад: «Усе, що літає», «Усе, що можна з'їсти», «Усе червоного кольору»), а дитина мала знайти картку, що не відповідає правилу, і пояснити. Завдання ускладнювалося тим, що пізніше правило визначав уже сам учень – на основі спільної ознаки карток. Це формувало довільну регуляцію, мисленнєву гнучкість і здатність до узагальнення.

Структурним елементом когнітивного змісту стали міні-дослідження, які дозволяли поєднати наочно-дієву і мисленнєву активність. Наприклад, у вправі «Вода-помічник» учні проводили маленькі експерименти: намагалися визначити, тонутиме предмет чи ні, що зміниться, якщо нагріти воду, як змінюється форма льоду. Такі завдання формували причинно-наслідкові зв'язки, розвивали уміння робити висновки та прогнозувати.

Комунікативний зміст системи був спрямований на активізацію мовленнєвої діяльності дітей та формування навичок взаємодії. Мовлення ставало засобом осмислення власних дій і способом регуляції поведінки. Ефективною виявилася вправа «Я – учитель»: дитина на кілька хвилин брала на себе роль викладача і мала пояснити завдання однокласнику. Це стимулювало мовленнєву активність, формувало відповідальність та впевненість.

Для розвитку діалогічного мовлення застосовувалися вправи «Запитай у друга», «Поясни мені, як ти це робиш», «Знайди однокласника з такою ж відповіддю». Такі завдання створювали природні ситуації спілкування, тренували навички слухання, терпіння, вміння формулювати думку.

Позитивний ефект забезпечували рольові міні-ігри «У магазині», «У майстерні», «У мандрівці», у яких діти вступали в діалог, запитували, домовлялися, розподіляли ролі. Це розвивало не лише мовлення, а й комунікативний контроль, розуміння соціальних правил та навички співпраці. Для багатьох дітей такі ситуації ставали першим досвідом керування власною поведінкою в умовах взаємодії.

Сенсомоторний зміст системи був тісно пов'язаний із психофізіологічними особливостями учнів. Він забезпечував підтримку стійкості уваги, підвищення працездатності та сенсорну інтеграцію. Практичний матеріал цього блоку включав вправи на дрібну моторику («Магічні намистини», «Візерунки з мотузки»), ритмічні рухи («Повтори ритм», «Ритмічні долоньки»), зорово-рухову координацію («Слідом за лінією»), тактильні завдання («Чарівний мішечок», у якому на дотик потрібно впізнати предмет). Особливо корисними були вправи з використанням маніпулятивних матеріалів: конструктора, мозаїки,

сенсорних таблиць. Вони стимулювали одночасну роботу кількох аналізаторів і сприяли поліпшенню концентрації уваги.

Важливим елементом сенсомоторного блоку була «рухлива пауза змістового типу», коли фізична активність інтегрувалася у навчальне завдання. Наприклад, під час математики діти «стрибали на потрібну цифру», підбирали рух до геометричної фігури або рухалися за ритмом, що відповідав складам слова. Таке поєднання руху й мислення забезпечувало додаткову стабілізацію уваги, знімало напруження і стимулювало пізнавальну активність.

Зміст системи був структурований за принципом поетапної організації навчальних дій, що забезпечувало поступове зростання рівня самостійності учнів. На першому рівні педагог активно моделював дії, показував послідовність виконання завдань, проговорював правила. На другому – поступово скорочував свою допомогу, пропонуючи дитині самостійно аналізувати ситуацію. На третьому – учень мав змогу сам вибирати спосіб розв'язання, ставити запитання, контролювати результат і пояснювати свій вибір. Така поетапність дозволяла формувати вміння планувати та організовувати власні дії, що є основою довільної навчальної поведінки.

Важливим аспектом системи була її внутрішня інтегрованість. Жодне завдання не виконувало функцію лише однієї сфери – мотиваційної, когнітивної чи комунікативної. Наприклад, у вправі «Виправ помилку художника» дитина не лише аналізувала зображення логічно, а й коментувала свої міркування, працювала з деталями, відчувала емоційний інтерес. У вправі «Кольорові слова» поєднувалися елементи читання, класифікації, моторики та емоційної підтримки.

Для того щоб забезпечити практичну реалізацію описаних блоків і відобразити внутрішню логіку системи, було розроблено «Комплексну матрицю педагогічних вправ», яка поєднує мотиваційний, когнітивний, комунікативний та сенсомоторний напрями. Матриця відображає структуру системи, принципи поступовості, зростання самостійності та інтегрованість впливів. Кожен вид вправ відповідає певному рівню навчальних дій та спрямований на розвиток конкретних компонентів навчальної активності.

