

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: **«ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ»**

Виконала: здобувач вищої освіти
освітньої програми Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.02 Корекційна
психопедагогіка
заочної форми здобуття вищої освіти
ПРОШИНА Анна Вікторівна

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

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	6
1.1. Психолого-педагогічні основи мотивації до навчання: сутність, структура та роль у розвитку молодших школярів.....	6
1.2. Особливості мотивації до навчання у дітей з особливими освітніми потребами.....	12
1.3. Педагогічні підходи до стимулювання навчальної мотивації молодших школярів з особливими освітніми потребами.....	16
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	22
2.1. Методика дослідження мотивації до навчання у молодших школярів з особливими освітніми потребами.....	22
2.2. Аналіз результатів педагогічного дослідження мотивації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами.....	27
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	41
3.1. Модель психолого-педагогічного формування мотивації до навчання у молодших школярів з особливими освітніми потребами.....	41
3.2. Педагогічні умови ефективного впровадження моделі формування мотивації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами.....	54
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	63
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Система спеціальної та інклюзивної освіти в Україні розвивається відповідно до стратегічних орієнтирів Концепції Нової української школи та положень Державного стандарту початкової освіти, які визначають ключові засади організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. У центрі сучасної педагогічної парадигми перебуває дитина як активний учасник освітнього процесу, здатний до пізнання, вибору, творчої діяльності, емоційного самовираження і відповідального ставлення до результатів власних дій. Відповідно однією з пріоритетних цілей спеціальної педагогіки є створення умов, що забезпечують не лише доступність освіти, а й розвиток внутрішньої мотивації учнів з ООП, їх пізнавальної активності, ініціативності, самостійності та довільності поведінки.

Актуальність даного дослідження зумовлена нагальною потребою підвищення результативності навчального процесу в умовах спеціальних і інклюзивних закладів початкової освіти, де питання мотивації набуває особливої ваги. У світлі сучасних реформ простежується чіткий перехід від репродуктивної парадигми навчання до діяльнісно-комунікативних, інтерактивних і компетентнісних підходів, які сприяють розвитку пізнавального інтересу, мотивації досягнення та позитивного ставлення до навчання. Як підкреслювали Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Гальперін, становлення дитини як суб'єкта діяльності нерозривно пов'язане з її активністю, довільністю, внутрішніми мотивами та переживанням власної успішності [44]. Спочатку дитина виконує дію під керівництвом дорослого, поступово опановуючи вміння планувати, контролювати і регулювати свою діяльність, опираючись на власні мотиви. Саме ці положення становлять базу сучасного діяльнісного підходу до формування навчальної мотивації.

Особливу значущість проблематика мотивації набуває у молодшому шкільному віці, який є сенситивним періодом для становлення базових навчальних дій, пізнавальної ініціативи та позитивного ставлення до навчальної діяльності. У цей час формуються механізми цілепокладання, довільної уваги,

внутрішньої регуляції поведінки, вміння виконувати навчальне завдання від початку до завершення. Водночас діти з особливими освітніми потребами (далі ООП) демонструють повільніше формування цих механізмів. Для них характерні знижений рівень пізнавальної ініціативи, нестійкість уваги, недостатня довільність, труднощі у прийнятті і збереженні навчального завдання, емоційна вразливість, низька віра у власні можливості та слабка мотивація досягнення. Внаслідок цього навчальна діяльність часто має ситуативний або зовні детермінований характер, що потребує спеціально організованої педагогічної підтримки.

Особливої уваги потребує проблема мотивації в умовах інклюзивного навчання, де дитина з ООП стикається з додатковими викликами — високою когнітивною та соціальною напругою, необхідністю адаптації до колективних форм роботи, потребою у спеціальних засобах підтримки, підвищеним ризиком шкільної тривожності та почуття неспішності. Сучасні дослідження (О. Таранченко, О. Чеботарьової, Л. Прохоренко, І. Сухіної та інших учених) підкреслюють, що результативність навчання учнів з ООП визначається не лише адаптацією змісту, але й створенням спеціальної системи мотиваційної підтримки, яка включає ігрові, наочні, сенсомоторні, емоційно-стимулювальні методи, алгоритмізацію навчальних дій, створення ситуацій успіху та психологічно комфортного освітнього середовища [22; 34].

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного наукового обґрунтування й експериментальної перевірки педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування навчальної мотивації в молодших школярів з особливими освітніми потребами. Розв'язання цієї проблеми має важливе теоретичне й практичне значення для удосконалення системи спеціальної та інклюзивної освіти, підвищення якості навчального процесу, забезпечення успішності та позитивного емоційного досвіду дитини.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та розробити педагогічну систему формування мотивації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Об’єкт дослідження — процес формування мотивації до навчання дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження — педагогічні умови, система й зміст формування мотивації до навчання молодших школярів з ООП.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми мотивації до навчання дітей молодшого шкільного віку з ООП.
2. Визначити психолого-педагогічні особливості формування мотивації у молодших школярів з різними видами порушень розвитку.
3. Дослідити рівень сформованості мотивації до навчання молодших школярів з ООП.
4. Розробити та обґрунтувати систему педагогічних умов розвитку навчальної мотивації учнів молодших класів.

Теоретичне значення роботи полягає в поглибленні сучасних наукових уявлень про механізми формування мотивації до навчання дітей з ООП та у визначенні закономірностей розвитку мотиваційної сфери в умовах спеціальної й інклюзивної освіти.

Практичне значення дослідження полягає у створенні системи педагогічних умов, методичних прийомів та інструментів, спрямованих на розвиток мотивації до навчання молодших школярів з ООП. Запропоновані матеріали можуть бути використані в діяльності спеціальних шкіл, інклюзивних класів, центрів психолого-педагогічного супроводу та у процесі підготовки фахівців зі спеціальної освіти.

Експериментальна база дослідження Кам’янець-Подільський ліцей №3 та Кам’янець-Подільський ліцей № 12

Структура роботи включає вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел і додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Психолого-педагогічні основи мотивації до навчання: сутність, структура та роль у розвитку молодших школярів

Сучасний етап розвитку освіти в Україні відзначається масштабними трансформаціями, пов'язаними з упровадженням компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів. Згідно з Концепцією Нової української школи, метою початкової освіти є не просто засвоєння певного обсягу знань, а формування в учнів ключових компетентностей, умінь самостійно здобувати інформацію, критично її оцінювати, застосовувати у практичних життєвих ситуаціях. У цьому контексті особливого значення набуває проблема мотивації до навчання, адже саме вона визначає спрямованість і результативність навчально-пізнавальної діяльності дитини, перетворює зовнішні освітні вимоги на внутрішні потреби особистості. Без сформованої мотиваційної основи жодна педагогічна технологія не може бути повною мірою ефективною [28; 38].

У психолого-педагогічній науці мотивація розглядається як сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що спонукають особистість до певної діяльності, підтримують і регулюють її активність. Вона охоплює потреби, інтереси, цілі, установки, емоції та ціннісні орієнтації. За визначенням Л. Божович, мотивація є центральною ланкою особистісного розвитку, оскільки саме вона надає сенсу будь-якій діяльності. В контексті освіти мотивація до навчання визначається як внутрішня психологічна сила, яка викликає і підтримує інтерес до засвоєння знань, сприяє активності й наполегливості у навчальній діяльності [44].

Багато дослідників (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, В. Давидов, А. Маркова, Г. Костюк, О. Савченко, Я. Кодлюк) наголошують, що саме в молодшому шкільному віці закладаються основи навчальної мотивації, від якої

залежить подальше ставлення дитини до навчання, пізнання, до самої школи як до соціально значущого середовища. Л. Виготський розглядав мотивацію як складову «зони найближчого розвитку», де інтерес і потреба в діяльності є провідними умовами переходу від зовнішнього керування поведінкою до самостійного її регулювання. А. Леонтьєв визначав мотив як «предметну детермінанту діяльності», що спрямовує її на досягнення певної мети. Саме тому навчальна мотивація не є статичним утворенням – вона змінюється, розвивається, набуває нових смислів залежно від досвіду дитини, впливу педагога, особливостей середовища [32; 44].

На думку Г. Костюка, успішність навчального процесу безпосередньо залежить від того, наскільки воно сприяє вихованню повноцінних мотивів учіння, адже навчання може по-різному впливати на розумовий розвиток, залежно від якості мотивів, які його супроводжують. Учитель початкових класів має усвідомлювати, що саме на етапі молодшого шкільного віку закладається ставлення до знань як до цінності, формується здатність долати труднощі, відчувати радість пізнання. Тому формування мотивації до навчання виступає стратегічним завданням початкової школи, адже воно забезпечує внутрішню готовність дитини до саморозвитку та самоосвіти [23].

Однією з ключових теоретичних передумов дослідження проблеми мотивації є чітке розмежування понять «мотивація до навчання» та «навчальна мотивація». У педагогічній і психологічній літературі ці терміни інколи використовуються як синоніми, однак за змістом вони відображають різні рівні організації спонукальної сфери школяра. Уточнення їх сутнісних характеристик є необхідним для вибудови теоретичної логіки дослідження та для розроблення дієвих педагогічних методів впливу на формування мотивації в молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Мотивація до навчання – це широке інтегративне поняття, яке включає всі чинники, що спонукають дитину відвідувати школу, брати участь у навчальному процесі та взаємодіяти з учителями й однолітками. Вона охоплює емоційне ставлення до школи, комфортність середовища, характер взаємин, вплив

сімейних очікувань, доступність навчального матеріалу, рівень підтримки та прийняття дитини в колективі. До структури мотивації до навчання належать пізнавальні, соціальні, комунікативні, престижні та зовнішні мотиви, а також потреба в успіху, відчуття захищеності, готовність до співпраці, задоволення від перебування в школі. Цей термін має яскраво виражений педагогічний аспект, оскільки описує всі обставини, які роблять школу для дитини привабливою або неприйнятною [32].

На відміну від цього, навчальна мотивація є більш вузьким поняттям і стосується внутрішніх спонукань, які забезпечують активність дитини безпосередньо в процесі навчальної діяльності. Л. Божович, І. Маркова, М. Гінзбург відзначають, що навчальна мотивація відображає не просто бажання «йти до школи», а саме готовність «вчитися»: прагнення зрозуміти матеріал, ставити запитання, виконувати навчальні дії, проявляти пізнавальний інтерес, долати труднощі, контролювати результати, застосовувати здобуті знання у нових ситуаціях. Вона формується у процесі засвоєння способів навчальної роботи, через опанування навчальних дій, розвиток мислення, уваги, саморегуляції та вольової сфери [28].

Таким чином, навчальна мотивація є внутрішнім ядром загальної мотивації до навчання, але не охоплює всієї її багат шарової структури. Розмежування понять дає можливість зрозуміти, що дитина може:

- любити школу, але не мати вираженого інтересу до навчальних завдань;
- цікавитися навчальними предметами, але почуватися емоційно некомфортно у класі;
- мати високий пізнавальний потенціал, але низьку соціальну включеність.

Для молодших школярів з ООП це розмежування є особливо важливим. Часто низький рівень їхньої участі у навчальному процесі зумовлений не браком пізнавальних мотивів, а саме педагогічними бар'єрами: невідповідністю темпу, складності, форм роботи, відсутністю сенсорного комфорту, неефективною комунікацією з учителем, складнощами у взаємодії з однолітками. Тому педагогічні заходи повинні бути спрямовані як на формування внутрішніх

навчальних мотивів, так і на створення сприятливого освітнього середовища, що забезпечує бажання дитини до навчання в широкому сенсі.

Зміст поняття «мотивація до навчання» охоплює як внутрішні спонукання (інтерес, потреба, прагнення до самореалізації), так і зовнішні стимули (похвала, оцінка, соціальне схвалення). У педагогічній психології розрізняють внутрішню і зовнішню мотивацію. Внутрішня виникає тоді, коли діяльність має для дитини особистісний сенс, приносить задоволення і викликає позитивні емоції. Зовнішня мотивація зумовлена прагненням отримати нагороду, уникнути покарання або досягти схвалення. Хоча на початкових етапах навчання зовнішні стимули можуть мати певну ефективність, їхня дія короткочасна і не створює умов для сталого інтересу. Завдання педагога полягає у поступовому переході від зовнішнього стимулювання до формування стійких внутрішніх мотивів. Порівняльна таблиця цих понять подана у додатку А.

Дослідниця А. Маркова підкреслює, що формування мотивації є процесом створення таких умов, за яких учень сам виявляє пізнавальну активність. Це передбачає використання різноманітних прийомів: створення ситуацій успіху, організацію спільного пошуку, дидактичних ігор, інтерактивних форм роботи, рефлексійних вправ. Особливо важливо, щоб учень відчував власну компетентність, усвідомлював досягнення, розумів, що його зусилля мають значення. У цьому контексті вагомим є формувальне оцінювання, яке не лише фіксує рівень знань, а й підсилює внутрішню мотивацію через позитивний зворотний зв'язок [25].

Мотиви навчання поділяються на пізнавальні (пов'язані з процесом засвоєння знань, інтелектуальною допитливістю, прагненням зрозуміти нове) та соціальні (зумовлені потребою визнання, схвалення, прагненням зайняти певне місце у колективі). У молодшому шкільному віці ці мотиви тісно переплітаються: пізнавальний інтерес часто підтримується позитивною оцінкою з боку вчителя, а соціальне схвалення може стимулювати бажання навчатися краще. Саме тому навчальна мотивація формується у взаємодії дитини з

дорослими і ровесниками, у системі спільної діяльності, де значення має не лише зміст завдання, а й емоційно-ціннісна атмосфера спілкування.

Науковці розрізняють кілька рівнів розвитку мотивації. На початковому рівні навчання сприймається як обов'язок або засіб уникнення покарання; далі з'являється ситуативний інтерес до окремих тем, потім – стійка пізнавальна мотивація, що ґрунтується на інтелектуальній ініціативі та бажанні досягти результатів. Вищий рівень характеризується прагненням до самоосвіти, самостійним визначенням навчальних цілей і здатністю до рефлексії. Формування таких мотивів потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки, створення умов для самовираження і співтворчості.

Особливу роль у становленні мотивації відіграє емоційно-вольова сфера. Молодший школяр потребує позитивних переживань, схвалення, підтримки. Атмосфера довіри, відсутність страху помилитися, можливість висловити власну думку створюють психологічний комфорт, без якого неможливо пробудити інтерес до навчання. У цьому аспекті важливою є позиція вчителя як наставника і партнера: його доброзичливість, емпатія, вміння надихати та підтримувати віру у власні сили учня [34].

