

11. Pysarchuk, O.T. (2020). Osvitno-rozvyvalne seredovyshche yak faktor pidvyshchennia yakosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Educational and developmental environment as a factor in improving the quality of training of future teachers]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*. Seria: Pedahohika, 2, 44–51. [in Ukrainian].

12. Chebotarova, O. V. (2025). Metodychni osnovy korektsiinoho navchannia uchniv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku: tekhnologii [Methodological foundations of remedial education of students with intellectual disabilities: technologies]: prakt. posib. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykholohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

Iarmola, N. (2025). Inkluzyvne navchannia [Inclusive education]. K.: ISPP imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

13. DeMatthews, D. E., Conroy, K., & McKenzie, L. (2026). Inclusive Principal Leadership from 1995 to 2024: A Systematic Literature Review. *Review of Educational Research*, 0(0). <https://doi.org/10.3102/00346543261446662> [in English].

Матеріал надійшов до редакції 15.08.2026

Прорецензовано 3.09.26

Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 37.015.3–376.1

Ірина Сасіна,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри освітньої реабілітації
осіб з порушеннями зору Українського державного
університету імені Михайла Драгоманова

i.o.sasina@udu.edu.ua

ORCID ID: [0000-0001-8046-5083](https://orcid.org/0000-0001-8046-5083)

Researcher ID: [JGM-9166-2023](https://orcid.org/JGM-9166-2023)

Scopus ID: [57846871200](https://orcid.org/57846871200)

Iryna Sasina,

Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Head of the Department of Educational Rehabilitation of
Persons with Visual Impairments

Світлана Геращенко,

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

s.i.herashchenko@udu.edu.ua

ORCID ID: [0000-0002-7829-9722](https://orcid.org/0000-0002-7829-9722)

Svitlana Herashchenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,

Head of the Department of Psychocorrectional Pedagogy and Rehabilitation

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01601, Україна

Dragomanov Ukrainian State University,

9 Pyrohova Street, Kyiv, 01601, Ukraine

**ФУНКЦІОНАЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ГНОСТИКО-ПРАКСИЧНИХ ТРУДНОЩІВ
У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**FUNCTIONAL DIFFERENTIATION OF GNOSTIC-PRAXIC DIFFICULTIES IN
THE LEARNING ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES**

Анотація. Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні функціональної диференціації гностико-праксичних труднощів у навчальній діяльності учнів молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку шляхом визначення механізмів, що можуть зумовлювати зовні подібні навчальні помилки. Застосовано інтегративний теоретичний аналіз, порівняння та систематизацію українських і зарубіжних наукових джерел, а також зіставлення функціональних механізмів гностико-праксичних труднощів із навчальними операціями та типовими помилками. Систематизовано зорово-перцептивний, просторовий, кінестетичний, серійно-динамічний і регуляторний механізми, недостатність яких може виявлятися в помилках читання, письма, лічби, копіювання, конструювання та виконання послідовних інструкцій. Систематизовано взаємозв'язки між можливими функціональними механізмами гностико-праксичних труднощів, їх проявами в навчальній

діяльності, відповідними навчальними операціями, характером помилок і діагностичними показниками. Обґрунтовано, що під час оцінювання важливо враховувати не лише кінцевий результат, а й спосіб аналізу зразка, послідовність дій, характер необхідної допомоги, реакцію учня на контрольовану зміну умов, здатність до самоперевірки та перенесення засвоєного способу дії. Сформульовано критерії розмежування зовні подібних навчальних помилок і запропоновано алгоритм динамічного оцінювання гностико-праксичних труднощів під час виконання навчальних завдань. Церебральні порушення зору розглянуто як один із можливих супутніх чинників зорово-просторових труднощів, що потребує міждисциплінарного уточнення. Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх використання для впорядкування психолого-педагогічного оцінювання, розмежування можливих механізмів зовні подібних навчальних помилок і визначення індивідуального функціонального профілю учня.

Ключові слова: гностико-праксичні труднощі; порушення інтелектуального розвитку; порушення зорового сприймання; навчальна діяльність; комплексна оцінка розвитку; психолого-педагогічний супровід.

