

14. Smahin, I. I. (2015). Osobystisno oriientovane i subiektyvno oriientovane navchannia v suchasni zahalnoosvitnii shkoli [Personally oriented and subjectively oriented learning in a modern secondary school]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*. 1, 183–191. URL: <https://surl.li/vmvsax> [in Ukrainian].
15. Chebotarova, O. V., Blech, H. O., Bobrenko, I. V., Hladchenko, I. V., Trykoz, S. V., Miakushko, O. I., & Sukhina, I. V. (2023). Suchasni tekhnolohii psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku v umovakh kryzovykh vyklykiv [Modern technologies of psychological and pedagogical support of children with intellectual disabilities in conditions of crisis challenges]. K., Mykola Yarmachenko Institute of Physical Education and Sports of the National Academy of Sciences of Ukraine, 664. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=11309> [in Ukrainian].
16. Kharagirlo, V. E. (2021). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u profesiinii diialnosti pedahohiv : navchalno-metodychnyi posibnyk [Innovative pedagogical technologies in the professional activity of teachers : teaching and methodological manual]. Bila Tserkva, BINPO. 2021. 112 p. [in Ukrainian].
17. Chupakhina, S. V. (2019). Osoblyvosti vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v roboti z ditmy z intelektualnymy porushenniamy [Peculiarities of using information technologies in working with children with intellectual disabilities]. *ΛΟΗΟΣ : Mystemstvo naukovoï dumky – ΛΟΓΟΣ : The Art of Scientific Thought*. 5, 79–84. URL: <https://surl.li/bvgrew> [in Ukrainian].
18. Sherudylo, A. V. (2019). Sutnist, zmist, struktura i funktsii innovatsiinoi diialnosti vchytelia v umovakh modernizatsii pedahohichnoi osvity [The essence, content, structure and functions of the innovative activity of the teacher in the conditions of modernization of pedagogical education]. *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly: kompetentnisnyi ta intehrovanyi pidkhody : monohrafiia – Professional training of future teachers of primary school: competency-based and integrated approaches : monograph*. Sumy, Vinnychenko M. D. 245–269. URL: <https://surl.li/jfudde> [in Ukrainian].

Матеріал надійшов до редакції 9.09.2026

Прорецензовано 24.09.26

Схвалено до друку 5.10.2026

УДК 37.015.3–376.352

Ігор Бобень,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

i.yu.boben@udu.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-9421-1420>

Ihor Boben,

PhD Student, Dragomanov Ukrainian State University

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

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

Dragomanov Ukrainian State University

9 Pyrohova Street, Kyiv, 01601, Ukraine

МЕТОДИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

A METHOD FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF VISUAL PERCEPTION DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN WITH LOW VISION

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано та представлено авторську методику психолого-педагогічного оцінювання розвитку зорового сприймання дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. Метою дослідження було визначення її концептуальних умов, структури, змісту та процедури застосування. Використано теоретичний аналіз і узагальнення наукових положень щодо зорового сприймання, функціонального використання зору та психолого-педагогічного оцінювання; систематизацію критеріїв і показників; педагогічне моделювання змісту діагностичного комплексу. Концептуальними умовами методики визначено розмежування понять «зорові функції», «зорове сприймання» та «функціональне використання зору»; розуміння зорового сприймання як активного багатокомпонентного процесу; урахування залежності результативності від умов пред'явлення стимульного матеріалу; розмежування адаптацій доступності й діагностичної допомоги; поєднання кількісного оцінювання з якісним аналізом виконання; систематичне спостереження за зоровою поведінкою та профільну інтерпретацію результатів. Структура методики охоплює організаційний, критеріально-змістовий, організаційно-процедурний, реєстраційно-оцінювальний та інтерпретаційний компоненти. Її основу становлять

сенсорно-перцептивний, вибірково-пошуковий, просторовий і зорово-моторно-діяльнісний критерії, відповідно до яких 28 діагностичних проб згруповано у чотири блоки. Кожна проба містить шість оцінюваних діагностичних завдань. Оцінювання передбачає врахування правильності й самостійності виконання, характеру необхідної допомоги, типових помилок, способу зорового обстеження, самовиправлень, компенсаторних способів, змін робочої відстані, темпу діяльності та проявів зорової втоми. Результати узагальнюють окремо за кожним критерієм і подають у формі індивідуального профілю без загального інтегрального показника. Такий підхід дає змогу виявляти нерівномірність розвитку компонентів зорового сприймання, відносно збережені можливості, найбільш виражені труднощі, ефективні адаптації та характер необхідної допомоги. Методика має психолого-педагогічне призначення й може бути використана для обґрунтування індивідуальних напрямів корекційно-розвиткової роботи. Подальше дослідження передбачає пілотажну апробацію та психометричне обґрунтування методики.