Не менш важливу функцію у формуванні мотивації виконує сім'я. Саме батьки створюють перше уявлення дитини про цінність освіти, її значення для майбутнього. Підтримка з боку родини, заохочення, участь у спільних шкільних заходах, інтерес до успіхів дитини – усе це формує стійке позитивне ставлення до навчання. У сучасній педагогіці велика увага приділяється партнерству школи й родини, адже лише спільні зусилля педагогів і батьків забезпечують системний розвиток мотиваційної сфери [35].

Психологи (Т. Гладиш, С. Коробко, С. Занюк) наголошують, що мотивація є не лише результатом виховних впливів, а й інтегральним показником розвитку особистості. Вона відображає рівень самосвідомості, самооцінки, емоційної зрілості та соціальної компетентності дитини. У молодшому шкільному віці пізнавальні мотиви переважають над утилітарними, однак із віком, за відсутності педагогічної підтримки, цей інтерес може згасати, поступаючись прагненню до

оцінки або винагороди. Тому завдання школи – підтримувати природну допитливість дитини, надавати можливість досліджувати, експериментувати, ставити запитання й отримувати власний досвід відкриттів [3; 45].

Сутність навчальної мотивації також розкривається через її функції. Вона спонукає до активності, спрямовує діяльність у певному руслі, регулює поведінку, забезпечуючи досягнення мети. Від рівня мотивації залежить не лише темп і якість засвоєння знань, а й ставлення до труднощів, здатність долати невдачі. Саме мотиви визначають, чи стане навчання для дитини джерелом радості й самореалізації, чи перетвориться на формальне виконання вимог дорослих.

Провідні українські педагоги (К. Ушинський, В. Сухомлинський, О. Савченко) підкреслювали, що навчання повинно бути не примусовим, а радісним процесом відкриття світу. В. Сухомлинський писав, що «навчання – це передусім духовне спілкування, в якому дитина відчуває свою значущість, переживає радість пізнання». Саме позитивні емоції, відчуття успіху та довіри формують внутрішню мотивацію, що є основою саморозвитку [33].

Психолого-педагогічні дослідження дозволяють визначити низку умов ефективного формування мотивації в молодших школярів. До них належать: гуманізація освітнього процесу, створення безпечного середовища, варіативність методів і форм навчання, опора на ігрову діяльність, урахування індивідуальних особливостей учнів, формування позитивного ставлення до помилок як до можливості навчання. Важливо, щоб кожна дитина відчувала, що її успіхи помічають, що зусилля мають цінність, а навчання – це не змагання, а спільна подорож до знань.

Таким чином, мотивація до навчання виступає центральним компонентом навчальної діяльності, що забезпечує її свідомість, цілеспрямованість і результативність. Вона визначає не лише рівень пізнавальної активності, а й формує особистісну позицію учня, його готовність до самостійного мислення, до пізнання світу і самого себе. Для дітей молодшого шкільного віку мотивація є тим внутрішнім двигуном, який перетворює навчання на радісний процес

відкриттів. Її формування вимагає системної роботи вчителя, психолога, батьків, поєднання педагогічного впливу з емоційною підтримкою, створення атмосфери довіри й партнерства.

Отже, у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях мотивація до навчання розглядається як інтегральна характеристика особистісного розвитку, що відображає готовність дитини до активного й осмисленого пізнання. Вона є необхідною умовою формування ключових компетентностей, самостійності, саморегуляції та життєвої успішності учня. Підтримка внутрішньої мотивації в освітньому процесі початкової школи має стати пріоритетом усієї педагогічної системи, адже саме вона визначає не лише сьогodнішню успішність, а й майбутню здатність особистості до навчання протягом життя.

1.2. Особливості мотивації до навчання у дітей з особливими освітніми потребами

Формування мотивації до навчання у дітей з ООП) є одним із найскладніших і водночас найважливіших напрямів сучасної спеціальної та інклюзивної педагогіки. Саме мотиваційна сфера визначає, наскільки дитина залучена до процесу пізнання, як вона сприймає навчальну діяльність, чи здатна долати труднощі та зберігати інтерес до навчання попри наявні обмеження розвитку. У межах сучасної парадигми освіти, яка орієнтована на гуманізацію, індивідуалізацію та розкриття потенціалу кожного здобувача, проблема мотивації учіння дітей з ООП набуває особливої актуальності.

Мотивація до навчання в таких дітей має специфічні особливості, що зумовлені поєднанням біологічних, психологічних і соціальних чинників. Вони пов'язані з особливостями когнітивного розвитку, емоційно-вольової сфери, мовлення, сприймання, пам'яті, уваги, темпу діяльності та соціальної взаємодії. Як підкреслює А. Колупаєва, освітні потреби цих дітей мають компенсаторний характер: для успішного навчання їм необхідно створити спеціальні умови, які не лише забезпечують доступність змісту освіти, а й стимулюють внутрішню активність і бажання вчитися [34].

На думку О. Гордійчук, мотиваційна сфера дітей з особливими освітніми потребами характеризується низьким рівнем пізнавального інтересу, недостатньою саморегуляцією, слабким усвідомленням навчальних цілей та результатів. Часто такі учні схильні уникати інтелектуальних зусиль, оскільки мають досвід неспіху, що породжує відчуття невпевненості у власних можливостях. Тому вчителю необхідно не лише навчати, а й постійно підтримувати дитину емоційно, допомагати їй пережити успіх, створювати ситуації, де вона може продемонструвати свої сильні сторони [7].

Мотивація учіння у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку має особливу динаміку. Як зазначав Л. Виготський, Є. Хомська та ін., для таких дітей характерна фрагментарність пізнавальної діяльності, переважання мимовільної уваги, недостатній розвиток планування та контролю, що безпосередньо впливає на формування мотивів. Їхня навчальна активність часто обумовлена зовнішніми стимулами – похвалою, ігровими моментами, наочністю, емоційною підтримкою, тоді як внутрішні пізнавальні мотиви формуються поступово, через досвід позитивних переживань у процесі досягнення результату [44].

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерна ситуативна мотивація: вони виявляють інтерес до навчальної діяльності лише за умови безпосереднього емоційного залучення, яскравості матеріалу, ігрового контексту. Вони часто не усвідомлюють далекої мети навчання, тому важливо використовувати короткі проміжні цілі, що забезпечують часті моменти успіху. Дослідження В. Тищенка та Н. Гаврилової показують, що у дітей із ЗПР внутрішня мотивація з'являється тоді, коли навчання сприймається як цікава гра, де є елемент новизни, руху, спілкування, а не як вимога дорослого [8].

Діти з порушеннями мовлення часто стикаються з труднощами самовираження, що призводить до зниження самооцінки і, відповідно, до мотиваційного дефіциту. Вони можуть відчувати сором, страх помилки, уникати усних відповідей. Тому завдання педагога полягає в тому, щоб створити безпечне середовище, де кожен учень має право на власний темп мовлення і помилку розглядають як природний етап навчання. Практика показує, що застосування

арт-терапевтичних методів, невербальних способів комунікації, логоритмічних ігор сприяє зниженню тривожності та підвищує інтерес до навчання.

Особливу складність становить формування навчальної мотивації у дітей із розладами спектра аутизму. Для них характерна вибіркковість інтересів, труднощі в соціальній взаємодії, гіпер- або гіпосенситивність, потреба у стабільності та передбачуваності. Тому ефективним є використання структурованих методів навчання (візуальні розклади, соціальні історії, чіткі інструкції), які знижують рівень тривоги й створюють умови для поступового формування мотивації. У таких дітей провідним мотивом часто виступає не соціальне схвалення, а прагнення до впорядкованості, завершеності, тому вчитель має використовувати це як ресурс для розвитку пізнавальної активності.

Для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, сенсорними обмеженнями чи хронічними соматичними захворюваннями мотивація до навчання значною мірою залежить від емоційного стану, самопочуття, доступності навчальних матеріалів і ставлення оточення. Як свідчать дослідження І. Мартиненко та О. Василенко, мотиваційний компонент їхньої діяльності тісно пов'язаний із соціальною підтримкою: відчуття прийняття й поваги з боку педагогів і однолітків стимулює бажання брати участь у колективних формах роботи, долати обмеження.

Психолого-педагогічні дослідження (А. Паливода, Л. Савчук, В. Черкашенко) підкреслюють, що успішність формування мотивації у дітей з ООП визначається рівнем їхньої емоційної включеності, доступністю навчального матеріалу, адекватністю вимог і характером педагогічного спілкування. Зокрема, надмірна складність завдань або суворе оцінювання можуть викликати у таких дітей відчуття безпорадності, страх перед помилкою, уникнення діяльності. Тому навчальний процес має ґрунтуватися на принципах гуманізму, позитивного підкріплення, індивідуалізації та поступового ускладнення завдань [45].

Важливо враховувати, що для більшості дітей з ООП провідним мотивом навчання є емоційно-оцінний: бажання отримати схвалення, бути прийнятим,

відчутти успіх. Педагогічна практика підтверджує: якщо дитина відчуває підтримку, її внутрішня готовність до навчання зростає, а якщо вона переживає постійні невдачі – формується відраза до пізнавальної діяльності. Тому необхідно формувати у школярів із ООП «ситуації успіху» – невеликі, але реальні досягнення, які викликають позитивні емоції та зміцнюють віру у власні сили [4; 5].

Особливу роль у розвитку мотиваційної сфери відіграє соціальне середовище інклюзивного класу. Дитина з особливими потребами часто орієнтується на реакцію ровесників, тому важливо формувати у колективі атмосферу прийняття, взаємодопомоги, взаємоповаги. Учитель має бути фасилітатором цього процесу – організовувати спільні види діяльності, де кожен може проявити себе. Позитивна соціальна взаємодія стимулює не лише соціальні мотиви (прагнення бути прийнятим, відповідальність, емпатію), а й когнітивні – інтерес до спільного пізнання, дослідження, обговорення.

Мотиваційна готовність дітей з ООП значною мірою визначається якістю педагогічного впливу. Дослідження Н. Бастун та О. Лурії доводять, що ефективне формування мотивації можливе лише тоді, коли вчитель цілеспрямовано створює орієнтувальну основу діяльності – допомагає дитині зрозуміти мету завдання, передбачити результат, обрати спосіб дії, усвідомити значення власних зусиль. Це забезпечує перехід від пасивного виконання до активного включення в навчальний процес [4].

З позицій нейропсихологічного підходу (О. Лурія, Є. Хомська, Ж. Глозман), мотиваційна сфера нерозривно пов'язана з функціональною організацією мозку, зокрема з діяльністю лобових відділів, які відповідають за цілепокладання, контроль, саморегуляцію [44]. У дітей з ООП ці механізми часто є недостатньо зрілими, тому навчальна мотивація потребує зовнішньої підтримки – через наочність, структурування діяльності, частий зворотний зв'язок, емоційне підкріплення.

Отже, мотивація до навчання у дітей з ООП є складним, багаторівневим утворенням, яке залежить від індивідуальних психофізичних особливостей,

попереднього досвіду, ставлення оточення і характеру педагогічної взаємодії. Вона розвивається поступово – від зовнішнього стимулювання до внутрішнього інтересу, від наслідування до самостійної ініціативи. Основним завданням педагога є створення умов, у яких навчання стає для дитини не джерелом тривоги, а простором відкриттів і радості.

Проблема формування навчальної мотивації в молодших школярів з особливими освітніми потребами є однією з ключових у сучасній педагогіці, оскільки саме мотиваційна сфера визначає ставлення дитини до знань, її готовність долучатися до навчальної діяльності, здатність долати труднощі та відчувати успіх. В умовах інклюзивної освіти педагогічний аспект цієї проблеми набуває особливого значення, адже саме педагог є тією фігурою, яка опосередковує навчальний матеріал, створює освітнє середовище, організовує взаємодію між дітьми та забезпечує умови для розвитку внутрішньої мотивації. Діти з ООП мають різні рівні пізнавальної активності, регуляції поведінки, мовленнєвих і сенсорних можливостей, тому мотивація у них формується інакше, ніж у дітей типового розвитку. Це потребує від учителя цілеспрямованого добору методів, адаптацій, прийомів і форм організації навчання, які б відповідали індивідуальному темпу, ресурсам і особливостям кожного учня.

1.3. Педагогічні підходи до стимулювання навчальної мотивації молодших школярів з особливими освітніми потребами

Формування мотивації до навчання у молодших школярів з ООП є складним, багатофакторним процесом, що охоплює емоційні, когнітивні, соціальні та особистісні аспекти розвитку дитини. Успішне становлення мотиваційної сфери вимагає створення цілісної системи психолого-педагогічних умов, які сприяють переходу дитини від зовнішньо зумовленої до внутрішньої, усвідомленої навчальної активності. Саме у початковій школі закладаються основи цього переходу, адже цей період є сенситивним для формування

позитивного ставлення до навчання, пізнавальної ініціативи та емоційної стійкості у процесі учіння.

У педагогічному розумінні мотивація до навчання виступає важливою умовою активного засвоєння знань, інтеграції дитини в освітнє середовище та формування позитивної Я-концепції молодшого школяра. Для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, мовлення, емоційно-вольової сфери або поведінки навчання часто стає джерелом тривоги, непевності чи втоми. У таких випадках саме педагогічні стратегії визначають, чи зможе дитина включитися у діяльність, отримати позитивний досвід і поступово сформувати внутрішній інтерес до пізнання [32].

Педагогічний аспект проблеми розглядається через кілька ключових компонентів:

- організація мотиваційного освітнього середовища;
- роль учителя як фасилітатора навчальної діяльності;
- добір адаптованих методів, форм і засобів навчання;
- створення ситуації успіху та емоційної безпеки;
- використання сучасних педагогічних технологій для підвищення навчальної мотивації.

Одним із провідних педагогічних чинників є створення сприятливого освітнього середовища, яке відповідає різноманітним освітнім потребам учнів. У наукових джерелах підкреслюється, що позитивне ставлення до навчання у молодших школярів з ООП значною мірою залежить від того, як педагог структуровує освітній простір, адаптує навчальні матеріали, організовує фізичний та сенсорний комфорт (О. Савченко, Н. Софій, Л. Виготський). Для дітей із ЗПП, РАС, порушеннями мовлення або поведінковими труднощами важливо забезпечити чіткість інструкцій, передбачуваність режиму уроку, логічну структуру завдань, помірне сенсорне навантаження та візуально зрозумілу організацію матеріалу [23; 34]. Усе це допомагає дитині почуватися безпечно, впевнено і, відповідно, більш мотивовано.

