

practices in the Hungarian minority community in Romania. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2054. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032054>

13. Issabayeva, Z., Sapargaliyeva, A., Shubayeva, G., Shalabayeva, K., & Ismagambetova, G. (2024). Psychological and pedagogical support for parents of children with special educational needs. *Continuity in Education*, 5(1), 66-75. <https://doi.org/10.5334/cie.103>

14. Scripps, E., Lunsy, Y., & Weiss, J. A. (2025). Supporting parents of adolescents with intellectual disabilities: A systematic review of interventions. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/jar.70004>

15. Woolfson, L. M. (2025). Is inclusive education for children with special educational needs and disabilities an impossible dream? *British Journal of Educational Psychology*, 95, 725-737. <https://doi.org/10.1111/bjep.12701>

16. Zakirova-Engstrand, R., Wilder, J., & Granlund, M. (2024). Family quality of life and family-school collaboration during the COVID-19 pandemic: Perceptions of Swedish parents of adolescents with special educational needs. *Frontiers in Education*, 8, 1277218. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1277218>

Матеріал надійшов до редакції 5.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 376.1-056.36:159.98:37.091.12

Ірина Орленко,

доктор філософії PhD, доцент,

доцент кафедри спеціальної

та інклюзивної освіти

ДЗ «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,

докторант Інституту спеціальної педагогіки і

психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

E-mail: irinaorlenko901@gmail.com,

ORCID ID 0000-0002-6322-0217

Researcher ID N-2205-2018

Orlenko Iryna,

Doctor of Philosophy PhD, Associate Professor,

Associate Professor of the special

department and inclusive education

Southern Ukrainian National Pedagogical University

named after K.D. Ushinsky, Odesa, Ukraine,

doctoral student of the Mykola Yarmachenko Institute

of Special Pedagogy and Psychology of the National

Academy of Sciences of Ukraine

E-mail: irinaorlenko901@gmail.com,

ORCID ID 0000-0002-6322-0217

Researcher ID N-2205-2018

Державний заклад

Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

вулиця Старопортофранківська, 26,

Одеса, Одеська область, 65000, Україна

State institution

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

Staroportofrankivska street, 26,

Odesa, Odesa region, 65000, Ukraine

**КОГНІТИВНІ ПРОФІЛІ ПРИ БЛИЗЬКОМУ FSIQ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ
РЕЗУЛЬТАТІВ WISC-IV У ДІТЕЙ З ООП ТА ІМПЛІКАЦІЇ ДЛЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ**

**COGNITIVE PROFILES WITH A LOW FSIQ: A COMPARATIVE ANALYSIS OF
WISC-IV RESULTS IN CHILDREN WITH SLD AND IMPLICATIONS
FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT**

Анотація. Статтю побудовано на порівняльному аналізі двох протоколів WISC-IV у дітей з особливими освітніми потребами, у яких загальний показник інтелекту (FSIQ) є близьким, однак профіль когнітивного функціонування за індексами (VCI, PRI, WMI, PSI) та

субтестами суттєво відрізняється. Метою є показати, що «схожий IQ» не означає «схожі можливості», а отже, висновки ІРЦ і план підтримки мають будуватися на профільній інтерпретації, виявленні ресурсів і навчальних бар'єрів, а не на узагальненій цифрі. У межах аналізу зіставлено субтестові патерни, внутрішньо-профільні розриви та їх функціональне значення для навчання: темп обробки інформації, графомоторні обмеження, здатність утримувати й оперувати послідовностями, особливості вербального узагальнення та наочно-образного міркування. Показано, як одна і та сама категорія «низького FSIQ» може приховувати різні механізми труднощів і, відповідно, вимагати різних стратегій підтримки. Окремо підкреслено сильносторонній та особистісно орієнтований підхід, співзвучний європейським принципам інклюзії: результат тесту має бути перекладений у мову можливостей дитини, підтримки мотивації, емоційної безпеки та розвитку самооцінки, а супровід у закладі освіти – забезпечений командною взаємодією та консультативною участю фахівців ІРЦ. Додатково акцентовано необхідність динамічного оцінювання змін у когнітивному профілі дитини в процесі навчання, що дає змогу своєчасно коригувати освітню траєкторію, адаптації та методи підтримки відповідно до актуальних потреб і потенціалу розвитку. Окрему увагу приділено міждисциплінарній взаємодії фахівців у процесі супроводу дитини. Практична цінність роботи у логіці «від субтесту до дії»: сильні сторони використано як опори для навчання, а вразливі зони – як підстава для зняття бар'єрів. Показано роль консультантів ІРЦ у школі: коучинг педагогів, узгодження командного супроводу та партнерство з родиною, з переглядом ІПР за даними моніторингу.

Ключові слова: WISC-IV, ІРЦ, когнітивний профіль, сильні сторони, діагностика, психолого-педагогічний супровід, особистісно орієнтований підхід.

Abstract. This article is based on a comparative analysis of two WISC-IV protocols of children with special educational needs (SEN) whose Full Scale Intelligence Quotient (FSIQ) scores are similar, yet whose cognitive functioning profiles – across indices (VCI, PRI, WMI, PSI) and subtests – differ significantly. The study aims to demonstrate that a "similar IQ" does not equate to "similar capabilities"; therefore, conclusions by Inclusive Resource Centers (IRCs) and support plans must be built upon profile interpretation and the identification of resources and learning barriers rather than a generalized figure.

The analysis compares subtest patterns, intra-profile discrepancies, and their functional implications for learning: processing speed, graphomotor limitations, the ability to retain and manipulate sequences, and characteristics of verbal abstraction and fluid reasoning. It illustrates how the same category of "low FSIQ" can mask distinct mechanisms of difficulty and, consequently, require different support strategies.