Ключові слова: зорове сприймання; молодший шкільний вік; знижений зір; психолого-педагогічне оцінювання; діагностичні проби; корекційно-розвиткова робота.

Abstract. The article presents an original method for the psychological and pedagogical assessment of visual perception development in primary school-aged children with low vision. The study aimed to substantiate its conceptual principles, structure, content, and administration procedure. The research methods included theoretical analysis and synthesis of scholarly perspectives on visual perception, the functional use of vision, and psychological and pedagogical assessment; systematisation of criteria and indicators; and pedagogical modelling of the diagnostic framework. The method is based on differentiating among visual functions, visual perception, and the functional use of vision; understanding visual perception as an active, multicomponent process; considering the influence of stimulus presentation conditions on performance; distinguishing accessibility adaptations from diagnostic assistance; combining quantitative assessment with qualitative analysis; observing visual behaviour; and applying profile-based interpretation. The method comprises organisational, content-and-criteria, organisational-and-procedural, recording-and-assessment, and interpretative components. Its framework includes sensory-perceptual, selective visual search, spatial, and visual-motor activity criteria. Twenty-eight diagnostic tasks are grouped into four blocks, with six assessment items in each task. The assessment considers accuracy and independence, the type of assistance required, typical errors, visual scanning patterns, self-corrections, compensatory strategies, changes in working distance and pace of performance, and signs of visual fatigue. Results are summarised separately for each criterion and presented as an individual profile without an overall composite score. This approach makes it possible to identify uneven development, relatively preserved abilities, pronounced difficulties, effective adaptations,

and the type of assistance required. The method may inform individual directions for correctional and developmental work. Further research will include pilot testing and psychometric evaluation.

Key words: visual perception; primary school age; low vision; psychological and pedagogical assessment; diagnostic tasks; correctional and developmental work.

Актуальність дослідження. Розвиток зорового сприймання є однією з передумов ефективної навчально-пізнавальної та предметно-практичної діяльності учнів молодшого шкільного віку. За умов зниженого зору успішність виконання завдань визначається не тільки станом зорових функцій, а й низкою додаткових чинників: способом обстеження матеріалу, організацією пошуку, розумінням просторових відношень, рівнем зорового контролю дії, доступністю стимулів та здатністю дитини застосовувати компенсаторні способи сприймання. Тому психолого-педагогічне оцінювання має враховувати не тільки правильність відповіді, а й умови та способи опрацювання зорової інформації.

Наявні стандартизовані й функціональні інструменти охоплюють лише окремі аспекти психолого-педагогічного оцінювання, проте не забезпечують їх системного застосування щодо дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. Науково-методична прогалина полягає у відсутності методики, яка одночасно передбачала: структурований комплекс діагностичних проб, індивідуальні адаптації доступності, регламентовану діагностичну допомогу, кількісне оцінювання правильності й самостійності та реєстрацію зорової поведінки. Її результатом має бути диференційований профіль сенсорно-перцептивної, вибірково-пошукової, просторової та зорово-моторно-діяльнісної активності дитини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою розроблення методики стало розмежування понять зорових функцій, зорового сприймання та функціонального використання зору. Зорові функції характеризують роботу зорової системи, тоді як функціональний зір відображає використання зорової інформації у конкретній діяльності. Саме тому однакові

клінічні показники не дають підстав для однакового прогнозу практичної результативності (Colenbrander, 2005). Комплексне оцінювання має поєднувати відомості про стан зорової системи з аналізом виконання завдань у ситуаціях, наближених до повсякденної діяльності (Bennett et al., 2019). Але функціональний результат не завжди вказує, який саме компонент (диференціація ознак, впізнавання, пошук, просторовий аналіз чи зоровий контроль руху) зумовив труднощі.

Стандартизовані методики MVPT-4, TVPS-4 і DTVP-3 забезпечують визначеність стимульного матеріалу, процедури та правил підрахунку, а також дають змогу розмежовувати окремі зорово-перцептивні й зорово-моторні складові (Brown, 2016; Brown & Peres, 2018; Colarusso & Hammill, 2015). Проте їх нормативи переважно отримано на вибірках дітей із типовим рівнем розвитку. Необхідні при зниженому зорі зміни розміру, контрастності, робочої відстані, щільності просторового розташування стимулів можуть одночасно змінювати складність завдання. Тому без спеціальної перевірки адаптованого варіанту нормативний бал потребує обережної інтерпретації. Крім того, підсумковий результат не завжди відображає спосіб обстеження, компенсаторні стратегії та потребу в допомозі.