Не менш значущою є роль учителя, який виступає не просто носієм інформації, а фасилітатором, наставником і партнером у навчальній діяльності дитини з ООП. Згідно з концепцією НУШ, мотивація формується тоді, коли педагог взаємодіє з учнем на засадах поваги, співпраці, підтримки та визнання індивідуальних відмінностей. Молодші школярі з порушеннями розвитку часто гостро реагують на емоції педагога: доброзичливий тон, доступні інструкції, чіткі очікування, спокійний темп пояснення створюють умови для мотивації, тоді як критика, порівняння з іншими або надмірні вимоги – навпаки, знижують її. Учитель має демонструвати емпатію, терпіння, розуміння складнощів, із якими стикається дитина, та послідовно підтримувати її навіть у маленьких кроках.

Педагогічні методи й прийоми формування мотивації повинні бути максимально адаптованими, враховувати індивідуальні особливості учня та відповідати його зоні найближчого розвитку. Для більшості дітей з ООП ефективними є: поетапне ускладнення завдань, використання наочності, сенсорної підтримки (маніпулятиви, матеріальні моделі), «розбиття» складного завдання на малі зрозумілі частини, чіткі опорні схеми, алгоритми. Дуже важливим педагогічним прийомом є використання візуальних підказок – піктограм, маркерів дій, кольорового виділення, що зменшує когнітивне навантаження й підсилює відчуття контролю над діяльністю.

Одним з найбільш дієвих педагогічних інструментів є створення ситуації успіху, яка надзвичайно важлива для дітей з ООП, що часто мають досвід повторних невдач. Успіх, навіть мінімальний, стає емоційним підкріпленням, активізує системи мотивації мозку, формує оптимістичний прогноз щодо подальшого навчання. Ситуація успіху створюється шляхом диференціації завдань, адаптованих критеріїв оцінювання, доброзичливого зворотного зв'язку, похвали за процес, а не лише за результат. Педагогічно виважене підкріплення сприяє формуванню внутрішньої впевненості, зменшує страх помилки та стимулює дитину спробувати знову. Для багатьох учнів з ООП саме позитивний

педагогічний досвід стає ключем до того, щоб вони відкрили для себе радість навчання.

Сучасна педагогіка також підкреслює значення інноваційних методів – ігрових, проєктних, дослідницьких, інтерактивних – для підвищення навчальної мотивації. Ігрова діяльність є природною для молодших школярів, а для дітей з ООП – ще й терапевтично корисною, оскільки допомагає знизити тривогу, підвищити залученість та регулювати поведінку. Дидактичні ігри, сюжетно-рольові вправи, елементи казкотерапії, навчальні квести – усе це не просто привертає увагу, а стимулює розвиток самостійності й внутрішнього інтересу. Проєктні й дослідницькі методи дозволяють відчувати навчання «живим», практичним, осмисленим, що особливо важливо для дітей, яким важко утримувати довільну увагу.

Важливою складовою сучасного педагогічного підходу є застосування інформаційно-комунікаційних технологій, адаптованих до освітніх потреб дітей. Інтерактивні платформи (LearningApps, Classtime, Matific, Seesaw), цифрові маніпулятиви, мультимедійні завдання роблять навчальний процес наочним, цікавішим, динамічним. Для дітей з ООП, які відчувають труднощі у традиційному паперовому форматі, ІКТ стають засобом підтримки та альтернативою, яка знижує фрустрацію та підсилює пізнавальний інтерес.

У педагогічному аспекті важливо розуміти, що мотивація не є сталою рисою дитини – вона динамічна й формується в процесі щоденної взаємодії. Саме педагогічні умови – уважне ставлення, адаптовані завдання, позитивний емоційний фон, визнання зусиль учня – створюють фундамент для розвитку внутрішньої мотивації навіть у дітей із важкими труднощами. Важливо також залучати батьків до цього процесу, оскільки спільні вимоги, єдина система підтримки, конструктивне домашнє підкріплення сприяють формуванню цілісної мотиваційної системи.

Отже, педагогічний аспект проблеми мотивації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами полягає у створенні таких умов освітньої взаємодії, у яких дитина не лише засвоює знання, а й переживає радість

пізнання, відчуває свою успішність, прийнятність, значущість і здатність долати труднощі. Саме педагог, організовуючи навчання через підтримку, диференціацію, індивідуалізацію, емоційну безпеку та інноваційні методи, є головним модератором формування внутрішньої мотивації – тієї основи, що визначає подальший успіх дитини і в школі, і в житті.

Суттєвим компонентом мотиваційного середовища є система підтримки саморегуляції учня, яка включає навчання плануванню, постановці цілей, аналізу результатів, оцінці власного прогресу. У дітей з ООП ці навички часто не розвинені спонтанно, тому необхідно навчати їх спеціально. Використання рефлексивних технік, таких як «Сходінки успіху», «Я зміг сьогодні», «Мое досягнення дня», допомагає дитині усвідомити власний поступ, зміцнює внутрішню мотивацію і формує почуття відповідальності. Важливо, щоб педагог акцентував увагу не лише на кінцевому результаті, а й на самому процесі зусиль, підкреслюючи значення старанності, наполегливості, співпраці.

Не можна оминати і організаційно-педагогічні умови, які створюють сприятливе середовище для розвитку мотивації: раціональне чергування видів діяльності, дотримання темпу уроку відповідно до можливостей дітей, використання мультимодальних каналів сприйняття (зорового, слухового, кінестетичного), наявність сенсорних пауз, фізкультхвилинок, руханок. Для багатьох дітей із нейропсихологічними особливостями саме така структура уроку дає можливість підтримувати працездатність і зацікавленість протягом тривалого часу.

До системи умов варто також віднести розвиток педагогічної культури вчителя, його особистісну мотивацію, професійну рефлексію, готовність до інклюзивної взаємодії. Учитель, який сам відчуває інтерес до роботи, вміє отримувати задоволення від спільних успіхів, передає учням позитивну установку на навчання. Як зазначала Д. Дмитрієва, лише педагог із високорозвиненою творчою індивідуальністю здатний сформувати у дітей справжню зацікавленість у пізнанні. Тому підготовка педагогів до роботи в

інклюзивному середовищі повинна передбачати розвиток емоційного інтелекту, навичок емпатійного слухання, рефлексії, командної взаємодії [15].

Отже, аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє визначити такі ключові умови ефективного формування мотивації до навчання у молодших школярів з ООП: створення емоційно безпечного середовища; індивідуалізація змісту і темпу навчання; систематичне переживання ситуації успіху; емоційна привабливість і практична значущість навчального матеріалу; використання ігрових, діяльнісних та арт-терапевтичних методів; суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога й учня; активне залучення родини до освітнього процесу; впровадження ІКТ і засобів візуальної підтримки; розвиток саморефлексії та саморегуляції; професійна компетентність і емоційна культура педагога.

Забезпечення цих умов створює потужне середовище розвитку, у якому дитина з особливими освітніми потребами не лише засвоює знання, а й набуває досвіду успіху, віри у власні сили та внутрішнього прагнення до пізнання. Мотивація до навчання, сформована за таких умов, стає стійкою, особистісно значущою і перетворює процес навчання на шлях самореалізації. У такий спосіб інклюзивна освіта не просто забезпечує доступ до знань, а й відкриває перед кожною дитиною перспективу розвитку, де мотивація виступає внутрішнім компасом, що веде до самостійності, творчості та життєвого успіху.

РОЗДІЛ 2.

ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Методика дослідження мотивації до навчання у молодших школярів з особливими освітніми потребами

Педагогічне дослідження мотивації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами передбачає цілісне вивчення ставлення дитини до шкільного життя, участі у навчальній діяльності, сприймання нею змісту освіти, ролі в колективі, особливостей взаємодії з учителем, а також емоційного комфорту й здатності долати труднощі. Педагогічна оцінка ґрунтується на безпосередніх ознаках навчальної поведінки, на спостереженні за працездатністю учня, рівнем інтересу, включеністю у діяльність і ставленні до завдань різного типу. Такий підхід забезпечує практичну орієнтацію методики, дозволяє педагогові отримати інформацію, яку можна відразу використати у плануванні уроків, доборі індивідуальних навчальних завдань, корекційно-педагогічній роботі та взаємодії з батьками.

Для педагогічного дослідження пріоритетним є саме вивчення мотивації до навчання, бо вона включає всі реально діючі чинники, які впливають на поведінку дитини в школі. Дитина може мати внутрішню навчальну мотивацію, але уникати уроків через тривогу, труднощі у взаємодії з дітьми або неприйняття середовища – і навпаки. Тому методика спирається на комплексний підхід, який дозволяє педагогові оцінити як змістовні (пізнавальні) аспекти, так і емоційні, соціальні та поведінкові.

Методика складається з трьох основних етапів: підготовчого, діагностичного та аналітико-інтерпретаційного. Кожен з них має чітку педагогічну логіку, забезпечує безпеку, доступність і комфорт дитини.

Підготовчий етап передбачає створення умов, за яких молодший школяр з ООП буде здатний проявити себе максимально природно. Дітям з ООП складно

включатися у дослідження, якщо середовище перенасичене подразниками, інструкції незрозумілі або завдання тривалі. Саме тому педагог ретельно регулює умови:

- зменшує візуальні та аудіальні відволікання;
- обирає час доби, коли дитина найбільш працездатна;
- забезпечує доступну форму пояснення мети дослідження;
- дозволяє присутність асистента або значимого дорослого;
- передбачає короткі паузи між завданнями;
- дублює інструкції у візуальному форматі – піктограмами, схемами, короткими фразами;
- пропонує дітям зробити «зупинку-перепочинок», якщо інтерес слабшає або зростає тривога.

Важливо, щоб дитина не сприймала дослідження як контроль або оцінювання. Педагог підкреслює: «Ми хочемо краще зрозуміти, як зробити уроки цікавими та зручними для тебе».

Діагностичний етап базується на чотирьох великих педагогічних блоках, які відображають ключові сторони мотивації до навчання:

1. Емоційно-ціннісне ставлення до школи,
2. Провідні мотиви та активність у навчальній діяльності,
3. Ставлення до навчальних предметів,
4. Прояви навчальної самостійності й вольової регуляції.

Такий розподіл дозволяє педагогові врахувати унікальний профіль дитини з ООП, адже мотивація може знижуватися як через когнітивні труднощі, так і через емоційні, сенсорні, комунікативні або соціальні бар'єри. Кожен блок розкриває окремий компонент мотиваційної сфери.

Блок 1. Емоційно-ціннісне ставлення до школи

Основним інструментом першого блоку є педагогічна бесіда та спостереження за емоційними реакціями під час обговорення шкільних ситуацій. Вона будується на простих, коротких запитаннях, які супроводжуються картками-піктограмами.

Орієнтовні запитання:

- Що тобі найбільше подобається в школі?
- Чого ти чекаєш зранку – уроків чи перерви?
- З ким тобі комфортно спілкуватися?
- Що робить урок приємним?
- Коли тобі важко?
- Чим може допомогти вчитель?

Педагог звертає увагу не лише на зміст відповідей, а й на невербальні ознаки: готовність вступати в діалог, усмішки, напруження, байдужість, уникання зорового контакту, зміну темпу мовлення.

Після бесіди педагог заповнює таблицю «Емоційне ставлення до школи», де коротко позначає домінування позитивних або негативних реакцій, ситуації комфорту та дискомфорту, особливі прояви тривоги або інтересу див. додаток Б.

Блок 2. Провідні мотиви навчання

Передбачає використання адаптованого педагогічного опитувальника. Учні пропонуються твердження, сформульовані у зрозумілій формі: «Я люблю дізнаватися нове», «Мені подобається, коли мене хвалять», «Я хочу навчатися разом із друзями», «Я хвилююся, коли завдання важке», «Я хочу, щоб учитель був мною задоволений», «Я люблю робити цікаві завдання», «Мені приємно, коли мене хвалить учитель», «Мені подобається бути найкращим у класі», «Я засмучуюсь, коли завдання важке» тощо

На кожне твердження дитина відповідає «так», «ні» або вибирає відповідну картку-символ. Це дозволяє педагогові визначити співвідношення пізнавальних, соціальних та зовнішніх мотивів, що є ключовим для планування освітньої траєкторії.

Після виконання опитувальника педагог заносить дані у таблицю «Провідні мотиви навчання (додаток Б), де кожному типу мотивів відводиться окрема графа. Це дає можливість побачити індивідуальний мотиваційний профіль дитини – чи веде її інтерес, чи соціальні зв'язки, чи прагнення уникнути негативних наслідків.

Результат допомагає визначити профіль мотивації: чи рухає дитиною інтерес, чи взаємодія, чи схвалення, чи уникання труднощів. Це важливо для добору педагогічних прийомів.

Блок 3. Ставлення до навчальних предметів

Цей блок передбачає роботу з набором предметних карток: книга (читання), цифра (математика), пензель (мистецтво), нота (музика), листок (природознавство), м'яч (фізкультура). Дитина розміщує їх у порядку «улюблені – складні». Педагог ставить уточнювальні запитання: «Чому ти любиш цей урок?», «Що на цьому уроці тобі допомагає?», «Що робить урок важким?». Аналіз таких відповідей дає змогу визначити предмети, які підтримують мотивацію, і ті, що її знижують. Наприклад, якщо дитина послідовно називає математику «важкою», педагог може припустити як змістові труднощі, так і можливі емоційні бар'єри.

Таке картування дозволяє виявити не лише інтереси, а й предмети, де потрібна спеціальна підтримка або зміна підходів. Дані заносяться в баблицю «Ставлення до навчальних предметів» подану в додатку Б

Блок 4. Навчальна самостійність і вольові прояви

Педагогічне спостереження, що здійснюється під час уроків і коротких індивідуальних завдань. Воно фіксує темп роботи, реакцію на труднощі, потребу в допомозі, вміння організувати свою діяльність. Педагогом фіксується:

- чи починає дитина роботу самостійно;
 - чи може зрозуміти інструкцію з першого разу;
 - як реагує на труднощі: чи долає їх чи одразу відкладає завдання;
 - чи просить про допомогу;
 - чи доводить завдання до кінця;
 - чи потребує постійного підкріплення;
- як реагує на оцінювання.