The paper proposes an algorithm for translating results into practical solutions: selection of adaptations and modifications, adjustments to instruction formats and response modes, organization of the learning environment. Furthermore, emphasis is placed on the need for dynamic assessment of changes in a child's cognitive profile during the learning process, which enables timely adjustments to be made to the educational pathway, support measures and methods in line with current needs and developmental potential. Particular attention is paid to interdisciplinary collaboration among specialists in the process of supporting the child.

Furthermore, educational support within the institution is ensured through team collaboration and the consultative involvement of IRC specialists. The practical value of the work lies in the "from subtest to action" logic: utilizing strengths as instructional scaffolds and addressing vulnerable areas as a basis for removing barriers.

Key words: WISC-IV, Inclusive Resource Center (IRC), cognitive profile, strengths, diagnostics, psycho-pedagogical support, person-centered approach.

Актуальність дослідження. Розвиток інклюзивної освіти в Україні актуалізує запит на якісну, доказову та водночас гуманістично зорієнтовану діагностику, яка не зводить дитину до узагальненого показника, а відкриває її індивідуальні можливості. У центрі сучасної інклюзії не «середній учень», а конкретна дитина з унікальним темпом розвитку, способом мислення, досвідом, мотивацією та чутливістю до освітнього середовища. Саме тому в системі підтримки дітей з ООП визначальною стає не так фіксація рівня інтелектуального функціонування, як розуміння профілю когнітивних процесів: що дитина робить краще, за яких умов демонструє результат, які бар'єри є первинними, а які вторинними, спричиненими невдалими педагогічними вимогами або тривалим переживанням неуспіху.

У цій логіці діяльність інклюзивно-ресурсних центрів набуває особливої ваги. Однією з ключових функцій ІРЦ є перетворення результатів оцінювання на практичні рішення для закладу освіти й родини: визначення освітніх потреб, рекомендації щодо умов навчання, участь у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії та підтримка команди психолого-педагогічного супроводу через консультації й методичний супровід. ІРЦ у сучасній інклюзивній системі виконує роль «моста» між діагностикою і навчальною практикою: він допомагає

педагогам побачити в дитині не лише труднощі, а й ресурси, узгодити реалістичні цілі розвитку, підібрати адаптації/модифікації та створити умови, за яких дитина зможе бути включеною в навчання, зберігаючи гідність, внутрішню мотивацію та позитивне ставлення до себе.

Особливо значущим є профільний підхід у тих випадках, коли загальний показник IQ (FSIQ) здається подібним і може провокувати спрощений висновок про «однакові можливості». Насправді навіть близькі значення FSIQ можуть приховувати принципово різні когнітивні конфігурації: у однієї дитини відносним ресурсом може бути робоча пам'ять і здатність діяти за алгоритмом, у іншої – швидкість обробки структурованого матеріалу, у третьої – краще конкретно-образне узагальнення за наочної опори. Відмінності на рівні індексів і субтестів WISC-IV фактично описують різні «маршрути навчання», і саме ці відмінності мають визначати освітні рішення. Коли ж педагогічні стратегії не враховують профілю, дитина стикається з завданнями, які не відповідають її способу опрацювання інформації: зростає напруга, знижується продуктивність, посилюється уникання діяльності, формуються вторинні емоційно-поведінкові ускладнення. Тому профільна інтерпретація WISC-IV у діяльності ІРЦ є не «додатковою опцією», а інструментом забезпечення рівного доступу до навчання через індивідуалізацію підтримки. Саме ІРЦ допомагає закладу освіти створювати психолого-педагогічний супровід якнайкраще, враховуючи потреби кожної конкретної дитини, з опорою на її сильні сторони.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Професійна діагностика в ІРЦ має виконувати не лише «констатувальну», а й конструктивну функцію: результати оцінювання повинні перетворюватися на конкретні освітні рішення. Для дітей з інтелектуальними труднощами критично важливо уникати редукції висновку до однієї цифри IQ. У центрі уваги має бути когнітивний профіль, як поєднання сильних сторін, вразливих зон, темпу діяльності, особливостей опрацювання мовної, зорової та робочо-пам'яттєвої інформації.

WISC-IV дозволяє описати профіль на рівні індексів, а саме: вербального розуміння (VCI), перцептивного мислення (PRI), робочої пам'яті (WMI) та швидкості обробки інформації (PSI). Саме індексна структура пояснює, чому

одна дитина краще навчається через наочність і дію, а інша через алгоритм і повторення, навіть за подібного загального рівня інтелектуального функціонування.

У контексті психодіагностики інтелекту WISC-IV в ІПЦ література одноставно підкреслює важливість профільної інтерпретації. Для дітей з інтелектуальними труднощами індексна структура (VCI/PRI/WMI/PSI) дозволяє відокремити труднощі мовленнєвого опосередкування, зорово-просторового аналізу, утримання та маніпуляції інформацією, а також темпу опрацювання, а отже, точніше спроектувати освітні адаптації, модифікації та корекційно-розвиткові послуги. Найбільш сучасний підхід полягає у поєднанні кількісних показників із якісним аналізом стратегії виконання, спостереженнями за поведінкою та оцінкою адаптивного функціонування, що запобігає редукції дитини до одного числового індексу.

Компетентнісна парадигма в роботі з дітьми з інтелектуальними труднощами задає інший критерій ефективності супроводу, не лише «скільки знань засвоєно», а наскільки зростає функціональна самостійність і здатність діяти в реальних життєвих контекстах. К. Тороп (2022) у дослідженні наголошує, що компетентнісний підхід переорієнтовує зміст освіти з суто знаннєвого компоненту на набуття цілісного досвіду розв'язання життєвих задач. Ключові компетентності трактуються як комплекс характеристик, що дозволяє ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності, поєднуючи когнітивну та мотиваційну складові [9].

