

Міністерство освіти і науки України

Бердянський державний педагогічний університет

Кафедра психології

Допущено до захисту

Завідувач кафедри

Ірина ЧЕРЕЗОВА

“ 11 ” травня 2025

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Кваліфікаційна робота бакалавра

Виконавець: здобувачка першого рівня
вищої освіти, групи 403П-з

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові
науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма

«Психологія»

КОТЕНКО Вікторія Володимирівна

Керівник: Катерина САПРАНКОВА

Рецензент: Ольга ФРОЛОВА

Запоріжжя – 2026 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП ...	6
1.1. Навчальна мотивація: теоретико-методологічний аналіз.....	6
1.2. Вікові та психолого-педагогічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами	14
1.3. Соціальна тривожність як дестабілізуючий чинник навчальної мотивації у дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку	25
Висновки до розділу 1.....	33
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП	35
2.1. Методологія та організація емпіричного дослідження	35
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку соціальної тривожності та навчальної мотивації	42
2.3. Розробка психокорекційної програми, спрямованої на зниження соціальної тривожності та посилення навчальної мотивації молодших школярів з ООП	49
Висновки до розділу 2.....	56
ВИСНОВКИ	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	60

ВСТУП

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження соціальної тривожності як дестабілізуючого чинника навчальної мотивації молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП) зумовлена цілою низкою соціально-психологічних, освітніх та інституційних факторів. На тлі реформування освіти, активного впровадження інклюзивного навчання та зростання кількості дітей з ООП в освітньому середовищі, постає потреба в глибокому розумінні психологічних механізмів, що визначають ефективність залучення таких учнів до освітнього процесу. У цьому контексті соціальна тривожність є тим феноменом, що опосередковано впливає не лише на емоційний стан дитини, а й на її здатність до саморегуляції, мотивацію до навчання та інтеграцію в освітнє середовище.

Проблематика навчальної мотивації молодших школярів входила в коло наукових інтересів А. Аврамець [1], Н. Агаркової, Т. Трухової [2], М. Горват [19], Л. Маляр, З. Ваколі [40], Н. Пилипенко [49], які досліджували структурні компоненти мотивації, фактори формування та особливості прояву останньої в умовах початкової школи. Окремий напрям досліджень спрямовано на осмислення психолого-педагогічних умов інклюзивного навчання (Н. Бахмат, О. Довгань [4], Ю. Бойчук [9], Л. Луканьова [36]) та соціалізації дітей з ООП у шкільному середовищі (Н. Пророк, О. Чекстере, О. Гнатюк [52], Т. Яковишина [72]). Водночас проблематиці тривожності та її впливу на розвиток дітей присвячені праці К. Богдан, О. Шопші [8], А. Вавілової [13], Я. Іванченка [25], Ю. Чудновець, В. Бочелюка [68], у яких проаналізовано прояви та наслідки підвищеного рівня тривожності у молодших школярів.

Однак, попри наявність низки якісних досліджень, окремі аспекти окресленої проблематики залишаються висвітленими фрагментарно. Зокрема, бракує емпіричних напрацювань щодо взаємозв'язку соціальної тривожності та навчальної мотивації саме в умовах інклюзивного освітнього простору, недостатньо розроблені методичні підходи до корекції тривожності учнів з ООП

в рамках навчального середовища. Крім того, відчувається потреба в адаптованих психокорекційних програмах, що враховували б вікову специфіку, а також особливості когнітивного та емоційного розвитку таких дітей.

Таким чином, обрана тема є актуальною не лише з наукової, а й з практичної точки зору, оскільки її осмислення дозволяє удосконалити систему психологічного супроводу та створити передумови для більш ефективної освітньої інтеграції дітей з особливими потребами.

Об'єктом дослідження є навчальна мотивація молодших школярів з ООП.

Предметом дослідження є психологічні чинники навчальної мотивації молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив соціальної тривожності на рівень навчальної мотивації молодших школярів з ООП.

Для досягнення поставленої мети важливо виконати наступні **завдання**:

1. Провести теоретико-методологічний аналіз понять навчальної мотивації та соціальної тривожності.
2. Визначити вікові та психолого-педагогічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку з ООП.
3. Провести діагностику рівнів соціальної тривожності та навчальної мотивації молодших школярів з ООП, визначити взаємозв'язок між досліджуваними показниками.
4. Розробити психокорекційну програму, спрямовану на зниження соціальної тривожності та посилення навчальної мотивації молодших школярів з ООП.

Методи дослідження: - *теоретичні*: аналіз літературних джерел, присвячених досліджуваній проблематиці, синтез, узагальнення, класифікація; - *емпіричні*: анкетування, спостереження, опитування (тест шкільної тривожності Філіпса, анкета для оцінки навчальної мотивації молодших

школярів, карта спостереження за поведінкою учня на уроці, анкета для педагогів); - *статистичні*: описова статистика, U-критерій Манна–Уїтні.

Гіпотеза дослідження: високий рівень соціальної тривожності негативно впливає на сформованість навчальної мотивації молодших школярів з ООП, знижуючи їхню пізнавальну активність, самооцінку як учня, залученість у освітній процес та емоційне прийняття шкільного середовища.

База дослідження. У дослідженні взяло участь 40 учнів 1-4 класів, які мають статус дітей з ООП (відповідно до індивідуальних програм розвитку). Вибірка була поділена на дві рівнозначні групи за результатами первинної діагностики рівня шкільної тривожності:

- група 1 – учні з високим рівнем соціальної тривожності ($n = 20$);
- група 2 – учні з низьким або середнім рівнем тривожності ($n = 20$).

Практична значущість дослідження розробці та науковому обґрунтуванні психокорекційної програми, що може бути використана практичними психологами та педагогами для зниження рівня соціальної тривожності та підвищення навчальної мотивації молодших школярів з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота бакалавра визначена метою та завданням дослідження і складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел. Основний зміст роботи викладено на 56 сторінках, список використаних джерел налічує 79 найменувань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП

1.1. Навчальна мотивація: теоретико-методологічний аналіз

У контексті вивчення психологічних чинників навчальної мотивації молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП) необхідно насамперед зосередитися на теоретичному осмисленні феномену мотивації як складного, багаторівневого і динамічного процесу, що формує внутрішній імпульс до навчальної діяльності. Концептуалізація цього поняття, на нашу думку, має ґрунтуватися на міждисциплінарному перетині таких галузей наукового знання як педагогіка, психологія, нейронауки та соціологія, що відображає багатозначність і варіативність трактувань у науковій літературі.

Загалом, поняття мотивації в історико-психологічному дискурсі зазнало суттєвої трансформації. Із первинного розуміння як суто біологічного імпульсу до дії, зумовленого потребами, воно поступово набуло значення складної внутрішньої структури, що включає когнітивні, емоційні та соціальні компоненти. Як зазначає Д. Бутенко, мотивація в сучасному розумінні є «внутрішньою психологічною детермінацією активності індивіда, що визначається його потребами, цінностями та цілями» [12, с. 45]. Такий підхід дозволяє розглядати мотивацію як інтегративну якість особистості, що має як ситуативний, так і сталий характер.

Іншу акцентуацію пропонує Р. Винничук, який аналізує мотивацію крізь призму нематеріальних стимулів і стверджує, що особливо в умовах сучасної освіти домінантною стає потреба у саморозвитку, визнанні, соціальній приналежності, що формує внутрішню мотивацію учнів [14, с. 84]. На нашу думку, дана позиція має особливу цінність у контексті інклюзивної освіти, де саме нематеріальні чинники, як-от підтримка, прийняття, доброзичливе середовище, можуть виконувати базову мотиваційну функцію.

Погляди В. Кириченка та О. Лавринюк підкреслюють складність мотиваційної поведінки, що включає такі структурні компоненти: інтенції, очікування, афективні переживання та оцінка власних можливостей. Автори слушно зазначають, що сучасні теорії мотивації повинні включати у своє поле аналіз не лише зовнішніх стимулів, а й внутрішньоособистісних характеристик суб'єкта навчання [27, с. 35]. Таким чином, мотивація трактується не як реакція на умови, а як продуктивна здатність до саморегуляції, що формується у процесі взаємодії з освітнім середовищем.

Важливо, що навчальна мотивація, як зазначає Н. Пилипенко, є специфічним підвидом загальної мотивації до діяльності, оскільки орієнтована на засвоєння нового досвіду, здобуття знань і самовдосконалення у контексті освітнього процесу [49, с. 145]. Дослідниця вважає, що у дітей з ООП цей тип мотивації може бути ускладненим через низку факторів, зокрема знижену самооцінку, тривожність, недостатню сформованість довільної регуляції тощо. Такий підхід дозволяє не тільки розширити традиційне розуміння навчальної мотивації, але й наблизити його до реального функціонування в умовах освітньої інклюзії.

Особливу увагу в контексті сучасних освітніх трансформацій заслуговує позиція О. Телепневої та Д. Онопка, які підкреслюють взаємозв'язок між рівнем мотивації та критичним мисленням, гнучкістю когнітивних стратегій, адаптивністю до змін в освітньому середовищі [63, с. 61]. Це дозволяє нам зробити висновок про необхідність перегляду традиційно стимуло-реактивної моделі мотивації на користь інтегративної, яка охоплює не лише прагнення до результату, а й процесуальну цінність самого навчання.

Таким чином, сучасна наукова думка пропонує широкий спектр підходів до розуміння навчальної мотивації: від класичних психодинамічних до соціально-психологічних і когнітивних моделей. Найбільш релевантними для нашого дослідження вважаємо ті концепції, які враховують внутрішній світ дитини, її емоційні стани, досвід прийняття або відторгнення в освітньому середовищі, а також потенціал інклюзивної педагогіки як простору для

самореалізації. Вищевикладене створює методологічне підґрунтя для подальшого аналізу специфіки навчальної мотивації у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Розуміння структури навчальної мотивації є ключовим аспектом при побудові ефективної педагогічної взаємодії, зокрема в інклюзивному середовищі. У сучасній психолого-педагогічній літературі мотивація розглядається як системне утворення, що включає низку взаємопов'язаних компонентів. Серед найбільш концептуально обґрунтованих моделей домінує поділ на когнітивний, емоційний, вольовий і поведінковий рівні, що дозволяє комплексно аналізувати мотиваційну сферу учня.

Когнітивний компонент навчальної мотивації репрезентує знання, уявлення та усвідомлення цілей навчальної діяльності, а також розуміння її значущості. Як зазначає М. Горват, саме когнітивна обізнаність про цілі та сенс навчання є початковим і необхідним етапом формування усвідомленої мотивації у молодших школярів [19, с. 213]. Цей аспект особливо важливий для дітей з особливими освітніми потребами, у яких нерідко спостерігається фрагментарне або знижене розуміння мети навчальної діяльності. Авторка підкреслює, що формування мотиваційного «усвідомлення» можливе через створення чітких навчальних ситуацій, роз'яснення практичного значення знань та індивідуальне супроводження пізнавального процесу.

Більш розгорнуту структуру когнітивного компонента пропонують С. Єрмаков та співавт., які наголошують на ролі пізнавального інтересу як провідного мотиву молодшого школяра. Вони вважають, що формування інтересу передбачає актуалізацію внутрішньої потреби у пізнанні нового, що безпосередньо пов'язано з рівнем когнітивної активності [22, с. 19]. За їхнім підходом, пізнавальний інтерес не є сталою характеристикою, а розвивається у динаміці педагогічного впливу, потребує потенційної підтримки через використання інтерактивних, проблемних і дослідницьких методів навчання.

Емоційний компонент мотивації пов'язаний із переживанням задоволеності чи незадоволеності від навчальної діяльності, почуттям успіху

або невдачі, ставленням до вчителя, однокласників, змісту матеріалу. А. Желуденко наголошує, що позитивне емоційне тло є не лише фоном навчальної діяльності, а й важливою умовою її ефективності [23, с. 167]. Авторка підкреслює, що діти молодшого шкільного віку, особливо з ООП, є надзвичайно чутливими до емоційного контексту: невдалий досвід, некоректна оцінка чи неконструктивна критика можуть стати причиною зниження мотивації.

Вольовий компонент, згідно з підходом Н. Маляр і З. Ваколі, відповідає за здатність дитини долати труднощі, концентрувати увагу, завершувати розпочате. У молодшому шкільному віці ці якості перебувають у процесі активного формування, що вимагає спеціальної підтримки й тренування з боку дорослих [40, с. 105]. У дітей з ООП нерідко спостерігається недостатній розвиток вольових механізмів, що ускладнює виконання завдань, особливо тривалих або складних. Авторки вказують на доцільність поєднання ігрових методів із вправами на довільну регуляцію, що сприяє поступовому зміцненню вольової сфери.

Поведінковий компонент проявляється в зовнішній активності дитини, спрямованій на досягнення навчальної мети: участь у завданнях, ініціативність, цілеспрямованість. Н. Ткаченко підкреслює, що саме поведінкова активність є найбільш очевидним показником мотиваційної залученості, однак вона не завжди відображає глибину внутрішньої мотивації [64, с. 52]. Авторка звертає увагу на необхідність диференційованого підходу до аналізу поведінкових реакцій, особливо у дітей з ООП, у яких пасивність не завжди свідчить про відсутність мотивації, а може бути наслідком емоційної напруги або зниженого рівня комунікативності.

На нашу думку, представлена чотирикомпонентна модель структури навчальної мотивації є найбільш виваженою та функціонально релевантною в контексті аналізу мотиваційної сфери молодших школярів, особливо з ООП. Її сила полягає в здатності охопити як внутрішній, так і зовнішній виміри мотиваційної діяльності. Водночас важливо враховувати, що реальний прояв

кожного з компонентів може варіюватися залежно від типу порушення розвитку, особистісного стилю дитини та умов педагогічної взаємодії.

Інклюзивна освіта як сучасна соціально-педагогічна модель передбачає створення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від індивідуальних особливостей розвитку, стану здоров'я чи соціального статусу. Такий підхід потребує не лише організаційних змін, а й переосмислення психологічних механізмів навчальної діяльності, серед яких мотивація посідає центральне місце. У цьому контексті мотивація розглядається як динамічна система, чутлива до якості соціального середовища, стилю взаємодії та педагогічної підтримки, а отже як особливо вразлива у контексті інклюзії.

Г. Білавич, М. Багрій, У. Борис та А. Шульгай у своїй науковій праці вказують на необхідність цілеспрямованої підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП, акцентуючи на тому, що саме професійна компетентність педагога значною мірою визначає мотиваційний клімат у класі [7, с. 7]. Автори підкреслюють, що в умовах інклюзивного навчання мотивація не може бути уніфікованою, вона набуває персоніфікованого характеру, де мають бути враховані індивідуальні потреби, стилі навчання, темп засвоєння матеріалу та особливості емоційного реагування кожного учня. Ця теза, на нашу думку, висуває нові вимоги до загальної філософії освітнього процесу.

Законодавче підґрунтя інклюзивної освіти в Україні, зокрема Закон України «Про освіту» (2017), закріплює принципи доступності, рівності та поваги до гідності кожного учня [51]. У ст. 19 закону зазначено, що діти з ООП мають право на освіту, адаптовану до їхніх можливостей і потреб, а навчання має бути спрямоване на досягнення максимальної автономії, соціалізації та залучення до життя громади. Це означає, що формування навчальної мотивації в таких умовах повинно спиратися не лише на педагогічні підходи, а й на інституційні гарантії підтримки.