Такі спостереження здійснюються не одноразово, а протягом кількох уроків, що забезпечує педагогічну достовірність. Зміст спостережень вноситься у таблицю «Навчальна самостійність і вольові якості» (додаток Б.).

Ця інформація є однією з найцінніших для педагога, бо саме вона визначає, які технології навчання будуть ефективними.

Обробка результатів здійснюється за чотирма критеріями: когнітивно-пізнавальним, емоційно-ціннісним, соціально-комунікативним та вольовим. За кожним критерієм педагог визначає високий, середній або низький рівень. Сукупність цих рівнів утворює загальний профіль мотивації до навчання, який дозволяє сформулювати висновки щодо особливостей мотиваційної сфери учня та педагогічних умов її розвитку.

Високий рівень означає, що дитина виявляє інтерес до навчання, активно включається у навчальні завдання, демонструє позитивне ставлення до школи та вчителя, бере участь у колективній роботі, здатна долати труднощі. Її мотиви мають переважно внутрішній характер.

Середній рівень характеризується ситуативною мотивацією: дитина навчається охоче, якщо завдання цікаве або має емоційне підкріплення. Мотивація залежить від умов, підтримки та похвали.

Низький рівень відображає байдужість або уникання навчальної діяльності, переважання зовнішніх мотивів, часту втому, труднощі в організації діяльності.

На аналітичному етапі педагог підсумовує дані в індивідуальній діагностичній карті (див. додаток В) .

У ній фіксуються:

- рівень мотивації за кожним критерієм;
- предмети, які викликають інтерес чи труднощі;
- мотиви, які домінують;
- педагогічні умови, що підсилюють мотивацію;
- освітні бар'єри;
- рекомендації.

Після узагальнення педагог формулює рекомендації: які методи, прийоми, адаптації, види діяльності здатні покращити навчальну залученість дитини.

Аналітичний етап завершують цілісним педагогічним висновком. У ньому вказують: домінуючі мотиви, чинники, які підсилюють або знижують мотивацію, предмети, що викликають інтерес або труднощі, умови, за яких дитина працює продуктивно, та напрями педагогічної підтримки. Такий висновок стає основою для індивідуальної освітньої траєкторії, адаптації завдань, впровадження мотиваційних прийомів і створення сприятливого середовища, яке допоможе молодшому школяреві з ООП відчутти успіх і сформуванню позитивне ставлення до навчання.

2.2. Аналіз результатів педагогічного дослідження мотивації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами

Проведене педагогічне дослідження мотивації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами дозволило отримати багатовимірну картину ставлення дітей до шкільного життя, навчальної діяльності та взаємодії з учителем і однолітками. У вибірці було дев'ять учнів, які мали різні види ООП: затримку психічного розвитку, легкі інтелектуальні порушення, порушення мовлення, труднощі емоційно-вольової регуляції та поведінкові прояви. Використання комплексної, педагогічно орієнтованої методики дало змогу оцінити мотивацію через реальну навчальну поведінку, рівень включення в діяльність, здатність до навчальної самостійності, ставлення до школи та предметів, а також через ті емоційні й соціальні прояви, що безпосередньо впливають на освітню успішність дітей з ООП. Завдяки цьому аналіз став не формальним вимірюванням, а глибоким дослідженням того, як дитина живе у шкільному середовищі та які фактори стимулюють або гальмують її мотиваційний розвиток.

На першому етапі було досліджено емоційно-ціннісне ставлення до школи. Педагогічна бесіда в поєднанні зі спостереженням дала змогу виявити, як діти реагують на розмови про навчання, що викликає у них інтерес або напругу, чи почувуються вони в школі безпечно. Невербальні сигнали – міміка, тон голосу, жести, рухливість – стали важливим джерелом інформації, оскільки діти з ООП

нерідко проявляють емоційний стан тілесно, не у словах. Після опрацювання відповідей та педагогічних спостережень були сформовані такі дані, подані у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Емоційне ставлення до школи

Показник	Позитивні прояви	Нейтральні	Негативні прояви
Реакція на школу	2 (22,2%)	4 (44,4%)	3 (33,3%)
Ставлення до вчителя	3 (33,3%)	4 (44,4%)	2 (22,2%)
Ставлення до колективу	3 (33,3%)	3 (33,3%)	3 (33,3%)
Емоційний фон	2 (22,2%)	4 (44,4%)	3 (33,3%)

Позитивне емоційне ставлення до школи продемонстрували лише двоє учнів (22,2%). Для цих дітей характерна відкрита емоційна взаємодія під час бесіди: вони охоче вступали у діалог, усміхалися, із задоволенням розповідали про улюблені заняття, вчителів або друзів, часто самостійно ініціювали спогади про приємні моменти шкільного життя. У їхній поведінці спостерігалася невимушеність, вільність жестів, збережений зоровий контакт. Така реакція свідчить про сформоване почуття безпеки в освітньому середовищі, емоційний комфорт та загалом позитивне ставлення до навчальної діяльності. Для дітей з ООП це надзвичайно важливий показник, оскільки позитивний емоційний фон є однією з провідних умов появи внутрішньої мотивації.

Більшість учнів – четверо дітей (44,4%) – виявили емоційну нейтральність щодо школи. Такі діти відповідали коротко, без емоційних акцентів, інтонація була рівною, здебільшого без інтересу або явного занепокоєння. Часто їхні відповіді мали формальний характер («нормально», «звичайно», «нічого»), що не дозволяло чітко визначити їхнє справжнє емоційне ставлення. Подібна нейтральність може бути зумовлена низкою факторів: недостатнім розумінням запитання, емоційною стриманістю, труднощами у вираженні почуттів, зниженою рефлексією, потребою у додатковій стимуляції або сенсорним перевантаженням. Дослідження дітей з ООП показують, що емоційна нейтральність нерідко приховує приховану напругу або здатність «вимикати»

емоційні реакції в незрозумілій ситуації. Водночас вона може бути й ознакою звичності та адаптованості: діти не виокремлюють школу як щось значуще, але й не мають чітко виражених негативних переживань. У педагогічній практиці саме такі учні потребують уважного динамічного спостереження, оскільки їх мотивація може швидко змінюватися залежно від умов уроку, взаємодії з учителем чи характеру завдань.

Троє учнів (33,3%) продемонстрували негативне емоційне ставлення. У їхній поведінці фіксувалося напруження: уникання зорового контакту, зміна пози, звуження голосу, бажання якнайшвидше завершити бесіду. Вони неохоче відповідали на запитання або робили це із відчутним емоційним дискомфортом. У їхніх висловлюваннях звучали сигнали тривожності або очевидного неприйняття: «там важко», «я боюся», «мені не подобається школа», «не хочу туди йти». Такі реакції можуть свідчити про переживання навчальної невдачі, труднощі у спілкуванні з однолітками, труднощі розуміння завдань, негативний досвід оцінювання або перевантаження сенсорними факторами. Відомо, що діти з ООП часто мають знижений рівень толерантності до навчального стресу, труднощі з адаптацією до групових форм роботи та підвищену чутливість до критики. Тому негативні висловлювання нерідко сигналізують не стільки про відсутність інтересу, скільки про те, що дитина не відчувається захищеною в освітньому середовищі.

За результатами цього блоку можна зробити висновок, що емоційно-ціннісна сфера мотивації має нерівномірний характер у дітей вибірки. Наявність значної частини нейтральних (44,4%) та негативних (33,3%) відповідей вказує на недостатній рівень емоційного комфорту, що є фундаментальною умовою появи стійкого інтересу до навчання. Позитивне ставлення притаманне лише 22,2% учнів, і це потребує педагогічного аналізу: чому саме ці діти відчуваються краще, які умови сприяють їх мотивації, на які фактори варто орієнтуватися при плануванні підтримки для інших. Таким чином, емоційний компонент мотивації виявляється ключовим індикатором успішності навчальної діяльності, і педагогові важливо не просто реєструвати емоційні реакції, а й створювати

умови, що знижують тривожність, підтримують самооцінку та формують позитивні асоціації зі школою.

Другий блок педагогічної методики був спрямований на визначення провідних мотивів навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами. Його завданням було не лише з'ясувати, що саме «рухає» дитиною у навчальному процесі, а й визначити, які мотиви підтримують активність, а які – навпаки, стримують або гальмують її включення в освітню діяльність. Опитувальник із короткими твердженнями й візуальною підтримкою у вигляді карток-піктограм дав можливість отримати цілісну картину мотиваційної структури учнів, незалежно від рівня їх мовленнєвого розвитку або здатності вербалізувати власний стан.

Розподіл відповідей учнів у межах чотирьох груп мотивів – пізнавальних, соціальних, зовнішніх та мотивів уникання – подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Провідні мотиви навчання

Тип мотиву	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Пізнавальні	2 (22,2%)	4 (44,4%)	3 (33,3%)
Соціальні	5 (55,5%)	2 (22,2%)	2 (22,2%)
Зовнішні	6 (66,6%)	3 (33,3%)	0
Мотиви уникання	3 (33,3%)	3 (33,3%)	3 (33,3%)

Дані свідчать про нерівномірність мотиваційного профілю та значні індивідуальні відмінності між дітьми, що є типовим для вибірки учнів з ООП.

Лише у двох учнів (22,2%) було виявлено високий рівень пізнавальної мотивації. Ці діти зацікавлено слухали інструкції, ставили уточнювальні запитання на кшталт «а чому так?», «а можна ще завдання?», виявляли активність навіть у ситуаціях підвищеної складності. Вони прагнули дізнаватися нове й демонстрували емоційне піднесення у момент виконання завдання. Чотири дитини (44,4%) показали середній рівень пізнавальних мотивів: вони включаються в роботу, якщо завдання доступне, наочне або подається в ігровій формі. У цих випадках інтерес ситуативний і нестійкий, залежить від складності матеріалу та способу подання. Троє учнів (33,3%) продемонстрували низький

рівень пізнавальної мотивації, що виявлялося у формальних відповідях, небажанні взаємодіяти, відсутності ініціативи та низькій активності у процесі навчання. Такий результат узгоджується з попередніми спостереженнями щодо емоційного ставлення до школи й підтверджує необхідність додаткової стимуляції інтересу через дидактичні ігри, інтегровані заняття, арт- і казкотерапевтичні прийоми.

Соціальна мотивація виявилася найсильнішою та найстабільнішою серед усіх типів мотивів: п'ятеро дітей (55,5%) показали високий рівень соціальних мотивів. Такі учні прагнули працювати поруч із однолітками, охоче залучалися до парних та групових вправ, зазначали, що «разом цікавіше» або «хочу сидіти біля друга». Для них значущою є підтримка вчителя, емоційне схвалення та можливість бути частиною колективу. Цей результат має важливе педагогічне значення: саме колективні завдання, рольові ігри, навчання у співпраці є найефективнішими інструментами підвищення їхньої активності. Двоє дітей (22,2%) продемонстрували середній рівень: вони залучаються до спільної роботи, але не відчують вираженої потреби в ній. Двоє інших (22,2%) мали низький рівень соціальної мотивації – вони уникають взаємодії, обирають індивідуальну роботу, іноді демонструють страх або скутість у групі. Це свідчить про потребу в розвитку соціальних навичок, створенні безпечних умов для комунікації та поступовому розширенні соціальної участі.

Найбільш вираженими виявилися саме зовнішні мотиви: шість дітей (66,6%) орієнтувалися насамперед на оцінку, похвалу або очікування дорослих. Їхні відповіді були емоційно забарвленими: «щоб мене похвалили», «щоб тато був радий», «щоб не сварили». Це означає, що навчання поки що сприймається ними не як цінність, а як вимога, виконання якої забезпечує позитивну реакцію значимого дорослого. Хоча зовнішня мотивація є нормативною для молодшого шкільного віку, її надмірне домінування може гальмувати формування самостійності й внутрішнього інтересу. Троє учнів (33,3%) виявили зовнішню мотивацію на середньому рівні: вони реагують на похвалу, проте не залежать від неї повністю. Жодна дитина не продемонструвала низького рівня зовнішніх

мотивів, що засвідчує загальну потребу у схваленні та зовнішньому підкріпленні серед учнів вибірки.

Особливої уваги заслуговують дані щодо мотивів уникання. У рівній кількості – по три учні (33,3%) – було зафіксовано високий, середній та низький рівні уникання. Третина дітей чітко демонстрували ознаки тривоги під час навчальної діяльності: висловлювали страх помилки («я не зможу», «я забуваю», «я боюся робити неправильно»), уникали відповіді, відкладали завдання або просили надмірної допомоги. Це свідчить про занижену впевненість у власних силах, попередній досвід невдач і потребу в цілеспрямованій роботі щодо подолання тривожності. Середній рівень мотивів уникання притаманний дітям, які вагаються, але за підтримки дорослого включаються в роботу. Низький рівень означає відсутність виражених страхів, але не обов'язково наявність внутрішньої мотивації.

Узагальнюючи отримані дані, можна стверджувати, що мотиваційний профіль групи є змішаним, із переважанням зовнішніх та соціальних мотивів при недостатній сформованості пізнавальних. Це типово для дітей з ООП, але потребує корекційно-педагогічних заходів: формування ситуацій успіху, зниження навчальної тривожності, активне використання групових форм роботи, диференціація завдань і поступове зміщення акценту з зовнішнього підкріплення на внутрішній інтерес. Аналітичні дані цього блоку також підтверджують, що тривожність і страх помилки є істотними предикторами (показниками, чинниками, індикаторами) зниження навчальної активності, а головним позитивним ресурсом для тривалого підтримання мотивації є саме соціальне включення дитини в навчальний процес.

Третім важливим напрямом діагностики стало вивчення ставлення молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчальних предметів. Цей компонент мотиваційної сфери є надзвичайно важливим для педагога, оскільки саме він безпосередньо відображає навчальну включеність, практичний інтерес учня та ступінь готовності долати труднощі в опануванні конкретного навчального змісту. На відміну від загальних суджень про школу чи

навчання загалом, ставлення до навчальних предметів дає цілеспрямовану інформацію про точки напруги й точки ресурсності, що дозволяє педагогу адаптувати зміст уроків, добір завдань і методи підтримки.