Підготовка фахівців до роботи в інклюзивному середовищі розглядається як умова сталості системи супроводу. О. Мартинчук (2019) обґрунтовує потребу у спеціальних педагогах, здатних здійснювати ефективний супровід і підтримку дітей з різними ООП, та критично оцінює нозологічну логіку підготовки, яка не завжди відповідає реальним умовам інклюзивного освітнього простору. У практико-орієнтованому вимірі авторка описує компетентності командного супроводу, зокрема узгоджене планування дій, моніторинг і колегіальне коригування, а також формулювання SMART-цілей на основі результатів оцінювання сильних і слабких сторін розвитку дитини [2].

У межах досліджень організаційно-педагогічних умов інтегрованого супроводу Н. Софій (2017) розкриває механізми надання додаткової підтримки учням з ООП, роль різнопрофільних фахівців та значення інституцій, що координують супровід. Показовим є аналіз функцій інклюзивних ресурсних центрів як осередків організаційно-координуючої, навчально-методичної, консультативної, психолого-педагогічної, корекційно-розвивальної, аналітичної та просвітницької роботи, що забезпечує реалізацію права дитини на якісну освіту в умовах інклюзії [8].

Окремий напрям сучасних розвідок пов'язаний із людським фактором якості послуг ІРЦ, тобто з професійною компетентністю та професійною ідентичністю консультантів. Ж. Кондратюк (2025) розглядає професійну ідентичність фахівців ІРЦ як метавластивість, що інтегрує особистісні й соціальні компоненти та визначає ефективність професійного розвитку. У структурно-функціональній моделі авторка виокремлює мотиваційний, технічний, міжособистісний, контекстуальний, адаптивний, творчий, акмеологічний та аутопсихологічний компоненти, наголошуючи на значенні рефлексії та вибору адекватних інструментів роботи з дітьми з ООП та їхніми батьками [1].

З позиції інклюзивної педагогіки ключовим стає принцип відповідності освітнього середовища потребам і можливостям кожної дитини та право навчатися за місцем проживання. К. Ярощук і О. Вдовенко (2025), узагальнюючи міжнародні підходи, підкреслюють, що інклюзивне навчання передбачає гнучку індивідуалізовану систему з індивідуальним планом (за потреби) та забезпеченням медико-соціального й психолого-педагогічного супроводу. Водночас перехід до інклюзії потребує ресурсів, командної взаємодії, рефлексії практик і партнерств [10].

У вітчизняній науковій літературі когнітивні порушення описуються як спектр атиповості пізнавальних процесів, що може супроводжувати різні варіанти розвитку та поєднуватися з мовленнєвими, поведінковими, сенсорними та емоційними труднощами. Л. Прохоренко (2023) систематизує у межах психолого-педагогічної типології когнітивних порушень не лише прояви

дефіцитів, а й характерні бар'єри в навчанні та участі, а також пропонує орієнтири для організації освітнього процесу й підтримки дітей з різними профілями розвитку [5].

Сучасна практика інклюзивної освіти в Україні дедалі більше зміщується від нозологічного опису до функціонального аналізу навчання й участі. У цій логіці психодіагностика в ІРЦ розглядається не як «вердикт» про рівень інтелекту, а як інструмент визначення бар'єрів і ресурсів розвитку, які можна змінити через адаптації середовища, методики навчання та скоординований супровід міждисциплінарної команди.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі порівняльного аналізу двох профілів WISC-IV із близькими значеннями FSIQ продемонструвати принципову відмінність когнітивної «архітектури» дітей на рівні індексів і субтестів та обґрунтувати необхідність профільної (а не лише сумарної) інтерпретації результатів у практиці ІРЦ. З огляду на це, стаття має на меті показати, як виявлені індивідуальні сильні сторони й вразливі зони кожної дитини можуть бути трансформовані консультантами ІРЦ у конкретні психолого-педагогічні рішення для закладу освіти: добір адаптацій і модифікацій, організацію освітнього середовища, визначення реалістичних цілей ІПР, а також побудову психолого-педагогічного супроводу, що підтримує мотивацію, емоційну безпеку та самооцінку дитини.

Методи дослідження. Емпіричну базу склали два протоколи WISC-IV, отримані в умовах інклюзивно-ресурсного центру (В., 12 років 3 місяці та Д., 13 років 3 місяці). Одиницею аналізу виступали FSIQ (загальний показник інтелекту) та його довірчий інтервал, індексні показники VCI/PRI/WMI/PSI, а також зважені бали субтестів, що формують відповідні індекси. Основним психодіагностичним інструментом був WISC-IV, що дозволяє отримати FSIQ як інтегральний показник загального рівня інтелектуального функціонування, а також профіль на рівні індексів: вербального розуміння (VCI), перцептивного мислення (PRI), робочої пам'яті (WMI) та швидкості обробки інформації (PSI). Обстеження проводилося індивідуально у стандартних для ІРЦ умовах з

дотриманням регламентованої процедури пред'явлення завдань та фіксації відповідей.

Результати дослідження. У межах підготовчого етапу дослідження здійснено описово-аналітичний розбір результатів індивідуального психодіагностичного обстеження за методикою WISC-IV, проведеного в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Емпіричний матеріал становили два протоколи дітей підліткового віку: В. (12 років 3 міс.) та Д. (13 років 3 міс.). З огляду на те, що інтегральний показник FSIQ за однакових або близьких значень може маскувати суттєву неоднорідність розвитку окремих когнітивних доменів, аналітична процедура була зорієнтована не лише на загальний рівень інтелектуального функціонування, а насамперед на структуру когнітивного профілю.