Огляд зорово-перцептивних і зорово-когнітивних інструментів для дітей із церебральними порушеннями зору, церебральним паралічем або затримкою розвитку засвідчив неоднорідність їхніх вимірювальних властивостей і необхідність співвідносити результат зі станом та умовами діяльності дитини (Philip et al., 2022). Перехід до безпосереднього оцінювання виконання функціональних завдань розширює уявлення про практичне використання зору, але не замінює аналізу структури перцептивних труднощів (Ghasemi Fard et al., 2023), проте для диференціації структури перцептивних труднощів такі дані необхідно зіставляти з результатами інших діагностичних проб (Bennett et al., 2019; Philip et al., 2022). Дослідження шкільних проявів зорово-перцептивних порушень також підтверджують доцільність окремого аналізу процесів розпізнавання, пошуку, просторового опрацювання й зорового контролю виконання діяльності (McDowell et al., 2024).

В українських психолого-педагогічних дослідженнях зорове сприймання розглядають як активний пізнавальний процес, результативність якого визначається не тільки станом гостроти зору, а й досвідом, способом обстеження та умовами діяльності (Кобильченко, 2020). Тифлопсихологічний підхід передбачає попереднє встановлення доступності матеріалу, адаптацію інструкцій, регулювання зорового навантаження і фіксацію не тільки результату, а й перебігу діяльності дитини (Синьова, 2012; Сасіна, 2013). Використання комплексу спеціально адаптованих методів забезпечує більш повне дослідження психічного розвитку учнів молодшого шкільного віку із порушеннями зору (Synova et al., 2021), а модифікація стимульного матеріалу має враховувати офтальмологічні характеристики, вік та освітні потреби дитини (Костенко, 2020).

Принципи рівності й інклюзивності посилюють вимогу до варіативного та доступного подання інформації без зниження вимог до змісту діяльності (Danilavichiutė et al., 2026). Отже, під час розроблення спеціальної методики доцільно поєднати структурованість діагностичних завдань із гнучким забезпеченням доступності, а кількісні результати – з якісним аналізом способів використання зору. Саме таке поєднання дає змогу відрізнати недоступність стимулу від недостатньої сформованості досліджуваного процесу або діяльності та визначати індивідуальну структуру труднощів.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та представленні структури, змісту та процедури авторської методики психолого-педагогічного оцінювання розвитку зорового сприймання дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором, спрямованої на побудову індивідуального профілю за сенсорно-перцептивним, вибірково-пошуковим, просторовим і зорово-моторно-діяльнісним критеріями.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано теоретичний аналіз і узагальнення наукових положень щодо зорового сприймання, функціонального використання зору та психолого-педагогічного оцінювання; порівняння діагностичних підходів; систематизацію критеріїв, показників і вимог до доступності; педагогічне моделювання структури, змісту, процедури

та інтерпретаційної логіки діагностичного комплексу.

Результати дослідження. Авторська методика призначена для комплексного оцінювання особливостей розвитку зорового сприймання дітей молодшого шкільного віку зі зниженим зором. Її мета полягає не у визначенні правильності відповідей за результатами діагностичних проб, а у виявленні того, як дитина отримує, відбирає, організовує, розпізнає й використовує візуальну інформацію. Предметом оцінювання виступають прояви сенсорно-перцептивної, вибірково-пошукової, просторової та зорово-моторно-діяльнісної активності, а не клінічні характеристики зорової системи.

Першою концептуальною умовою є розмежування зорових функцій, зорового сприймання та функціонального використання зору. Відомості про гостроту й поле зору, контрастну чутливість, характер рефракційного порушення, амбліопію, косоокість і засоби оптичної корекції застосовуються для визначення умов проведення та пояснення результатів, але не виступають безпосередніми критеріями розвитку зорового сприймання. Методика не замінює офтальмологічного обстеження і не передбачає встановлення клінічного діагнозу.

Другою умовою є розуміння зорового сприймання як активного багатокомпонентного процесу. Розпізнавання зображення, зоровий пошук, просторовий аналіз і зоровий контроль дії взаємопов'язані, проте не тотожні: успішне впізнавання окремого контрастного об'єкта не гарантує такої самої результативності його пошуку серед інших об'єктів, визначення просторового положення або використання зорової інформації у графічній діяльності. Саме тому кожний напрям опрацювання інформації представлено окремим критерієм.

Третьою умовою є врахування залежності результату від параметрів пропонування стимульного матеріалу. Розмір і контрастність зображень, освітлення, робоча відстань, щільність розташування стимульного матеріалу у робочому просторі, складність розрізнення, тривалість навантаження та використання оптичної корекції добирають відповідно до індивідуальних можливостей і фіксують у протоколі. Адаптації доступності (зміна освітлення,

відстані, розташування, контрастності, збільшення матеріалу) не повинні спрощувати виконання діагностичної проби. Їх відрізняють від діагностичної допомоги, що полягає у повторенні інструкції чи непрямого спрямування, наданого після виникнення труднощів.