Розвиток інклюзивної системи освіти в Україні регламентується також Постановою Кабінету Міністрів №957 від 15 вересня 2021 року, де окреслено порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої

освіти. У документі особлива увага приділена створенню індивідуальної програми розвитку (ІПР), командному підходу до супроводу дитини, а також ролі інклюзивно-ресурсних центрів [50]. Ці положення прямо впливають на побудову мотиваційного середовища, оскільки ІПР дозволяє враховувати зону найближчого розвитку дитини, її сильні сторони та стратегії подолання труднощів, а отже, сприяє активному залученню до навчання.

Як переконливо демонструють С. Ілляш та І. Орлик, ефективними інструментами соціалізації й підвищення навчальної мотивації у дітей з ООП можуть бути так звані «ранкові зустрічі», що практикуються в межах Нової української школи. Ці зустрічі, за словами авторів, сприяють формуванню позитивного емоційного фону, відчуття приналежності до групи та зниженню тривожності [26, с. 211]. Таким чином, навіть прості за формою практики мають глибокий мотиваційний потенціал, якщо вони організовані з урахуванням психологічних потреб дітей.

У межах цієї парадигми доречно згадати й позицію В. Шевченка, який аналізує психолого-педагогічні методики підтримки дітей з ООП, підкреслюючи, що мотивація в інклюзивному середовищі формується не лише через зміст навчання, а й через якість міжособистісної взаємодії: довіру, підтримку, конструктивний зворотній зв'язок [71, с. 207]. Таким чином, важливу роль відіграє середовище, в якому дитина не боїться помилятися і може вільно виражати себе. Саме таке середовище є сприятливим для розвитку внутрішньої, стабільної мотивації.

Отже, інклюзивне середовище відкриває широкі можливості для формування позитивної навчальної мотивації, однак водночас висуває нові, комплексні виклики. Воно вимагає переосмислення методик, зміни освітньої парадигми, переходу від формального «включення» до реального залучення. Ми вважаємо, що успішне формування мотивації в інклюзивному контексті можливе лише за умов синергії трьох рівнів: інституційного (законодавство, організація), професійного (компетентність педагогів) та психологічного (дитяча включеність, суб'єктивне переживання сенсу навчання).

Вищевикладене створює підґрунтя для подальшого аналізу специфіки мотиваційних впливів у контексті психоемоційних бар'єрів, зокрема соціальної тривожності.

Актуальні трансформації освітнього простору, що обумовлені впровадженням інклюзивного навчання, вимагають нових стратегій стимуляції навчальної мотивації, зокрема у дітей з ООП. В сучасній науковій парадигмі наголос зміщується з домінування зовнішніх мотивів (оцінки, покарання, заохочення) у бік розвитку внутрішньої мотивації, яка базується на цікавості, емоційному задоволенні від навчання, дослідницькій активності та переживанні успіху. Водночас для дітей з ООП часто необхідно поєднувати обидва типи мотиваційного впливу, адаптуючи методи до індивідуального профілю розвитку.

Одним із перспективних інструментів мотиваційного впливу в умовах інклюзивного навчання є інтерактивні методики. А. Аврамець стверджує, що саме інтерактивні технології сприяють підвищенню мотивації молодших школярів, активізуючи їхню пізнавальну діяльність, створюючи умови для суб'єктного включення у освітній процес [1, с. 372]. Особливого значення ці підходи набувають у роботі з дітьми з ООП, оскільки дозволяють враховувати їхню потребу в зоровій, емоційній та тактильній підтримці, дають змогу реалізовувати принципи навчання через дію, співпрацю та гру.

Подібний акцент роблять Н. Агаркова та Т. Трухова, які розглядають мотивацію як чинник успіху навчальної діяльності, і підкреслюють, що саме варіативність методів, тобто поєднання ігор, творчих завдань, моделювання ситуацій, здатна підтримувати зацікавленість у дітей, схильних до втрати концентрації або зниженої когнітивної витривалості [2, с. 38–39]. Авторки акцентують на потребі створення навчального середовища, де дитина відчуває не лише вимоги, а й можливість самореалізації, що є критично важливим для формування стійкої внутрішньої мотивації.

Іншою важливою складовою мотиваційної підтримки є творчість. На переконання Л. Сергєєвої, О. Просіної та М. Ілляхової, саме творчість у широкому розумінні, як здатність до самостійного пошуку рішень, варіативного

мислення, експериментування, виступає фактором досягнень і глибокого залучення до навчання [55, с. 34]. Це особливо актуально в роботі з дітьми з ООП, для яких традиційні підходи нерідко виявляються надто жорсткими чи одноманітними. Педагогічне середовище, що дозволяє дитині «створювати», а не лише «відтворювати», відкриває мотиваційний ресурс навіть у тих, чий освітній маршрут обтяжений труднощами.

Одним із найбільш динамічних напрямів сучасної педагогіки є використання гейміфікації – застосування ігрових технік у неігровому контексті. О. Сікора та Р. Пазюк підкреслюють, що ігрові прийоми не лише підвищують цікавість до навчального матеріалу, а й сприяють зниженню рівня тривожності, підвищенню впевненості в собі, формуванню позитивного ставлення до процесу навчання [57, с. 64]. Такий підхід є особливо ефективним для дітей з ООП, оскільки гра, будучи природною формою діяльності, створює безпечні умови для взаємодії та засвоєння знань.

Досвід міжнародних досліджень вкотре підтверджує ефективність гейміфікованого підходу в роботі з різними групами учнів. Так, S. Garbenis та I. Kaffemanienė, аналізуючи застосування ігор у фізичному вихованні дітей з тяжкими ООП, підкреслюють позитивну динаміку розвитку самоповаги, внутрішньої мотивації та залучення до командної діяльності [76]. Схожі результати продемонстровано й у дослідженні С. McKevitt, де поєднання професійного розвитку педагогів із гейміфікаційними елементами дозволило активізувати критичне мислення та участь школярів у навчанні [77].

Дослідники M. Rajcsanyi-Molnar, I. Andras і S. Czifra доводять, що гейміфікація у поєднанні з адаптивними цифровими платформами (як-от проєкт «GeoGesko») є ефективною для залучення учнів із різним рівнем підготовки та потребами в навчанні [78]. Такий досвід можна вважати перспективним і для українських умов, особливо в контексті розвитку інклюзивної цифрової освіти. У свою чергу, X. Rosero та E. Inga вказують на важливість поєднання гейміфікації з активними методами навчання (дискусії, кейс-аналіз, проєктні

завдання). Такий комплексний підхід, на їх думку, сприяє формуванню мотиваційної автономії учнів і зниженню педагогічної залежності [79].

Таким чином, сучасні методи стимуляції навчальної мотивації в інклюзивному освітньому середовищі демонструють високу варіативність і гнучкість. Аналіз літератури дозволяє зробити висновки про їх адаптивний потенціал, здатність до індивідуалізації, побудову на визнанні дитини як активного суб'єкта освітнього процесу. Ми вважаємо, що найперспективнішими є підходи, які поєднують розвиток внутрішньої мотивації із зовнішньою підтримкою, активне включення творчих і гейміфікаційних методів, а також емоційно безпечне середовище як умову для розкриття навчального потенціалу дитини з ООП.

Вищевикладене завершує огляд загальнотеоретичних підходів до проблеми навчальної мотивації і створює науково-методологічне підґрунтя для подальшого аналізу особливостей її формування з урахуванням вікових, психофізіологічних і соціальних характеристик молодших школярів з особливими освітніми потребами.

1.2. Вікові та психолого-педагогічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами

Молодший шкільний вік (приблизно 6-10 років) є одним із найбільш динамічних періодів у психічному розвитку дитини, оскільки поєднує якісні зміни в когнітивній, емоційно-вольовій та особистісній сферах. Саме в цей період закладається фундамент навчальної діяльності як провідної, формується перше усвідомлення себе як суб'єкта пізнання, розвивається довільність, мотиваційно-ціннісна орієнтація. Розуміння специфіки цього вікового етапу вважаємо критично важливим для організації ефективного інклюзивного освітнього середовища, де потрібно не лише навчати, а й підтримувати, адаптувати, супроводжувати.

Як зазначає Т. Андрущенко, молодший шкільний вік характеризується активним формуванням когнітивних процесів мислення, уяви, сприймання,

мовлення у контексті зростаючих вимог освітньої діяльності [3, с. 67]. Водночас авторка підкреслює, що процеси пізнання на цьому етапі ще значною мірою залежать від наочно-образного і конкретного мислення, що визначає потребу в доступній, наочно-дійовій організації навчання, особливо у випадку дітей з ООП.

Поглиблений аналіз пізнавальних функцій реалізовано у праці Н. Доброштан і О. Куліш, які акцентують увагу на розвитку пам'яті як ключового чинника навчальної успішності. Дослідники зазначають, що у віці 6-10 років пам'ять поступово переходить від мимовільної до довільної, але у дітей з ООП цей перехід часто затримується або має спотворений характер [20, с. 40]. Це вимагає впровадження специфічних стратегій, зокрема використання мнемотехнік, опорних сигналів, повторення з візуалізацією, для стимулювання запам'ятовування навчального матеріалу.

Окрему увагу слід приділити емоційно-вольовій сфері, розвиток якої є нерівномірним та вразливим у цьому віці. За спостереженнями Н. Безлюдної, у молодших школярів переважають ситуативні емоційні реакції, часто неузгоджені з соціальними нормами; водночас формується здатність до регуляції емоцій через наслідування, інтеріоризацію правил, емоційне підкріплення [5, с. 24]. Вольові якості, як-от наполегливість, доведення справи до кінця, контроль поведінки, ще перебувають на етапі формування, особливо у дітей з труднощами розвитку, що ускладнює довільну організацію навчальної діяльності.

Досліджуючи психологічні особливості молодших школярів, І. Литвин, Т. Зорочкіна та В. Шпак підкреслюють, що в цьому віці емоційні переживання мають високу інтенсивність і часто впливають на успішність навчання: позитивне емоційне підкріплення сприяє активності, а страхи та невдачі формують мотивацію уникнення [35, с. 349]. Таким чином, це підтверджує, що створення підтримуючого середовища набуває ключового значення для формування стабільної навчальної мотивації.

Суттєвою особливістю молодшого шкільного віку є також розвиток самооцінки. За спостереженнями І. Хомич, самооцінка в цьому віці формується під значним впливом оцінних суджень дорослих (учителів, батьків, інших значущих осіб) [66, с. 222]. У дітей з ООП спостерігається схильність до заниженої або нестабільної самооцінки, що обумовлює додаткові труднощі в прийнятті навчальних викликів, ініціативності та самостійності у виконанні завдань.

Академічну оцінку формування пізнавальних процесів дає також С. Коц, який зазначає, що у дітей цього віку поступово зростає роль довільної уваги, з'являється здатність до внутрішньої регуляції навчальної поведінки, однак цей процес вимагає постійної стимуляції з боку дорослого [31, с. 176]. При цьому, у разі наявності ООП темп дозрівання цих механізмів значно варіюються, що потребує індивідуального супроводу.

Інші аспекти психічного розвитку, а саме адаптаційні механізми, досліджено у роботі О. Гаврилюк та Л. Назарець. Авторки аналізують зв'язок між віковими особливостями та рівнем адаптації до навчального середовища, підкреслюючи, що діти, які мають низький рівень емоційної стійкості та слабо розвинену здатність до соціальної взаємодії, демонструють труднощі в адаптації, що безпосередньо впливає на їхню мотиваційну залученість [17, с. 25]. Це твердження особливо актуальне у контексті роботи з дітьми з ООП, для яких адаптація має не лише академічне, а й глибоке емоційне та поведінкове підґрунтя.

На основі систематизації вікових особливостей, А. Яцишина пропонує цілісне бачення психологічного розвитку дітей 7-10 років, де акцент робиться на нерівномірності дозрівання пізнавальних функцій, важливості зовнішньої підтримки та адаптивності освітнього процесу до індивідуального темпу розвитку [74; 75]. Авторка вказує на те, що впровадження інклюзивного підходу дозволяє краще враховувати вікові особливості в контексті навчання, і водночас вимагає глибокого розуміння внутрішнього світу дитини як умовно-типової, так і з ООП.

Узагальнюючи, ми вважаємо, що успішна реалізація інклюзивного навчання на початковому етапі можлива лише за умови глибокого врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Пізнавальні, емоційні, вольові та адаптаційні процеси є взаємопов'язаними і визначають готовність дитини до сприйняття нового, до зусиль, до взаємодії. Для дітей з ООП ці процеси потребують особливої уваги, гнучкого підходу й емоційно безпечного середовища, що створює умови для розвитку стійкої, внутрішньо вмотивованої участі в навчальному процесі.

У контексті інклюзивного навчання особливої уваги потребує розуміння специфіки психічного розвитку дітей різних нозологічних груп. Інтелектуальні порушення, сенсорний дефіцит, мовленнєві порушення та рухові обмеження – кожна з цих нозологій по-різному впливає на формування навчальної мотивації, адаптивні механізми та соціальну інтеграцію дитини. Усвідомлення особливостей розвитку таких учнів дозволяє педагогічному колективу будувати диференційовану й індивідуалізовану траєкторію навчання.

Як зазначає М. Буйняк, діти з інтелектуальними порушеннями мають не лише знижений рівень когнітивної активності, а й обмежений обсяг оперативної пам'яті, нестійку увагу, уповільнений темп опрацювання інформації, що значною мірою ускладнює формування навчальної мотивації [11, с. 222]. Авторка підкреслює, що для таких дітей важливо забезпечити надлишкову підтримку в організації освітнього процесу, створення чіткої структурованості, повторюваності, передбачуваності – факторів, які дозволяють зменшити рівень тривожності і стимулювати включення в діяльність.

Інший аспект висвітлює В. Коваленко, який досліджує соціалізованість дітей з інтелектуальними порушеннями в порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком. Автор вказує, що діти з такими порушеннями демонструють нижчий рівень самостійності, ініціативності та здатності до групової роботи, що безпосередньо впливає на їхню здатність до навчальної взаємодії та прийняття соціальних ролей [29, с. 157]. На думку дослідника, ключовою умовою для

формування мотивації є створення ситуацій успіху та підтримки самоповаги як ресурсу для подолання труднощів.

Особливості розвитку дітей з порушеннями зору аналізуються у роботі О. Легкого, М. Топузова та С. Кондратенка. Автори наголошують, що сенсорний дефіцит спричиняє необхідність перебудови когнітивної системи: переорієнтацію на слухові, тактильні та просторові канали сприймання [33, с. 57]. Така перебудова потребує адаптації навчального матеріалу, врахування просторових обмежень, що, у свою чергу, впливає на мотивацію: за умов відсутності необхідних умов дитина може швидко втрачати інтерес і демонструвати поведінкове уникнення навчальної діяльності. З іншого боку, при належній адаптації методик учні з порушеннями зору здатні до високого рівня залучення, оскільки компенсаторні механізми стимулюють розвиток довільної уваги й пізнавальної активності.