Теоретико-методологічні підстави дослідження спираються на сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями, де ключовим є принцип індивідуалізації на основі даних комплексного оцінювання. У цьому контексті важливим є висновок, що ефективне планування освітньої підтримки потребує переходу від «узагальненого діагнозу» до опису профілю когнітивних ресурсів і обмежень, який дозволяє обґрунтувати цільові навчальні завдання, адаптації та корекційно-розвиткові втручання. Зокрема, у сучасних наукових розвідках, акцентовано, що аналіз індексів і субтестів психометричних методик має практичне значення тоді, коли він трансформується у педагогічні рішення: структуроване подання матеріалу, використання візуальних опор, дозування навантаження, формування навичок самоконтролю, поетапність інструкцій, навчання через вправління та підкріплення. Така логіка є принципово важливою для роботи з дитиною з інтелектуальними порушеннями, оскільки її навчальні результати значною мірою залежать від узгодження змісту й темпу навчання з реальними можливостями переробки інформації та регуляції діяльності [3].

Окремого значення набуває інституційний вимір підтримки, що розкривається у працях Г. Соколової та І. Орленко (2026), присвячених діяльності інклюзивно-ресурсних центрів і процедурі ідентифікації освітніх

труднощів. У цих дослідженнях підкреслено, що комплексне оцінювання не є самоціллю: воно слугує підставою для визначення освітніх потреб, вибору критеріїв спостереження за динамікою розвитку, узгодження ролей фахівців та побудови індивідуальної траєкторії підтримки у закладі освіти. Відповідно, робота з дитиною з інтелектуальними порушеннями постає як системний процес, де діагностика, навчальні адаптації, корекційні заняття та консультування батьків та педагогів мають бути інтегровані в єдину логіку. Такий підхід знижує ризик ситуації, коли оцінювання «відокремлюється» від реальної педагогічної практики, а підтримка здійснюється інтуїтивно без опори на дані [6,7].

Важливим доповненням до зазначеного є сучасний фокус на середовищних бар'єрах, зокрема цифрових. Так, для осіб із когнітивними порушеннями критичними можуть бути не лише академічні труднощі, а й бар'єри взаємодії з інформацією та інтерфейсами (перевантаження, складна навігація, неоднозначні інструкції, високі вимоги до робочої пам'яті та швидкості обробки). Для практики супроводу це означає необхідність оцінювати не тільки «внутрішні» характеристики дитини, а й вимоги навчального/цифрового середовища, добираючи такі способи подання матеріалу й організації діяльності, які зменшують когнітивну надмірність і підтримують самостійність. Отже, сутність роботи з дитиною з інтелектуальними порушеннями в інклюзивній освіті доцільно розглядати як баланс між розвитком індивідуальних ресурсів і цілеспрямованим «налаштуванням» середовища під можливості дитини [4].

Методично дослідження спиралося на порівняльний профільний підхід, який дозволяє виявляти як спільні закономірності, так і індивідуально-специфічні «вузькі місця» когнітивного функціонування, релевантні до освітньої діяльності. Аналіз здійснювався у кількох взаємодоповнювальних площинах. По-перше, проводилося зіставлення композитних індексів (VCI – вербальне розуміння, PRI – перцептивне міркування, WMI – робоча пам'ять, PSI – швидкість переробки інформації) із урахуванням довірчих інтервалів, що підвищує коректність інтерпретації відмінностей між показниками. По-друге, здійснювався детальний розбір зважених балів ключових субтестів у межах кожного індексу з метою уточнення, які саме когнітивні операції забезпечують

відносно сильну сторону або, навпаки, формують зону труднощів. По-третє, окрему увагу приділено інтерпретації внутрішньоіндексних розривів (диспропорцій між субтестами одного індексу) як діагностично значущих маркерів потенційних навчальних бар'єрів і можливих компенсаторних стратегій, що можуть бути використані в освітньому процесі та під час корекційно-розвиткових занять. По-четверте, результати когнітивного аналізу узгоджувалися з даними щодо психоемоційної підтримки у тих випадках, де відповідні потреби були відображені в плані втручання, оскільки когнітивна продуктивність у підлітковому віці є чутливою до чинників тривожності, фрустраційної толерантності, мотиваційної регуляції та досвіду навчальної невдачі.

Отже, подальший опис двох випадків спрямовано на порівняння профілів за близьких значень FSIQ, але з потенційно різною конфігурацією когнітивних ресурсів і обмежень. Це дозволяє показати, що однаковий рівень загального інтелектуального показника не гарантує однакових освітніх потреб, а отже, вимагає диференційованого планування підтримки на основі структурного аналізу індексів і субтестів WISC-IV, узгодженого з командною моделлю супроводу та практиками ІРЦ.

Розглянемо два профілі при близькому значенні показників FSIQ.

За першим профілем (профіль А) – В., 12,3 років, маємо наступні результати.

FSIQ = 59 (95% ДІ: 55–65). Індексна структура: VCI = 62; PRI = 53; WMI = 74; PSI = 88. Профіль характеризується вираженою нерівномірністю з помітним відносним ресурсом у швидкості обробки інформації (PSI).

Субтестовий «малюнок» вказує на такі особливості:

Вербальна сфера: Схожість (SI = 6) як відносно сильніша зона порівняно зі Словником (VC = 3) та Розумінням (CO = 1). Це може означати, що Вікторії легше працювати з простими відношеннями/категоріями, ніж пояснювати соціальні норми та розгорнуто тлумачити поняття.

Невербальна сфера: Дизайн блоків (BD = 3), Матриці (MR = 2) і Поняття в картинках (PCn = 2) – стабільно низькі, що вказує на складність невербальних узагальнень та просторового конструювання без додаткової опори.