Четвертою умовою є поєднання кількісного оцінювання з якісним аналізом. Разом із правильністю і самостійністю враховуються характер помилок, спосіб обстеження, послідовність пошуку, повернення до зразка, пропуски, самовиправлення, компенсаторні способи, зміни робочої відстані та прояви зорової втоми. Це дає змогу розрізняти формально однакові результати, отримані шляхом системного самостійного виконання, випадкового перебору або після додаткового спрямування.

П'ятою умовою є систематичне спостереження за зоровою поведінкою. Зміни положення голови й робочої відстані, тривалість фіксації, характер сканування, пропуски, зниження темпу та інші прояви розглядають як додаткове джерело інформації, а не як самостійні діагностичні ознаки. Їх інтерпретують у взаємозв'язку з доступністю матеріалу, правильністю виконання, потребою в допомозі, характером помилок і стійкістю результату.

Шостою умовою є профільна інтерпретація. Результати аналізують окремо за кожним критерієм і зіставляють, не зводячи до загального інтегрального показника, який може приховувати нерівномірність розвитку. Індивідуальний профіль відображає відносно збережені зорові можливості, найбільш виражені труднощі, ефективні адаптації, компенсаторні способи та характер необхідної допомоги і виступає основою визначення напрямів корекційно-розвиткової роботи. Структура методики охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів (таблиця 1).

Таблиця 1

Структура методики психолого-педагогічного оцінювання

Компонент методики	Зміст
<i>Організаційний</i>	Визначення мети, предмета, цільової

	вікової групи та психолого-педагогічного призначення оцінювання
<i>Критеріально-змістовий</i>	Чотири критерії оцінювання та відповідні блоки діагностичних проб
<i>Організаційно-методичний</i>	Вимоги до умов проведення, послідовності пред'явлення проб, тривалості зорового навантаження, адаптацій доступності й діагностичної допомоги
<i>Реєстраційно-оцінювальний</i>	Фіксація правильності та самостійності виконання, умов пред'явлення, наданої допомоги, характеру помилок і проявів зорової поведінки
<i>Інтерпретаційний</i>	Узагальнення результатів за окремими критеріями, побудова індивідуального профілю та визначення напрямів корекційно-розвиткової роботи

Критеріально-змістовий компонент утворюють чотири критерії, відповідно до яких діагностичні проби об'єднано в окремі блоки. Кожний критерій визначає провідний напрям оцінювання, а залучення дотичних пізнавальних і діяльнісних процесів враховують під час якісного аналізу без подвійного зарахування того самого результату.

Сенсорно-перцептивний критерій характеризує точність розрізнення зорових ознак і цілісність сприймання об'єктів та зображень. Його показниками є точність диференціації; повнота й послідовність обстеження; виділення суттєвих ознак; стійкість розрізнення за зміни параметрів матеріалу.

Вибірково-пошуковий критерій відображає здатність вибірково спрямовувати зорову увагу, утримувати ціль, знаходити заданий об'єкт серед інших стимулів і системно обстежувати поле. Ураховують правильність,

напрям, послідовність і повноту пошуку, пропуски, повторні повернення та самовиправлення.

Просторовий критерій характеризує розуміння просторових понять, визначення розташування, напряму й взаємного положення об'єктів, зміну системи відліку та орієнтування у предметному просторі й на площині. Результат зіставляють зі способом просторового обстеження та характером помилок.

Зорово-моторно-діяльнісний критерій відображає використання зорової інформації для планування, регулювання й перевірки предметно-практичних і графічних дій. Оцінюють співвіднесення зразка з руховою дією, координованість, дотримання меж, самоконтроль і виправлення результату.

В основі методики 28 діагностичних проб, кожна з яких містить шість оцінювальних одиниць. Стандартизована кількість вимірювальних одиниць гарантує методологічне порівняння результатів, тоді як диференціація стимульного змісту дає змогу вивчити специфіку опрацювання візуальної інформації. Індивідуальні адаптації не порушують єдиних вимог до оцінювання за умови збереження змісту оцінювання певного компоненту, проте кожна зміна умов пред'явлення потребує обов'язкової реєстрації протоколів.

Діагностичний комплекс охоплює сім сенсорно-перцептивних, п'ять вибірково-пошукових, вісім просторових і вісім зорово-моторно-діяльнісних проб. Діагностичними одиницями залежно від завдання є стимули, малий та робочий простори, цільові об'єкти, зображення, схеми, конструкції, маршрути або графічні зразки. У межах серії поступово змінюють один визначений параметр складності, що дає змогу пов'язати зміну результативності з конкретною характеристикою матеріалу.