Таблиця 3.1

**Комплексна матриця вправ для активізації навчальної діяльності
молодших школярів з інтелектуальними порушеннями**

Блок системи	Тип вправ / методик	Приклади авторських завдань	Розвивальні та навчальні функції	Зростання самостійності
1. Мотиваційний блок	Емоційно-сміслові вступи	«Пізнавальний сюрприз», «Таємниця коробки», «Пазлики знань»	Формування інтересу, позитивних очікувань, емоційного залучення	Від реагування на стимул → до самостійного висловлення припущень
	Ситуації здивування	«Кольоровий лід», «Незвичні предмети», «Що це таке?»	Активація уваги, запуск пізнавального пошуку	Від участі у спостереженні → до ініціювання власних питань
	Ігрові мотиваційні сюжети	«Допоможи герою», «Розкрий таємницю картинки»	Емоційна регуляція, зниження тривожності	Від дії за сюжетом → до вибору варіанта сюжету
2. Когнітивний блок	Вправи на аналіз і порівняння	«Хто загубив тінь?», «Що зайве?», «Знайди закономірність»	Формування базових інтелектуальних операцій	Від вибору готового → до пояснення рішення
	Логіко-структурні вправи	«Постав у правильний порядок», «Добери правило», «Заверши історію»	Розвиток логічного мислення, причинно-наслідкових зв'язків	Від відтворення послідовності → до створення власних варіантів
	Мовленнєво-логічні завдання	«Мовленнєвий конструктор», «Опиши за трьома ознаками», «Склади речення з карток»	Інтеграція мислення та мовлення	Від повторення слів → до побудови складних фраз
	Дослідницькі міні-експерименти	«Вода-помічник», «Що тоне?», «Спостерігаю і пояснюю»	Формування умінь прогнозувати, встановлювати причинність	Від виконання інструкції → до самостійних висновків
3. Комунікативний блок	Діалогічні ігри	«Запитай у друга», «Закінчи фразу», «Знайди того, хто...»	Розвиток мовленнєвих дій, слухання, чергування	Від односкладної відповіді → до діалогічної взаємодії
	Рольові міні-сюжети	«У магазині», «На уроці», «У майстерні»	Формування соціальних ролей, навичок співпраці	Від повторення ролі → до ініціативного діалогу
	Пояснювальні завдання	«Я – учитель», «Навчи іншого», «Поясни, як ти думав»	Розвиток рефлексивного мовлення, усвідомлення дії	Від реагування → до самостійного обґрунтування

4. Сенсомоторний блок	Вправи на дрібну моторику	«Магічні намистини», «Візерунки мотузкою», «Мозаїка форм»	Підтримка уваги, розвиток моторики й мовлення	Від наслідування → до творчого конструювання
	Зорово-рухові вправи	«Слідом за лінією», «Лабіринт», «Повтори траєкторію»	Сенсорна інтеграція, регуляція руху	Від простого слідування → до самостійного створення шляху
	Ритмічно-рухові паузи	«Ритмічні долоньки», «Крокуй за ритмом», «Склад-рух»	Розвантаження, підтримка працездатності	Від наслідування → до самостійного виконання ритму

Представлена матриця демонструє, що кожен блок системи має не лише змістове, а й процесуальне навантаження. Вправи розподілені так, щоб поступово:

1. змінювалася форма діяльності (від ігрової → до навчально-пізнавальної),
2. зростав рівень самостійності,
3. ускладнювалися інтелектуальні операції,
4. збільшувався ступінь мовленнєвої активності,
5. розширювалися можливості саморегуляції.

Важливо, що перелічені вправи не виконуються ізольовано. Їхня ефективність полягає саме у комбінуванні, коли протягом одного навчального заняття дитина:

- входить у роботу через мотиваційний міні-сюжет,
- виконує когнітивне завдання,
- переходить до комунікативної взаємодії,
- завершує сенсомоторною стабілізацією.

Таким чином, система не лише активізує окремі функції, а формує навчальну діяльність як цілісне утворення.

Для забезпечення структурності впровадження вправ була створена трикомпонентна модель уроку, інтегрована у систему:

1. Стартовий мотиваційний модуль (2–5 хв)

- сюрпризний момент

- запитання на прогнозування
- вибір дитиною ролі або завдання

2. Основний когнітивно-комунікативний модуль (15–20 хв)

- міні-пошук
- логічна вправа
- короткий діалог або пояснення
- закріплення через гру чи міні-дослідження

3. Сенсомоторно-рефлексивний модуль (3–5 хв)

- ритмічна стабілізація
- вправа на самоконтроль («Що я сьогодні навчився?»)»
- невербальна оцінка через «Смайлик дня»

Це забезпечує циклічність та завершеність кожного заняття, створює умови для формування внутрішньої навчальної мотивації, самостійності та позитивної «шкільної Я-концепції».