Abstract. The aim of the study was to provide a theoretical basis for the functional differentiation of gnostic-praxic (perceptual-praxic) difficulties in the learning activities of primary school pupils with intellectual disabilities by identifying the mechanisms that may underlie apparently similar learning errors. The study employed theoretical analysis, comparison and systematisation of Ukrainian and international research, as well as an analysis of the relationships between functional mechanisms, learning operations and typical errors. Mechanisms related to visual perception, visuospatial processing, kinaesthetic control, sequential organisation and regulation were systematised. Difficulties involving these mechanisms may be reflected in errors in reading, writing, counting, copying, constructional tasks and following multistep instructions. Relationships were identified between the possible mechanisms of perceptual-praxic difficulties, their manifestations in learning activities, relevant learning operations, characteristics of errors and assessment indicators. The findings show that assessment should take into account not only the final outcome but also how the pupil analyses the presented sample, organises the sequence of actions, responds to assistance and controlled changes in task conditions, checks their own performance and transfers a learned strategy to another task. Criteria for differentiating apparently similar learning errors were formulated, and a three-stage algorithm for the dynamic assessment of perceptual-praxic difficulties during learning tasks was proposed. Cerebral visual impairment (CVI) was considered as one of the possible co-occurring factors contributing to visuospatial difficulties and requiring interdisciplinary assessment. The practical significance of the findings lies in their potential use for structuring psychological and educational assessment, differentiating the possible mechanisms

underlying apparently similar learning errors and identifying the pupil's individual functional profile.

Key words: gnostic-praxic difficulties; intellectual developmental disorder; visual impairment; learning activity; comprehensive developmental assessment; psychological and pedagogical support.

Актуальність дослідження. У молодшому шкільному віці відбувається перехід від безпосередніх предметних дій до довільно організованої роботи з графічним, просторовим і символічним матеріалом. Опанування читання, письма, початкових математичних операцій, копіювання, конструювання, роботи з графічними схемами та виконання багатокрокових інструкцій потребує узгодженої роботи зорового сприймання, просторового аналізу, рухового програмування, серійної організації та контролю. Тому навчальна помилка не завжди свідчить про недостатність однієї окремої функції. Вона може виникати внаслідок порушення взаємодії кількох пізнавальних, перцептивних і моторно-регуляторних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне розуміння порушень інтелектуального розвитку передбачає оцінювання не лише рівня інтелектуального функціонування, а й адаптивної поведінки, умов діяльності, потреби в підтримці та індивідуального поєднання сильних сторін і труднощів дитини (Schalock et al., 2021; World Health Organization, 2024). Тому учні молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку не становлять однорідної групи. Подібний рівень когнітивного функціонування може поєднуватися з різною вираженістю мовленнєвих, перцептивних, просторових, моторних і регуляторних труднощів. Саме це зумовлює відмінності в їхніх освітніх потребах і характері необхідної підтримки.

У дослідженнях навчальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку відзначають сповільненість і недостатню диференційованість сприймання, нестійкість уваги, труднощі осмислення й запам'ятовування навчального матеріалу, застосування знань і перенесення засвоєного способу дії в нові умови (Докучина, 2025). Оцінювання навчальних

досягнень таких учнів доцільно здійснювати з урахуванням змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів діяльності, звертаючи увагу не лише на кінцевий результат, а й на спосіб його досягнення (Бужинецька, 2021). Проте загальна характеристика пізнавальних труднощів не завжди дає змогу визначити, на якому саме етапі виконання навчальної дії виникла помилка.

Моторний, когнітивний і мовленнєвий розвиток дитини тісно пов'язані між собою (Houwen et al., 2016). Тому труднощі одного походження можуть посилювати або маскувати інші. Невиконання графічного завдання може бути наслідком неповного зорового аналізу зразка, просторових труднощів, недостатньої кінестетичної точності, порушення послідовності дій, нерозуміння інструкції або поєднання кількох чинників. Отже, однакова за зовнішнім проявом помилка може мати різні причини і не завжди свідчить про недостатність одного психічного процесу.

Систематичний огляд досліджень зорово-моторної інтеграції у дітей із порушеннями розвитку засвідчив відмінності в отриманих результатах залежно від віку, діагнозу та використаних методик (Carsone et al., 2021). Узагальнення наукових даних підтвердило зв'язок зорово-моторної інтеграції з успішністю опанування читання, письма й математики. Вираженість цього зв'язку залежить від етапу навчання та особливостей розвитку дитини (Khatib et al., 2022).

Порівняльне дослідження дітей із різними нейророзвитковими станами виявило відмінності за показниками дрібної моторики та зорово-моторної інтеграції. Виражені труднощі дрібної моторики та зорово-моторної інтеграції виявлено, зокрема, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Відмінності між групами підтверджують необхідність урахування індивідуального моторного, перцептивно-моторного та когнітивного профілю дитини (Lin et al., 2024).