Окремим випадком є діти з порушеннями мовлення. А. Швець акцентує на важливості врахування мовленнєвого чинника не лише як технічної складової комунікації, а як психологічного бар'єру у навчанні [69, с. 168]. Діти з порушеннями мовлення часто стикаються з труднощами у вираженні власних думок, що негативно впливає на самооцінку, створює відчуття неспроможності, а отже знижує мотивацію до залучення в активну навчальну діяльність. На нашу думку, важливим інструментом у цьому випадку є створення доброзичливого простору, де мовленнєва помилка не сприймається як «невдача», а стає лише етапом на шляху до прогресу.

У дослідженні Т. Сняtkової про дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) акцент робиться на труднощах у моторному плануванні, координації, а також на супутніх когнітивних порушеннях, які часто ускладнюють не лише фізичний доступ до освітнього процесу, а й психологічну готовність до взаємодії [59, с. 534]. Авторка зазначає, що діти з ДЦП потребують індивідуалізованого підходу не лише в аспекті фізичної доступності, а й у методах мотиваційного залучення, наприклад, за допомогою візуальної підтримки, мультимедійних засобів, ігрової подачі інформації.

Аналіз наведених джерел дозволяє зробити висновок про те, що діти з різними нозологіями мають якісно специфічні профілі розвитку, які прямо впливають на структуру, інтенсивність і стабільність навчальної мотивації. Ми вважаємо, що ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови глибокого розуміння не лише клінічної характеристики порушення, а й його психологічних, емоційних і мотиваційних наслідків. Застосування універсальних стратегій у такому контексті є неефективним, натомість домінувати має підхід педагогічної чутливості, гнучкої адаптації та фокусу на сильних сторонах кожної дитини.

Психологічні феномени, які формально не є структурними компонентами навчальної мотивації, однак суттєво опосередковують її формування, становлять надзвичайно важливу зону уваги у роботі з молодшими школярами, особливо з особливими освітніми потребами. До таких феноменів належать страхи, тривожність, сором'язливість, занижена впевненість у собі та особливості рольової поведінки, які формують внутрішні бар'єри на шляху до пізнавальної активності та участі у навчальному процесі. Розуміння природи цих проявів, їх функцій та зв'язку з освітнім середовищем є ключем до побудови психологічно безпечного простору, що створює надійне підґрунтя для розвитку мотивації.

На думку О. Бондарчук, сором'язливість у молодшому віці має яскраво виражене соціальне забарвлення та проявляється у вигляді уникнення нових або публічних форм діяльності, невпевненості у власних відповідях, потребі у зовнішньому підкріпленні [10, с. 23]. Авторка справедливо підкреслює, що в інклюзивному класі ці риси можуть бути посилені, особливо якщо навчальне середовище не враховує індивідуальний темп адаптації дитини. Сором'язливість у цьому випадку не є лише рисою темпераменту, а перетворюється на фактор зниження включеності у освітній процес, що знижує як якість, так і стабільність мотиваційних установок.

У контексті аналізу дитячих страхів А. Вавілова наголошує, що в молодшому шкільному віці особливо поширеними є страхи соціального

характеру: страх бути осміяним, страх зробити помилку, страх перед вчителем або колективом [13, с. 142]. Ці страхи, за її словами, не лише знижують самооцінку, а й формують стійкі унікальні стратегії поведінки. В інклюзивному середовищі така динаміка набуває особливої ваги, адже діти з ООП часто мають досвід попереднього неприйняття, що посилює схильність до захисної поведінки, а отже блокує мотиваційне включення.

Важливим для нашого аналізу є також феномен соціальної невпевненості, розглянутий у дослідженні О. Ляпунової. Авторка вказує, що невпевненість у дітей шкільного віку може мати як особистісне, так і ситуативне походження, бути зумовлена як стійкими рисами характеру, так і реакцією на освітню або соціальну ситуацію [37, с. 939]. В обох випадках прояв невпевненості веде до уникнення активної участі, зниження пізнавального ризику (страху зробити помилку) і, відповідно, зниження можливостей для внутрішньої мотивації.

Проблематика тривожності, тісно пов'язаної з попередніми феноменами, розкривається у роботі Я. Іванченка. Автор наголошує, що тривожність у молодших школярів має переважно дифузний характер і часто супроводжується соматичними симптомами, що може маскуватися під «небажання вчитися» [25, с. 288]. У дітей з ООП цей стан ускладнюється через високий рівень залежності від дорослих, страх оцінювання, потребу у схваленні. Це веде до так званої мотивації уникнення – прагнення не до досягнення результату, а до уникнення помилок і негативної реакції.

Дослідження І. Лисенкової, А. Данилової та М. Очневої вказує на те, що хронічна соціальна ізоляція у дітей з ООП, зумовлена труднощами у комунікації або неприйняттям середовища, може слугувати причиною розвитку соціофобічних тенденцій, які різко знижують навчальну мотивацію [34, с. 102]. Такі учні можуть демонструвати зовнішню пасивність, уникати участі в спільній роботі, відмовлятися від публічного висловлювання власних думок – усе це стає психологічним блоком до активного навчального залучення.

Окреме місце в контексті мотивації займає поняття рольової поведінки, яке детально аналізується у праці В. Вінса, Т. Кисіль та О. Гуценка. Автори

підкреслюють, що діти з ООП часто мають обмежений спектр соціальних ролей, що вони здатні опанувати, і ці обмеження є як індивідуально-психологічними, так і результатом упередженого ставлення з боку оточення [15, с. 131]. Недостатній розвиток рольової гнучкості веде до звуження соціального досвіду, що, у свою чергу, негативно позначається на мотиваційній готовності до взаємодії та включення в освітній процес. Відтак, педагог має не лише формувати мотивацію через зміст навчання, а й розширювати спектр соціальних ролей дитини як учасника освітньої взаємодії.

Згадані явища, ймовірно, взаємопов'язані та взаємообумовлені: страх породжує тривожність, тривожність – невпевненість, невпевненість – уникнення. У дітей з ООП цей ланцюг набуває ще більшої складності, адже їхній досвід часто включає психотравмуючі чинники, соціальну ізоляцію, постійне порівняння з нормотиповими однолітками. Ми вважаємо, що вивчення цих феноменів не є другорядним щодо мотивації, а навпаки становить її фундамент у межах інклюзивної педагогіки. Без подолання внутрішніх бар'єрів, які формуються під впливом страху, сором'язливості чи рольової неуспішності, жодна освітня стратегія не зможе забезпечити сталу, позитивну мотивацію до навчання.

Таким чином, у контексті формування навчальної мотивації в інклюзивному середовищі необхідно враховувати не лише загальні когнітивні та педагогічні чинники, а й ті глибинні психологічні переживання, які непомітно, але суттєво впливають на здатність молодшого школяра включатися в освітню діяльність. Розуміння цих процесів дозволяє не лише знизити бар'єри, але й створити умови для психологічного комфорту, що є основою будь-якої ефективної мотиваційної роботи.

Окрім того, у контексті інклюзивної освіти соціалізація молодших школярів з особливими освітніми потребами постає не лише як фоновий процес, а як цілеспрямована педагогічна та психологічна діяльність, яка визначає ефективність залучення дитини до повноцінної участі у навчальному, соціальному й культурному житті школи. Саме в молодшому шкільному віці

дитина входить у систему нових соціальних стосунків, переходить від сімейно-орієнтованої моделі розвитку до колективно-модульованої, що суттєво впливає на формування навчальної мотивації, самооцінки, ідентичності. Соціалізація дітей з ООП ускладнюється як внутрішніми психологічними бар'єрами, так і зовнішніми, зокрема організаційними, культурними, педагогічними. Саме тому аналіз останньої має спиратися на розгляд взаємодії трьох ключових чинників: родини, педагога та освітнього середовища.

На думку Н. Бахмат і О. Довгань, інклюзивне освітнє середовище виконує не лише функцію навчального простору, а й виступає ключовим чинником соціалізації, де дитина вчиться не лише знанням, а й правилам спілкування, взаємодії, партнерства [4, с. 76]. Авторки підкреслюють, що для учнів з ООП участь у житті класного колективу, включення у спільну діяльність, формування відчуття приналежності є не менш важливими за академічні досягнення. Вони розглядають інклюзію як соціальну технологію, що формує нову якість міжособистісних стосунків, у яких навчальна мотивація зростає через позитивний соціальний досвід.

Ю. Бойчук звертає увагу на управлінський аспект процесу соціалізації в умовах закладу освіти. Автор відзначає, що ефективне включення дітей з ООП до шкільної спільноти потребує системного управління процесом: від формулювання індивідуальних освітніх траєкторій до координації дій учителів, асистентів, батьків і адміністрації [9, с. 47]. У цьому сенсі соціалізація набуває ознак стратегічного напрямку освітньої діяльності, а не додаткової педагогічної опції.

Підтвердження цього підходу знаходимо й у дослідженні І. Дорожко, О. Малихіної та Л. Туріщевої, які розглядають розвиток комунікативних умінь дітей з ООП як центральну умову соціалізації в інклюзивному навчанні. Авторки підкреслюють, що саме вміння взаємодіяти, висловлювати потреби, домовлятися, встановлювати стосунки є тими «соціальними навичками», які формують мотиваційну включеність у шкільне життя [21, с. 135]. Без сформованих або хоча б підтримки розвитку базових комунікативних умінь

дитина залишається на периферії освітньої взаємодії, що негативно впливає як на самооцінку, так і на бажання брати участь у навчанні.

Цінне узагальнення проблеми пропонує В. Коваленко, який розробляє критерії успішної соціалізації дітей як з нормотиповим розвитком, так і з інтелектуальними порушеннями. Він виділяє такі компоненти як рівень автономності, здатність до самообслуговування, комунікативна активність, участь у спільній діяльності [29, с. 155]. Автор підкреслює, що для дітей з ООП ці критерії набувають не стільки нормативного, скільки динамічного значення: соціалізація – це не стан, а процес, що потребує постійної педагогічної підтримки та корекції.

Важливою складовою цього процесу є партнерство з родиною. К. Крилова у своїй роботі наголошує на необхідності впровадження моделі партнерської взаємодії з батьками дітей з ООП, оскільки саме родина часто виступає головним агентом соціалізації, а також джерелом емоційної безпеки для дитини [32, с. 73]. У випадках, коли сім'я бере активну участь у житті класу, налагоджено спілкування з педагогами, створюється єдиний підтримуючий простір, у якому дитина може виявляти ініціативу й почуватися прийнятою.

У своїй монографії Л. Луканьова розглядає соціальну взаємодію осіб з порушеннями інтелекту як основу успішної інтеграції у суспільство. Вона зазначає, що включення дітей до колективу має відбуватися не через формальне перебування в одному класі, а через створення реального простору спільних дій, де формується навичка спільного вирішення завдань, рольова взаємозалежність і прийняття відмінностей [36, с. 504]. Така взаємодія, за словами авторки, створює умови для зростання внутрішньої мотивації не як наслідку оцінки, а як результату переживання себе «серед інших».

М. Мельник також підкреслює роль дорослих у формуванні соціального досвіду. Він вважає, що не лише батьки, а й учителі та асистенти є носіями соціальних моделей, які дитина сприймає через спостереження, ідентифікацію, емоційне підкріплення [41, с. 107]. Особливої ваги набуває позиція педагога як фасилітатора соціальних контактів, того, хто створює ситуації взаємодії,

включає дитину у комунікацію, дає простір для помилки, не акцентуючи на ній увагу.

Досліджуючи психолого-педагогічні аспекти соціалізації учнів, О. Передерій робить наголос на поєднанні індивідуального підходу та групових форм навчання, як оптимального способу забезпечення соціальної включеності. Автор зазначає, що навчання через взаємодію не лише сприяє соціалізації, а й мотивує учня бути активним суб'єктом освітнього процесу [47, с. 4].

Особливої актуальності ця проблематика набуває в умовах воєнного стану, коли діти з ООП зазнають додаткового травматичного впливу. Н. Пророк, О. Чекстере та О. Гнатюк наголошують, що в таких умовах порушується звичний хід соціального розвитку, збільшується рівень тривожності, дезадаптація, що потребує активізації зусиль педагогів у відновленні зв'язків і стабільних структур [52, с. 58].

На важливість міждисциплінарного супроводу дітей з ООП у процесі соціалізації вказує також О. Стадник. Вона підкреслює, що лише комплексна взаємодія психолога, дефектолога, соціального педагога, вчителя й асистента дає змогу побудувати ефективну систему підтримки дитини в соціальному просторі класу [60; 61].

У своєму дослідженні Я. Яковишина акцентує увагу на використанні арт-педагогіки як засобу соціалізації дітей з ООП. За її спостереженнями, саме мистецькі форми (малювання, театр, рух) дозволяють дитині без тиску і контролю входити в соціальні ролі, виражати себе, переживати прийняття, що є потужним мотиваційним стимулом [72, с. 200].

Таким чином, соціалізація молодших школярів з ООП є багатоаспектним процесом, який інтегрує емоційний, поведінковий, когнітивний і мотиваційний виміри. Ми вважаємо, що її успішність залежить від якості взаємодії між родиною, педагогом і освітнім середовищем, від їх здатності до партнерства, чутливості й гнучкості. Без розвитку повноцінної соціальної включеності навчальна мотивація не матиме реального підґрунтя, адже лише в соціумі дитина здобуває досвід значущості, успіху та належності.

1.3. Соціальна тривожність як дестабілізуючий чинник навчальної мотивації у дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку

У межах вивчення психологічних чинників навчальної мотивації молодших школярів ООП поняття тривожності посідає особливе місце. Як емоційно-когнітивний феномен, вона здатна суттєво впливати на рівень залученості дитини до освітнього процесу, викликаючи зниження цікавості, уникання навчальних ситуацій, погіршення концентрації уваги, самооцінки та зростання дезадаптивної поведінки. У цьому контексті необхідно здійснити аналіз сутнісних характеристик тривожності як психічного явища, виявити її типи, функції та прояви, особливо актуальні для молодшого шкільного віку.

Поняття «тривожність» у психологічній науці розглядається як інтегративна особистісна риса, психоемоційний стан або ситуативна реакція на ускладнені умови. За визначенням В. Заєця та М. Моклюк, тривожність є психічним утворенням, що виникає як відповідь на очікування можливої небезпеки, невизначеності або оцінювання, і може мати як адаптивний, так і деструктивний характер залежно від інтенсивності, тривалості та джерела виникнення [24, с. 72].

Окрему увагу слід звернути на класифікацію тривожності, яка дозволяє розмежовувати її типи за джерелом, характером переживання та рівнем впливу на діяльність. Я. Іванченко виокремлює ситуативну тривожність (реакцію на конкретну подію), особистісну (як стабільну характеристику індивіда) та соціальну тривожність – страх бути негативно оціненим іншими, що особливо актуально для дітей із сенситивною або акцентуованою емоційною сферою [25, с. 287]. На нашу думку, саме останній тип заслуговує поглибленого аналізу у контексті навчальної мотивації, адже учні з ООП частіше зазнають труднощів у соціальній взаємодії, що посилює їхню вразливість до негативного оцінювання, сором'язливості, невпевненості.

У роботі І. Мазохи наголошується на функціональній дихотомії тривожності: з одного боку, вона може слугувати мобілізуючим чинником, активізувати адаптаційні ресурси, з іншого – може стати джерелом фрустрації та психологічного напруження, що перешкоджає адекватній саморегуляції [39, с. 162]. Це положення особливо важливе для аналізу шкільної дезадаптації, яка у дітей з ООП часто набуває латентної форми через зовнішню покірність або замкнутість, тоді як внутрішній рівень тривоги залишається високим.