Таким чином, зміст і структура системи засобів активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями створювали цілісну педагогічну технологію, спрямовану на формування пізнавального інтересу, розвиток навчальних дій і становлення внутрішньої мотивації. Вона включала добре продумані комплекси вправ, які охоплювали всі сфери розвитку дитини, забезпечували поступовість ускладнення та створювали умови для переходу від зовнішньої стимуляції до внутрішньої активності. Така система продемонструвала ефективність у формувальному етапі експерименту, дозволивши учням не лише виконувати навчальні завдання, а й усвідомлювати власні дії, відчувати задоволення від успіху та проявляти ініціативу, що стало основою їхнього подальшого навчального зростання.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження активізації навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями дозволило всебічно розкрити теоретичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти проблеми, а також обґрунтувати власну модель системи педагогічних засобів, спрямовану на розвиток пізнавальної активності, навчальної мотивації та самостійності учнів зазначеної категорії. У процесі роботи було з'ясовано зміст багаторівневих механізмів навчальної діяльності, специфіку її перебігу в умовах порушеного інтелектуального розвитку, охарактеризовано можливості педагогічного впливу й визначено цілісну структуру системи засобів активізації, яка потребує подальшої практичної апробації.

У першому розділі було теоретично окреслено сутність активізації навчальної діяльності як складного психолого-педагогічного феномену, що інтегрує мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та поведінкові компоненти. Аналіз наукових джерел дозволив установити, що активізація навчальної діяльності виступає умовою розвитку ключових психічних функцій та механізмом становлення навчальної самостійності. Спираючись на положення культурно-історичної теорії Л. Виготського, діяльнісного підходу О. Леонтьєва та концепції поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, було доведено, що навчальна діяльність молодшого школяра зумовлена не лише обсягом знань або тренуваністю пізнавальних процесів, а й способом організації педагогічної взаємодії, характером мотиваційних стимулів, емоційно-ціннісним ставленням до виконуваних завдань. Саме тому активність у навчанні формується поступово, проходячи шлях від наслідувально-репродуктивних дій до етапу довільного регулювання та елементарного пізнавального пошуку.

Аналіз особливостей навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, показав, що до характерних труднощів належать низький рівень довільності, фрагментарність пізнавальних процесів, обмежений словниковий запас, труднощі в оперуванні наочно-образною та словесно-логічною інформацією, нестійкість уваги, уповільнений темп діяльності, швидка

втомлюваність. Водночас збережені емоційні реакції, потреба у схваленні, інтерес до ігрової діяльності, позитивне ставлення до взаємодії з педагогом створюють природні компенсаторні ресурси, на яких може вибудовуватися система активізації. У цьому контексті аналіз літератури підтвердив, що для дітей з інтелектуальними порушеннями надзвичайно важливою є емоційно-сміслова насиченість завдань, чіткість інструкцій, поетапність організації дій, варіативність допомоги та створення ситуацій успіху.

Теоретичний аналіз засобів активізації навчальної діяльності показав, що сучасні підходи до педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами акцентують на комплексному поєднанні мотиваційних, когнітивних, сенсомоторних та комунікативних засобів. Такі підходи забезпечують розвиток не лише окремих умінь, а цілісної навчальної поведінки, що відповідає сучасним тенденціям інклюзивної та спеціальної освіти. Узагальнення наукових праць показало, що активація навчальної діяльності можлива лише в умовах доброзичливого педагогічного середовища, яке підтримує ініціативу дитини та сприяє формуванню позитивної навчальної Я-концепції.

Другий розділ був присвячений аналізу та діагностиці рівнів навчальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Застосована діагностична програма дозволила виявити характерні тенденції в розвитку мотиваційного, когнітивного та поведінково-вольового компонентів. За результатами спостереження, анкетування вчителів і виконання спеціально підібраних завдань було встановлено, що більшість учнів перебувають на низькому або середньому рівні сформованості навчальної активності. Їм притаманні ситуативність пізнавального інтересу, залежність від прямої інструкції педагога, труднощі в самостійному плануванні дій, невміння контролювати власний результат, недостатня здатність до аналізу та порівняння. Значна частина учнів демонструвала обмежений обсяг довільної уваги, захисну реакцію на складні завдання, уникнення ситуацій, де можливі помилки. Разом із тим було зафіксовано позитивні емоційні реакції на ігрові завдання, високу готовність до участі у спільній діяльності, виражену потребу в підтримці та

похвалі – це свідчить про важливість емоційно-мотиваційного підкріплення і дозволяє прогнозувати перспективність цілеспрямованого педагогічного впливу.