У практиці інклюзивно-ресурсних центрів, спеціальних закладів освіти та команд психолого-педагогічного супроводу помилки читання, письма, лічби, копіювання й конструювання часто описують за їх зовнішніми проявами. До них належать дзеркальність, пропуски, перестановки, деформація елементів,

уповільнений темп, залежність від зразка та постійна потреба в допомозі. Такий опис є важливим, але сам по собі не дає змоги визначити причину труднощів і обрати відповідний спосіб підтримки. Для цього необхідно встановити, на якому етапі виконання завдання виникає помилка та як змінюється результат після зміни умов діяльності.

Недиференційоване оцінювання гностико-праксічних труднощів може призводити до добору вправ, які не відповідають причинам навчальних помилок, багаторазового відпрацювання окремої навички без її перенесення в навчальну діяльність, надмірного спрощення матеріалу або недооцінювання труднощів зорового функціонування. Тому важливим є функціонально-диференційний підхід, який дає змогу співвіднести особливості зорового й просторового опрацювання інформації, кінестетичного забезпечення рухів, серійної організації, програмування та контролю дій із конкретними навчальними операціями, характером помилок і реакцією учня на дозовану допомогу.

Теоретичною основою оцінювання гностико-праксічних труднощів в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є положення про системну й динамічну організацію психічних функцій дитини. Характер навчальних помилок залежить від взаємодії зорових, просторових, рухових і регуляторних процесів, а також від умов виконання завдання. Тому під час оцінювання важливо враховувати не лише кінцевий результат, а й спосіб виконання завдання, характер труднощів, потребу в допомозі та зміни у виконанні після її надання. Гностико-праксічні труднощі слід розглядати з урахуванням вікових особливостей розвитку, нерівномірності формування психічних функцій і можливості їх зміни під впливом навчання (Beauchamp et al., 2022).

Аналіз сучасних досліджень засвідчує зростання уваги до нейропсихологічних механізмів порушень пізнавальної діяльності в дітей з особливими освітніми потребами. Н. Суховієнко (2026) розглядає порушення вищих психічних функцій з позицій системної організації когнітивного розвитку, взаємодії функціональних блоків мозку та міжпівкульних зв'язків,

звертаючи увагу на можливості нейропсихологічної діагностики й сенсомоторної корекції.

У дослідженні Н. Суховієнко та І. Литвин (2025) визначено основні засади нейропсихологічної корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що охоплюють первинне оцінювання, індивідуальне планування, проведення корекційних занять і моніторинг змін. Проте недостатньо висвітленим залишається питання функціональної диференціації гностико-практичних труднощів в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема розмежування механізмів, які можуть зумовлювати зовні подібні навчальні помилки.

Ю. Рібцун (2021) запропонувала комплексне оцінювання латеральних переваг, загальної моторики, кінестетичного, кінетичного, просторового, конструктивного та регуляторного праксису в учнів молодшого шкільного віку з особливими мовленнєвими потребами. Це підтверджує необхідність аналізу різних компонентів практичних функцій. Проте результати цього дослідження не можна безпосередньо переносити на учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Їх доцільно використовувати для зіставлення особливостей окремих практичних функцій у дітей з різними порушеннями розвитку.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із просторовим орієнтуванням. А. Кіріллова (2025) визначила послідовність його формування в осіб з інтелектуальними порушеннями: від орієнтування у схемі власного тіла та засвоєння просторових напрямків до розуміння відношень між предметами, орієнтування на площині й словесного позначення просторових зв'язків. Ці положення допомагають пояснити дзеркальне відтворення, зміщення графічних елементів, порушення меж рядка, помилки розрядного запису та труднощі роботи з графічними схемами.

Регуляторний компонент навчальної діяльності пов'язаний із розвитком виконавчих функцій. У підлітків і дорослих з порушеннями інтелектуального розвитку виявлено труднощі планування, когнітивної гнучкості, уваги та контролю (Zagaria et al., 2021). Ці результати не можна безпосередньо

переносити на учнів молодшого шкільного віку. Проте вони підтверджують необхідність розмежовувати труднощі побудови й виконання рухової програми та труднощі довільної регуляції, пов'язані з плануванням, увагою, контролем і корекцією дій.

Під час функціонального оцінювання гностико-праксичних процесів в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно враховувати можливу наявність церебральних порушень зору (cerebral/cortical visual impairment, CVI). Вони проявляються труднощами зорового функціонування, пов'язаними з порушеннями мозкових зорових шляхів і мереж, які не можна повністю пояснити станом периферичного відділу зорової системи (Chang et al., 2024). Тому відносно збережена гострота зору не виключає труднощів зорового пошуку, розпізнавання об'єктів і виконання зорово керованих дій (Chandna et al., 2024).