Робоча пам'ять: Числовий ряд (DS = 7) вище, ніж Літерно-числова послідовність (LN = 4). Це типовий сигнал, що утримання й відтворення простих послідовностей (особливо цифрових) є більш доступним, ніж переробка/перекомпонування матеріалу.

Швидкість обробки: Кодування (CD = 10) та Пошук символів (SS = 6) формують найвищий індекс PSI. Це важлива сильна сторона: за чіткої інструкції та структурованого поля стимулів дитина здатна діяти доволі швидко й продуктивно.

Особистісно-емоційний контекст (за планом втручання) підказує, що когнітивні труднощі супроводжуються напругою/тривожністю й потребою у стабілізації психоемоційного стану, розвитку емоційного інтелекту та самооцінки. Отже, освітні рішення мають бути «бережними»: мінімізувати переживання неуспіху та підсилювати досвід компетентності через завдання, у яких сильна сторона (PSI) може проявитися.

За другим профілем (профіль В) – Д., 13,3 років, результати мають наступні дані.

FSIQ = 55 (95% ДІ: 51–61). Індексна структура: VCI = 58; PRI = 55; WMI = 77; PSI = 68. Профіль також низький за загальним рівнем, однак має іншу конфігурацію: відносним ресурсом виступає робоча пам'ять (WMI), тоді як швидкість обробки (PSI) є значно слабшою.

Субтестовий профіль показує:

Вербальна сфера: Схожість (SI = 2), Словник (VC = 4), Розуміння (CO = 2). Порівняно з В. 12,3 р., Д. 13,3 р. має значно нижчий SI, що може вказувати на складність категоріальних узагальнень і абстрагування у вербальних завданнях.

Перцептивне мислення: Дизайн блоків (BD = 2) і особливо Матриці (MR = 1) – виражено низькі; натомість Поняття в картинках (PCn = 5) є відносно кращим результатом у межах PRI. Це вказує на частково збережену здатність до

конкретно-образного узагальнення за умови наочної підтримки при значній слабкості «чистого» невербального міркування.

Робоча пам'ять: $DS = 6$ і $LN = 6$ – рівні показники. Це підсилює висновок, що утримання та оперування послідовностями може бути опорою для навчання (алгоритми, процедури, повторювані кроки).

Швидкість обробки: найбільша внутрішня суперечність – Кодування ($CD = 2$) при значно кращому Пошуку символів ($SS = 7$). Такий розрив часто означає, що «сканування/вибіркова увага» за простою інструкцією відносно збережені, тоді як графомоторний темп, автоматизація та зорово-моторна координація різко знижують продуктивність у завданнях, де треба швидко писати/кодувати.

Отже, Д., 13,3 р., потрібні рішення, що знімають тиск швидкості письма та переводять частину діяльності в усні/вибіркові формати, з опорою на його здатність працювати з послідовностями і структурованим матеріалом.

Попри близькі значення FSIQ (у В.12,3 р. це 59 балів, а у Д. 13,3 р. це 55 балів), профілі суттєво різняться. У В. 12,3 р. найвиразніша сильна сторона – швидкість обробки ($PSI = 88$) за рахунок дуже високого Кодування ($CD = 10$). У Д. 13,3 р., навпаки, PSI низький (68) через різко слабке Кодування ($CD = 2$), хоча вибіркова увага у Пошуку символів ($SS = 7$) відносно краща. Натомість робоча пам'ять Д. 13,3 р. ($WMI = 77$) є більш стійким ресурсом, тоді як у В. WMI нижчий (74) і має внутрішню нерівномірність ($DS > LN$).

Отже, педагогічні висновки мають бути різними: те, що «працює» для В.12,3 р. (опора на темп і структуровані візуально-моторні завдання), не є провідною опорою для Д. 13,3 р., якому потрібні альтернативи письму і сильна алгоритмізація навчання.

Нижче подаємо приклад «перекладу» субтестової картини в рішення супроводу. Кожен пункт сформульовано так, щоб підкреслити можливості дитини й забезпечити досвід успіху.

В. 12,3 р.: опора на темп, структурованість і безпечний емоційний контекст.

1) Освітня організація. Використовувати короткі інструкції, наочні зразки, чітко структуровані поля завдань. Давати невеликі порції роботи, але з

можливістю «працювати в ритмі», який дитині доступний (це відповідає її сильнішій PSI).

2) Підтримка понять. Через низькі показники PRI-субтестів (BD/MR/PCn) важливо навчати поняття через предметну дію, приклади та моделювання, а не через абстрактне пояснення. У вербальних завданнях спиратися на відносно кращі аналогії/категоризації (SI).

3) Робоча пам'ять. Опиратися на DS (утримання послідовності), а завдання, де потрібна переробка (LN), давати з опорами: картки-кроки, чек-лист, «спочатку разом – потім самостійно».

4) Особистісний вектор супроводу. З огляду на заплановану роботу зі стабілізації емоційного стану, тривожності, самооцінки та вербалізації переживань, навчальні завдання мають включати «м'який старт», регулярну позитивну підтримку, передбачуваність і право на паузу.

Д. 13,3 р.: опора на робочу пам'ять і вибірккову увагу, мінімізація графомоторного бар'єра.

1) Освітня організація. Давати алгоритми, покрокові схеми, повторювані процедури. Використовувати сильні сторони WMI (DS/LN) для навчання через послідовність дій («спочатку-потім», «крок 1-2-3»).

2) Невербальне мислення. З огляду на дуже низькі MR/BD варто уникати ситуацій, коли успішність залежить від «вільного» невербального узагальнення або складного конструювання без опор. Натомість спиратися на відносно кращий PCn – працювати з конкретно-образними прикладами, сортуванням, зіставленням за ознакою, підбором пар/категорій.