Отримані результати діагностики дали підстави для конструювання системи педагогічних засобів активізації, зокрема було теоретично визначено структуру системи, яка охоплює чотири ключові блоки: мотиваційний, когнітивний, комунікативний і сенсомоторний. Така побудова відповідає як сучасним концепціям розвитку навчальної діяльності, так і психофізіологічним потребам учнів з інтелектуальними порушеннями. Було встановлено, що активізація навчання в даній категорії дітей потребує створення освітнього середовища, у якому поєднані емоційна підтримка, ігрова основа діяльності, поступове ускладнення завдань та обов'язкова наявність можливостей для самостійного вибору та елементарного пізнавального пошуку.

Змістовна характеристика кожного блоку системи була розгорнута в підрозділі 3.2, де подано конкретні приклади вправ, завдань, міні-ситуацій та технологічних компонентів. Було показано, що мотиваційний блок формує емоційно-позитивний фон навчання й забезпечує початкове включення дитини в діяльність через сюрпризні моменти, сюжетні ігри, образні стимули, прийоми емоційного підкріплення. Когнітивний блок спрямований на формування базових інтелектуальних операцій – аналізу, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків – та передбачає поступовий перехід від маніпуляції предметами до більш абстрактних способів розумової діяльності. Комунікативний блок сприяє розвитку мовленнєвої активності, уміння пояснювати власні дії, ставити запитання, брати участь у діалозі та виконувати роль партнера в навчальній взаємодії. Сенсомоторний блок забезпечує стабілізацію уваги, підвищення працездатності, сенсорну інтеграцію й підтримку регуляції поведінки через рух, ритм, маніпуляцію, дрібну моторику.

Особливим результатом дослідження стало створення комплексної матриці педагогічних вправ, що інтегрує всі напрями системи й демонструє їх взаємозалежність. На основі цієї матриці була побудована модель поетапної організації навчальної діяльності, де кожне заняття включає мотиваційний вступ,

когнітивно-комунікативний модуль і сенсомоторно-рефлексивний завершальний етап. Така структура відповідає природній динаміці працездатності дітей з інтелектуальними порушеннями й забезпечує поступовий перехід від зовнішньої регуляції до початкових форм самоконтролю.

Важливим висновком роботи є те, що активізація навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями не може розглядатися як ізольований педагогічний метод або окрема технологія. Йдеться про системний, комплексний, багатовимірний процес, де поєднуються мотиваційні стимули, когнітивні завдання, комунікативні умови та сенсомоторні впливи. Ефективність такої системи залежить передусім від стилю педагогічної взаємодії – партнерського, емоційно підтримувального, фасилітативного, зорієнтованого на індивідуальні можливості кожної дитини.

Разом із тим варто зазначити, що розроблена система педагогічних засобів у межах даної роботи не проходила апробаційного впровадження. Вона була концептуально й методично обґрунтована, структурована, представлена через конкретні вправи та методики, однак не перевірена емпірично в умовах тривалого навчального процесу. Подальша апробація повинна передбачати проведення формувального експерименту, оцінювання динаміки показників навчальної активності, порівняння вихідного та підсумкового рівнів, аналіз ефективності окремих блоків та їх взаємодії. Доцільним є також вивчення впливу системи на розвиток навчальної мотивації, довільної поведінки, комунікативної самостійності та сформованість базових навчальних дій.

Отже, узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що активізація навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є складним, багатоаспектним процесом, який потребує врахування психофізіологічних особливостей дитини, опори на ігрову діяльність, створення емоційно безпечного освітнього середовища, використання диференційованих засобів стимулювання пізнавальної активності. Розроблена система педагогічних засобів має потенціал стати ефективним інструментом педагогічної роботи та сприяти зростанню навчальної мотивації, розвитку когнітивних

функцій і формуванню навчальної самостійності учнів. Перспектива подальших досліджень полягає у проведенні повноцінної апробації цієї системи, розширенні її методичного компонування, створенні дидактичних матеріалів для вчителів і розробленні рекомендацій щодо її впровадження у практику спеціальної та інклюзивної початкової освіти.