У межах методики дітям пропонувалося попрацювати з набором карток-пиктограм, що відображають ключові предмети початкової школи: книга – читання, цифра – математика, пензель – мистецтво, нота – музика, листок – природознавство, м'яч – фізкультура. Школяреві потрібно було розташувати картки в порядку від «найулюбленіших» до «найскладніших». Педагог уточнював дитячі судження короткими запитаннями: «Чому?», «Що тобі подобається на цьому уроці?», «Що заважає?», «Коли тобі легко?», «Коли важко?». Це дозволило отримати не лише кількісні дані, але й змістовні пояснення, що поглиблюють педагогічне розуміння причин інтересу або труднощів. Узагальнені результати подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Ставлення до навчальних предметів

Предмет	Улюблений (кількість дітей)	Найскладніший (кількість дітей)
Читання	3 (33,3%)	4 (44,4%)
Математика	1 (11,1%)	7 (77,8%)
Мистецтво	6 (66,7%)	0
Музика	3 (33,3%)	2(22,2%)
Природознавство	2 (22,2%)	2(22,2%)
Фізкультура	5 (55,6%)	0

Аналіз отриманих результатів свідчить про чіткі, досить стабільні закономірності, характерні для дітей молодшого шкільного віку з ООП. Найперше на що звернули увагу, що учні групи максимально виражено тяжіють до предметів, у яких провідну роль відіграють рух, творчість, сенсорна привабливість та менш формалізована структура завдань. Так, шість дітей (66,7%) назвали мистецтво своїм найулюбленішим предметом, а п'ятеро (55,6%) – фізкультуру. Це відповідає особливостям сенсорної та емоційної саморегуляції дітей з ООП: вони віддають перевагу предметам, де:

- не потрібно довго утримувати увагу;
- завдання короткі й наочні;

- результати видно відразу;
- присутня емоційна розрядка;
- менше академічного тиску;
- у структурі уроку є рухові, ігрові або художні елементи.

Фактично творчі й рухові дисципліни виконують для цих дітей не лише навчальну, а й компенсаторну та регуляційну функцію, підтримуючи позитивний емоційний тонус і сприяючи включеності.

Щодо «важких» предметів, то ситуація ще більш виразна: семеро учнів (77,8%) назвали математику найскладнішим предметом. Це найвищий показник серед усіх дисциплін. Коментарі дітей свідчать про різні джерела труднощів:

- нерозуміння словесної інструкції («я не знаю, що робити»);
- низька сформованість логічних операцій («важко думати», «не розумію»);
- недостатня техніка обчислень (помилки, повільний темп);
- тривога перед неправильними відповідями («боюся помилитися»);
- негативний досвід («мене сварять, коли не виходить»);
- високий темп уроку, який дитина не встигає витримати.

Таким чином, математика виступає для більшості дітей предметом із високою когнітивною, мовленнєвою та емоційною складністю, а її сприйняття нерозривно пов'язане з почуттям успіху або його відсутністю. Це узгоджується з результатами мотивів уникання: значна частина дітей демонструє тривожність та уникнення саме в ситуаціях математичного матеріалу.

Читання також посідає друге місце серед складних предметів: четверо учнів (44,4%) віднесли його до найважчих. Коментарі засвідчили, що причини складності пов'язані з:

- низькою сформованістю фонематичного слуху,
- проблемами декодування тексту,
- напруженням під час читання вголос,
- швидкою втомлюваністю,
- зниженням уваги.

Водночас троє дітей (33,3%) назвали читання улюбленим предметом, що свідчить про значну індивідуальність цього показника: для одних дітей читання – ресурс (особливо, якщо воно подається в ігровій або казковій формі), а для інших – джерело постійного напруження.

Музика та природознавство розподілилися нерівномірно: приблизно третина дітей включила їх до улюблених, і стільки ж – до складних. Цей варіативний результат залежить від:

- індивідуального сенсорного профілю (деякі діти з ООП можуть не переносити гучні звуки або різкі зміни темпу на уроці музики),
- попереднього досвіду навчання,
- особливостей викладання.

Таким чином, щодо цих предметів важливо зважати на педагогічний стиль уроку та його відповідність індивідуальним потребам дитини.

Розміщення предметних карток за шкалою «улюблені – складні» дозволило сформувати повну картину того, які саме дисципліни виступають ресурсними, а які – бар’єрними. Це картування є ключовим для визначення індивідуальних освітніх стратегій. Для узагальнення таких даних доцільно використати таблицю 2.4.

Таблиця 2.4.

Ставлення до навчальних предметів

Предмет	Оцінка за інтересом (1–5)	Коментар дитини	Можливі труднощі
Читання		«Важко читати вголос», «Подобається історія»	Фонематичний слух, техніка читання
Математика		«Боюся помилитися», «Дуже важко»	Логічні операції, темп, тривожність
Мистецтво		«Люблю малювати», «Красиво»	Труднощі відсутні / дрібна моторика
Музика		«Подобається співати», «Гучно»	Сенсорна чутливість
Природознавство		«Люблю про тварин», «Не розумію завдання»	Розуміння тексту, усвідомленість змісту
Фізкультура		«Люблю бігати», «Рухатись весело»	Можливі труднощі координації

За результатами цього етапу дослідження ми виділили такі загальні тенденції:

1. Чим нижчий рівень складності – тим вищий рівень інтересу.\
2. Це закономірність, типова для дітей з ООП: вони активно включаються в діяльність, яка не викликає високої когнітивної напруги.
3. Математика – основна бар'єрна зона групи.
4. Це потребує системних педагогічних втручань: адаптації інструкцій, додаткового моделювання, візуальних підказок, уповільнення темпу.
5. Мистецтво й фізкультура – ключові джерела мотивації.
6. Через ці предмети можна формувати ситуації успіху, які поступово переноситимуться і на складніші види діяльності.
7. Ставлення до предметів є маркером загальної емоційної регуляції.
8. Діти, які називали предмети «страшними», також демонстрували високі мотиви уникання та тривожність.
9. Предметні вподобання прямо пов'язані з попереднім досвідом успіху.
10. Якщо дитина отримувала позитивний досвід на уроці – предмет автоматично ставав «легшим» та «приємнішим».

Четвертий блок педагогічної діагностики був спрямований на визначення рівня сформованості навчальної самостійності, здатності до довільної регуляції, уміння долати труднощі, завершувати завдання та організовувати власну діяльність. Цей компонент є стрижневим у розумінні реальної навчальної поведінки дитини з ООП, оскільки саме вольові прояви визначають, чи здатен учень утримуватися в навчальній діяльності навіть за умов складності, зниження інтересу або втоми. Педагогічне спостереження, яке проводилося протягом кількох уроків та індивідуальних мікрозавдань, дозволило отримати надійні дані про поведінкову сторону мотивації до навчання.

Щоб забезпечити педагогічну достовірність результатів, спостереження здійснювалося не епізодично, а в різних контекстах: під час фронтальної роботи, виконання коротких індивідуальних завдань, роботи в парі, переходу між видами

діяльності, а також у ситуаціях появи труднощів. Для фіксації даних використовувалася таблиця 2.5, де за кожним показником визначався рівень – високий, середній або низький.

Таблиця 2.5

Навчальна самостійність і вольові якості

Показник	Високий рівень (кількість дітей)	Середній рівень	Низький рівень
Початок роботи	3 (33,3%)	4 (44,4%)	2 (22,2%)
Розуміння інструкції	2 (22,2%)	5 (55,6%)	2 (22,2%)
Реакція на труднощі	2 (22,2%)	3 (33,3%)	4 (44,4%)
Доведення до кінця	3 (33,3%)	4 (44,4%)	2 (22,2%)
Потреба в підтримці	2 (22,2%)	4 (44,4%)	3 (33,3%)

Отримані показники свідчать про те, що лише третина учнів (33,3%) здатні самостійно розпочати роботу одразу після оголошення завдання, тобто демонструють сформовану ініціативність та готовність до діяльності без додаткової стимуляції. Такі діти не потребують поштовху від учителя, не чекають, коли «почнуть інші», і не виявляють зовнішньої залежності. Їх поведінка свідчить про наявність базової довільності та позитивного ставлення до структури уроку.

Більшість учнів – чотири дитини (44,4%) – демонстрували середній рівень ініціативи, тобто починали виконання після вербального або невербального спонукання вчителя («починаємо», «подивись сюди», «спробуй»). Це типово для дітей з ООП: для них важливим є стартовий сигнал дорослого, певна структурованість ситуації. У двох учнів (22,2%) виявлено низький рівень здатності розпочати роботу: вони або очікували індивідуального включення педагога, або демонстрували унікальні реакції – розглядання сторонніх предметів, повільність, відвертання.

Тільки дві дитини (22,2%) розуміли інструкцію з першого разу, могли у короткий термін приступити до виконання завдання і не потребували додаткового пояснення. П'ятеро (55,6%) – середній рівень – потребували повторення інструкції, повільного проговорювання або демонстрації зразка.

Двоє учнів (22,2%) показали низький рівень розуміння інструкцій: їм необхідно було переформулювати завдання спрощеною мовою, використати піктограми, жестову підтримку або мікрокроки. Це вказує на значні труднощі обробки інформації, пов'язані як із мовленнєвими, так і з когнітивними особливостями.

Найбільш показовим є те, що у чотирьох учнів (44,4%) спостерігався низький рівень здатності долати труднощі. У цій категорії діти легко відмовлялися від завдання, переходили до уникання («я не хочу», «не знаю», «не буду»), демонстрували тривожні реакції або потребували частого підкріплення. Троє учнів (33,3%) демонстрували середній рівень: вони робили спроби, однак швидко «здавалися», якщо результат не досягався відразу. Лише двоє учнів (22,2%) активно шукали рішення, самостійно пробували різні кроки, демонстрували наполегливість і довільність.

Цей показник прямо корелює з низькими пізнавальними мотивами та мотивами уникання, виявленими у попередньому блоці. Фактично реакція на труднощі є ключовим предиктором глибини навчальної мотивації.

З доведенням завдання до кінця ситуація виглядає схожою: троє учнів (33,3%) доводили завдання до кінця завжди, навіть якщо робота була довшою або вимагала додаткового зосередження. Чотири учні (44,4%) виконували завдання частково або із втручанням педагога – середній рівень. Двоє учнів (22,2%) систематично не завершували роботу: вони або переходили до іншої діяльності, або припиняли виконання через втому, перевантаження або страх помилки.

Потреба у підтримці є важливим педагогічним індикатором. Лише дві дитини (22,2%) потребували мінімального підкріплення – оплесків, короткої похвали або визначеної структури уроку. Чотири учні (44,4%) час від часу потребували індивідуального супроводу, але могли продовжувати роботу після підбадьорювання. Троє (33,3%) демонстрували значну залежність від допомоги дорослого: без постійної присутності вчителя або асистента вони не здатні були втриматися в діяльності.

Цей фактор має важливе значення для планування індивідуальної освітньої траєкторії, адже висока залежність від дорослого обмежує можливість роботи у фронтальних формах та потребує спеціальних режимів підтримки.

Результати четвертого блоку показують, що вольові прояви та навчальна самостійність у більшості дітей групи мають середній або низький рівень розвитку, що значно впливає на їхню загальну мотивацію до навчання. Оскільки довільність, наполегливість та здатність долати труднощі є базовими механізмами успішного засвоєння навчального матеріалу, їх недостатність формує замкнене коло: труднощі → уникання → емоційне напруження → ще більші труднощі.

Отримані дані також підтверджують прямий зв'язок між:

низькою вольовою регуляцією → високими мотивами уникання → негативним ставленням до складних предметів.

Це є типовою структурою мотиваційних порушень у дітей з ООП і вимагає особливих педагогічних умов: чітких інструкцій, мікрокроків, візуальної підтримки, дозування складності завдань, створення ситуацій успіху, зменшення навчального темпу, підтримувальної комунікації.

Узагальнення даних за всіма критеріями дозволило визначити загальний рівень мотивації до навчання у вибірці. Результати подані у таблиці 2.6 та на рис.2.1.

Таблиця 2.6.

Загальний рівень мотивації до навчання дітей з ООП

Рівень мотивації	Кількість дітей	%
Високий рівень	2	22,2
Середній рівень	4	44,4
Низький рівень	3	33,3

Отже, лише близько п'ятої частини учнів мають стійку навчальну мотивацію. Майже половина демонструє нестійку, ситуативну, залежну від умов мотивацію, тоді як третина дітей перебуває в зоні ризику, потребуючи індивідуальної педагогічної підтримки.



Рис.2.1. Загальний рівень мотивації до навчання дітей з ООП

Якісний аналіз цих результатів дозволяє виділити низку ключових тенденцій. По-перше, у дітей з ООП мотивація є переважно зовнішньою, а отже, нестійкою. Вона залежить від похвали, емоційного стану, ситуативних умов і характеру взаємодії з учителем. По-друге, внутрішній інтерес до змісту навчання притаманний лише окремим учням. У більшості дітей навчальна активність підвищується тоді, коли завдання емоційно привабливе, ігрове або творчо забарвлене. По-третє, емоційний фон дитини є визначальним: якщо під час уроку виникає напруження або страх помилки, то мотивація різко знижується. По-четверте, значну роль відіграє соціальний компонент. Учні з ООП прагнуть працювати разом: їм потрібна емоційна безпека, прийняття та відчуття успіху.

Результати дослідження показали, що для стабілізації мотивації та її переходу від зовнішньої до внутрішньої необхідно забезпечувати систематичну підтримку емоційної безпеки, використовувати індивідуалізовані інструкції, візуальну опору, методи сенсорної регуляції, групові форми роботи, навчання в мікрошагових алгоритмах, а також постійне формування ситуації досяжного успіху. Підсумовуючи результати дослідження підтвердило, що мотивація до навчання у молодших школярів з ООП є структурно неоднорідною, чутливою до зовнішніх впливів та значною мірою опосередкованою емоційним станом, соціальним контекстом і рівнем саморегуляції. Виявлені сильні та слабкі сторони дозволяють педагогові будувати індивідуальну освітню траєкторію, спрямовану на поступовий розвиток внутрішнього інтересу до навчання, подолання бар'єрів і формування стійкого позитивного ставлення до шкільного середовища.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

3.1. Модель психолого-педагогічного формування мотивації до навчання у молодших школярів з особливими освітніми потребами

Формування мотивації до навчання у молодших школярів з ООП передбачає цілісний, послідовний і науково обґрунтований підхід, який виходить за межі традиційного розуміння мотивації як лише бажання чи інтересу. У дітей з ООП мотиваційна сфера є більш крихкою, багатофакторною та залежною від особливостей розвитку, сенсорної чутливості, рівня довіри до дорослого, здатності до взаємодії, емоційної стабільності й доступності навчального середовища. Тому ефективне формування мотивації можливе лише за умови системної взаємодії кількох психолого-педагогічних компонентів, кожен із яких працює як окремий механізм, але разом вони утворюють єдину модель.