Аналізуючи зв'язок тривожності та академічної успішності, Н. Перепилюк звертає увагу на її деструктивний вплив саме у сфері навчальної мотивації. За її висновками, підвищений рівень тривожності знижує інтелектуальну активність, ускладнює процеси прийняття рішень, сприяє формуванню негативних очікувань стосовно результатів діяльності [48, с. 80]. Ми вважаємо, що подібна динаміка особливо загострюється у дітей з ООП, які часто вже мають історію навчальних невдач або порушень у розвитку, що робить їх більш схильними до формування настанов на уникнення.

У своєму колективному дослідженні Р. Яремко, В. Гродська, А. Дзюбак і Х. Ільків узагальнюють підходи до розуміння тривожності в психологічній літературі, акцентуючи на її комплексному характері, який включає соматичні, когнітивні, поведінкові та емоційні компоненти. Автори підкреслюють, що в дитячому віці тривожність часто проявляється через непрямі ознаки, як-от соматичні скарги, уникання нових ситуацій, надмірну потребу в схваленні дорослого [73, с. 85]. У випадку дітей з ООП ці прояви можуть бути маскованими або посиленими специфікою порушень, що ускладнює своєчасну діагностику та надання відповідної психологічної допомоги.

Таким чином, тривожність у молодших школярів з особливими освітніми потребами є складним і багатогранним феноменом, що не лише супроводжує навчальну діяльність, а й потенційно дестабілізує її мотиваційну основу. Ми вважаємо за доцільне вивчати цей феномен у динаміці як інтерактивну змінну, що залежить від індивідуально-психологічних особливостей дитини, соціального контексту та педагогічних підходів. Узагальнюючи, можемо

констатувати: своєчасне розпізнавання тривожності як чинника дезадаптації має стати ключовим компонентом системи психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП.

Тривожність як психологічний чинник формує широкий спектр впливів на різні аспекти навчальної діяльності дитини, зокрема її емоційне благополуччя, рівень пізнавальної активності та академічну успішність. Ці вектори є критичними у процесі мотивації до навчання, особливо у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП), де тривожні переживання можуть набувати особливої інтенсивності через труднощі соціальної адаптації, комунікативних бар'єрів, низької самооцінки або упередженого ставлення з боку оточення.

Дослідження К. Богдан і О. Шопші свідчать, що тривожність у молодших школярів часто супроводжується емоційною лабільністю, гіперчутливістю до оцінки з боку вчителів і однолітків, що породжує ситуації внутрішнього конфлікту та психологічного напруження. Автори зазначають, що діти з високим рівнем тривожності демонструють тенденцію до уникання складних завдань, знижену ініціативність та схильність до пасивної поведінки в навчальному процесі [8, с. 245]. Ми вважаємо, що така поведінка, у свою чергу, формує замкнене коло: зниження активності – нижча успішність – підвищення тривожності – подальше уникнення навчальної діяльності.

У дослідженні А. Вавілової доведено, що страхи, як прояви тривожності, є типовими для дітей молодшого шкільного віку, при цьому найчастіше фіксуються шкільні страхи, зокрема страх зробити помилку, бути викликаним до дошки, не впоратися із завданням [13, с. 143]. Авторка наголошує, що такі страхи безпосередньо знижують мотивацію до навчання через формування настанов на уникнення замість досягнення. У контексті дітей з ООП ці страхи можуть бути посилені раніше набутою травматичною досвідом: стигматизацією, надмірною опікою або заниженими очікуваннями з боку педагогів.

Цінний аналітичний внесок у розуміння впливу тривожності на навчальну мотивацію зробили Л. Мороз і Г. Дубровинський, які доводять, що існує прямий зв'язок між психологічним благополуччям та навчальною мотивацією. На думку дослідників, емоційна стабільність виступає базою для формування внутрішньої мотивації, натомість підвищений рівень тривожності спричиняє втрату навчального інтересу, зниження концентрації уваги, розвиток негативного ставлення до школи як джерела стресу [44, с. 92]. Це положення дозволяє зробити припущення про необхідність не лише діагностики рівня тривожності, а й створення освітнього середовища, що мінімізує тривожні тригери.

У дослідженні Н. Сургунд розглянуто механізми дії тривожності на пізнавальні процеси, зокрема увагу та пам'ять. Авторка підкреслює, що тривожні діти демонструють фрагментарне сприйняття навчального матеріалу, підвищену втомлюваність і складність у переключенні між завданнями [62, с. 160]. Це напряду пов'язано зі зниженням пізнавальної активності – базового компоненту навчальної мотивації. Ми погоджуємося з думкою, що хронічна тривожність не лише знижує здатність до когнітивної мобілізації, а й підсилює поведінку уникнення, що ще більше ускладнює освітню траєкторію дитини з ООП.

Розглядаючи феномен шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку, Ю. Чудновець і В. Бочелюк акцентують на її поведінкових проявах, а саме зниженні навчальної ініціативності, відмові від участі у колективних формах роботи, прояві надмірної сором'язливості та самокритичності [68, с. 432]. На їхню думку, особливу небезпеку становить те, що такі прояви можуть залишатися непоміченими вчителями або сприйматися як риса характеру, а не як наслідок надмірної тривожності.

Отже, тривожність чинить системний дестабілізуючий вплив на навчальну мотивацію, порушуючи як емоційне тло, так і когнітивне функціонування дитини. Особливої уваги потребують молодші школярі з ООП, для яких тривожність є не просто індивідуальним емоційним феноменом, а

фактором, що посилює вразливість до освітнього стресу, знижує ефективність навчання і ускладнює реалізацію їхнього потенціалу. Це дозволяє зробити висновок про важливість системного підходу до зниження тривожності як чинника освітньої дезадаптації. Соціальна тривожність у дітей молодшого шкільного віку з ООП в інклюзивному навчальному середовищі проявляється не лише як особистісна емоційна реакція, але й як маркер освітньої дезадаптації. Вона охоплює страх негативної оцінки, уникання взаємодії, внутрішній конфлікт між бажанням бути прийнятим і водночас побоюванням зазнати осуду, і значною мірою зумовлена характеристиками інклюзивного середовища, особливостями комунікативної взаємодії, мовленнєвими або сенсорними бар'єрами.

На думку А. Гайдука, соціальна тривожність у молодших школярів зумовлена слабким розвитком міжособистісних зв'язків, недостатнім засвоєнням норм комунікації та страхом перед реакцією однолітків [18, с. 240]. У дітей з ООП ці труднощі часто мають подвійне підґрунтя: поєднання вікової нестійкості з ускладненим сенсорним або когнітивним сприйняттям соціальних сигналів. Автор наголошує, що така тривожність, особливо в умовах інклюзії, може призвести до ізоляції дитини всередині навчального колективу.

У дослідженні О. Легкого, М. Топузова та С. Кондратенка аналізуються особливості дітей із порушеннями зору, які, на думку авторів, значно частіше демонструють риси соціальної тривожності, зокрема, уникнення зорового контакту, мовчазність, підвищену вразливість до критики [33, с. 58]. Це свідчить про те, що сенсорна нозологія має безпосередній вплив на здатність дитини до ефективної соціалізації в інклюзивному класі, а отже і на формування навчальної мотивації, що значною мірою залежить від групової приналежності та позитивного соціального досвіду.

Згідно з Т. Пророк, О. Чекстере та О. Гнатюк, війна та пов'язані з нею травмуючі обставини підсилюють соціальну тривожність у молодших школярів, особливо вразливих через наявність ООП [52, с. 56]. Авторки підкреслюють, що діти в умовах воєнного стану можуть демонструвати стійке уникнення

взаємодії, гіпернастороженість і знижене відчуття безпеки, що ускладнює їхню інклюзивну інтеграцію. У цьому контексті соціальна тривожність виконує не лише роль емоційного бар'єру, а й перешкоджає формуванню позитивного образу «Я» у системі «Я і клас», що критично важливо для мотивації.

Особливої уваги потребує аналіз дослідження А. Швець, яка вивчає специфіку формування самооцінки у дітей з порушеннями мовлення. Авторка зазначає, що саме негативний досвід взаємодії в інклюзивному середовищі (насмішки, ігнорування, труднощі у спілкуванні) спричиняє розвиток соціальної тривожності, що знижує мотивацію до активної участі в освітньому процесі [69, с. 168]. Ці діти часто відмовляються від ініціативи, бо очікують осуду або незрозуміння, що формує стратегію навчальної пасивності.

Позитивний приклад подолання проявів соціальної тривожності у школярів з ООП демонструє Я. Яковишина, аналізуючи роль арт-педагогіки в процесі соціалізації. Згідно з її висновками, творчі методики сприяють зниженню тривожних проявів, оскільки дозволяють виражати себе в безпечний, метафоричний спосіб, не вимагаючи прямої комунікативної активності [72, с. 200]. Таким чином, авторка акцентує на терапевтичному потенціалі інклюзивного освітнього середовища, коли воно є підтримуючим і чутливим до емоційних станів дитини.

Ми вважаємо, що соціальна тривожність у дітей молодшого шкільного віку з ООП є критичним фактором, який опосередковує ефективність інклюзивного навчання, формування мотивації до пізнання та ступінь емоційного залучення до освітнього процесу. Її подолання потребує створення безпечного психологічного простору, розвитку соціально-емоційної компетентності педагогів, а також застосування альтернативних педагогічних стратегій, таких як арт-терапія, гейміфікація та діяльнісний підхід.

Загалом, профілактика та подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку з ООП вимагає системного підходу, що поєднує корекційно-розвиткові методи, педагогічну чутливість і організацію безпечного, підтримуючого середовища.

У роботі Т. Ковальової осмислено значення розвитку гнучкості – здатності адаптуватися до змін, вирішувати проблеми та зберігати психоемоційну рівновагу, як важливого ресурсу в подоланні емоційних порушень, включаючи тривожність. Авторка підкреслює, що розвиток гнучкості у молодших школярів є базовою передумовою психологічної стійкості в умовах навчального навантаження та соціальної взаємодії [30, с. 79].

Водночас, як слушно зауважує К. Крилова, значний потенціал для зменшення тривожності має партнерська взаємодія між педагогами й батьками дітей з ООП. Педагогіка партнерства передбачає обмін інформацією, спільне прийняття рішень, підтримку дитини з обох боків, що сприяє формуванню у дитини відчуття стабільності та захищеності [32, с. 73].

Творчість, за визначенням Л. Сергєєвої та співавт., є не лише виявом індивідуального потенціалу, а й ефективним засобом емоційної саморегуляції. Автори наголошують, що залучення дітей до творчої діяльності активізує внутрішню мотивацію, знижує тривожність і формує відчуття успіху [55, с. 47]. В освітньому середовищі, де присутня інклюзія, творчість часто стає спільною мовою, яка дозволяє подолати комунікативні бар'єри.

Схожих висновків доходять О. Сікора та Р. Пазюк, які розглядають ігрові прийоми як засіб формування позитивної мотивації до навчання. Вони підкреслюють, що гра не лише активізує увагу та пізнавальні процеси, а й значною мірою знижує емоційне напруження, особливо у тривожних дітей [57, с. 64]. Гейміфікація як стратегія подолання тривожності ефективна ще й тим, що дозволяє дитині відчувати контроль над ситуацією, поступово заміщаючи страх успіхом.

Значну увагу адаптації дітей з ООП до шкільного середовища приділяє також В. Шевченко. Він підкреслює, що сучасні психолого-педагогічні методики повинні бути гнучкими, емоційно чутливими й зорієнтованими на індивідуальні потреби дитини. У цьому контексті інструменти арт-терапії, інтерактивного навчання та моделювання ситуацій безпечного спілкування можуть значно підвищити адаптивні можливості тривожних учнів [71, с. 210].

Отже, на нашу думку, психолого-педагогічні умови профілактики та подолання тривожності повинні бути не просто допоміжними заходами, а структурною складовою освітнього процесу. Середовище, побудоване на емпатії, гейміфікації, підтримці творчої ініціативи й партнерській взаємодії, сприяє зниженню рівня соціальної тривожності та підвищенню навчальної мотивації у дітей з ООП. Таким чином, інтеграція цих умов у щоденну педагогічну практику є важливою передумовою реалізації інклюзивної освіти як простору розвитку, а не лише адаптації.

Висновки до розділу 1

Теоретико-аналітичний аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що навчальна мотивація молодших школярів з ООП є складним психолого-педагогічним утворенням, яке формується під впливом когнітивних, емоційно-вольових, соціальних та середовищних чинників. Встановлено, що в сучасній науковій літературі відсутнє єдине узгоджене трактування навчальної мотивації в умовах інклюзивної освіти, що ускладнює як теоретичну інтерпретацію цього феномену, так і розробку ефективних стратегій психолого-педагогічного супроводу.

Узагальнення наявних підходів дозволило сформулювати авторське розуміння навчальної мотивації молодших школярів з ООП як динамічної інтегративної системи внутрішніх спонукань і зовнішніх умов, що забезпечує включення дитини в навчальну діяльність, підтримку пізнавальної активності та переживання суб'єктивної значущості навчання за умови психологічної безпеки та соціального прийняття.

Доведено, що структура навчальної мотивації включає взаємопов'язані когнітивний, емоційний, вольовий і поведінковий компоненти, розвиток яких у молодшому шкільному віці є нерівномірним і значною мірою залежить від індивідуальних особливостей психічного розвитку та нозологічної специфіки. Визначено, що різні типи порушень розвитку створюють специфічні мотиваційні ризики, що потребують індивідуалізованого підходу в організації навчання.

Обґрунтовано, що психологічні феномени, такі як страхи, сором'язливість, невпевненість і рольова обмеженість, виконують опосередковуючу функцію у формуванні навчальної мотивації, а соціальна тривожність виступає одним із ключових дестабілізуючих чинників навчальної активності, успішності та емоційного благополуччя дітей з ООП.

Узагальнюючи, встановлено, що ефективне формування навчальної мотивації в інклюзивному середовищі можливе лише за умов системного психолого-педагогічного впливу, спрямованого на зниження рівня тривожності,

створення емоційно безпечного освітнього простору та розвиток підтримуючої взаємодії між дитиною, педагогом і родиною. Отримані теоретичні положення слугують методологічною основою для подальшого емпіричного дослідження заявленої проблематики.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ МОТИВАЦІЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП

2.1. Методологія та організація емпіричного дослідження

Метою дослідження є вивчення специфіки впливу соціальної тривожності на рівень навчальної мотивації учнів молодшого шкільного віку з ООП.

Гіпотеза дослідження: високий рівень соціальної тривожності негативно впливає на сформованість навчальної мотивації молодших школярів з ООП, знижуючи їхню пізнавальну активність, самооцінку як учня, залученість у освітній процес та емоційне прийняття шкільного середовища.

У дослідженні взяло участь 40 учнів 1-4 класів, які мають статус дітей з ООП (відповідно до індивідуальних програм розвитку). Вибірка була поділена на дві рівнозначні групи за результатами первинної діагностики рівня шкільної тривожності:

- група 1 – учні з високим рівнем соціальної тривожності ($n = 20$);
- група 2 – учні з низьким або середнім рівнем тривожності ($n = 20$).