3) Швидкість і письмо. Різкий розрив CD (2) vs SS (7) підказує: зняття тиску письма є критичним. Рекомендовано: більше відповідей вибором (галочка/картка), усні відповіді, робота з готовими бланками, скорочення переписування, додатковий час; при письмі – шаблони й обмеження обсягу.

4) Психологічна підтримка. Формувати мотивацію через ситуації успіху, уникати порівняння з однолітками та підтримувати адекватну самооцінку, це має бути інтегрованою частиною супроводу.

Отже, розглянемо висновки профіля, які було отримано.

По-перше, близькі значення FSIQ можуть приховувати принципово різні когнітивні конфігурації. Тому для ІРЦ ключовим є аналіз субтестів і «внутрішніх розривів» профілю.

По-друге, профільний підхід дозволяє говорити про сильні сторони: у В.12,3 р. це ресурс темпу й структурованих візуально-моторних завдань, а у Д. 13,3 р. це ресурс послідовної роботи та вибіркової уваги при зниженому графомоторному темпі.

Таким чином, особистісно орієнтований супровід означає, що рекомендації формулюються мовою можливостей і умов успіху, а не мовою дефіциту. Результат WISC-IV має перетворюватися на індивідуальні освітні рішення, що підтримують самооцінку, знижують тривожність і розкривають потенціал дитини.

Акцентувати сильні сторони дитини у висновку можливо, якщо почати з ресурсів («що дитина робить краще і за яких умов»), далі – бар'єри та потрібні опори. Описуйте розриви субтестів як підказку щодо методики навчання (напр., SS>CD – зменшити письмове кодування, перейти на вибір/усні відповіді). У рекомендаціях фіксуйте формат інструкції; темп/час; опори; спосіб відповіді; критерій успіху.

Профільна інтерпретація WISC-IV має практичну цінність лише тоді, коли вона стає підставою для конкретних змін у повсякденній організації навчання та підтримки. Саме тому ключовим чинником ефективності інклюзії є системний психолого-педагогічний супровід у закладі освіти, який спирається на фахову консультацію та методичне наставництво консультантів (фахівців) ІРЦ. Консультант (фахівець) ІРЦ виступає «перекладачем» результатів діагностики у педагогічні рішення, він допомагає команді супроводу побачити не лише обмеження, а й можливості кожної конкретної дитини, узгодити адаптації/модифікації, визначити досяжні цілі та критерії прогресу.

Ідентичний або близький FSIQ у різних дітей не гарантує подібних освітніх потреб. Як показано в цій статті, у В. 12,3 р. (FSIQ=59) опорою є швидкість обробки з високим Кодуванням, тоді як у Д. 13,3 р. (FSIQ=55) провідною опорою є робоча пам'ять і вибіркова увага за різко слабкого графомоторного темпу. Без

супроводу існує ризик «уніфікованих» рішень (один набір рекомендацій для всіх дітей з низьким IQ), що знижує навчальну ефективність і підвищує шкільну дезадаптацію.

Профілактика вторинних труднощів у навчанні передбачає цілеспрямоване зниження тривожності, запобігання формуванню хронічного переживання неуспіху та підтримку адекватної самооцінки дитини, оскільки емоційні наслідки повторюваних невдач здатні посилювати первинні когнітивні/навчальні бар'єри й знижувати навчальну мотивацію. Відповідно, рішення щодо підтримки мають бути максимально точними й індивідуалізованими: добір адаптацій і/або модифікацій здійснюється з урахуванням конкретної конфігурації результатів субтестів та інтегральних індексів, що дає змогу опиратися на сильні сторони й компенсувати вразливі компоненти. Додатковою умовою ефективності є єдність підходів – узгодження дій учителя, асистента вчителя, практичного психолога, логопеда/спеціального педагога та батьків для забезпечення стабільності вимог, процедур і способів підтримки в різних середовищах.

Ефективний супровід у межах моделі взаємодії «ІРЦ – заклад освіти – родина» доцільно розглядати як циклічний процес, у якому консультація та планування не є одноразовими подіями, а інтегровані в освітній процес протягом навчального року. Практична реалізація такої моделі включає послідовні етапи: спільне інтерпретування профілю сильних сторін і бар'єрів за результатами оцінювання та узгодження пріоритетів; проєктування ІПР із формулюванням 3–5 операціоналізованих цілей на 8–12 тижнів, критеріїв успіху та умов підтримки; супровід упровадження через спостереження в класі/занятті, мікрокоучинг педагогів і налаштування адаптацій; регулярний моніторинг навчальних і поведінкових показників; командні зустрічі для аналізу даних і корекції стратегії. Партнерство з родиною забезпечує перенесення узгоджених стратегій у домашній контекст та мінімізує ризик суперечливих вимог до дитини, що підвищує сталість підтримки й імовірність досягнення запланованих результатів.

Наведені нижче формулювання демонструють, як у висновку ІРЦ підкреслити можливості дитини та описати умови успіху.

Приклад для В. 12,3 р. Ресурс: за чіткої інструкції та структурованого поля завдання дитина демонструє достатній темп і продуктивність у зорово-моторних діях (опора на PSI).

Бар'єри: складність невербальних узагальнень і просторового конструювання без зразка; труднощі розгорнутого пояснення понять і соціальних правил.

Умови успіху: короткі інструкції + візуальний зразок; робота малими порціями; передбачуваний алгоритм; позитивне підкріплення, що знижує напругу.

Формат відповіді: допускаються відповіді позначкою/вибором/короткою фразою з опорою на картки, з поступовим розширенням висловлювання.