Розроблена нами модель складається з шести взаємопов'язаних компонентів: емоційно-безпекового, когнітивно-пізнавального, соціально-інтерактивного, організаційно-сенсорного, мотиваційно-вольового і технологічно-інноваційного. Їх взаємодія забезпечує формування стійкої мотивації до навчання та перехід від ситуативного інтересу до глибокого, внутрішнього мотиву пізнання (рис.3.1)

I. Емоційно-безпековий компонент як фундамент системної моделі

Першим і ключовим компонентом є забезпечення емоційної безпеки. Досвід роботи в інклюзивних класах свідчить, що дитина з ООП не включається в діяльність, якщо її емоційний стан нестабільний, а взаємодія з учителем – непередбачувана або негативно забарвлена. Мотивація не виникає в умовах тривоги, сенсорного перевантаження чи страху помилки.

Емоційно-безпековий компонент охоплює:

- встановлення довірливого контакту між учителем і учнем;
- передбачувану структуру уроку;

- позитивну мову вчителя («У тебе вийде», «Спробуймо разом»);
- мікропаузи стабілізації («зупинка-перепочинок», дихання, сенсорні вправи);
- педагогічні ритуали (вітання, завершення, короткі підбадьорення).

Позитивний емоційний фон є не додатком, а обов'язковою умовою: саме він дозволяє іншим компонентам моделі ефективно функціонувати.

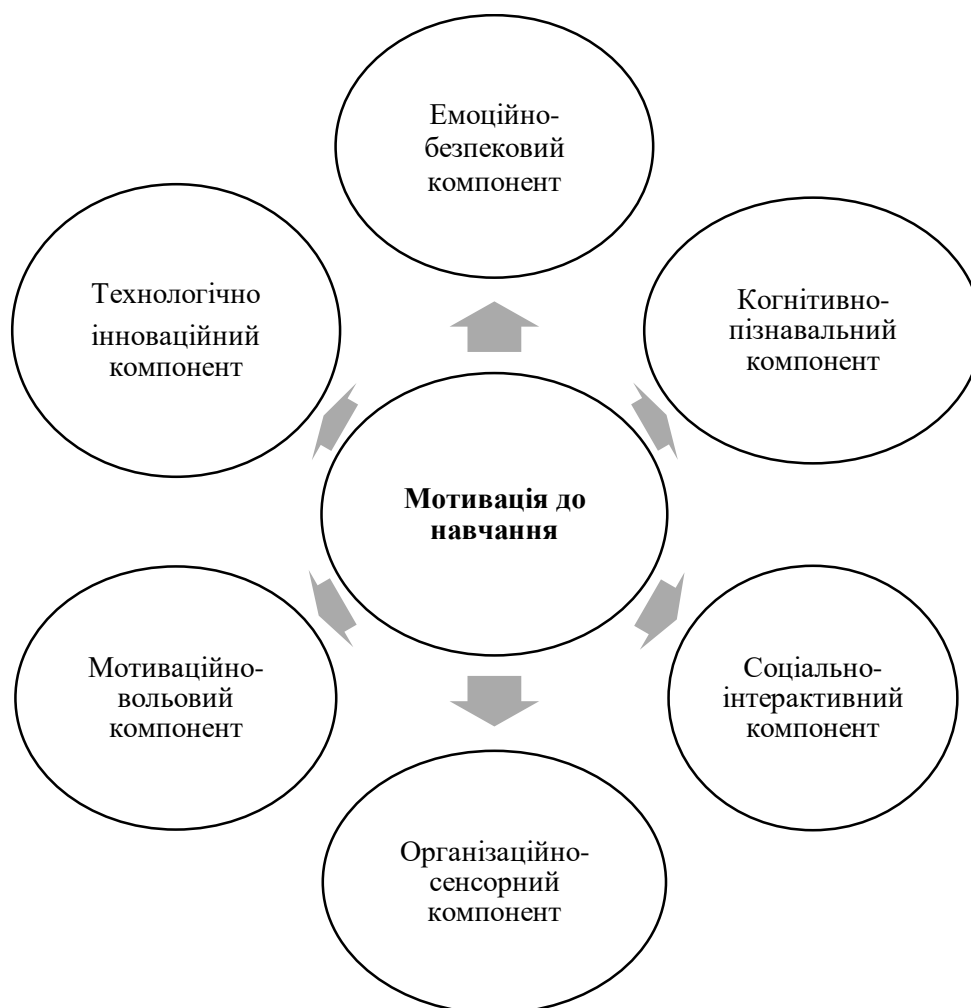


Рис.3.1. Системна модель формування мотивації до навчання у дітей з ООП

II. *Когнітивно-пізнавальний компонент* виступає центральною ланкою системної моделі формування навчальної мотивації у молодших школярів з особливими освітніми потребами, оскільки саме через нього розкривається зміст навчальної діяльності, а пізнавальна активність стає провідним механізмом залученості. У дітей з ООП низький рівень пізнавальної мотивації зазвичай не є наслідком відсутності інтересу, а пов'язаний із невідповідністю навчального

матеріалу їхнім когнітивним можливостям, недостатньою структурованістю завдань, швидким темпом, надмірним обсягом інформації або відсутністю опор, які допомагають утримувати смисл діяльності. Саме тому педагогічний підхід до розвитку пізнавальної сфери повинен бути не лише адаптивним, а й поетапним, таким, що враховує зони актуального та найближчого розвитку дитини.

В основі когнітивно-пізнавального компонента лежить принцип створення умов, за яких дитина здатна побачити сенс у навчальному завданні, співвіднести його зі своїм досвідом, виконати дії послідовно та відчувти результат. Пізнавальний інтерес формується не через примус чи зовнішні винагороди, а через відчуття внутрішнього просування – «я можу», «у мене виходить», «я розумію, навіщо це роблю». Тому педагогічна робота в цьому напрямі передбачає максимальне спрощення вхідних вимог та поступове ускладнення завдань у міру становлення навички.

Одним із базових інструментів є адаптовані завдання, побудовані за принципом «малих кроків». Поділ діяльності на дрібні, чіткі, вимірювані дії дозволяє учневі з ООП уникнути перевантаження, зберегти увагу й отримати невеличкий, але відчутний результат. Такий підхід утворює «мотиваційні сходи»: кожен малий успіх служить основою для переходу до складнішого етапу. Поступове ускладнення, а не різкий перехід, сприяє створенню позитивного емоційного поля діяльності.

Не менш важливою є *наочність*. Візуальні, тактильні, графічні або маніпулятивні опори знімають частину когнітивного навантаження, дозволяють дитині краще зрозуміти структуру завдання й утримувати послідовність дій. У молодших школярів з ООП домінує наочно-дійовий та наочно-образний тип мислення, тому навчальний матеріал повинен подаватися у формі моделей, схем, предметних маніпуляцій, карток, зображень. Це дозволяє «побачити» хід навчального процесу і значно підсилює пізнавальну активність.

Важливе значення має формулювання інструкцій. Дітям з ООП важко утримувати в пам'яті багатокомпонентні або абстрактні інструкції, тому педагог має подавати завдання коротко, чітко, в однозначних формулюваннях,

дублюючи їх візуально. Добре спрацьовують дво- або трикрокові інструкції: «спочатку – потім – наприкінці». Така структурованість дає можливість дитині не загубитися у процесі та відчутти контроль над навчальною ситуацією.

Окремої уваги потребують практико-орієнтовані завдання. Діти з ООП значно краще навчаються через реальний досвід, спостереження, експерименти, рухову взаємодію з предметами. Тому доцільно використовувати досліди, моделювання, вправи з маніпулятивним матеріалом, рухові елементи, інтерактивні ігри. Форми навчання, які дозволяють «прожити» зміст, а не лише почути його, автоматично підсилюють мотивацію, бо створюють відчуття залученості до дії та контролю над результатом.

Ефективність когнітивно-пізнавального компонента значно зростає, коли він інтегрується з іншими складовими системної моделі. Так, розвиток пізнавального інтересу нерозривно пов'язаний з мотиваційно-вольовим компонентом, оскільки дитина з ООП здатна включитися в навчання лише тоді, коли має достатній рівень внутрішньої регуляції та відсутній страх помилки. З іншого боку, соціально-інтерактивний компонент створює ситуації взаємодії, які підсилюють інтерес через спільний успіх, підтримку однолітків, кооперативні форми навчання. Технологічно-інноваційний компонент, своєю чергою, забезпечує додаткові засоби активізації пізнавальної діяльності завдяки динамічним, мультимедійним і інтерактивним матеріалам, які знижують емоційне напруження та підтримують увагу.

Таким чином, когнітивно-пізнавальний компонент не може існувати як ізольований елемент. Він функціонує в тісному взаємозв'язку з усією системною моделлю, а пізнавальна мотивація виникає тоді, коли педагог забезпечує одночасно: доступність матеріалу, структурованість завдань, позитивний емоційний фон, сенсорний комфорт, підтримку з боку дорослого й однолітків, а також можливість практичного досягнення результату. У цих умовах дитина з ООП не просто виконує завдання – вона починає мислити, ставити запитання, перевіряти гіпотези й усвідомлювати цінність навчання, що і становить ядро повноцінної навчальної мотивації.

III. Соціально-інтерактивний компонент: включення у взаємодію.

Соціально-комунікативний компонент виступає одним із ключових елементів системної моделі формування мотивації до навчання у молодших школярів з особливими освітніми потребами, адже для цієї категорії учнів навчальна діяльність нерозривно пов'язана з емоційною підтримкою, відчуттям приналежності до колективу та досвідом безпечної взаємодії. Для дітей з ООП важливо не лише розуміти, що і як потрібно робити, а й відчувати, що вони не самотні у своїх зусиллях, що їх приймають, підтримують і цінують. Власне переживання включеності часто стає тим базовим фактором, який запускає бажання вчитися, бути активними на уроці та брати участь у спільній діяльності.

Соціальна взаємодія відіграє роль потужного навчального ресурсу. У багатьох дітей з ООП саме соціальна мотивація переважає над пізнавальною: вони прагнуть працювати поруч із друзями, отримувати підтримку однолітків, чути схвалення вчителя чи відчувати себе частиною групи. Це означає, що педагогові важливо не заперечувати цю природну потребу, а перетворювати її на рушійну силу, яка сприятиме навчальному процесу. Дитина, яка відчуває себе потрібною та прийнятою групою, значно охочіше виконує завдання, долає труднощі та проявляє ініціативу.

Реалізація соціально-комунікативного компонента передбачає використання педагогом різних форм організації взаємодії, які варіюються за ступенем складності, характером зв'язків та рівнем самостійності дітей. Найефективнішими виявляються робота в парах і малих групах, спільні міні-проекти, рольові та навчальні ігри, колективне обговорення, а також спеціальні тренінгові техніки інклюзивного спрямування, зокрема «круг друзів», «навчаємося разом», «ланцюжок підтримки» або «група взаємодопомоги». Такі формати дозволяють створювати ситуації успіху не лише індивідуально, а й у співпраці, що особливо цінно для дітей з ООП, які часто відчувають труднощі у встановленні соціальних зв'язків.

У системній моделі ключовим є те, що соціальна взаємодія не є спонтанною або фрагментарною – вона інтегрується в навчальний процес як

педагогічно продуманий і керований механізм. Педагог створює такі умови, де навчальні завдання природно «вмонтовані» у співпрацю, а взаємодія стає не просто супутнім фактором, а засобом досягнення результату. Наприклад, у парній роботі учні навчаються домовлятися, розподіляти ролі, відповідати за свою частину завдання; у груповому – взаємодіяти на рівні невеликої команди, обговорювати, обирати рішення, презентувати результат. Проектна діяльність, у свою чергу, відкриває можливості для формування відповідальності, довготривалої мотивації та цілеспрямованості, адже діти бачать не лише окремі кроки, але й кінцевий продукт своєї праці.

Практичний ефект різних форм взаємодії можна відобразити у вигляді узагальненої таблиці, яка демонструє вплив різних типів навчальних завдань на мотивацію учнів:

Ці дані показують, що для учнів з ООП найбільш ефективними є саме ті формати, де соціальна взаємодія відіграє центральну роль. Завдяки підтримці однолітків зменшується тривожність, підвищується відчуття безпеки, зростає готовність починати нові завдання та долати труднощі. Крім того, учні вчаться домовлятися, слухати інших, аргументувати власну думку, а це – важливі передумови для подальшої успішної соціалізації та навчальної діяльності табл. 3.1.

Таблиця 3.1.

Взаємозв'язок навчальних завдань і соціальної взаємодії

Тип завдання	Рівень взаємодії	Мотиваційний ефект
Індивідуальне вправління	низький	концентрує, але швидко виснажує
Парна робота	середній	підсилює інтерес, знижує тривожність
Групове завдання	високий	стимулює соціальну мотивацію
Проект	дуже високий	формує відповідальність, стійку мотивацію

Таким чином, соціально-комунікативний компонент є не лише структурним елементом системної моделі, а й критичним механізмом, який значною мірою визначає ефективність формування мотивації до навчання.

Соціальна включеність створює умови, у яких дитина з ООП відчуває себе частиною колективу, переживає позитивні емоції від взаємодії та знаходить у співпраці додаткову енергію, необхідну для навчальної діяльності. Саме тому педагогові важливо проєктувати уроки так, щоб соціальна взаємодія не була випадковою, а стала системною опорою для розвитку мотиваційної сфери кожного учня.

IV. Організаційно-сенсорний компонент: адаптація середовища

Сенсорний комфорт виступає одним із найсильніших предикторів сформованості навчальної мотивації у дітей з особливими освітніми потребами, оскільки їх пізнавальна активність безпосередньо залежить від того, наскільки стабільно й безпечно функціонує сенсорна система під час уроку. Для таких дітей будь-яке перенавантаження стимулів – надмірно яскраве світло, гучні звуки, скупчення предметів на парті, хаотична презентація матеріалу – може знизити їхню працездатність на 60–80 %. У цьому випадку втрачається точність сприймання, слабшає здатність зосередитися, збільшується імпульсивність або, навпаки, розвивається стан «відключення», коли дитина ніби присутня на уроці, але не включена у діяльність.