Зважаючи на особливості цільової вибірки, у межах дослідження було дотримано принципів етичності, добровільної згоди, анонімності результатів та психологічної безпеки учасників. Батьки (законні представники) надали інформовану згоду на участь дітей у дослідженні, а педагоги були залучені в частині анкетування й спостереження без розкриття персональних даних. Методи, що застосовувалися, адаптовані до віку молодших школярів та умов інклюзивного освітнього середовища, що забезпечило їхню валідність та релевантність до дослідницьких завдань.

Для комплексної оцінки досліджуваних явищ нами було використано наступну підбірку емпіричних та психодіагностичних методів та методик:

- тест шкільної тривожності Філіпса (адаптована версія для дітей молодшого шкільного віку) для визначення рівня соціальної тривожності;

- анкета для оцінки навчальної мотивації молодших школярів для вимірювання рівня сформованості ставлення до навчальної діяльності;
- карта спостереження за поведінкою учня на уроці для якісного аналізу мотиваційної залученості;
- анкета для педагогів для зовнішньої оцінки навчальної активності та соціальної включеності дитини.

Нижче пропонуємо докладно розглянути кожен з методик, обґрунтувати її вибір та релевантність у контексті поставлених завдань дослідження.

Ключовим інструментом первинної діагностики в межах емпіричного дослідження виступив тест шкільної тривожності Філіпса, який широко застосовується в психологічній практиці для вивчення емоційного ставлення дитини до шкільного середовища та навчальної діяльності. Вибір саме цієї методики викликаний її високою інформативністю, структурованістю та адаптованістю до роботи з дітьми молодшого шкільного віку, зокрема в умовах інклюзивного навчання.

Методика спрямована на виявлення загального рівня шкільної тривожності, а також її структурних компонентів, що дозволяє здійснити диференційований аналіз джерел емоційного напруження дитини в освітньому середовищі. Опитувальник складається з низки тверджень, які відображають типові ситуації шкільного життя, а відповіді респондентів дають змогу оцінити суб'єктивне переживання цих ситуацій.

У межах даного дослідження використовувалися такі шкали тесту шкільної тривожності Філіпса, кожна з яких відображає окремий аспект емоційного реагування учня:

- загальна тривожність у школі – характеризує загальний емоційний фон перебування дитини в шкільному середовищі, рівень напруженості та дискомфорту, пов'язаного з навчанням;
- переживання соціального стресу – відображає труднощі у взаємодії з однолітками, страх соціальної оцінки, напруження у міжособистісних контактах;

- фрустрація потреби в досягненні успіху – вказує на ступінь розчарування, пов'язаного з неможливістю відповідати власним або зовнішнім очікуванням.
- страх самовираження – демонструє наявність внутрішніх бар'єрів до активного прояву себе, висловлення думок, ініціативності;
- страх ситуації перевірки знань – відображає тривожні реакції на контроль, оцінювання, опитування;
- страх не відповідати очікуванням оточення – пов'язаний із підвищеною залежністю від оцінок значущих дорослих.
- низька фізіологічна опірність стресу – свідчить про соматичні прояви тривоги, швидку втомлюваність, напруженість.
- проблеми і страхи у стосунках з учителями – відображають специфіку взаємодії з педагогом як значущою фігурою у навчальному процесі.

Саме структурність цієї методики вважаємо її суттєвою перевагою, оскільки вона дозволяє не лише кількісно визначити рівень тривожності, а й якісно проаналізувати, які саме аспекти шкільного життя є для дитини найбільш емоційно напруженими. Це особливо важливо у роботі з дітьми з ООП, у яких тривожність часто має дифузний характер і може маскуватися під поведінкову пасивність або навчальну незацікавленість.

Результати тестування обчислювалися шляхом підрахунку кількості тривожних відповідей за кожною шкалою та загального сумарного показника. На підставі отриманих даних було визначено рівень шкільної тривожності (низький, середній або високий), що стало критерієм поділу вибірки на дві дослідницькі групи. Таким чином, тест Філіпса виконував у дослідженні класифікаційну функцію, забезпечуючи обґрунтований розподіл учасників за рівнем соціальної тривожності.

Доцільність застосування цієї методики в межах даного дослідження полягає також у її відповідності віковим можливостям молодших школярів, простоті формулювання тверджень та можливості використання у груповій формі без надмірного психоемоційного навантаження. Крім того, тест дозволяє

виявити саме ті форми тривожності, які, згідно з теоретичними положеннями попереднього розділу, мають безпосередній вплив на формування навчальної мотивації.

Таким чином, застосування тесту шкільної тривожності Філіпса є методологічно виправданим і науково обґрунтованим кроком, що забезпечує валідну основу для подальшого аналізу взаємозв'язку між рівнем соціальної тривожності та особливостями навчальної мотивації молодших школярів з ООП.

Другим ключовим інструментом дослідження виступила анкета для оцінки рівня навчальної мотивації молодших школярів, адаптована відповідно до вікових та когнітивних особливостей учнів з особливими освітніми потребами. Методика розроблена з урахуванням базових характеристик навчальної мотивації в початковій школі та дозволяє здійснити діагностику її загального рівня на основі особистісного ставлення дитини до шкільного навчання, себе як учня, освітнього процесу в цілому.

Анкета складається з 10 запитань, кожне з яких спрямоване на виявлення мотиваційної установки дитини щодо навчальної діяльності, її включеності у шкільний процес, рівня позитивної емоційної налаштованості на навчання, наявності або відсутності інтересу до навчання, а також ставлення до себе як до суб'єкта навчальної діяльності.

Респонденти мають обрати відповіді, які найточніше відображають їхні відчуття або переконання. Кожна відповідь має визначене бальне значення, після підрахунку сумарної кількості балів інтерпретація результату здійснюється згідно з наступною шкалою оцінювання:

- 25-30 балів – сформоване ставлення до себе як до школяра, висока навчальна активність;
- 20-24 бали – ставлення до себе як до школяра практично сформоване;
- 15-19 балів – позитивне ставлення до школи, але переважно поза навчальними аспектами;
- 10-14 балів – ставлення до себе як до школяра не сформоване;

– менше 10 балів – негативне ставлення до школи.

Перевагою цієї методики є її цілісне охоплення ключових мотиваційних чинників, зокрема: когнітивного інтересу, самооцінки у навчальній сфері, емоційного прийняття шкільного середовища, мотивації досягнення та соціальної значущості навчання. Для дітей з ООП, які часто мають труднощі з внутрішньою мотивацією через повторюваний досвід невдач або соціальну дезадаптацію, ця анкета дає змогу об'єктивно зафіксувати рівень сформованості ставлення до навчання, що є критично важливим у контексті впливу соціальної тривожності.

Доцільність використання цієї методики полягає також у її адаптованості до інклюзивного контексту: запитання формулюються простою, зрозумілою мовою; вони не потребують складного аналізу або абстрактного мислення, що робить їх доступними навіть для дітей з помірними когнітивними порушеннями.

Крім того, методика дозволяє порівнювати рівні мотивації в учнів із різним рівнем тривожності, що повністю відповідає завданням нашого дослідження. Зокрема, ми маємо змогу простежити, чи є статистично значуща відмінність у рівні сформованості шкільної мотивації між дітьми, які мають високий показник соціальної тривожності, та тими, в кого цей показник нижчий.

Варто зазначити, що результати анкетування аналізувалися не лише в бальній формі, а й із врахуванням поведінкових і емоційних реакцій дітей під час відповідей, що дозволяло провести більш цілісний якісний аналіз. Особливо це було важливо у випадках, коли діти демонстрували захисні реакції, уникали відповідей або прагнули дати «соціально бажану» відповідь.

Таким чином, дана анкета є ефективним інструментом кількісного та якісного аналізу навчальної мотивації в молодших школярів з ООП та дозволяє валідно інтерпретувати отримані результати в контексті поставленої гіпотези.

З метою забезпечення багатопланової валідації отриманих емпіричних результатів, дослідження передбачало використання якісних методів збору

даних, зокрема – картки спостереження за поведінкою учня на уроці. Дана методика дозволила зафіксувати зовнішні прояви мотиваційної активності дитини у природних умовах освітнього процесу, тобто в контексті повсякденного шкільного життя.

На відміну від анкетування, яке фіксує суб'єктивні установки, спостереження є методом, що дає змогу оцінити навчальну залученість через поведінкові індикатори. Такий підхід є особливо цінним у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які не завжди здатні вербалізувати власні мотиви, внутрішні переживання або очікування.

Структура карти спостереження включала низку критеріїв, які були згруповані в кілька блоків:

- когнітивна активність: уважність на уроці, зосередженість на завданні, ініціативність у відповіді на запитання, виконання інструкцій без зайвого нагадування;
- емоційно-мотиваційна включеність: прояв цікавості до теми уроку, позитивне або негативне емоційне тло, вираження задоволення від виконаного завдання;
- соціальна взаємодія: співпраця з однолітками, ініціація або участь в парній/груповій роботі, звернення по допомогу, відкритість до спілкування;
- поведінка уникнення: пасивність, уникнення діяльності, емоційне блокування, тривожні жести, надмірний самоконтроль.

Оцінювання здійснювалося упродовж кількох навчальних днів, що дозволило врахувати ситуативну мінливість поведінки учня, викликану як зовнішніми (тема уроку, наявність контролю), так і внутрішніми чинниками (емоційний стан, адаптаційні особливості). Спостереження здійснювалося ненав'язливо, з боку педагогів та асистентів учителя, що забезпечувало екологічну валідність отриманих даних.

Доцільність застосування картки спостереження обґрунтовується можливістю доповнення кількісної інформації про рівень навчальної мотивації.

Особливо важливою є ця методика в контексті інклюзивного навчання, оскільки поведінкова реакція дитини може бути більш інформативною, ніж вербальні відповіді. Наприклад, дитина може заперечувати переживання тривожності, проте демонструвати поведінку уникнення при кожному фронтальному опитуванні.

Методика також дозволяє визначити індивідуальні стилі навчальної взаємодії, які нерідко корелюють з рівнем соціальної тривожності. Так, учні з високим рівнем тривожності, ймовірно, частіше демонструють пасивність, уникнення контакту, знижену ініціативність, навіть при загалом задовільному знанні матеріалу.

Таким чином, включення до дослідження карти спостереження за поведінкою учнів дозволило підвищити надійність діагностичних результатів і забезпечити комплексне розуміння рівня навчальної мотивації у дітей з ООП в умовах реального навчального середовища.

Останнім інструментом, застосованим у структурі емпіричного дослідження, стала анкета для вчителів, яка дозволила отримати зовнішню професійну оцінку особливостей навчальної мотивації та соціальної адаптації учнів у навчальному середовищі. Методика орієнтована на експертну позицію педагога як суб'єкта постійного спостереження за дитиною в умовах освітнього процесу, що суттєво розширює аналітичні можливості дослідника, зокрема у випадках дітей з ООП, де вербальна рефлексія власного емоційного стану може бути недостатньо розвиненою.

Анкета містила блоки питань, що охоплювали два основні виміри:

- навчальна мотивація: інтерес до змісту навчання, прагнення досягати результатів, готовність долати труднощі, самостійність у виконанні завдань, участь в обговоренні, прояв ініціативи;
- соціальна включеність: рівень інтеграції в колектив, прийняття з боку однолітків, активність у груповій роботі, ступінь відкритості до взаємодії з педагогом, реагування на підтримку.

Кожен пункт передбачав оцінку за шкалою, що дозволяло кількісно фіксувати рівень прояву відповідної характеристики, а також залишалось місце для якісного опису спостережуваних явищ, що надало нам додатковий контекст для інтерпретації кількісних результатів.

Важливо зазначити, що анкета складалась з урахуванням потреб інклюзивної освіти, запитання не передбачали патологізації або порівняння з умовною «нормою», а були сформульовані в ключі індивідуального прогресу дитини та її залучення до освітнього процесу на актуальному рівні розвитку. Це дозволяло уникнути стигматизації та сприяло формуванню етичного підходу до збору даних.

Доцільність застосування цієї методики полягає у можливості зіставлення внутрішньої (суб'єктивної) оцінки мотивації (за анкетуванням учня) з зовнішньою (об'єктивованою) оцінкою з боку дорослого, що виконує функції освітнього супроводу. Окрім цього, дані, отримані з анкети, виконували функцію контрольного виміру, спрямованого на верифікацію інформації, зібраної за допомогою інших методик. Це забезпечило внутрішню консистентність дослідницьких результатів, а також підвищило достовірність зроблених висновків.

Таким чином, анкетування вчителів стало важливою складовою емпіричного блоку дослідження, дозволило врахувати не лише особистісні характеристики дітей з ООП, а й соціально-інтерактивний вимір навчальної мотивації в інклюзивному освітньому просторі.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку соціальної тривожності та навчальної мотивації

На першому етапі констатувального дослідження з метою діагностики рівня соціальної тривожності у молодших школярів з особливими освітніми потребами було застосовано тест шкільної тривожності Філіпса. Отримані результати оброблено у відсотковому співвідношенні за трьома рівнями

(високий, середній, низький) у межах загальної вибірки (N = 40). Підсумкові дані графічно зображено на Рис. 2.1.

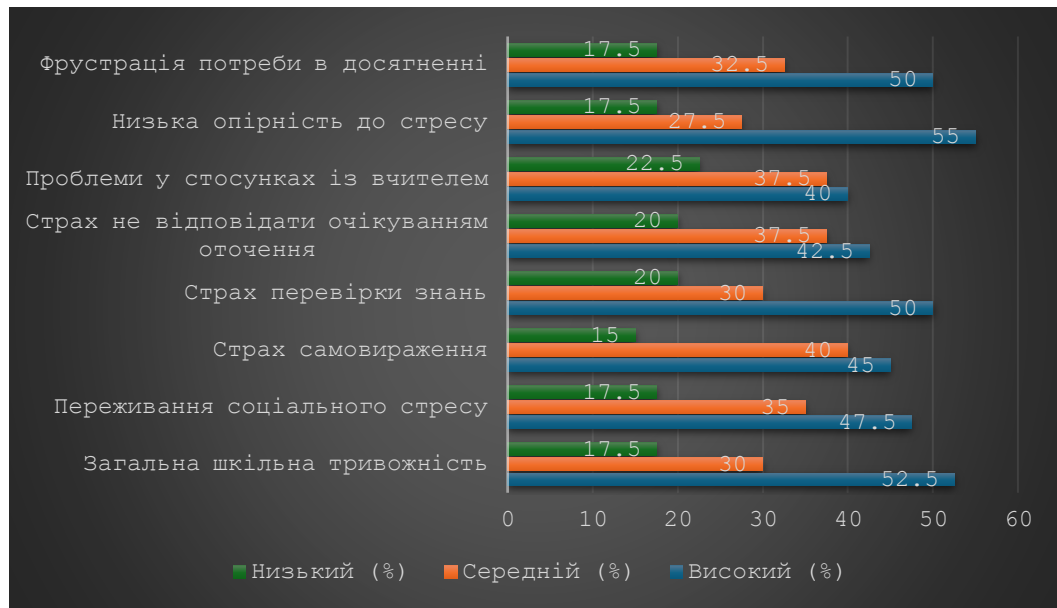


Рис. 2.1. Розподіл рівнів шкільної тривожності за шкалами тесту Філіпса серед молодших школярів з ООП

Аналіз отриманих результатів свідчить про високу поширеність підвищеного рівня шкільної тривожності серед молодших школярів з ООП. Так, понад половина учнів (52,5%) продемонстрували високий рівень загальної шкільної тривожності, що свідчить про наявність стабільного емоційного напруження в навчальному середовищі.