Прояви CVI можуть поєднуватися з порушеннями інтелектуального розвитку та мати зовнішню подібність до труднощів уваги, координації й інших нейророзвиткових станів. Тому їх необхідно розглядати в межах індивідуального функціонального профілю дитини (Chokron & Dutton, 2023). Нестійке впізнавання об'єктів, труднощі зорового пошуку та погіршення виконання завдань у візуально насиченому середовищі є підставою для міждисциплінарного оцінювання. Такі прояви не дають підстав установлювати діагноз лише за результатами педагогічного спостереження.

Отже, у науковій літературі висвітлено системну організацію вищих психічних функцій, основні засади нейропсихологічної корекції, структуру праксису, особливості просторового орієнтування, зорово-моторної інтеграції, виконавчих функцій і CVI. Разом із тим недостатньо систематизовано зв'язки між функціональним механізмом труднощів, навчальною діяльністю, характером помилки, можливими поясненнями, реакцією учня на дозовану допомогу та відповідним напрямом підтримки учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні функціональної диференціації гностико-праксичних труднощів у навчальній діяльності учнів

молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та визначенні механізмів, що можуть лежати в основі зовні подібних навчальних помилок.

Відповідно до мети визначено такі завдання: уточнити зміст поняття «гностико-праксичні труднощі»; систематизувати основні механізми їх виникнення; встановити зв'язки між функціональними механізмами, навчальними операціями та типовими помилками; визначити орієнтири для розмежування зовні подібних навчальних помилок; обґрунтувати послідовність динамічного оцінювання гностико-праксичних труднощів під час виконання навчальних завдань.

Методи дослідження. Дослідження має теоретико-аналітичний характер. Застосовано аналіз, порівняння, узагальнення та систематизацію українських і зарубіжних наукових джерел, присвячених гностичним і праксичним процесам, особливостям навчальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, зорово-моторній інтеграції, просторовим, кінестетичним, серійно-динамічним і регуляторним труднощам, а також церебральним порушенням зору. Аналіз здійснювали шляхом зіставлення можливих функціональних механізмів труднощів із відповідними навчальними операціями, характером типових помилок, альтернативними поясненнями їх виникнення та змінами виконання завдань за різних умов. На основі такого зіставлення систематизовано основні механізми гностико-праксичних труднощів і обґрунтовано послідовність їх функціонально-диференційного оцінювання.

Результати дослідження. У межах статті гнозис розглядається як функціональна система сприймання, розрізнення, організації, розпізнавання та осмислення сенсорної інформації. У навчальній діяльності гностичні процеси забезпечують цілісне обстеження зразка, виокремлення істотних ознак, упізнавання графічних символів, розрізнення форми, величини, напрямку та просторових відношень. Праксис охоплює систему засвоєних цілеспрямованих дій, виконання яких потребує кінестетичного й кінетичного забезпечення, просторової та серійно-динамічної організації, програмування і контролю. Таке розуміння спирається на системно-динамічний підхід (Beauchamp et al., 2022;

Суховієнко, 2026) та багатокомпонентне розуміння праксичних функцій (Рібцун, 2021).

Гностичні та праксичні процеси взаємодіють під час виконання графічних, конструктивних і послідовно організованих навчальних дій. Результат залежить від того, наскільки повно учень сприймає й аналізує зразок, визначає просторове розташування його елементів, обирає та виконує рухову програму, а також контролює отриманий результат. Регуляторні, мовленнєві й мнемічні процеси не належать безпосередньо до гнозису або праксису, проте можуть впливати на виконання гностико-праксичних операцій і зумовлювати зовні подібні помилки.

В описі психолого-педагогічної оцінки розвитку доцільно використовувати поняття «гностико-праксичні труднощі». Воно дає змогу характеризувати недостатню сформованість, нерівномірність або нестійкість окремих компонентів функціональної системи без передчасного використання клінічних термінів «агнозія», «апраксія», «дисгнозія» та «диспраксія». Такий підхід зосереджує увагу на функціональних проявах труднощів у навчальній діяльності дитини та дає змогу розмежувати психолого-педагогічний висновок і клінічний діагноз.