Приклад для Д.13,3 р. Ресурс: здатність утримувати й виконувати послідовності дій за алгоритмом (опора на WMI) та відносно краща вибіркова увага у завданнях пошуку.

Бар'єри: різко знижений графомоторний темп і автоматизація (ризик у завданнях, де потрібно швидко писати/кодувати); труднощі абстрактного узагальнення.

Умови успіху: алгоритмізація завдань, покрокові схеми, повторювані процедури; зняття тиску швидкості письма; додатковий час і зменшення обсягу.

Формат відповіді: більше усних відповідей, вибіркових форм (тести з варіантами), робота з готовими бланками; скорочення переписування.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отримані результати порівняльного аналізу двох профілів WISC-IV переконливо засвідчують, що близькі значення FSIQ не можуть розглядатися як підстава для уніфікованих освітніх рішень. Загальний інтелектуальний показник відображає рівень функціонування в усередненому вигляді, однак не розкриває механізмів навчальних труднощів і не показує, за рахунок яких когнітивних процесів дитина може демонструвати кращі результати. Натомість субтестовий та індексний профіль описує індивідуальну «конфігурацію можливостей»: для однієї дитини провідним ресурсом може бути робоча пам'ять і здатність діяти за алгоритмом, для іншої це швидкість виконання структурованих завдань, для третьої – опора

на конкретно-образні узагальнення за умови візуальної підтримки. Саме ця конфігурація визначає ефективні педагогічні стратегії, оптимальний темп, формат інструкції й прийнятні способи відповіді.

У контексті розвитку інклюзивної освіти в Україні провідною умовою якості підтримки стає роль інклюзивно-ресурсних центрів як інституції, що поєднує діагностику з практичним супроводом. ІРЦ виконує не лише функцію оцінювання, а й функцію методичного «перекладу» результатів у рішення для закладу освіти. Професійна цінність роботи консультантів ІРЦ полягає в тому, що вони допомагають команді супроводу перейти від загальних формулювань до конкретних освітніх умов: визначити, які саме опори потрібні дитині (візуальні схеми, чек-листи, зразки, структуровані бланки), як дозувати навантаження, які завдання скорочувати чи модифікувати, як змінювати спосіб контролю знань (усна відповідь, вибіркові формати, демонстрація дії), коли надавати додатковий час і як організувати паузи та чергування видів діяльності. Отже, ІРЦ забезпечує відповідність між профілем дитини та освітніми вимогами, мінімізуючи бар'єри доступу до навчання.

Принципово важливо, що сильносторонній та особистісно орієнтований підхід у практиці ІРЦ змінює саму логіку висновку: він перестає бути документом, який «фіксує обмеження», і стає інструментом побудови траєкторії розвитку. У висновку та рекомендаціях фіксується не лише те, що дитині складно, а насамперед те, за яких умов вона успішна, тобто, який тип інструкції є зрозумілим, який темп є посильним, які формати відповіді знімають графомоторний або мовленнєвий бар'єр, які способи організації матеріалу зменшують навантаження на робочу пам'ять. Такий підхід підтримує мотивацію, знижує тривожність і формує досвід компетентності, що є ключовим чинником навчальної залученості та профілактики вторинної шкільної дезадаптації.

Практична ефективність рекомендацій ІРЦ забезпечується тоді, коли консультативна участь ІРЦ у закладі освіти є системною: від первинного пояснення профілю до коучингу педагогів у впровадженні адаптацій, участі в командних зустрічах супроводу, спільного перегляду ІПР за даними моніторингу та партнерства з родиною. У такій моделі ІРЦ виступає гарантом узгодженості

підтримки: школа і сім'я отримують єдину логіку дій, а дитина – стабільне середовище без суперечливих вимог. Саме системний супровід дає змогу «оживити» результати тестування та перетворити їх на вимірювані цілі, чіткі критерії прогресу та реалістичні очікування щодо розвитку.

Отже, головний висновок полягає в тому, що профіль WISC-IV у практиці ІРЦ має розглядатися як карта індивідуальних можливостей, а не як ярлик. Завданням ІРЦ є забезпечення створення для кожної дитини її умов успіху: таких, що враховують унікальну структуру сильних сторін, підтримують самооцінку й емоційну безпеку, а також забезпечують реальний освітній прогрес у межах персональної траєкторії розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондратюк, Ж. В. (2025) Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів : дис. ... д-ра філософії за спец. 053 Психологія. Київ.
2. Мартинчук, О. В. (2019). Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... д-ра пед. наук. Київ.
3. Орленко, І.М. (2025). Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: емпіричне дослідження когнітивного профілю дитини. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*, №27, С.183-199.
4. Орленко, І.М. (2025). Цифрова інклюзія: діагностика проблем користувачів із когнітивними порушеннями. *Інклюзія і суспільство*, № 1 (9), С. 46-54.
5. Прохоренко, Л. І. (2023). Психологія когнітивних порушень у дітей : монографія. Бориспіль : ФОП «Вигнан О. С.»
6. Соколова, Г.Б., & Орленко, І.М. (2026). Функціонування інклюзивно-ресурсних центрів в Україні: загальна характеристика діяльності щодо комплексного оцінювання розвитку та підтримки учнів в інклюзивному освітньому середовищі. *Актуальні питання у сучасній науці*. №1(43), С. 1612-1624
7. Соколова, Г.Б., & Орленко, І.М. (2026). Ідентифікація освітніх труднощів у дітей різного віку на рівні закладу освіти: діагностичні інструменти, критерії оцінювання та роль інклюзивно-ресурсних центрів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи* № 11. С. 85-89