Особливо тривожними є показники соціального стресу (47,5%) та страху самовираження (45%), які безпосередньо пов'язані із соціальною складовою освітнього процесу, включно з комунікацією в класі, публічним висловлюванням, участю в обговореннях тощо. У структурі тривожних проявів також чітко простежується страх перевірки знань (50%) та невідповідністю очікуванням значущих дорослих (42,5%), що опосередковано вказує на надмірну залежність учнів з ООП від зовнішньої оцінки.

Слід наголосити, що 55% дітей мають низьку фізіологічну стресостійкість, що може свідчити про соматичні прояви хронічної тривожності, високу психоемоційну вразливість та втомлюваність, що знижує ефективність навчальної діяльності.

Виходячи з отриманих даних, вся вибірка ($N = 40$) була розподілена на дві дослідницькі групи:

- група 1 ($n = 20$) – діти з високим рівнем соціальної тривожності, визначеним за сукупністю показників шкал;
- група 2 ($n = 20$) – діти з середнім або низьким рівнем тривожності, без критичних значень за ключовими шкалами.

Такий розподіл є логічним і статистично виправданим кроком для подальшого порівняльного аналізу навчальної мотивації, а також для верифікації гіпотези про зв'язок між рівнем соціальної тривожності та мотиваційною залученістю в освітній процес.

На другому етапі дослідження респондентам було запропоновано пройти анкету для оцінки навчальної мотивації, спрямовану на виявлення рівня сформованості позитивного ставлення до шкільного навчання, навчальної активності та самоідентифікації в ролі учня. Методика дозволила виявити загальний рівень навчальної мотивації кожного учасника та здійснити порівняльний аналіз між учнями з різним рівнем соціальної тривожності. Отримані результати для наочності зображено на Рис. 2.2 у відсотковому співвідношенні відповідно до рівнів прояву навчальної мотивації, окремо для групи з високою тривожністю (Група 1) та групи з середньою/низькою тривожністю (Група 2).

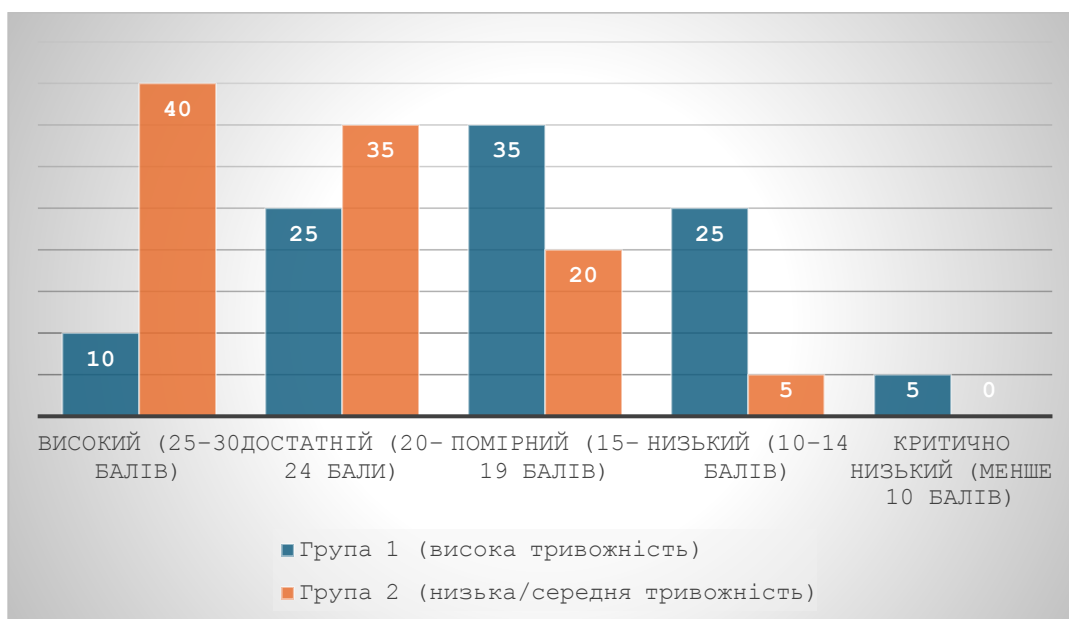


Рис. 2.2. Рівні навчальної мотивації учнів за результатами анкетування

Аналіз результатів анкетування демонструє виразні відмінності у рівні навчальної мотивації між учнями з високим рівнем соціальної тривожності та їхніми менш тривожними однолітками. Зокрема, у групі з високою тривожністю (Група 1) лише 10% дітей мають високий рівень мотивації, тоді як у групі з низькою/середньою тривожністю (Група 2) цей показник сягнув 40%.

Натомість критично низький або низький рівень мотивації спостерігався у 30% учнів Групи 1, що у 6 разів більше, ніж у Групі 2. Це вказує на тенденцію до зниження навчальної активності та внутрішньої залученості у школярів із високою тривожністю.

Також слід звернути увагу на значну частку учнів з помірним рівнем мотивації в обох групах: 35% у Групі 1 та 20% у Групі 2. Це може свідчити про часткову нестабільність мотиваційної сфери у значної частини дітей з ООП, зокрема в умовах інклюзивного навчання.

З метою статистичної перевірки гіпотези про наявність значущих відмінностей у рівні навчальної мотивації між молодшими школярами з високим рівнем соціальної тривожності та учнями з низьким або середнім рівнем тривожності, нами було застосовано U-критерій Манна–Уїтні – непараметричний метод, що дозволяє оцінити різницю між незалежними вибірками. Результати обчислень представлено в Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати статистичної обробки даних методом Манна–Уїтні

Показник	Група 1	Група 2
Кількість учасників (n)	20	20
Сума рангів	327,0	473,0
Середній ранг	16,35	24,65
Значення U	107,5	
Критичне значення U ($p \leq 0,05$)	127,0	
Статистична значущість (p)	0,026	
Рівень значущості (α)	0,05	
Статистично значуща різниця	Так	

Середній ранг у групі молодших школярів з високим рівнем тривожності становив 16,35, тоді як у групі з середнім або низьким рівнем тривожності – 24,65. Така різниця рангових показників демонструє загальну тенденцію до нижчої сформованості навчальної мотивації в дітей з вираженим рівнем тривожності.

Загальне значення U становило 107,5 при критичному значенні 127,0 (для $n_1 = n_2 = 20$), що дозволяє з рівнем значущості $p = 0,026$ підтвердити наявність статистично значущої різниці між двома групами. Іншими словами, отримані дані свідчать про те, що високий рівень соціальної тривожності дійсно асоціюється зі зниженими показниками навчальної мотивації у молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Таким чином, результати аналізу підтверджують вихідну гіпотезу і дозволяють зробити проміжний висновок: тривожність виступає дестабілізуючим чинником для розвитку навчальної мотивації в інклюзивному освітньому середовищі, де емоційна безпека є критично важливою умовою адаптації й ефективного засвоєння знань.

На наступному етапі дослідження здійснювалося систематичне педагогічне спостереження за учнями двох груп упродовж 10 навчальних днів. Для фіксації динаміки навчальної активності, соціальної взаємодії та поведінкових реакцій використовувалась картка спостереження за поведінкою учня на уроці, спеціально адаптована до умов інклюзивного освітнього процесу. Кожна картка включала оцінювання за такими показниками: ініціативність, участь у колективній роботі, відповіді на запитання, уважність, емоційна включеність, а також характер соціальних контактів з однолітками.

У групі дітей з високим рівнем соціальної тривожності (Група 1) спостерігалася переважна пасивність на уроці. У 65% випадків діти демонстрували знижену ініціативність, уникали взаємодії з учителем і однолітками, а відповіді на запитання носили епізодичний характер. Уважність носила фрагментарний характер: близько 70% дітей протягом уроку

потребували зовнішньої стимуляції (нагадування, звертання за іменем) для підтримання фокусу. Особливо показовими були прояви емоційного напруження: 40% учнів регулярно демонстрували ознаки сором'язливості, скутості, уникнення зорового контакту з дорослими. Контакт із групою однолітків, як правило, був обмеженим або поверхневим.

Натомість у групі школярів із середнім/низьким рівнем тривожності (Група 2) було зафіксовано значно вищий рівень включеності в навчальну діяльність. Так, 80% дітей демонстрували стабільну уважність, ініціативу при виконанні завдань, активну участь у фронтальних та групових формах роботи. У 70% учнів було відзначено спонтанне звернення до вчителя з уточненнями або власними судженнями, що свідчило про сформованість елементів внутрішньої мотивації. Також переважна більшість дітей охоче взаємодіяли з однолітками, транслуючи ознаки доброзичливості, емпатії та залученості до групових процесів.

Аналіз отриманих даних (як якісних так і кількісних) дозволяє дійти висновку, що високий рівень соціальної тривожності суттєво корелює з пасивністю в освітньому процесі, зниженим рівнем ініціативності та соціальною ізоляцією в умовах класного середовища. Натомість низький або помірний рівень тривожності асоціюється з більш стабільною навчальною поведінкою, відкритістю та готовністю до соціальної взаємодії, що, у свою чергу, позитивно впливає на формування та підтримку навчальної мотивації.

Таким чином, спостереження за поведінкою учнів підтвердило дані, отримані за допомогою психодіагностичних методик, і стало вагомим емпіричним аргументом на користь зв'язку між рівнем тривожності та проявами навчальної активності молодших школярів в інклюзивному середовищі.

На заключному етапі дослідження з метою зовнішньої об'єктивізації даних щодо навчальної мотивації та соціальної поведінки учнів, було проведено анкетування вчителів, які безпосередньо працювали з респондентами обох груп. Анкета містила шкальні та відкриті запитання, що дозволяли оцінити рівень:

- загальної навчальної зацікавленості;
- активності в освітньому процесі;
- ініціативності;
- соціальної взаємодії з однолітками та педагогами;
- здатності до саморегуляції в навчальних ситуаціях.

Усі респонденти (вчителі початкових класів) мали досвід роботи в інклюзивному середовищі, що надало достовірності їхнім оцінкам.

За результатами анкетування, у групі учнів з високим рівнем тривожності вчителі найчастіше вказували на низький рівень прояву ініціативи, обмежену участь у колективних формах діяльності, знижений інтерес до нового матеріалу, уникнення самостійного виконання завдань. Особливий акцент було зроблено на емоційній замкнутості та потребі в додатковій підтримці з боку дорослих. Вчителі зазначили, що ці учні потребують індивідуального підходу, зменшення зовнішнього тиску та більшої емоційної підтримки.

Натомість у групі з середнім/низьким рівнем тривожності було зафіксовано високі або середні показники залученості в освітній процес. Учні характеризувались як «достатньо активні», «відкриті до спілкування», «готові до самостійного пошуку рішень». Вчителі оцінили їх соціальну включеність як задовільну або високу, що супроводжувалося вмінням адаптуватися до нових завдань та зберігати позитивну мотивацію впродовж навчального дня.

Узагальнюючи результати, слід зазначити, що педагогічна оцінка значною мірою підтверджує дані самозвітів і спостереження, а також свідчить, що високий рівень соціальної тривожності у дітей з ООП суттєво впливає на формування активної навчальної позиції та соціальної залученості. У цьому контексті позиція педагога як посередника емоційного комфорту й стабільності стає ключовою умовою підтримки навчальної мотивації.

Отримані дані вважаємо надійним підґрунтям для розробки психокорекційної програми, спрямованої на зниження соціальної тривожності та посилення навчальної мотивації молодших школярів з ООП, зміст та структуру якої буде представлено в рамках наступного підрозділу.

2.3. Розробка психокорекційної програми, спрямованої на зниження соціальної тривожності та посилення навчальної мотивації молодших школярів з ООП

Виходячи з результатів проведеного емпіричного дослідження, встановлено, що високий рівень соціальної тривожності чинить виражений дестабілізуючий вплив на мотиваційну сферу молодших школярів з особливими освітніми потребами. Наявність тривожних переживань, що супроводжуються зниженням навчальної активності, уникненням взаємодії та страхом помилки, істотно знижують якість освітньої діяльності таких дітей. У зв'язку з цим постає об'єктивна необхідність у створенні цілеспрямованої психокорекційної програми, що водночас знижує рівень соціальної тривожності й сприяє розвитку навчальної мотивації в інклюзивному середовищі.

Авторська програма отримала назву «Більш впевнені разом: психокорекційні зустрічі для зміцнення впевненості та цікавості до навчання».

Мета програми: сформувати адаптивні стратегії подолання соціальної тривожності та підтримки навчальної мотивації шляхом розвитку емоційної регуляції, позитивної самооцінки та міжособистісної взаємодії у молодших школярів з ООП.

Завдання програми:

- зменшити прояви соціальної тривожності через емоційну релаксацію та безпечне середовище;
- розвивати впевненість у власних силах, позитивне уявлення про себе як школяра;
- сформувати базові навички комунікації, самовираження та саморегуляції;
- стимулювати позитивне ставлення до навчальної діяльності через залучення до ігрових, творчих та інтерактивних форм взаємодії.

Програма розроблена на перетині когнітивно-поведінкової, гуманістичної та діяльнісної парадигм. У структурі занять поєднано методи арт-терапії, елементів ігротерапії, психогімнастики, технік релаксації, позитивного підкріплення та соціально-емоційного навчання [1;2;55;57;76;77]. Також

враховано принципи інклюзивного підходу: варіативність участі, безпечне середовище, акцент на сильних сторонах дитини та підтримка її суб'єктної позиції [50;51;71].

Програма розрахована на 5 занять, які проводяться у форматі малих груп (6-8 осіб). Оптимальна періодичність – 1-2 рази на тиждень. Тривалість одного заняття – 30-35 хвилин, що відповідає особливостям нервово-психічного навантаження молодших школярів. Усі заняття проходять у просторому приміщенні, адаптованому для безпечної рухової та творчої активності дітей. У роботі використовується мінімально необхідний інструментарій: м'які іграшки, картки з емоціями, музичні фрагменти, кольоровий папір, олівці, пластилін, тощо.

Нижче подано докладний опис кожного з п'яти занять, що входять до програми.

Заняття 1. Тема: «Я серед інших: знайомство, довіра, мій емоційний простір».

Мета: створити емоційно безпечне середовище, сформувані позитивне ставлення до групової взаємодії, активізувати пізнання власних емоцій та потреб.

Заняття розпочинається з короткого ритуалу привітання, що передбачає спільне коло, усмішку, просте невербальне привітання та фразу «Я радий/рада бути тут». Такий структурований початок створює передбачуваність і знижує базовий рівень тривожності через чіткість і повторюваність дій [57].

У блоці «Знайомство» використовується вправа «Чарівний м'яч», під час якої учасник, передаючи м'яч, називає своє ім'я та те, що він любить робити. Вправа поєднує елемент самоідентифікації та формує первинну безпечну комунікацію в м'якій формі, без примусу. Дітям дозволяється повторювати відповіді інших або жестом передати м'яч, якщо виникає ускладнення – це відповідає принципу добровільної участі в інклюзивному підході [51].

Далі впроваджується вправа на усвідомлення емоцій «Кольорові почуття». Дітям пропонуються картки з зображеннями емоцій (радість, страх,

цікавість, сором, смуток), які вони мають пов'язати з кольором, а потім обрати, як вони почуваються «зараз». Обговорення проводиться в м'якій, підтримуючій формі з акцентом на прийняття будь-якого стану і відсутність оцінок. Цей компонент розвиває емоційний інтелект і дозволяє дітям вербалізувати власний досвід [2;76].