Сенсорно-перцептивний блок спрямований на диференціацію кольору, світлоти, насиченості, форми, величини й орієнтації, співвіднесення стимулу з еталоном, цілісне впізнавання та стійкість перцептивного образу. Його утворюють проби «Кольорові доріжки», «Відтінки кольору», «Колірна доріжка», «Геометричний потяг», «Знайди такий самий», «Цілісне впізнавання» та «Стійкість упізнавання».

У перших пробах дитина виокремлює, групує й упорядковує стимули за заданою ознакою за незмінності інших параметрів; далі співвідносить об'єкти з доступним зразком, упізнає знайомі зображення за часткового приховування або зашумлення та переносить упізнавання на трансформований стимул. Називання ознаки не є обов'язковим, якщо оцінюють зорове розрізнення. Аналізують точність, спосіб порівняння, опору на суттєві ознаки, послідовність обстеження та стійкість образу, не трактуючи результати як клінічну оцінку кольоросприймання чи гостроти зору.

Вибірково-пошуковий блок визначає точність, повноту, системність і стійкість пошуку, здатність утримувати ціль, знаходити її серед інших об'єктів, послідовно обстежувати простір та простежувати маршрут. До нього належать проби «Знайди предмет», «Знайди всі предмети», «Знайди відмінності», «Лабіринт: зорове простежування» та «Стійкість пошуку».

Простори для пошуку об'єктів ускладнюють збільшенням кількості або подібності об'єктів і щільності їх розміщення; кількість цільових об'єктів дитині не повідомляють, щоб визначити повноту самостійного обстеження. Лабіринт простежують зором або вказівником без проведення лінії, оскільки рухова точність тут не є предметом оцінювання. Разом із правильністю фіксують напрям сканування, охоплення центральних і периферійних ділянок, повернення, втрату цілі, хибні вибори, самоперевірку та перенесення організованого способу пошуку на змінений матеріал.

Просторовий блок охоплює розуміння просторових понять і відношень, застосування системи відліку відносно себе та іншого об'єкта, орієнтування у близькому просторі й на площині, відтворення та перебудову конфігурацій, а також роботу зі схемою й маршрутом. Його становлять проби «Поклади зверху», «Що знаходиться попереду?», «Знайди предмет у приміщенні», «Відтвори конструкцію», «Зміни розташування», «Знайди місце на схемі», «Побудуй маршрут» і «Знайди просторову помилку».

Логічна послідовність проб у межах блоку вибудована за принципом поступового ускладнення: від виконання покрокових просторових інструкцій до зміни системи відліку, зорово-просторового пошуку за орієнтирами,

відтворення й перебудови конструкцій та роботи з графічними схемами. Оцінюванню підлягають правильність розуміння просторових відношень, точність планування дій, сталість утримання орієнтирів, зіставлення результату зі зразком і здатність виявляти просторові невідповідності. Оскільки мовлення, пам'ять та моторне планування можуть впливати на якість виконання завдань, їхні прояви фіксують у формі якісного опису, що запобігає викривленню основного просторового показника. Водночас під час переміщення дитини її безпека має беззаперечний пріоритет над строгим дотриманням стандартизованої процедури.

Зорово-моторно-діяльнісний блок характеризує використання візуальної інформації для планування, регулювання й перевірки предметних і графічних дій. До нього входять проби «Лабіринти з бортиками», «Геометричне шнурування», «Контурна мозаїка», «Обведи контур», «З'єднай точки», «Скопіюй візерунок», «Перевір і виправ» та «Виконай за зразком».

Зміст завдань послідовно охоплює проведення предмета за заданою траєкторією, зіставлення отворів і елементів, заповнення контуру, обведення, з'єднання точок, копіювання, виявлення помилок та конструктивне відтворення за зразком. З урахуванням заздалегідь визначених допустимих відхилень оцінюванню підлягають точність, плавність, дотримання контурів, спосіб попереднього обстеження, поелементне планування, зоровий контроль і самокорекція. Якість кінцевого продукту не оцінюють ізольовано, оскільки вона залежить від рівня розвитку моторики, темпу діяльності та практичного досвіду; провідним критерієм виступає характер використання зорової інформації для регуляції дій.

Спільною ознакою блоків є поступове ускладнення зі збереженням основної мети діагностичного завдання. Перед кожною пробою дитині пропонують ознайомлююче діагностичне завдання з іншим матеріалом для перевірки розуміння способу виконання завдання; його не оцінюють і не надають розгорнутої допомоги. Результати кожного блоку узагальнюють окремо, що забезпечує побудову якісного діагностичного профілю та зберігає специфіку нерівномірного розвитку окремих функцій.