Функціонально-диференційний аналіз передбачає послідовне розмежування можливих причин зовні подібної навчальної помилки. Для цього аналізують спосіб виконання завдання, визначають можливі пояснення труднощів і оцінюють, як змінюється результат після контрольованої зміни однієї з умов виконання. До основних складових такого аналізу належать етап виникнення труднощів, їх прояв у діяльності, характер навчального завдання, структура помилки, можливі пояснення та діагностичні показники. Такий підхід дає змогу формулювати й перевіряти психолого-педагогічні гіпотези, але не призначений для встановлення медичного або нейропсихологічного діагнозу.

Прояви недостатності зорового опрацювання інформації необхідно аналізувати з урахуванням взаємодії сенсорних, когнітивних і мовленнєвих чинників. Для цього доцільно порівнювати результати виконання різних видів

навчальної діяльності, зокрема читання, письма, копіювання та графічних завдань, а також оцінювати, як змінюється результат після зміни окремих умов виконання. Це допомагає розмежувати зорові труднощі та прояви, пов'язані з увагою чи пам'яттю, а також визначити доцільні напрями навчальної підтримки.

Порушення просторового аналізу й синтезу ускладнюють орієнтування на площині та відтворення просторових відношень і можуть впливати на різні види навчальної діяльності. Вони можуть проявлятися дзеркальним написанням букв, зміщенням графічних елементів, порушенням меж рядка, помилками розрядного запису та труднощами роботи з графічним матеріалом. Водночас подібні помилки можуть бути пов'язані не лише з просторовими труднощами, а й з особливостями уваги, пам'яті чи мовлення. Тому важливо визначити можливий механізм їх виникнення, оцінити структуру помилки та перевірити інші можливі пояснення за допомогою функціонально-диференційного аналізу.

Під час оцінювання важливо спостерігати, як змінюється результат після використання різних видів допомоги: просторових орієнтирів (ліній, маркерів, напрямних стрілок); графічного структурування матеріалу (блоків, поділу на окремі частини); словесного позначення напрямків («зліва направо», «зверху вниз»); поетапного виконання завдання з контролем кожного кроку. Зміна результату після такої допомоги дає змогу уточнити роль просторового компонента в структурі труднощів. Такі прийоми можуть використовуватися у корекційно-розвитковій роботі для поступового формування просторових уявлень і перенесення сформованих способів дії в навчальну діяльність.

Кінестетична недостатність проявляється неточністю поз і рухів, тривалим пошуком потрібної дії, значною залежністю від зорового контролю та м'язовим напруженням. У графомоторній діяльності це може виявлятися деформацією елементів, нестійкістю їх розміру й нахилу, уповільненим темпом і швидким виснаженням. Для уточнення цього компонента доцільно порівнювати виконання завдань за зоровим зразком і словесною інструкцією, після

пасивного надання потрібної пози, а також за обмеженого зорового контролю. При цьому повільний темп не слід автоматично пов'язувати із загальною сповільненістю пізнавальної діяльності, оскільки в окремих випадках він допомагає зберігати точність рухів.

Серійно-динамічна недостатність характеризується порушенням послідовності та плавності дій, повторами, пропусками, перестановками елементів і труднощами переключення між ними. Такі прояви можуть впливати на письмо, конструювання, виконання математичних алгоритмів і багатокрокових інструкцій. Подібні труднощі також можуть бути пов'язані з нерозумінням мовлення, обмеженим обсягом робочої пам'яті або нестійкістю уваги. Якщо результат покращується після введення ритму, поділу завдання на окремі кроки чи використання зовнішнього плану, це може свідчити про значення серійної організації дій.

Труднощі програмування, довільної регуляції та контролю проявляються імпульсивним початком роботи, нестійким утриманням мети, повторенням неефективного способу дії, хаотичними виправленнями та відсутністю самоперевірки. У багатокрокових завданнях це може призводити до їх незавершення або повторення помилкового алгоритму. Такі прояви необхідно відмежовувати від нерозуміння умов завдання, моторних труднощів і виснаження. Важливим показником є покращення результату після попереднього планування, паузи перед початком роботи, використання запитань для самоконтролю або обов'язкового порівняння результату зі зразком.

Зовні подібні навчальні помилки можуть мати різні функціональні причини. Наприклад, пропуск літери може бути пов'язаний із фрагментарним зоровим пошуком, порушенням серійної організації, нестійкістю уваги або недостатнім фонологічним опрацюванням слова. Дзеркальне написання може виникати через просторову нестійкість, несформованість образу символу або недостатній самоконтроль. Повільне письмо може бути пов'язане з кінестетичним пошуком, м'язовим напруженням, загальним темпом діяльності або прагненням зберегти точність. Невиконання інструкції може бути

зумовлено недостатнім розумінням мовлення, обмеженим обсягом робочої пам'яті, труднощами серійної організації чи регуляції. Отже, зовнішній прояв помилки сам по собі не дає змоги визначити її причину.