На завершення заняття проводиться творча вправа «Мій настрій»: дітям пропонується зобразити свій емоційний стан за допомогою кольору (олівці, фломастери, гуаш). Метою є зняття напруги через символічне вираження емоцій та активізація внутрішніх ресурсів [1;55].

Заняття завершується коротким колом з фразою «Сьогодні я дізнався... / мені було...» (у словах або жестах) та вправою «Долонька підтримки»: дитина залишає відбиток своєї долоні на загальному аркуші (може бути спільний плакат), що символізує прийняття та спільність.

Таким чином, перше заняття закладає базу для формування безпечного соціального простору, зменшення соціального напруження, стимулює розвиток емоційної відкритості, що є передумовою для зниження соціальної тривожності та відкритості до навчання.

Заняття 2. Тема: «Я можу! Формування впевненості через досвід успіху».

Мета: зниження тривожності через досвід досяжного успіху, розвиток віри у власні сили, формування позитивної Я-концепції у навчальній діяльності.

Це заняття має на меті активне закріплення почуття впевненості у власній здатності досягати результатів, що є критичним фактором у подоланні соціальної тривожності. Центальною ідеєю є створення ситуацій, у яких успіх є гарантованим, але не штучним.

Заняття розпочинається з рухової гри-активації «Передай посмішку», яка спрямована на підняття загального емоційного тону та створення атмосфери відкритості. За нею слідує коротка рефлексійна вправа «Що я вже вмію добре?»: діти називають або малюють на картках те, що вони вміють або що в них виходить. Якщо дитина не може назвати, педагог-ведучий обов'язково підказує

або наводить приклад із попереднього заняття. Ця вправа виконує роль вербального закріплення позитивного образу себе, що є критично важливим для дітей із заниженою самооцінкою та соціальною тривожністю [2;13].

Основною частиною заняття є вправа «Сходинок успіху», що включає низку простих завдань, які поступово ускладнюються. Запропоновані вправи мають навчальний характер, але подаються в ігровій формі: скласти пазл, знайти пару картинці, пройти лабіринт, відповісти на нескладне запитання. Після кожного успішного виконання дитина наклеює сходинок з написом «Я впорався!» на власний шаблон «Сходи до успіху». Цей візуальний прогрес підсилює відчуття руху вперед, що особливо важливо для дітей, які часто уникають ситуації змагання через страх невдачі [76; 77].

З метою перенесення пережитого досвіду в соціальний контекст, проводиться гра «Похвали друга», де кожна дитина обирає учасника й каже: «Мені сподобалося, як ти...». Якщо вербально складно, використовуються малюнки або смайлики. Така форма сприяє розвитку емпатії й зниженню емоційного напруження у спілкуванні.

Завершується заняття створенням пам'ятки впевненості: дитина самостійно або з допомогою ведучого формулює одну позитивну фразу про себе, яку прикріплює до спільного мотиваційного плакату. Це може бути: «Я старанний», «Я уважна», «Я не боюся пробувати» тощо. Педагог звертає увагу, що всі ці якості – не випадкові, а вже проявлені під час заняття.

Заняття 3. Тема: «Навчаємось разом: довіра, співпраця, підтримка».

Мета: формування навичок ефективної комунікації та командної взаємодії, розвиток довіри, підтримки та соціальної включеності.

Третє заняття зосереджене на розвитку соціальних навичок, які прямо впливають на зниження соціальної тривожності та створюють основу для включення у навчальну взаємодію, зокрема у форматі групових і парних завдань, характерних для сучасного інклюзивного освітнього середовища.

Розпочинається заняття з динамічної вправи «Ми – команда». Діти стають у коло й по черзі виконують просту дію, яку мають повторити всі інші

(плескання, міміка тощо). Це створює відчуття ритмічної єдності, включення до спільного ритму, а також знижує напруження за рахунок тілесної розрядки [1;2].

Далі йде основна частина – вправа «Збудуй разом». Дітей ділять на підгрупи (по 2-3 учасники), кожній з яких дається конструктор або набір картинок. Завдання полягає у тому, щоб разом створити щось спільне (наприклад, будинок, транспорт, школу, групу тварин). Важливо, щоб завдання не мало єдиного правильного рішення – це зменшує сором'язливість і дозволяє проявити творчість. У процесі педагог звертає увагу на вміння домовлятися, чергуватись, слухати одне одного. По завершенню кожна пара презентує результат і розповідає: «Як ми це зробили разом».

Наступний етап – обговорення почуттів. Запитання ведучого: «Як вам було працювати разом?», «Що допомагало домовлятися?», «Чи хотілось вам, щоб вас підтримали?», «Коли вам було найцікавіше?» стимулюють дітей до вербалізації досвіду соціальної взаємодії – ключового для подолання страху спілкування.

Після цього вводиться елемент творчого осмислення – вправа «Коло довіри». Кожна дитина на картці малює або пише, що таке підтримка (або: «що я можу зробити для друга, щоб йому було добре»). Картки кріпляться на дошці чи аркуші у формі кола. Педагог коментує, що разом вони створили коло підтримки, і що в цьому колі немає неправильних відповідей і зайвих учасників.

На завершення заняття проводиться релаксаційна вправа «Дихаю спокійно», що включає повільне дихання з уявленням: на вдиху «Я з другом», на видиху «Мені добре». Цей компонент сприяє асоціації соціального контакту з безпекою, а не з тривогою [55;57].

Заняття 4. Тема: «Я можу впоратись: навички емоційної регуляції у навчанні».

Мета: розвиток навичок розпізнавання, прийняття та керування емоційними станами, що виникають у навчальних ситуаціях; зниження емоційної напруги, пов'язаної з очікуванням невдачі.

Це заняття спрямоване на формування в дітей практичних навичок емоційної регуляції, зокрема в ситуаціях оцінювання, відповідальності, публічності, які є типовими тригерами соціальної тривожності в умовах освітнього процесу. Емоційна саморегуляція є важливим фактором мотиваційної стійкості та успішної адаптації до навчального середовища [24;25;48].

Заняття починається з вправи «Градусник емоцій», у якій діти позначають свій «емоційний рівень» на кольоровій шкалі від спокою до тривоги. Це допомагає їм візуально оцінити свій стан і стає відправною точкою для роботи.

Далі проводиться вправа «Що мене лякає на уроці?», під час якої діти обирають ситуації, які викликають у них напругу (відповідь біля дошки, контрольна, помилка тощо). Обговорення відбувається у формі групового кола, де ведучий моделює відкритість і прийняття: «Хвилюватися – це нормально», «У кожного таке буває». Діти можуть висловитись або лише показати картинку, важливо не примушувати до вербалізації, а підтримати форму вираження, яка комфортна.

Основним блоком заняття є навчання технік саморегуляції, які подаються у формі гри:

- «Дихаю спокійно»: вправи на подовжене видихання (3-5 циклів), з візуалізацією, наприклад, «дуємо на гарячу кашу» або «роздуваємо повітряну кульку»;
- «Черепашка»: вправа на тілесне розслаблення – дитина згортається «в панцир», а потім повільно «виповзає», розслабляючи частини тіла;
- «Я знаю, що мені допомагає»: дитина формулює власні стратегії заспокоєння (слухати музику, обійняти іграшку, посидіти тихо тощо).

Важливим компонентом є моделювання ситуації успіху після регуляції: діти виконують просте навчальне завдання (наприклад, скласти речення з картинок), застосовуючи техніки «до» та «після» емоційного самоконтролю. Це створює асоціативний зв'язок між регуляцією та успішністю, що знижує страх перед оцінюванням.

Завершується заняття створенням «Книжечки спокою»: дитина обирає одну зі стратегій саморегуляції, яка їй найбільше допомагає, і малює її. Книжечка стає персональним ресурсом, який дозволено брати на урок у складні моменти.

Заняття 5. Тема: «Я – частина класу: закріплення змін, позитивна самопрезентація».

Мета: консолідація здобутих у програмі змін, закріплення позитивного образу себе в навчально-соціальній ролі, формування досвіду безпечної самопрезентації у групі.

Останнє заняття в програмі виконує узагальнюючу та інтегративну функцію: його завдання полягає у тому, щоб допомогти дитині усвідомити і закріпити власний ресурс, побачити себе як повноцінного учасника шкільної взаємодії, не через призму порівняння з іншими, а через призму власного зростання, старань і досягнень. Водночас це заняття сприяє завершенню психокорекційної програми без тривожного розриву, а з відчуттям внутрішньої завершеності та підтримки [1;2;57;71].

Починається зустріч із вправи «Яким я був і яким я став». Дітям пропонується заповнити умовну «стрічку часу» (у вигляді смужки паперу), де з одного боку – малюнок себе на початку занять, а з іншого – сьогодні. Дорослий (психолог або педагог) зачитує від імені групи кілька позитивних змін, які він помітив у кожній дитині. Цей блок сприяє формуванню позитивної самоідентичності та підкріплює значущість досягнень.

У середній частині заняття проводиться вправа на самопрезентацію «Я – це я!». Кожна дитина отримує аркуш, де вписує/вписує з допомогою дорослого/малює:

- свої сильні сторони;
- те, що їй подобається в собі;
- що їй сподобалося найбільше в цій програмі.

Далі йде м'який ритуал самопрезентації, де кожна дитина (словесно, жестом або з допомогою ведучого) демонструє свою роботу, і група реагує:

плеском, «смайликом», наклейкою. Це досвід безпечної публічності, що є надзвичайно важливим у зниженні рівня соціальної тривожності, пов'язаної з публічним оцінюванням у школі.

Окрему увагу займає ритуал визнання змін, педагог зачитує спільну «Хвилинку досягнень», що містить речення на зразок: «Ми стали сміливішими», «Ми дізналися, що вчитися – цікаво», «Ми вміємо допомагати одне одному» тощо. Цей етап закріплює не лише особистісні, а й групові досягнення, стимулюючи відчуття приналежності.

Завершення програми оформлюється через створення «Папки сили»: кожна дитина отримує набір карток із ключовими фразами, малюнками та власними роботами з попередніх занять. Ця папка символізує те, що «ресурс тепер з тобою», і її можна переглядати в моменти тривоги чи сумнівів.

Фінальна вправа «Коло подяки»: діти, по черзі (словом, поглядом, жестом), дякують один одному й ведучому. Це не лише акт емпатії, а й встановлення завершення емоційного циклу програми, що дозволяє уникнути відчуття втрати безпеки після її завершення [13; 55].

Таким чином, п'яте заняття завершує програму, сприяє стабілізації здобутих навичок, переносу їх у реальний навчальний контекст, а також формує успішний досвід самопрезентації, що знижує соціальну тривожність і посилює навчальну мотивацію як результат власної активності.

Висновки до розділу 2

У результаті реалізованого емпіричного дослідження було виявлено виражений вплив соціальної тривожності на навчальну мотивацію молодших школярів з ООП. За результатами констатувального емпіричного дослідження було зроблено висновок, що високий рівень тривожності супроводжується домінуванням зовнішньої мотивації, зниженням навчальної активності, уникненням комунікації та низьким рівнем соціальної включеності. За даними анкетування та спостереження, учні з підвищеною тривожністю демонструють менш стійку цікавість до навчання, демонструють занижену самооцінку та

менш ефективно включаються в освітню взаємодію. Загалом результати кількісного та якісного аналізу підтвердили статистично значущу різницю між дітьми з високим та низьким рівнем соціальної тривожності за ключовими параметрами навчальної мотивації.

Відповідно до отриманих даних, було розроблено авторську психокорекційну програму, що інтегрує інструменти арт-терапії, елементів гейміфікації, позитивного підкріплення та соціально-емоційного навчання. Її зміст структуровано в п'ять тематичних занять, що спрямовані на формування внутрішнього ресурсу дитини, розвиток емоційної регуляції, підтримку позитивної самооцінки та соціальної взаємодії. Програма є комплексною, адаптованою до вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку з ООП.

Таким чином, результати дослідження не лише свідчать про актуальність вивчення соціальної тривожності як дестабілізуючого чинника навчальної мотивації, а й дозволяють науково обґрунтувати напрямки психокорекційної інтервенції, спрямованої на гармонізацію мотиваційної сфери таких учнів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні, апробації та перевірці ефективності запропонованої програми в умовах інклюзивного освітнього середовища.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можемо стверджувати, що мета роботи досягнута, усі поставлені завдання виконано в повному обсязі.

У межах першого завдання здійснено системний теоретико-методологічний аналіз понять «навчальна мотивація» та «соціальна тривожність» у контексті сучасної психологічної та педагогічної науки. Узагальнення різних підходів дозволило сформулювати власне визначення навчальної мотивації молодших школярів з ООП як інтегрованого психічного новоутворення, що поєднує емоційно-вольову, когнітивну та поведінкову сфери, і формується в умовах інклюзивного освітнього середовища під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників. Особлива увага в аналізі була приділена соціальній тривожності, яка розглядається як хронічне емоційне напруження, пов'язане з очікуванням негативної соціальної оцінки, що перешкоджає ефективній навчальній діяльності та знижує рівень включеності дитини в освітній процес.

Виконуючи друге завдання, ми виявили вікові та психолого-педагогічні особливості дітей молодшого шкільного віку з ООП. Проаналізовано специфіку пізнавальних процесів, емоційної регуляції, мотиваційної сфери, а також вплив соціалізації на динаміку розвитку таких учнів. Було встановлено, що діти цієї вікової категорії є особливо вразливими до деструктивного впливу тривожності, що виявляється в уникненні активності, підвищеній сором'язливості, невпевненості та зниженні мотивації до навчання.

У межах третього завдання було сплановано та реалізовано емпіричне дослідження, в рамках якого було сформовано вибірку із 40 молодших школярів з ООП. Застосовано комплекс діагностичних методик: тест шкільної тривожності Філіпса, анкету оцінки навчальної мотивації, карту спостереження та анкету для вчителів. Отримані результати дозволили не лише поділити вибірку на дві групи за рівнем тривожності, а й статистично підтвердити

наявність зворотного зв'язку між соціальною тривожністю та навчальною мотивацією. Діти з високим рівнем тривожності демонстрували суттєво нижчі показники навчальної мотивації, меншу залученість у шкільну діяльність, знижену пізнавальну активність та слабшу соціальну включеність. Визначено також якісні особливості поведінки таких учнів на уроках, що підтверджує системний характер впливу тривожності на загальний адаптаційний потенціал дитини.

У межах четвертого завдання розроблено авторську психокорекційну програму, спрямовану на зниження рівня соціальної тривожності та посилення навчальної мотивації. Програма базується на принципах інтерактивності, інклюзивності та вікової доцільності, включає п'ять занять із використанням арт-терапевтичних технік, ранкових зустрічей, ігрових форм і рефлексивних вправ. Вона має не лише корекційний, а й профілактичний потенціал, оскільки сприяє підвищенню самооцінки, розвитку емоційного інтелекту, зміцненню міжособистісної взаємодії та загальній психологічній адаптації дітей у шкільному середовищі.