Оцінювання проводять індивідуально в окремому або функціонально відокремленому приміщенні з рівномірним освітленням, без відблисків і надмірних зорових та звукових подразників. Матеріал розташовують у межах доступного робочого простору, а невикористовувані предмети прибирають із поля зору. До початку роботи аналізують відомості про зорові функції, призначену оптичну корекцію, допустиме навантаження та найрезультативніші умови використання зору. Дитина працює з призначеними засобами корекції; за їх відсутності оцінювання переносять.

Експериментатор установлює доброзичливий контакт, пояснює, що завдання не є перевіркою успішності навчання у школі, і повідомляє про право поставити запитання або зробити перерву. Під час попереднього ознайомлення визначають робочу відстань, положення матеріалу, освітлення, контрастність, потребу у збільшенні, безпечну компенсаторну позу та прийнятний спосіб відповіді. Умови фіксують і за можливості зберігають сталими.

Пропонуються проби у чітко визначеній послідовності, за принципом зростання складності (від більш доступних до складніших), причому в межах однієї серії варіюється лише один передбачений параметр. Основну інструкцію формулюють дослівно й лаконічно, без акцентування на правильній відповіді інтонацією, жестами чи поглядом і без оцінювання правильності дій до повного завершення завдання. Адаптації доступності визначають до початку серії та уніфіковано застосовують до всіх її елементів. Діагностична допомога надається виключно у разі виникнення труднощів – у формі одноразового повторення інструкції чи непрямого спрямування на самоперевірку; водночас пряма підказка, демонстрація або сумісне фізичне виконання не визначаються як самостійний результат.

Після кожного діагностичного завдання фіксують правильність, самостійність, вид допомоги, помилку й самостійне виправлення, а також додатково спосіб обстеження, напрям пошуку, повернення до зразка, пропуски, хибні вибори, зміни відстані, компенсаторні способи, темп і ознаки втоми. Час виконання використовують як якісну характеристику, а не окремий бал. Процедуру розподіляють на чотири індивідуальні сесії; безперервне зорове

навантаження орієнтовно обмежують 15–20 хвилинами, після чого надають перерву 5–10 хвилин або раніше за повідомленням дитини чи появою ознак перевантаження.

Підставами для перерви або припинення є біль чи дискомфорт в очах, сльозотеча, запаморочення, двоїння, тривале примружування, тертя очей, втрата фіксації, різке уповільнення, збільшення помилок, виражена тривога, роздратування або відмова. Рішення приймають за сукупністю проявів. Якщо пробу припинено до завершення шести одиниць, незапропоновані завдання не оцінюють як помилкові; після відпочинку пробу за можливості проводять повторно в повному обсязі або фіксують відмову. Тривалість виконання завдань, перерви, зміни умов і причини припинення реєструють для подальшої коректної інтерпретації.

Оцінювання поєднує кількісне визначення результативності з якісним аналізом процесу опрацювання візуальної інформації. Для кожного з шести діагностичних завдань реєструють правильність і ступінь самостійності; правильний результат, досягнутий після додаткового спрямування, диференціюють від самостійного виконання. Пряму підказку або демонстрацію способу виконання діяльності не зараховують як самостійне виконання й описують у якісній частині протоколу.

Застосування адаптацій доступності саме по собі не знижує оцінки, якщо зміни не спрощують змісту проби й не вказують на відповідь. Дані послідовно узагальнюють на рівні окремих проб і чотирьох критеріальних блоків. Незапропоновані або незавершені через стан дитини діагностичні завдання не прирівнюють до помилкового виконання; кількісний результат неповної проби не визначають, а причину відсутності даних зазначають у протоколі.

Кількісні показники доповнюють аналізом типових помилок, послідовності й повноти обстеження, повернень до зразка, пропусків, хибних виборів, самостійних виправлень, компенсаторних способів, робочої відстані, темпу та втоми. Прояви зорової поведінки не оцінюють ізольовано: їх співвідносять із доступністю матеріалу, правильністю, потребою в допомозі та стійкістю результату. Це допомагає розрізняти перцептивні труднощі,

недоступність стимулів, нестійкість уваги, зниження працездатності й моторні обмеження.

Підсумкові дані подають як індивідуальний профіль за чотирма критеріями без загального інтегрального показника. Профіль демонструє нерівномірність розвитку компонентів зорового сприймання, відносно збережені можливості, провідні труднощі, ефективні адаптації та характер необхідної допомоги. Під час групового опрацювання кількісні й якісні дані використовують для встановлення загальних тенденцій і типових поєднань труднощів, не ототожнюючи однаковий результат з однаковою причиною. Інтерпретація має психолого-педагогічний характер і спрямована на обґрунтування корекційно-розвиткової роботи, а не на нормативне ранжування чи медичну діагностику.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретично обґрунтована методика забезпечує комплексне оцінювання способів розрізнення й упізнавання зорових стимулів, організації пошуку, встановлення просторових відношень та використання зору для регулювання предметної і графічної діяльності. Її структура охоплює організаційний, критеріально-змістовий, організаційно-методичний, реєстраційно-оцінювальний та інтерпретаційний компоненти; 28 проб по шість оцінюваних одиниць об'єднано в сенсорно-перцептивний, вибірково-пошуковий, просторовий і зорово-моторно-діяльнісний блоки.