Під час оцінювання важливим є не лише кінцевий результат, а й процес виконання завдання: спосіб обстеження зразка, виокремлення істотних ознак, утримання напрямку дій, вибір і збереження програми, послідовність операцій, виявлення помилок, характер допомоги, здатність до самоперевірки та перенесення засвоєного способу дії. Функціональний висновок має відображати, на якому етапі діяльності виникають труднощі, чим вони можуть бути зумовлені та за яких умов виконання завдання змінюється.

Динамічне оцінювання гностико-праксичних труднощів доцільно здійснювати у три етапи. На першому етапі помилку фіксують у звичайній навчальній ситуації, визначають, на якому етапі діяльності виникають труднощі, та формулюють щонайменше два можливі пояснення. На другому етапі змінюють лише одну умову виконання завдання – кількість стимулів, контраст, темп, спосіб подання інструкції, наявність просторового орієнтира, ритму, тактильно-рухової опори чи зовнішнього плану – та оцінюють, як це впливає на результат. Одночасна зміна кількох умов не дає змоги визначити, яка саме з них вплинула на виконання. На третьому етапі доступний для учня спосіб дії перевіряють у новому, але подібному за змістом і структурою завданні, оцінюючи самостійність і стійкість його використання.

Покращення результату після зміни однієї умови не дає підстав однозначно визначити механізм труднощів, але допомагає звужити коло можливих причин. Якщо подібний результат повторюється при виконанні кількох завданнях, а учень самостійно використовує доступний спосіб виконання діяльності, функціональний висновок стає більш обґрунтованим. Запропонована послідовність не замінює комплексної оцінки розвитку, а допомагає впорядкувати професійне спостереження та зіставити результати роботи фахівців різного профілю.

Особливої уваги потребують зорово-просторові помилки та труднощі виконання зорово керованих дій за можливої наявності CVI. Нестійке

розпізнавання об'єктів, труднощі зорового пошуку, погіршення виконання завдань у візуально перевантаженому середовищі, невідповідність між показниками гостроти зору та повсякденною зоровою поведінкою, а також труднощі сприймання складних сцен є підставою для міждисциплінарного оцінювання. Такі прояви не дають підстав установлювати діагноз лише за результатами педагогічного спостереження, але вказують на необхідність офтальмологічного, нейропедіатричного та функціонально-зорового оцінювання. CVI не слід ототожнювати із зоровою агнозією, загальними труднощами сприймання чи будь-якими помилками копіювання. Його необхідно розглядати лише як одне з можливих пояснень у структурі індивідуального функціонального профілю дитини.

Запропонований функціонально-диференційний підхід не є стандартизованою методикою. Його подальше використання потребує емпіричної перевірки, оцінювання узгодженості висновків фахівців різного профілю, визначення діагностичної цінності окремих варіантів зміни умов виконання завдань та уточнення меж застосування в різних освітніх умовах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Гностико-практичні труднощі учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є неоднорідними та можуть бути пов'язані з недостатністю зорового опрацювання інформації, просторового аналізу й синтезу, кінестетичного забезпечення рухів, серійно-динамічної організації, програмування та контролю дій. Характер їх проявів залежить також від взаємодії з мовленнєвими, мнемічними та регуляторними процесами.

Функціональна диференціація передбачає співвіднесення структури навчальної помилки з етапом виконання дії, можливими механізмами її виникнення, альтернативними поясненнями та реакцією учня на контрольовану зміну однієї умови. Тому під час оцінювання важливо враховувати не лише правильність і темп виконання, а й спосіб аналізу зразка, послідовність дій, характер необхідної допомоги, здатність до самоперевірки та перенесення засвоєного способу дії.

Запропонований триетапний алгоритм динамічного оцінювання охоплює

фіксацію помилки й формулювання функціональних гіпотез, контрольовану зміну однієї умови виконання завдання та перевірку перенесення засвоєного способу дії в нове функціонально подібне завдання. Його призначення полягає в упорядкуванні психолого-педагогічного оцінювання, а не у встановленні медичного або нейропсихологічного діагнозу.

Під час аналізу зорово-просторових труднощів необхідно враховувати можливу наявність CVI та його вплив на зорове функціонування дитини. У таких випадках результати педагогічного спостереження доцільно розглядати разом із результатами офтальмологічного, нейропедіатричного та функціонально-зорового оцінювання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованого підходу, розробленням карти структурованого спостереження, оцінюванням узгодженості висновків фахівців різного профілю та визначенням діагностичної цінності окремих варіантів контрольованої зміни умов виконання навчальних завдань.