8. Софій, Н. З. (2017). Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук. Київ.
9. Тороп, К. С. (2022). Теоретичні і методичні засади формування ключових компетентностей в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку : дис. ... д-ра пед. наук. Київ.
10. Ярошук, К. І., & Вдовенко, О. І. (2025). Основи інклюзивної педагогіки : навчально-методичний посібник. Чернігів : НУ «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка.
11. Wechsler, D. (2003). Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition (WISC-IV). San Antonio, TX : Pearson.
12. WISC-IV (Shkala intelektu Vekslera dlia ditei - IV) (2018). [(Wechsler Intelligence Scale for Children - IV)]. Pearson Education INC. URL : <https://giuntipsy.com.ua/clinical/wisc-iv/>
13. Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2009). Essentials of WISC-IV Assessment. Hoboken, NJ : Wiley.
14. AAIDD. (2021). Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports. 12th ed. Washington, DC : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
15. World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva: WHO, 2001.

REFERENCES

1. Kondratiuk, Zh. V. (2025). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku profesiinoi identychnosti fakhivtsiv (konsultantiv) inkliuzyvno-resursnykh tsestriv [Psychological features of the development of professional identity of specialists (consultants) of inclusive resource centers] : dys. ... d-ra filosofii za spets. 053 Psykholohiia. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Martynchuk, O. V. (2019). Teoriia ta praktyka pidhotovky fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovysshchi [Theory and practice of training special education specialists for professional activity in an inclusive educational environment] : dys. ... d-ra ped. nauk. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Orlenko, I.M. (2025). Psykholoho-pedahohichniy suprovid ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku: empirychnе doslidzhennia kohnityvnoho profilu dytyny [Psychological and pedagogical support of children with intellectual disabilities: an empirical study of the child's cognitive profile]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy*, №27, S.183-199. [in Ukrainian].

4. Orlenko, I.M. (2025). Tsyfrova inkluziia: diahnozyka problem korystuvachiv iz kohnityvnymy porushenniamy [Digital inclusion: diagnostics of problems of users with cognitive disabilities]. *Inkluziia i suspilstvo*, № 1 (9), S. 46-54. [in Ukrainian].

5. Prokhorenko, L. I. (2023). Psykholohiia kohnityvnykh porushen u ditei : monohrafiia [Psychology of cognitive disorders in children: monograph]. Boryspil : FOP «Vyhnan O. S.». [in Ukrainian].

6. Sokolova, H.B., & Orlenko, I.M. (2026). Funktsionuvannia inkluzyvno-resursnykh tsestriv v Ukraini: zahalna kharakterystyka diialnosti shchodo kompleksnoho otsiniuvannia rozvytku ta pidtrymky uchniv v inkluzyvnomu osvithomu seredovyschi [Functioning of inclusive resource centers in Ukraine: general characteristics of activities related to comprehensive assessment of development and support of students in an inclusive educational environment]. *Aktualni pytannia u suchasni nautsi*. №1(43), S. 1612-1624[in Ukrainian].

7. Sokolova, H.B., & Orlenko, I.M. (2026). Identyfikatsiia osvitnykh trudnoshchiv u ditei riznoho viku na rivni zakladu osvity: diahnozychni instrumenty, kryterii otsiniuvannia ta rol inkluzyvno-resursnykh tsestriv [Identification of educational difficulties in children of different ages at the level of an educational institution: diagnostic tools, assessment criteria and the role of inclusive resource centers]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy* № 11, S. 85-89[in Ukrainian].

8. Sofii, N. Z. (2017). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy intehrovanoho suprodu uchniv z osoblyvymy osvithnymi potrebamy v inkluzyvnomu navchalnomu zakladi [Organizational and pedagogical conditions of integrated support for students with special educational needs in an inclusive educational institution] : dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv. [in Ukrainian].

9. Torop, K. S. (2022). Teoretychni i metodychni zasady formuvannia kliuchovykh kompetentnosti v uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Theoretical and methodological principles of the formation of key competencies in students with intellectual disabilities] : dys. ... d-ra ped. nauk. Kyiv. [in Ukrainian].

10. Yaroshchuk, K. I., & Vdovenko, O. I. (2025). Osnovy inkluzyvnoi pedahohiky : navchalno-metodychnyi posibnyk [Fundamentals of inclusive pedagogy: teaching and methodological manual]. Chernihiv : NU «Chernihivskyy kolehium» im. T. H. Shevchenka. [in Ukrainian].

11. Wechsler, D. (2003). Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition (WISC-IV). San Antonio, TX : Pearson. [in English].

12. WISC-IV (Shkala intelektu Vekslera dlia ditei - IV) (2018). [(Wechsler Intelligence Scale for Children - IV)]. Pearson Education INC. URL : <https://giuntipsy.com.ua/clinical/wisc-iv/> [in Ukrainian].

13. Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2009). Essentials of WISC-IV Assessment. Hoboken, NJ : Wiley. [in English].

14. AAIDD. (2021). Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports. 12th ed. Washington, DC : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [in English].

15. World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva: WHO, 2001. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 10.04.2026

Прорецензовано 28.04.26

Схвалено до друку 14.05.2026

УДК 159.922.7:616.896

Ганна Сизко,

канд. психол. наук, доцент

E-mail: sizko71108@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1331-2591

ResearcherID: IUQ-8140-2023

Hanna Syzko,

PhD in Psychology, Associate Professor

Наталя Анастасова,

старший викладач

E-mail: natali860303@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7058-2726

ResearcherID: E-4199-2019

Natalya Anastasova,

Senior Lecturer

Олена Клименко,

здобувачка першого рівня вищої освіти,

3 курсу 303СО групи, спеціальності 016 Спеціальна освіта

E-mail: e.semenyukk@gmail.com