Методичну цілісність забезпечують розмежування адаптацій доступності й діагностичної допомоги, стандартизована послідовність пред'явлення, поєднання кількісних і якісних даних та систематичне спостереження за зоровою поведінкою. Профільна інтерпретація без загального інтегрального показника зберігає відомості про нерівномірність розвитку й дає змогу визначати збережені можливості, провідні труднощі, ефективні умови та пріоритетні напрями індивідуальної корекційно-розвиткової роботи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з апробацією даної методики, експертним оцінюванням змістової відповідності проб визначеним критеріям і показникам, перевіркою надійності оцінювання та уточненням

інтерпретаційних характеристик. Подальшого вивчення потребують зв'язки між індивідуальними профілями, офтальмологічними характеристиками, зоровою поведінкою й результативністю навчально-пізнавальної діяльності. Одержані результати мають стати основою вдосконалення діагностичного комплексу та розроблення диференційованих програм розвитку зорового сприймання.

Подяки. Автор висловлює щиру вдячність Сасіній Ірині Олександрівні за координування дослідницької діяльності.

Використання ШІ. Під час підготовки статті використовувався ChatGPT (OpenAI) для пошуку бібліографічної інформації, упорядкування окремих бібліографічних описів. Усі джерела, бібліографічні дані та сформульовані положення автор перевіряв за першоджерелами. Відповідальність за зміст статті та достовірність наведених даних несе автор.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє 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. Colenbrander, A. (2005). Visual functions and functional vision. International Congress Series, 1282, 482–486. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.05.002>
2. Bennett, C. R., Bex, P. J., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2019). The assessment of visual function and functional vision. Seminars in Pediatric Neurology, 31, 30–40. <https://doi.org/10.1016/j.spen.2019.05.006>
3. Colarusso, R. P., & Hammill, D. D. (2015). Motor-Free Visual Perception Test—Fourth Edition (MVPT-4). PAR.
4. Brown, T., & Peres, L. (2018). An overview and critique of the Test of Visual Perception Skills—Fourth Edition (TVPS-4). Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 31(2), 59–68. <https://doi.org/10.1177/1569186118793847>
5. Brown, T. (2016). Validity and reliability of the Developmental Test of Visual Perception – Third Edition (DTVP-3). Occupational Therapy in Health Care, 30(3), 272–287. <https://doi.org/10.3109/07380577.2015.1136757>
6. Philip, S. S., Guzzetta, A., Gole, G. A., & Boyd, R. N. (2022). Clinimetric properties of

visuo-perceptual and visuo-cognitive assessment tools used for children with cerebral visual impairment and cerebral palsy or developmental delay: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 44(23), 6984–6996. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1990421>

7. Ghasemi Fard, F., Mirzaei, H., Hosseini, S. A., Riazi, A., Ebadi, A., & Hooshmandzadeh, N. (2023). Development and clinimetric assessment of a performance-based functional vision tool in visually impaired children. *Frontiers in Pediatrics*, 11, Article 1275726. <https://doi.org/10.3389/fped.2023.1275726>

8. McDowell, N., St Clair Tracy, H., Blaikie, A., Ravenscroft, J., & Dutton, G. N. (2024). Hiding in plain sight: Children with visual perceptual difficulties in schools. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18, Article 1496730. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1496730>

9. Кобильченко, В. (2020). Зорове сприймання та його порушення в дитячому віці. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4(93), 46–59. <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40>

10. Синьова, Є. П. (2012). Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору. *НПУ імені М. П. Драгоманова*.

11. Сасіна, І. О. (2013). Діагностика та корекція розвитку уваги дітей дошкільного віку зі зниженим зором. *НПУ імені М. П. Драгоманова*. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33472>

12. Synova, I., Tarasun, V., Sasina, I., Grebeniuk, T., & Glushenko, K. (2021). Study of the characteristic mental development features of primary school students with vision impairments. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 9(5), 504–513. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.9>

13. Костенко, Т. (2020). Психодіагностичні методики для дітей із порушеннями зору: адаптація та модифікація. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4(93), 60–67. <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.41>

14. Danilavichiutė, E., Sasina, I., Herashchenko, S., Konstantynenko, L., & Rashydova, S. (2026). Equality and inclusiveness in distance education: SEN discourse. *Humanidades & Inovação*, 13(2), 390–404. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/11030>

REFERENCES

1. Colenbrander, A. (2005). Visual functions and functional vision. *International Congress Series*, 1282, 482–486. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.05.002> [in English].