Інформація про внесок авторів. Ірина Сасіна – концептуалізація дослідження; визначення мети, завдань і теоретико-методологічних засад роботи; аналіз наукових джерел з окремих аспектів досліджуваної проблеми; теоретичне опрацювання та інтерпретація відповідних положень; підготовка окремих структурних частин рукопису; наукове редагування та узгодження остаточної версії статті. Світлана Геращенко – розроблення логіки та структури дослідження; пошук, аналіз і систематизація наукових джерел за відповідним напрямом; узагальнення теоретичних підходів і результатів аналізу; формулювання основних положень і висновків дослідження; підготовка окремих структурних частин рукопису; змістове редагування та доопрацювання остаточної версії статті. Автори схвалили остаточний варіант рукопису.

Використання ШІ. Під час підготовки статті автори використовували ChatGPT (OpenAI) як допоміжний інструмент для пошуку та впорядкування бібліографічної інформації. Усі джерела й бібліографічні дані перевірено за першоджерелами. Відповідальність за зміст статті несуть автори.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
2. World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240077263>
3. Доучина, Т. (2025). Психологічні особливості навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(2), 24–29. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-003>
4. Бужинецька, К. (2021). Основні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями в умовах компетентнісного підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 103(3), 56–66. <https://doi.org/10.33189/ectu.v103i3.80>
5. Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 53–54, 19–31. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.012>
6. Carstone, B., Green, K., Torrence, W., & Henry, B. (2021). Systematic review of visual motor integration in children with developmental disabilities. *Occupational Therapy International*, 2021, 1801196. <https://doi.org/10.1155/2021/1801196>
7. Khatib, L., Li, Y., Geary, D. C., & Popov, V. (2022). Meta-analysis on the relation between visuomotor integration and academic achievement: Role of educational stage and disability. *Educational Research Review*, 35, 100412. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100412>
8. Lin, L.-Y., Hwang, I.-T., Hsu, C.-F., Yu, W.-H., Lai, P.-C., Chen, Y.-W., & Tu, Y.-F. (2024). Comparing fine motor performance among young children with autism spectrum disorder, intellectual disability, attention-deficit/hyperactivity disorder, and specific developmental disorder of motor function. *Frontiers in Pediatrics*, 12, 1372980. <https://doi.org/10.3389/fped.2024.1372980>
9. Beauchamp, M. H., Peterson, R. L., Ris, M. D., Taylor, H. G., & Yeates, K. O. (Eds.). (2022). *Pediatric neuropsychology: Research, theory, and practice* (3rd ed.). Guilford Press.

10. Суховієнко, Н. (2026). Нейропсихологічний аналіз порушень вищих психічних функцій. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 122(2), 214–229. <https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.339>
11. Суховієнко, Н., & Литвин, І. (2025). Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 119(3), 272–287. <https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.279>
12. Рібцун, Ю. (2021). Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 104(4), 28–45. <https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.88>
13. Кіріллова, А. (2025). Розвиток навичок просторового орієнтування в дітей з порушенням інтелекту легкого ступеня. *Inclusion and Diversity*, (5), 19–23. <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.4>
14. Zagaria, T., Antonucci, G., Buono, S., Recupero, M., & Zoccolotti, P. (2021). Executive functions and attention processes in adolescents and young adults with intellectual disability. *Brain Sciences*, 11(1), 42. <https://doi.org/10.3390/brainsci11010042>
15. Chang, M. Y., Merabet, L. B., & CVI Working Group. (2024). Special commentary: Cerebral/cortical visual impairment working definition: A report from the National Institutes of Health CVI Workshop. *Ophthalmology*, 131(12), 1359–1365. <https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2024.09.017>
16. Chandna, A., Wong, M., Veitzman, S., Menjivar, E., & Kulkarni, A. (2024). Higher visual function deficits are independent of visual acuity measures in children with cerebral visual impairment. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18, 1451257. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1451257>
17. Chokron, S., & Dutton, G. N. (2023). From vision to cognition: Potential contributions of cerebral visual impairment to neurodevelopmental disorders. *Journal of Neural Transmission*, 130(3), 409–424. <https://doi.org/10.1007/s00702-022-02572-8>

REFERENCES

1. Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [in English].
2. World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240077263> [in English].
3. Dokuchyna, T. (2025). Psykholohichni osoblyvosti navchalnoi diialnosti uchniv z intelektualnymy porushenniamy [Psychological features of the educational activity of students with

intellectual disabilities]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 13(2), 24–29. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-003> [in Ukrainian].