У системній моделі формування навчальної мотивації сенсорний комфорт виконує функцію фундаментальної умови – без його забезпечення інші компоненти, такі як пізнавальний інтерес, соціальна взаємодія чи волева регуляція, не можуть реалізуватися в повній мірі. Саме тому робота педагога починається з адаптації простору та управління стимульним середовищем, що дозволяє знизити перевантаження, створити відчуття передбачуваності та забезпечити дитині можливість утримувати увагу протягом навчального завдання.

Оптимальне розташування робочого місця має ключове значення: дитину з гіперреактивністю варто посадити подалі від вікна, коридору чи місць активного руху, тоді як учень із низькою сенсорністю потребує більшої близькості до джерел інформації – дошки, учителя, демонстраційних матеріалів. Особливо ефективним є зонування класу: створення «спокійної зони» з

мінімальною кількістю стимулів і м'яким освітленням, де дитина може регулювати збудження, та «зони руху», яка дозволяє виконувати короткі моторні паузи між навчальними етапами. Таке зонування працює як механізм саморегуляції і значно підсилює здатність дитини включатися у навчальні завдання після короткого відпочинку.

Суттєвим елементом підтримки є фільтрація сенсорних стимулів: мінімізація зайвих звуків, візуального перевантаження, великої кількості предметів на парті. Практика показує, що один-єдиний фактор – захаращена парта – здатен погіршити увагу дитини з ООП у півтора-два рази, оскільки вона постійно переключається на сторонні об'єкти. Тому педагог допомагає учневі організувати робоче місце так, щоб на ньому були лише актуальні для конкретного виду роботи матеріали.

У структурі уроку особливого значення набуває чітке візуальне структурування етапів діяльності. Використання піктограм, карток-послідовностей, карт навчального дня, а також таймерів, що позначають тривалість завдання, значно зменшує сенсорну та емоційну напругу. Для дитини з ООП важливо не лише «бачити» хід заняття, а й відчувати передбачуваність кожного кроку, що допомагає знижувати тривожність та підвищує здатність утримувати увагу. Таймери та піктограми забезпечують можливість керувати часом і чітко розуміти, коли завдання завершиться, що істотно покращує стійкість до інтелектуальних навантажень.

Функціонування сенсорного компонента можна описати у вигляді причинно-наслідкового ланцюга, який чітко демонструє його вплив на навчальну мотивацію:

Оптимальне сенсорне середовище → стабілізація уваги → підвищення включеності у діяльність → формування мотивації до навчання

Згідно з цією логікою, сенсорний комфорт не є допоміжним фактором, а виступає базовою системною умовою, яка визначає, чи зможе дитина з ООП розгорнути вольові зусилля, виявляти пізнавальний інтерес, взаємодіяти з однолітками та сприймати навчальну інформацію без перевантаження. Якщо

сенсорне середовище не адаптоване, навіть добре продумана педагогічна технологія може не спрацювати, оскільки увага – головний ресурс молодшого школяра – буде витрачена на подолання стресу, а не на пізнання.

Таким чином, сенсорний комфорт у системній моделі виступає не лише умовою, а й активним механізмом підсилення мотиваційних процесів, забезпечуючи дитині можливість відчувати контроль над середовищем, довіру до навчальної ситуації та готовність включатися у діяльність. Саме тому педагогічні практики, спрямовані на оптимізацію сенсорного середовища, мають розглядатися як центральний інструмент формування навчальної мотивації у молодших школярів з ООП.

V. Мотиваційно-вольовий компонент посідає особливе місце у системній моделі формування навчальної мотивації молодших школярів з особливими освітніми потребами, оскільки саме він визначає здатність дитини долати труднощі, зберігати активність у навчальній діяльності та доводити розпочате до завершення. У дітей з ООП довільна регуляція зазвичай є недостатньо сформованою: вони швидко виснажуються, частіше уникають складних або нових завдань, демонструють страх перед помилкою, нерівномірну працездатність, емоційні «провали» та знижену здатність до самоконтролю. За таких умов мотивація не може формуватися виключно через пізнавальний інтерес чи позитивні емоції – вона потребує системної підтримки вольових процесів, що є безпосереднім завданням педагога.

Розвиток цього компонента будується на поступовому нарощуванні здатності дитини витримувати інтелектуальне навантаження, відчувати власний поступ і керувати навчальними діями. Одним із базових педагогічних механізмів є використання мікро-кроків – дрібних, чітко визначених етапів виконання завдання, які дозволяють уникнути перевантаження та формувати відчуття посильності діяльності. Коли дитина бачить завдання як послідовність невеликих логічних частин, їй легше включитися в роботу, а ризик емоційного зриву чи відмови істотно зменшується.

У тісному зв'язку з мікро-кроками працює система «сходинок», яку педагог організовує як прозору структуру поступу. Кожна «сходинка» – це завершений етап діяльності, який дитина може позначити, зафарбувати, наклеїти символ чи отримати усне схвалення. Така система забезпечує наочно-моторний спосіб усвідомлення прогресу, що для дітей з ООП є надзвичайно значущим, адже без видимого результату вони швидко втрачають віру у власні сили. Сходинок не лише мотивують, а й знижують страх довготривалих або складних завдань, оскільки роблять шлях до результату передбачуваним і структурованим.

Важливим елементом підтримки вольової регуляції є картки самоконтролю – невеликі візуальні схеми чи чек-листи, де дитина відмічає виконання певних дій: «я прочитав умову», «я почав із легшого», «я спробував ще раз», «я перевірів відповідь». Такий інструмент допомагає дитині не лише організувати навчальну діяльність, але й формувати метакогнітивні навички: усвідомлювати власні труднощі, бачити шляхи їх подолання, відслідковувати стадії виконання завдання. Для дітей з ООП це особливо важливо, адже багато з них мають труднощі із зосередженням, переключенням уваги та плануванням.

Техніки подолання труднощів становлять ще один важливий підкомпонент мотиваційно-вольового блоку. Педагог використовує спеціальні формули та мовленнєві моделі підтримки дитини, які спрямовані на зменшення страху помилки та підвищення толерантності до труднощів. Наприклад, замість традиційного «подумай краще» застосовуються фрази на кшталт: «Спробуй іще один спосіб», «Давай знайдемо два можливих шляхи розв'язання», «Зупинись на хвилину – і спробуй знову», «Ти вже пройшов перший крок – тепер залишилося зовсім трохи». Такі техніки поступово формують у школяра установку на зростання, зменшують залежність від зовнішньої оцінки й дозволяють побачити в труднощах не загрозу, а можливість.

Особливе місце займає навчання через моделювання навчальних ситуацій. Педагог разом із дитиною проговорює можливі варіанти дій у складній ситуації: «що я зроблю, якщо завдання важке», «як я попрошу про допомогу», «що я зроблю, якщо помилюсь». Це допомагає учню сформувати внутрішній сценарій

поведінки, який активізується під час виконання завдань. Для дітей з ООП, які часто не знають, як правильно реагувати на труднощі, моделювання є ключовим засобом попередження фрустрації та «відмовних» реакцій.

У системній моделі цей компонент взаємодіє з усіма іншими. Він неможливий без емоційної безпеки, бо за наявності страху чи гіпертривоги вольові механізми не спрацьовують. Він тісно пов'язаний із когнітивним компонентом, оскільки посильність матеріалу та структурованість завдання безпосередньо впливають на здатність дитини довести роботу до кінця. Соціальна взаємодія, у свою чергу, створює умови для підтримки, коли дитина бачить приклад інших або отримує допомогу від учителя чи однолітків. Технологічно-інноваційний компонент підсилює вольову сферу завдяки можливості регулювати темп, отримувати миттєвий результат та працювати в середовищі, де помилка не виглядає загрозливою.

У цілісному функціонуванні моделі мотиваційно-вольовий компонент виконує роль механізму стійкості: він дозволяє дитині не лише розпочати діяльність, а й утримувати її у часі, контролювати власні емоції, повертатися до завдань після невдачі, долати бар'єри та крок за кроком просуватися до навчального успіху. Саме завдяки цьому компоненту внутрішня мотивація переходить зі стану ситуативної активації в довготривалий процес розвитку пізнавальної самостійності та впевненості у власних можливостях.

Таблиця 3.2.

Вольова регуляція у структурі мотивації

Вольова навичка	Прояв дитини	Педагогічне підсилення
Початок дії	вагається	чітка інструкція + підтримка
Подолання труднощів	уникає	техніка «2 хвилини спроби»
Доведення до кінця	зупиняється	система проміжних цілей
Самоконтроль	не помічає помилок	чек-лист, зразок

Технологічно-інноваційний компонент у системній моделі формування мотивації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами відіграє особливу роль, оскільки саме цифрові ресурси здатні компенсувати обмеження уваги, підтримувати темп навчання та створювати для дитини

відчуття контролю й успіху. Сучасні мультимедійні технології не лише урізноманітнюють навчальний процес, а й стають дієвим засобом підвищення залученості, оскільки надають швидкий результат, знижують рівень тривожності та забезпечують чітку структурованість завдань. Використання інтерактивних тренажерів, адаптованих відеофрагментів, мультимедійних тестів, сенсорних екранів або планшетів дає змогу педагогові модифікувати навчальні завдання відповідно до можливостей кожної дитини, а самій дитині – працювати у комфортному темпі, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок, що є важливим фактором підтримки мотивації.

Інтерактивні платформи, такі як Wordwall, LearningApps чи Matific, дозволяють дитині тренувати навички у грі, де правила чіткі, візуальні підказки зрозумілі, а помилки не викликають покарання, а лише пропонують ще одну спробу. Адаптовані відео та візуальні словники полегшують розуміння навчального матеріалу дітям із порушеннями мовлення або труднощами переробки інформації. Мультимедійні тести, які мають яскравий, привабливий формат і швидкий зворотний зв'язок, знижують страх перевірки знань і підвищують довіру до навчальної ситуації. Сенсорні дошки та планшети, окрім того, виконують функцію сенсорної адаптації, даючи можливість дітям із гіперчутливістю або гіпочутливістю працювати з індивідуально підібраним інтерфейсом.

Цифрові інструменти в цій моделі не виступають окремим ізольованим напрямом, а взаємодіють із усіма іншими компонентами системи. Вони допомагають педагогові підтримувати емоційну безпеку дитини: мультимедійний формат подачі матеріалу зменшує кількість ситуацій, у яких школяр може відчувати сором, невпевненість або страх помилки. Цифрова адаптація змісту сприяє когнітивній доступності, адже складні поняття пояснюються через анімації, схеми та візуальні маркери, що особливо важливо для дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями. Така наочність підтримує увагу, дає можливість швидко повертатися до пропущених фрагментів і зменшує навантаження на робочу пам'ять.

Крім того, технології органічно пов'язані із соціальним компонентом моделі: спільне виконання інтерактивних завдань, командні міні-ігри, робота в парах із сенсорними пристроями створюють природне середовище для взаємодії, де кожна дитина може отримати свою роль і відчутти успіх. Завдяки цьому розвивається не лише інтерес, а й відповідальність, співпраця та взаємопідтримка. У свою чергу, сенсорний комфорт – одна з ключових умов для дітей з ООП – також може бути забезпечений через цифрові засоби: дитина може регулювати яскравість, гучність, темп програвання матеріалу, що зменшує перевантаження та дозволяє довше зберігати навчальну працездатність.

Таким чином, технологічно-інноваційний компонент у системній моделі формування навчальної мотивації виконує функцію каталізатора, який підсилює роботу всіх інших елементів. Без емоційної безпеки цифрові інструменти не викликать інтересу; без когнітивної адаптації вони не забезпечать розуміння змісту; без сенсорного комфорту робота з пристроєм може стати джерелом напруження; без соціальної взаємодії навіть найцікавіші програми не розвиватимуть партнерство; без технологічної підтримки навчальна діяльність швидко виснажує дитину і призводить до втрати уваги. У цілісному ж поєднанні цифрові ресурси стають не просто доповненням, а одним із центральних елементів, який дозволяє забезпечити стабільне зростання як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації молодшого школяра з особливими освітніми потребами, сприяє його включенню в навчальний процес і підвищує загальний рівень успішності.

Таблиця 3.3

Компоненти системної моделі та їх функції

Компонент	Функції	Результат для дитини
Емоційно-безпековий	зниження тривоги, формування довіри	початкова готовність до навчання
Когнітивно-пізнавальний	розвиток інтересу, доступність матеріалу	інтелектуальна активність
Соціально-інтерактивний	підтримка взаємодії	залучення, відповідальність
Організаційно-сенсорний	комфорт, адаптації	стабільність уваги
Мотиваційно-вольовий	подолання труднощів	стійкість, наполегливість
Технологічно-інноваційний	підсилення інтересу	сучасний стиль навчання

Запропонована системна модель формування мотивації до навчання у дітей з ООП дозволяє педагогу цілісно організувати мотиваційну підтримку, враховуючи психологічні, когнітивні, соціальні, сенсорні та інноваційні чинники. Вона інтегрує ключові педагогічні механізми у єдину структуру, що забезпечує стійку навчальну включеність, позитивне ставлення до навчання та поступове формування внутрішніх мотивів пізнання.

3.2. Педагогічні умови ефективного впровадження моделі формування мотивації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами

Ефективне впровадження моделі формування навчальної мотивації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) можливе лише за умови комплексної організації освітнього процесу, в якому узгоджено працюють усі елементи інклюзивного середовища — адміністрація школи, педагогічні працівники, фахівці ІРЦ, батьки і сама дитина. Модель не може діяти ізольовано, адже мотивація формується не лише через педагогічні прийоми, а й через емоційно безпечне середовище, професійну компетентність учителя, налагоджену міждисциплінарну взаємодію та систему підтримки. Нижче представлено педагогічні умови, які забезпечують цілісне, поетапне й результативне впровадження моделі формування мотивації у процес навчання молодших школярів з ООП.