2. Bennett, C. R., Bex, P. J., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2019). The assessment of visual function and functional vision. *Seminars in Pediatric Neurology*, 31, 30–40. <https://doi.org/10.1016/j.spen.2019.05.006> [in English].

3. Colarusso, R. P., & Hammill, D. D. (2015). Motor-Free Visual Perception Test—Fourth Edition (MVPT-4). PAR. [in English].

4. Brown, T., & Peres, L. (2018). An overview and critique of the Test of Visual Perception Skills—Fourth Edition (TVPS-4). *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 31(2), 59–68. <https://doi.org/10.1177/1569186118793847> [in English].
5. Brown, T. (2016). Validity and reliability of the Developmental Test of Visual Perception – Third Edition (DTVP-3). *Occupational Therapy in Health Care*, 30(3), 272–287. <https://doi.org/10.3109/07380577.2015.1136757> [in English].
6. Philip, S. S., Guzzetta, A., Gole, G. A., & Boyd, R. N. (2022). Clinimetric properties of visuo-perceptual and visuo-cognitive assessment tools used for children with cerebral visual impairment and cerebral palsy or developmental delay: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 44(23), 6984–6996. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1990421> [in English].
7. Ghasemi Fard, F., Mirzaei, H., Hosseini, S. A., Riazi, A., Ebadi, A., & Hooshmandzadeh, N. (2023). Development and clinimetric assessment of a performance-based functional vision tool in visually impaired children. *Frontiers in Pediatrics*, 11, Article 1275726. <https://doi.org/10.3389/fped.2023.1275726> [in English].
8. McDowell, N., St Clair Tracy, H., Blaikie, A., Ravenscroft, J., & Dutton, G. N. (2024). Hiding in plain sight: Children with visual perceptual difficulties in schools. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18, Article 1496730. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1496730> [in English].
9. Kobylchenko, V. (2020). Zorove sprymannia ta yoho porushennia v dytiachomu vitsi [Visual perception and visual perception disorders in children]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia*, 4(93), 46–59. <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40> [in Ukrainian].
10. Synova, Ye. P. (2012). Osoblyvosti rozvytku ta vykhovannia osobystosti pry hlybokyykh porushenniakh zoru [Features of personality development and education in profound visual impairment]. *NPU imeni M. P. Drahomanova*. [in Ukrainian].
11. Sasina, I. O. (2011). Diahnostyka ta korektsiia rozvytku uvahy ditei doshkilnoho viku zi znyzhenym zorom [Features and correction of attention development in older preschool children with low vision] [Candidate's dissertation, National Pedagogical Dragomanov University]. Electronic Repository of Dragomanov Ukrainian State University. <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/b2b4c7fb-13d1-4620-bc5d-1a7c9cb4bc32> [in Ukrainian].
12. Synova, I., Tarasun, V., Sasina, I., Grebeniuk, T., & Glushenko, K. (2021). Study of the characteristic mental development features of primary school students with visçion impairments. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 9(5), 504–513. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.9> [in English].
13. Kostenko, T. (2020). Psykhodiahnostychni metodyky dlia ditei iz porushenniamy zoru: adaptatsiia ta modyfikatsiia [Psychodiagnostic methods for children with visual impairments: Adaptation and modification]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia*, 4(93), 60–67. <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.41> [in Ukrainian].

14. Danilavichiutė, E., Sasina, I., Herashchenko, S., Konstantynenko, L., & Rashydova, S. (2026). Equality and inclusiveness in distance education: SEN discourse. *Humanidades & Inovação*, 13(2), 390–404. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/11030> [in English].

Матеріал надійшов до редакції 2.08.2026

Прорецензовано 27.08.26

Схвалено до друку 5.10.2026

ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

УДК 376-056.26/.36-053.2:37.018.26:615.85

Тетяна Скрипник,

доктор наук, професор,

старший науковий співробітник,

професор кафедри спеціальної освіти та інклюзії

Факультету психології та спеціальної освіти

E-mail: t.skrypnyk@kubg.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8511-4984>

Scopus ID: [57219113575](https://orcid.org/0000-0002-8511-4984)

Researcher ID: [AAX-3881-2020](https://orcid.org/0000-0002-8511-4984)

Tetiana Skrypnyk,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,

Professor of the Department of Special Education and Inclusion

at the Faculty of Psychology and Special Education

Ганна Супрун,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри логопедії

Факультету психології та спеціальної освіти

E-mail: h.suprun@kubg.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3282-7603>

Scopus ID: [57420007100](https://orcid.org/0000-0003-3282-7603)