4. Buzhynetska, K. (2021). Osnovni kryterii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z kohnityvnymy porushenniamy v umovakh kompetentnisnogo pidkhodu [Main criteria for assessing the learning achievements of students with cognitive impairments within the competency-based approach]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 103(3), 56–66. <https://doi.org/10.33189/ectu.v103i3.80> [in Ukrainian].

5. Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 53–54, 19–31. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.012> [in English].

6. Carstone, B., Green, K., Torrence, W., & Henry, B. (2021). Systematic review of visual motor integration in children with developmental disabilities. *Occupational Therapy International*, 2021, 1801196. <https://doi.org/10.1155/2021/1801196> [in English].

7. Khatib, L., Li, Y., Geary, D. C., & Popov, V. (2022). Meta-analysis on the relation between visuomotor integration and academic achievement: Role of educational stage and disability. *Educational Research Review*, 35, 100412. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100412> [in English].

8. Lin, L.-Y., Hwang, I.-T., Hsu, C.-F., Yu, W.-H., Lai, P.-C., Chen, Y.-W., & Tu, Y.-F. (2024). Comparing fine motor performance among young children with autism spectrum disorder, intellectual disability, attention-deficit/hyperactivity disorder, and specific developmental disorder of motor function. *Frontiers in Pediatrics*, 12, 1372980. <https://doi.org/10.3389/fped.2024.1372980> [in English].

9. Beauchamp, M. H., Peterson, R. L., Ris, M. D., Taylor, H. G., & Yeates, K. O. (Eds.). (2022). *Pediatric neuropsychology: Research, theory, and practice* (3rd ed.). Guilford Press. [in English].

10. Sukhoviienko, N. (2026). Neiropsykhologichnyi analiz porushen vyshchychk psykhiichnykh funktsii [Neuropsychological analysis of higher mental function disorders]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 122(2), 214–229. <https://doi.org/10.33189/ectu.v122i2.339> [in Ukrainian].

11. Sukhoviienko, N., & Lytvyn, I. (2025). Neiropsykhologichnyi pidkhid u korektsii rozvytku ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [A neuropsychological approach to developmental correction of children with special educational needs]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 119(3), 272–287. <https://doi.org/10.33189/ectu.v119i3.279> [in Ukrainian].

12. Ribtsun, Y. (2021). Vychennia praksiichnykh funktsii molodshych shkoliariv z osoblyvymy movlennievymy potrebamy [Studying the praxic functions of primary school pupils

with special speech needs]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 104(4), 28–45. <https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.88> [in Ukrainian].

13. Kirillova, A. (2025). Rozvytok navychok prostorovoho orientuvannia v ditei z porushenniam intelektu lehkoho stupenia [Development of spatial orientation skills in children with mild intellectual disability]. *Inclusion and Diversity*, (5), 19–23. <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.4> [in Ukrainian].

14. Zagaria, T., Antonucci, G., Buono, S., Recupero, M., & Zoccolotti, P. (2021). Executive functions and attention processes in adolescents and young adults with intellectual disability. *Brain Sciences*, 11(1), 42. <https://doi.org/10.3390/brainsci11010042> [in English].

15. Chang, M. Y., Merabet, L. B., & CVI Working Group. (2024). Special commentary: Cerebral/cortical visual impairment working definition: A report from the National Institutes of Health CVI Workshop. *Ophthalmology*, 131(12), 1359–1365. <https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2024.09.017> [in English].

16. Chandna, A., Wong, M., Veitzman, S., Menjivar, E., & Kulkarni, A. (2024). Higher visual function deficits are independent of visual acuity measures in children with cerebral visual impairment. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18, 1451257. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1451257> [in English].

17. Chokron, S., & Dutton, G. N. (2023). From vision to cognition: Potential contributions of cerebral visual impairment to neurodevelopmental disorders. *Journal of Neural Transmission*, 130(3), 409–424. <https://doi.org/10.1007/s00702-022-02572-8> [in English].

Матеріал надійшов до редакції 2.08.2026

Прорецензовано 27.08.26

Схвалено до друку 5.10.2026

ДІАГНОСТИКА І КОРЕКЦІЯ

УДК 376-056.264-053.4:616.89-008.434

Ольга Невмержицька,

викладач кафедри логопедії Факультету психології та спеціальної освіти

E-mail: o.nevmerzhytska@kubg.edu.ua

ORCID ID: 0009-0006-5275-3153

Olga Nevmerzhitska,

Lecturer at the Department of Speech Therapy