Отже, результати дослідження підтверджують значущість соціальної тривожності як чинника, що негативно впливає на навчальну мотивацію молодших школярів з ООП. Теоретичні узагальнення та емпіричні дані мають практичну цінність для фахівців, які працюють у сфері інклюзивної освіти, зокрема практичних психологів, педагогів та асистентів учителя.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні, апробації та перевірці ефективності запропонованої психокорекційної програми в умовах різних типів закладів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврамець А. В. Розвиток мотивації молодших школярів засобом інтерактивних технологій навчання. *Інноваційна наука: пошук відповідей на виклики сучасності* : матеріали I Міжнародної наукової конференції, 22 грудня, 2023 р. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2023. С. 370-379.
2. Агаркова Н. О., Трухова Т. С. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності молодших школярів. *Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти* : збірник матеріалів X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 12 грудня 2024 р. Біла Церква, 2024. С. 37-41.
3. Андрущенко Т. В. Вікові особливості розвитку психіки особистості в процесі комунікації та впливу. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2025. № 1. С. 66-74.
4. Бахмат Н., Довгань О. Інклюзивне освітнє середовище як чинник соціалізації та розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2025. № 38. С. 74-85.
5. Безлюдна Н. В. Психофізіологічні особливості розвитку дитини молодшого шкільного віку. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2008. № 126. С. 22-26.
6. Белова О. Б. = Проблематика мотиваційної готовності до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 2 (38). С. 181-187.
7. Білавич Г. В., Багрій М. А., Борис У. З., Шульгай А. М. Підготовка фахівців до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Медична освіта*. 2023. № 2. С. 5-10.
8. Богдан К. І., Шопша О. Л. Психологічні особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *European congress of scientific discovery : The 4th International scientific and practical conference, April 1-3, 2025. Madrid: Barca Academy Publishing, 2025. С. 242-248.*

9. Бойчук Ю. Д. Управління процесом соціалізації дітей з ООП у закладі освіти. *Формування та впровадження інноваційних педагогічних технологій* : матеріали наук.-практ. конф., 3-4 верес. 2021 р. Херсон : Молодий вчений, 2021. С. 45-48.
10. Бондарчук О. Психологічні особливості прояву сором'язливості у дітей молодшого дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. Психологічні науки*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 9 (54). С. 21-31.
11. Буйняк М. Особливості розвитку дітей раннього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський: Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2023. С. 222-224.
12. Бутенко Д. С. Теорії мотивації: практичний аспект. *Ефективна економіка*. 2020. № 5. Режим доступу: <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/23015> (дата звернення: 12.12.2025).
13. Вавілова А. С. Психологічні особливості страхів у молодших школярів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1 (1). С. 140-144.
14. Винничук Р. О. Система нематеріальної мотивації: теоретичні засади. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2021. № 33. С. 83-88.
15. Вінс В., Кисіль Т., Гущенко О. Особливості дослідження рольової поведінки у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 116 (4). С. 129-143.
16. Воронюк О. О., Соловйова Т. Г. Психолого-педагогічні умови навчальної успішності дітей з особливими освітніми потребами в початковій школі. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття* : матеріали

- IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 21 лист. 2025 р. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2025. С. 18-20.
17. Гаврилюк О. А., Назарець Л. М. Вплив вікових особливостей на мотивацію навчальної діяльності школярів. *Студентський дайджест* : збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти. Рівне: РДГУ, 2021. Вип. 4. С. 25-27.
 18. Гайдук А. Психологічні особливості взаємостосунків молодших школярів в процесі навчальної діяльності. *Information and its impact on social processes* : The XIII International Scientific and Practical Conference, April 03-05, 2021. Florence, 2021. С. 239-241.
 19. Горват М. В. Особливості навчальної мотивації молодших школярів. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі* : збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 6 листопада 2020 р., Мукачево: МДУ, 2020. С. 212-214.
 20. Доброштан Н., Куліш О. Вікові особливості у дослідженнях видів і процесів пам'яті. *Вісник Львівського університету. Сер. Психологічні науки*. 2020. № 7. С. 37-44.
 21. Дорошко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В Розвиток комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. Психологія*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 4. С. 134-138.
 22. Єрмаков С. В., Олексійко С. Л., Пукас В. Л., Волинків М. П. Мотивація як психолого-педагогічний аспект підвищення рівня пізнавальної активності. *Професійно-прикладні дидактики*. 2023. Вип. 1. С. 17-22.
 23. Желуденко А. В. Структура ізнавального інтересу молодших школярів та його значення для ефективного навчання. *Science, modern technologies and humanity: problems, theories and thoughts* : The XIX International scientific and practical conference, May 12-14, 2025. Krakow, 2025. P. 166-168.

- 24.Заєць В. С., Моклюк М. О. Мотивація навчальної діяльності молодших школярів як психолого-педагогічна проблема. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 6-7 березня 2020 р. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 1. С. 71-74.
- 25.Іванченко Я. В. Теоретичні підходи до аналізу проблеми тривожності. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи* : збірник наукових праць за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції, 3 квітня 2025 р. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2025. С. 287-289.
- 26.Ілляш С. Д., Орлик І. І. Ранкові зустрічі в Новій українській школі як засіб соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Scientific research in the modern world* : The 5th International scientific and practical conference, March 9-11, 2023. Toronto: Perfect Publishing, 2023. С. 210-215.
- 27.Кириченко В. В., Лавринюк О. Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. № 1. С. 34-39.
- 28.Кісіль З.Р., Швець Д.В. Мотивація діяльності людини : навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Видавництво ОДУВС, 2023. 154 с.
- 29.Коваленко В. Є. Компоненти та критерії соціалізованості дітей з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями в онтогенетичному вимірі. *Актуальні питання корекційної освіти. Сер. Педагогічні науки*. Кам'янець-Подільський, 2021. Вип. 17. С. 152-163.
- 30.Ковальова Т.М. Особливості методики розвитку гнучкості у дітей молодшого шкільного віку. *Сучасні проблеми фізичного виховання, спорту та здоров'я людини* : матеріали VIII інтернет-конференції, 17-18 жовтня 2024 р. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2024. С.78-80.
- 31.Коц С. М. Вікова фізіологія та вища нервова діяльність : навч. посіб. Харків: ХНПУ, 2020. 287 с.

- 32.Крилова К. Практичні аспекти реалізації партнерської взаємодії з батьками дітей з ООП засобами педагогіки партнерства. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи* : матеріали III наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищ. освіти ф-ту початк. навчання, 5 груд. 2023 р. Харків, 2023. С. 73.
- 33.Легкий О. М., Топузов М. О., Кондратенко С. В. Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей з порушеннями зору. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*. 2025. № 13. С. 55-61.
- 34.Лисенкова І. П., Данилова А. С., Очнєва М. С. Соціофобія як результат соціальної ізоляції. *Слобожанський науковий вісник. Сер. Психологія*. 2024. № 1. С. 100-105.
- 35.Литвин І. М., Зорочкіна Т. С., Шпак В. П. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 4. С. 346-356.
- 36.Луканьова Л. Психолого-педагогічні аспекти соціалізації та соціальної взаємодії осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph*. Riga, 2025. Vol. 1. С. 503-515.
- 37.Ляпунова О. Невпевненість у шкільному віці. *Topical issues of modern science, society and education* : The 6th International scientific and practical conference, December 26-28, 2021. Kharkiv, 2021. С. 938-944.
- 38.Мажула Н. П., Стельмашук Ж. Г. Психолого-педагогічні особливості виховання відповідальності у дітей молодшого шкільного віку. *Наука, освіта, суспільство очима молодих* : матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців. Рівне: РДГУ. 2020. С. 145-146.
- 39.Мазоха І. С. Теоретичні основи вивчення особистісної тривожності. *Goal and role of world science in modernity* : The 7 th International scientific and practical conference, March 09-10, 2020. Helsinki, 2020. С. 161-164.

- 40.Маляр Л. В., Ваколя З. М. Особливості мотивації учнів до навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічні науки*. Київ : Видавничий дім : «Гельветика», 2021. Вип. 82. С.102-107.
- 41.Мельник М. Роль дорослих у психологічному та психічному розвитку дітей молодшого шкільного віку. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Євразії* : матеріали XV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав, 2024 р. С. 106-108.
- 42.Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами у 2025/2026 навчальному році : лист від 26 серп. 2025 р. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2> (дата звернення: 19.12.2025).
- 43.Міністерство освіти і науки України. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році : лист від 03 верес. 2024 р. № 6/679-24. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/npa/pro-orhanizatsiiu-osvitnoho-protsesu-osib-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebam-y-u-20242025-navchalnomu-rotsi> (дата звернення: 19.12.2025).
- 44.Мороз Л., Дубровинський Г. Про взаємозв'язок між психологічним благополуччям і мотивацією учіння у молодших школярів. *Психологічний журнал*. 2025. № 14. С. 89-97.
- 45.Музиченко І. В., Сирота А. В. Психологічні особливості уваги дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Innovations and prospects in modern science* : The 11th International scientific and practical conference, October 23-25, 2023. Stockholm: SSPG Publish, 2023. С. 268-272.
- 46.Мулик К. В., Сидорова Т. В., Абдула Н. І., Половінко К. С., Скалій Т. В. Вплив адаптивних ігор на формування м'яких навичок та психоемоційного стану дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 23. Режим

доступу: <http://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1406>
(дата звернення: 14.12.2025).

- 47.Передерій О. Л. Психолого-педагогічні аспекти соціалізації учнів молодшого шкільного віку. *Innovative Solution in Modern Science*. 2017. № 4 (13). Режим доступу: <https://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/view/1202> (дата звернення: 13.12.2025).
- 48.Перепилюк Т. Д. Рівень тривожності як чинник кадемічної успішності молодших школярів. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги* : збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, 14 травня 2020 р. Умань, 2020. С. 79-81.
- 49.Пилипенко Н. М. Навчальна мотивація: теоретичний аспект. *Психологія: від теорії до практики: інноваційні технології в роботі практичного психолога* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 26 травня 2020 р. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2020. Ч. 1. С. 145-147.
- 50.Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 верес. 2021 р. № 957 // *Урядовий кур'єр*. 2021. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 19.12.2025).
- 51.Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII // *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 19.12.2025).
- 52.Пророк Н. В., Чекстере О. Ю., Гнатюк О. В. Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 2. С. 53-62.
- 53.Реброва О. О. Психологічний супровід батьків дітей раннього віку з особливими освітніми потребами : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.08. Київ, 2023. 195 с.

- 54.Рудичик О. М. Предметно-мовне інтегроване навчання як засіб підвищення мотивації до навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2020. № 2 (131). С. 116-121.
- 55.Сергеєва Л.М., Просіна О.В., Ілляхова М.В. Творчість як фактор мотивації досягнень : навч. посібн. Київ., 2023. 124 с.
- 56.Сидорчук Т. А. Вікові особливості пізнавальних процесів молодших школярів. *Актуальні проблеми сучасної психологічної науки: виклики сучасності*. 2022. С. 131-133.
- 57.Сікора О. В., Пазюк Р. І. Формування позитивної мотивації до навчання засобами ігрових прийомів. *Таврійський науковий вісник. Сер. Технічні науки*. 2024. № 3. С. 62-69.
- 58.Скачкова В. Психолого-педагогічні умови формування особистості учнів початкових класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Сер. Психологія. Педагогіка*. 2019. № 32. С. 98-103.
- 59.Сняtkова Т. М. Особливості виховання моральних якостей у дітей раннього віку з ДЦП в інклюзивному освітньому середовищі. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в ХХІ столітті* : міжнар. період. зб. наук. пр. Харків : ВННОТ, 2022. Вип. 4. С. 532-535.
- 60.Стадник О. А. Особливості сучасного стану психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє* : зб. наук. пр. до 85-річчя акад. В. І. Бондаря Харків, 2023. С. 387-391.
- 61.Стадник О. А. Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП: особливості міждисциплінарного підходу. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків, 2024. С. 172-175.
- 62.Сургунд Н. Вплив тривоги та тривожності на емоційний стан школяра. *Psychology Travelogs*. 2023. № 4. Р. 156-165.

- 63.Телепнєва О. С., Онопко Д. Д. Поняття «мотивація» в працях науковців. *Економіка країни і регіонів в умовах воєнного стану та аспекти повоєнного відновлення* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 21 квітня 2023 р. Львів-Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 60-63.
- 64.Ткаченко Н. А. Пізнавальна активність молодших школярів: теоретичний аспект. *Організація освітнього середовища* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24 жовт. 2024 р. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. С. 50-53.
- 65.Фрадинська А. П. Психологічні особливості розвитку особистості молодшого школяра. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. 2014. № 1. С. 125-128.
- 66.Хомич І. Вікові особливості прояву особистісних характеристик молодших школярів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2021. № 14. С. 221-225.
- 67.Чаус Г. Г., Романець О. А., Кочерга Є. В. Діяльнісний підхід як мотивація здобувачів освіти до продуктивного навчання. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації* : матеріали III Міжнародної наукової конференції, 13 травня, 2022 р. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2022. С. 420-423.
- 68.Чудновець Ю. С., Бочелюк В. Й. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28 квітня 2021 р. Запоріжжя : НУ «Запорізька політехніка», 2021. С. 431-433.
- 69.Швець А. Теоретичні аспекти формування самооцінки у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. *Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві в умовах воєнного стану* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 19 травня 2023 р. Миколаїв: МІРЛ та МФК Університету «Україна», 2023. С. 167-169.

- 70.Шевцова Г. Г. Молодший шкільний вік: традиції та інновації в дослідженнях. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2015. № 68. С. 134-138.
- 71.Шевченко В. М. Сучасні психолого-педагогічні методики розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Львівського університету. Сер. Педагогічна*. 2022. № 37. С. 206-214.
- 72.Яковишина Т. Соціалізація дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами засобами арт-педагогіки. *Особистість як простір випробування та формування культури (в умовах воєнного стану) : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції, 15-17 травня 2025 р. Київ: НАКККиМ, 2025. С. 199-201.*
- 73.Яремко Р. Я., Гродська В, М., Дзюбак А. В., Ільків Х. В. Теоретичне дослідження проблеми тривожності особистості у психологічній літературі. *Молодий вчений*. 2022. № 5 (105). С. 83-86.
- 74.Яцишина А. М. Аналіз специфіки психологічного розвитку дітей 7-10 років. *Педагогічна та вікова психологія*. 2019. № 4. Т. 2. С. 111-115.
- 75.Яцишина А. М. Психологічний розвиток дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічний альманах. Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія та практика : матеріали ІІ Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених, 04 листопада 2022 р. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2022. Вип. 2. С. 200-205.*
- 76.Garbenis S., Kaffemanienė I. Developing traits of self-confidence and intrinsic motivation in students with severe special educational needs in physical education lessons. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15. Iss. 11. URL: <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/11/1449> (дата звернення: 19.12.2025).
- 77.Mc Kevitt C. Effective Professional Development and Gamification Enacting Curriculum Changes in Critical Mathematics Education. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. Iss. 7. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/7/843> (дата звернення: 19.12.2025).

78. Rajcsanyi-Molnar M., Andras I., Czifra S. Integrating serious games and gamification for diverse learner groups: lessons from the “GeoGecko” project. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. Iss. 4. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/4/440> (дата звернення: 19.12.2025).
79. Rosero X., Inga E. Transforming inclusive education through gamification and active learning strategies. *Information*. 2025. Vol. 16. Iss. 9. URL: <https://www.mdpi.com/2078-2489/16/9/753> (дата звернення: 19.12.2025).