Передусім ефективність моделі значною мірою залежить від *організаційно-управлінських механізмів*, які уможливають її впровадження. Політика школи щодо інклюзивної освіти повинна бути послідовною, узгодженою та документально закріпленою, оскільки будь-які зміни у змісті, формах та методах навчання вимагають адміністративної підтримки. Для цього створюються умови, що включають забезпечення дитини адаптованою освітньою програмою, доступом до фахівців Інклюзивно-ресурсного центру, координацією зв'язків між педагогічним колективом і батьками, а також нормативно визначеними процедурами взаємодії команди психолого-

педагогічного супроводу. Злагоджена управлінська політика дозволяє втілювати не лише окремі методики стимулювання мотивації, а й вибудовувати системну модель, яка враховує специфічні потреби дітей з різними типами порушень розвитку. Крім того, адміністрація школи забезпечує доступ педагогів до соціально-психологічної та методичної підтримки, що є необхідною умовою якісної реалізації моделі.

Важливим компонентом є *професійна готовність педагогів*. Формування навчальної мотивації дітей з ООП потребує від учителя не лише глибоких знань програмового матеріалу, а й розуміння психологічних механізмів мотивації, особливостей пізнавального розвитку учнів з порушеннями, володіння навичками диференціації навчальних завдань, командної роботи та корекційно-розвивальних методів. Тому система підвищення кваліфікації педагогів має включати комплексні курси, присвячені інклюзії, адаптації матеріалів, методам стимулювання пізнавальної активності, технікам зниження тривожності й підвищення саморегуляції. Важливим елементом є методичний супровід – консультації, тренінги, супервізія, обмін досвідом між учителями, моделювання уроків. Оскільки формування мотиваційної сфери дитини є тривалим і поетапним процесом, учитель повинен володіти широким інструментарієм педагогічних технологій і вміти адаптувати їх відповідно до індивідуальних особливостей учнів.

Не менш значущою умовою є якість командної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. Ефективність моделі залежить від того, наскільки злагоджено працюють учитель, асистент, психолог, логопед, дефектолог, соціальний педагог і фахівці ІРЦ. У такій взаємодії кожен виконує власну роль, формуючи єдиний простір підтримки та розвитку дитини. Учитель відповідає за основний зміст навчання та інтеграцію мотиваційних компонентів у структуру уроку. Асистент забезпечує доступність завдань, організовує робоче місце дитини, підтримує її під час виконання навчальних дій, контролює дотримання режиму праці й відпочинку. Психолог оцінює емоційний стан, стежить за динамікою мотивації, пропонує індивідуальні стратегії подолання тривоги,

використовує арт-терапевтичні та ігрові методи. Логопед або корекційний педагог здійснюють корекцію мовленнєвих чи когнітивних порушень, що також впливає на мотивацію до навчання, оскільки успіх у діяльності нерозривно пов'язаний з розвитком вищих психічних функцій. Батьки відіграють роль партнерів, які підтримують досягнення дитини вдома, закріплюють навчальні навички й забезпечують позитивний емоційний фон. Саме узгоджена робота команди дозволяє створити єдиний вектор впливу та забезпечити сталість мотиваційної підтримки.

Інтеграція моделі у структуру уроку потребує продуманого *педагогічного проектування*. Урок має будуватися так, щоб кожен його етап — від мотиваційного вступу до підсумкової рефлексії — сприяв розвитку інтересу, активності та внутрішньої потреби в пізнанні. На початку уроку доцільно створювати емоційно комфортну атмосферу, використовуючи короткі вправи на налаштування: дихальні техніки, руханки, сенсорні сигнали, ритуали початку уроку. Під час пояснення матеріалу важливо враховувати особливості сприймання дітей з ООП: використовувати наочність, зменшувати обсяг інформації, чергувати види діяльності, вводити елемент гри або дослідження. Закріплення повинно бути практичним і доступним, давати дитині можливість відчувати успіх. Завершальний етап уроку передбачає рефлексію: коротке обговорення того, що вийшло, що було складним, що сподобалося, з акцентом на позитивний досвід. У такому структурованому уроці кожний компонент моделі — емоційний, пізнавальний, соціальний і вольовий — отримує логічне місце.

Важливою умовою є наявність *достатнього методичного забезпечення та дидактичних матеріалів*. Для роботи з дітьми з ООП необхідно створювати адаптовані картки, візуальні підказки, таблиці, схеми, кольорові маркери етапів уроку, індивідуальні плани роботи, піктограми для інструкцій. Особливої уваги потребує використання візуальних розкладів, чек-листів, алгоритмів виконання завдань, оскільки діти з порушеннями розвитку потребують структурованості й передбачуваності. Створення таких матеріалів не лише полегшує розуміння

навчального змісту, а й підвищує відчуття компетентності, що є важливою складовою мотивації. Крім того, доцільно використовувати мультимедійні ресурси, інтерактивні вправи, дидактичні ігри, сенсорні панелі та моделі, які урізноманітнюють урок і роблять його більш доступним.

Ефективність моделі значною мірою залежить від *характеру взаємодії з батьками*. Формування навчальної мотивації не може бути обмежене лише шкільним середовищем, оскільки значна частина успіху дитини пов'язана з домашньою підтримкою. Тому важливо вибудовувати партнерство між педагогами й батьками, забезпечуючи регулярний обмін інформацією, консультації, психоедукацію та залучення батьків до процесу підтримки мотивації. Батьки мають розуміти особливості навчання своєї дитини, знати, які методи підтримки є найбільш ефективними, як створювати вдома позитивний навчальний фон, як формувати стійку самооцінку, що не залежить від оцінок, а базується на реальних успіхах та індивідуальному прогресі. Таке партнерство є важливою складовою сталого розвитку мотиваційної сфери.

Психологічний супровід моделі передбачає постійний моніторинг емоційного стану дитини, превенцію перевантаження, роботу з тривожністю, підвищення стресостійкості. Психолог відіграє ключову роль у формуванні внутрішньої мотивації, використовуючи індивідуальні та групові методики: арт-терапію, казкотерапію, ігротерапію, вправи на саморегуляцію, релаксацію, розвиток емоційного інтелекту. Саме психолог забезпечує діагностику рівня навчальної мотивації та стежить за динамікою її розвитку. У разі виявлення труднощів він пропонує корекційні програми, спрямовані на формування довірливості, розвиток вольових якостей, подолання страху помилки та соціальних бар'єрів.

Моніторинг ефективності впровадження моделі є обов'язковою умовою забезпечення її результативності. Систематичне відстеження змін дозволяє не лише фіксувати динаміку, а й корегувати педагогічну стратегію. Для цього доцільно використовувати картки спостережень, індивідуальні карти розвитку мотивації, чек-листи для педагогів, короткі опитувальники для дітей і батьків,

аналіз навчальних продуктів, міні-діагностики. Важливо, щоб моніторинг був не формальною процедурою, а реальним інструментом оцінки сильних сторін дитини і визначення напрямків для подальшої підтримки. Результати моніторингу стають основою для індивідуальних рекомендацій і корекції навчальних завдань.

У процесі впровадження моделі можуть виникати певні методичні ризики. Серед них — перевантаження дитини, надмірна опора на зовнішні стимули, недостатня узгодженість дій членів команди, нерівномірність мотивації, труднощі з адаптацією матеріалів, відсутність балансу між ігровою та навчальною діяльністю. Подолання цих ризиків можливе за умови систематичного аналізу роботи, гнучкого корегування завдань і підтримання конструктивного діалогу між усіма учасниками освітнього процесу. Важливим є створення безпечного середовища, у якому дитина не боїться помилитися, відчуває підтримку й має можливість працювати у власному темпі.

Важливою частиною впровадження моделі є *можливість інтегрувати її принципи в уроки різних предметів*: української мови, математики, курсу «Я досліджую світ», трудового навчання. На уроках мови можна використовувати казкотерапевтичні міні-історії, сюжетне письмо, рольові діалоги, які стимулюють емоційну мотивацію. На математиці — дидактичні ігри, маніпулятивний матеріал, сенсорні моделі, що забезпечують відчуття успіху. Курс «Я досліджую світ» надає широкі можливості для дослідницьких завдань, мініекспериментів, спостережень, що підсилює внутрішню пізнавальну мотивацію. Трудове навчання є ресурсом для розвитку практичних дій, творчості, моторики, що також сприяє формуванню впевненості у власних можливостях.

Для зручності узагальнення педагогічних умов можна представити їх у вигляді аналітичної матриці (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4.

Аналітична матриця педагогічних умов ефективного формування мотивації молодших школярів з ООП

Блок педагогічних умов	Зміст забезпечення	Очікуваний результат
------------------------	--------------------	----------------------

Організаційно-управлінські	Адміністративна підтримка, нормативні документи, координація ІРЦ, доступ до фахівців	Створення стабільного, ресурсного середовища
Професійна готовність педагога	Підвищення кваліфікації, методичний супровід, супервізія	Здатність педагога ефективно реалізувати модель
Командна взаємодія	Учитель–асистент–психолог–логопед–ІРЦ–батьки	Узгоджена система підтримки дитини
Педагогічне проєктування уроків	Адаптація змісту, диференціація завдань, етапність уроку	Підвищення мотивації на кожному етапі
Методичне забезпечення	Карти, схеми, візуальні плани, адаптовані матеріали	Доступність змісту, структура і передбачуваність
Взаємодія з батьками	Комунікація, психоосвіта, спільні стратегії	Сталість мотиваційної підтримки вдома
Психологічний супровід	Моніторинг, корекційні програми, емоційна підтримка	Зниження тривожності, підвищення самооцінки
Моніторинг динаміки	Спостереження, чек-листи, діагностика	Оцінка прогресу та корекція траєкторії
Подолання ризиків	Гнучкість, адаптація, командний аналіз	Стабільність мотиваційного розвитку

Отже, ефективно впровадження моделі формування мотивації навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами передбачає системну роботу на рівні школи, учителя, команди супроводу, сім'ї та психологічної служби. Всі ці умови взаємодіють між собою та формують цілісну підтримувальну систему, у якій дитина не лише виконує навчальні завдання, а й формується як активний суб'єкт пізнання, здатний відчувати власний успіх, долати труднощі та розвивати внутрішню потребу в навчанні.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило комплексно проаналізувати проблему формування мотивації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами та обґрунтувати педагогічні умови, необхідні для її успішного розвитку у сучасному інклюзивному освітньому середовищі. Узагальнення теоретичних підходів, аналіз психолого-педагогічної літератури та результати емпіричного дослідження підтвердили, що мотивація до навчання є складним багатокомпонентним утворенням, яке поєднує пізнавальні, емоційно-ціннісні, соціально-комунікативні та вольові аспекти і визначає характер ставлення дитини до навчальної діяльності та власного розвитку. Саме мотивація забезпечує здатність молодших школярів із ООП долати труднощі, виявляти пізнавальну ініціативу, брати участь у спільній роботі, діяти самостійно та зберігати інтерес до навчальної діяльності.

У ході теоретичного аналізу було встановлено, що сучасні підходи до розуміння мотивації, викладені у працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, Л. Божович, Д. Ельконіна, П. Гальперіна та інших науковців, наголошують на її провідній ролі у розвитку особистості молодшого школяра. Для дітей з особливими освітніми потребами мотиваційна сфера виявляється значно більш вразливою: вона характеризується фрагментарністю, нестійкістю, залежністю від зовнішнього контролю, зниженою пізнавальною активністю та труднощами емоційної регуляції. Це зумовлює потребу у спеціально організованих педагогічних впливах, спрямованих на розвиток внутрішніх мотивів навчання, інтересу до пізнання й формування позитивного ставлення до школи.

Проведене педагогічне дослідження, що ґрунтувалося на бесідах, спостереженні, аналізі провідних мотивів, ставлення до навчальних предметів та оцінці навчальної самостійності, дало змогу комплексно охарактеризувати стан навчальної мотивації молодших школярів з ООП. Отримані результати засвідчили переважання у дітей соціальних та зовнішніх мотивів, тоді як пізнавальні проявлялися вибірково й за умов емоційної підтримки або цікавого змісту завдань. Найбільший інтерес учні виявляли до творчих, практичних і

рухових видів діяльності, водночас часто уникаючи завдань, що потребували стійкої уваги, мисленнєвих зусиль чи самоконтролю. Спостереження показали, що значна частина дітей потребує чітких інструкцій, додаткових пояснень, зниження темпу роботи та емоційного підкріплення, що свідчить про нестійкість їхньої навчальної мотивації. Загалом мотиваційна сфера більшості школярів характеризується ситуативністю та залежністю від умов освітнього середовища, що підкреслює важливість системної педагогічної підтримки. Отримані дані стали підставою для подальшої розробки моделі формування мотивації та визначення педагогічних умов її ефективного впровадження.

На основі отриманих результатів було обґрунтовано модель психолого-педагогічного формування навчальної мотивації молодших школярів з ООП, яка передбачає поетапний розвиток мотиваційної сфери — від створення позитивного емоційного фону та забезпечення відчуття безпеки до формування пізнавального інтересу, вольових якостей, саморегуляції та внутрішньої навчальної мотивації. Визначені педагогічні умови її ефективного реалізації мають системний характер і охоплюють професійну готовність учителя та асистента, командну взаємодію фахівців ІРЦ, психологічний супровід, адаптацію змісту і структури уроку, використання спеціальних дидактичних матеріалів, активне залучення батьків та систематичний моніторинг динаміки мотивації. Усі ці умови спрямовані на побудову безпечного, підтримувального та стимулювального освітнього середовища, де дитина відчуває власну значущість, успішність та здатність впливати на результат своєї діяльності.

Отримані дані підтверджують, що успішне формування мотивації до навчання у молодших школярів з особливими освітніми потребами можливе лише за умови комплексного поєднання психологічної підтримки, адаптованих педагогічних технологій, доступного навчального середовища та чіткої взаємодії всіх учасників освітнього процесу. У цьому контексті запропонована модель формування мотивації виступає не лише теоретично значущою, а й практично ефективною, адже дозволяє системно організовувати навчальну діяльність дітей

з ООП так, щоб пізнання ставало для них емоційно привабливим, посильним, внутрішньо мотивованим і таким, що приносить відчуття успіху.

Таким чином, проведене дослідження показало, що мотивація є ключовим чинником навчальної успішності молодших школярів з ООП, а її формування потребує спеціально розробленої системи педагогічної підтримки. Розроблена модель та окреслені педагогічні умови можуть бути ефективно використані у практиці інклюзивної та спеціальної освіти, сприяючи створенню такого навчального простору, де кожна дитина має можливість розвиватися відповідно до своїх можливостей, відчувати радість пізнання та формувати позитивне ставлення до навчання на тривалий час.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми й потребує апробації розробленої системи формування мотивації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах різних освітніх середовищ та з урахуванням ширшого спектра індивідуальних особливостей дітей.