

Лариса Олександрівна СУЩЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
E-mail: zcpu@ukr.net
ORCID: 0000-0002-6119-9151

Оксана Володимирівна БОРЯК,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
E-mail: oksana_boriak@ukr.net
ORCID: 0000-0003-2484-1237

Тетяна Геннадіївна СОЛОВЙОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
E-mail: tg_solovyova@ukr.net
ORCID: 0000-0003-3676-7978

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ОПЕРАЦІЙ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. *Вступ.* Статтю присвячено теоретико-методичному обґрунтуванню корекційно-розвивальних умов, що забезпечують ефективне формування інтелектуальних операцій у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) у контексті сучасних вимог спеціальної та інклюзивної освіти. Актуальність дослідження зумовлена посиленням ролі компетентнісного підходу, дитиноцентризму й індивідуалізації освітнього процесу, які висувають до педагогів завдання не лише компенсувати окремі порушення розвитку, а й створити оптимальні передумови для становлення пізнавальної діяльності дитини, формування її здатності до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та класифікації.

Мета – визначення й наукове обґрунтування корекційно-розвивальних чинників впливу, що забезпечують ефективне формування інтелектуальних операцій у дітей із затримкою психічного розвитку, а також у виявленні педагогічних механізмів, які сприяють підвищенню результативності цього процесу.

Наукова новизна дослідження полягає у систематизації та теоретичному обґрунтуванні корекційно-розвивальних чинників формування інтелектуальних операцій у дітей із затримкою психічного розвитку, а також у уточненні педагогічних механізмів їх реалізації в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

Висновки. У дослідженні акцентовано: діти із ЗПР характеризуються нерівномірністю розвитку когнітивної сфери, недосконалістю операціонального компонента мислення, нестійкістю уваги, недостатньою мотивацією до пізнавальної діяльності та фрагментарністю образів-уявлень. Це зумовлює деформації наочно-образного, наочно-дійового й словесно-логічного мислення, а також створює бар'єри під час оволодіння навчальними уміннями, перенесення знань у нові ситуації та виконання завдань за інструкцією чи зразком. Особливу увагу приділено характеристиці порушень перцептивної діяльності, мовленнєвої недостатності, обмеженості зорово-просторових уявлень, які зумовлюють низьку продуктивність аналітико-синтетичних операцій та слабку інтегративну функцію мислення.

Авторами систематизовано результати сучасних досліджень щодо типології дітей із ЗПР залежно від рівня готовності до виконання інтелектуальних завдань, що дозволяє визначити можливості їхнього розвитку та межі зони найближчого розвитку. Наголошено, що формування інтелектуальних операцій є можливим лише за умов цілеспрямованої, науково обґрунтованої корекційно-розвивальної роботи, яка інтегрує спеціально організовану предметно-практичну, ігрову, конструктивну та символіко-моделювальну діяльність. Дослідження доводить, що саме активне залучення дітей до різних видів сенсомоторної та когнітивної діяльності сприяє розви-



тку образних уявлень, підвищенню гнучкості мислення й розширенню можливостей для узагальнення. Отримані результати доводять, що впровадження зазначених корекційно-розвивальних умов підвищує якість пізнавальної діяльності дітей із ЗПП, сприяє становленню цілісної структури мислення та створює педагогічні передумови для успішної адаптації здобувачів освіти в інклюзивному освітньому просторі.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, діти дошкільного віку, учні молодшого шкільного віку, інтелектуальні операції, когнітивний розвиток, корекційно-розвивальна робота, спеціальна освіта, розвиток мислення, навчально-розвивальні стратегії, психолого-педагогічний супровід.

Larysa Oleksandrivna SUSHCHENKO,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Preschool and Primary Education,
Zaporizhzhya National University
E-mail: zcpu@ukr.net
ORCID: 0000-0002-6119-9151

Oksana Volodymyrivna BORIAK,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Special and Inclusive Education,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
E-mail: oksana_boriak@ukr.net
ORCID: 0000-0003-2484-1237

Tetiana Hennadiyivna SOLOVIOVA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Special Education,
Zaporizhzhia National University
E-mail: tg_solovyova@ukr.net
ORCID: 0000-0003-3676-7978

CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL FACTORS INFLUENCING THE FORMATION OF INTELLECTUAL OPERATIONS IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAY

Abstract. Introduction. The article is devoted to the theoretical and methodological substantiation of correctional and developmental conditions that ensure the effective formation of intellectual operations in children with Developmental Delay (DD) within the context of modern requirements for special and inclusive education. The relevance of the study is driven by the increasing role of the competency-based approach, child-centeredness, and the individualization of the educational process. These principles necessitate that educators not only compensate for specific developmental impairments but also create optimal prerequisites for the development of the child's cognitive activity and the formation of their capacity for analysis, synthesis, comparison, generalization, and classification.

Purpose. To define and scientifically validate the correctional and developmental factors influencing the effective formation of intellectual operations in children with mental developmental delays, and to identify pedagogical mechanisms for improving the overall effectiveness of this process.

Scientific novelty. The research emphasizes that children with DD are characterized by uneven development of the cognitive sphere, the imperfection of the operational component of thinking, attention instability, insufficient motivation for cognitive activity, and the fragmentation of mental images (representations). This leads to deformations in visual-figurative, visual-motor, and verbal-logical thinking, creating barriers to mastering academic skills, transferring knowledge to new situations, and completing tasks according to instructions or models. Particular attention is paid to characterizing the impairments in perceptual activity, speech insufficiency, and the limitations of visual-spatial representations, which result in low productivity of analytical-synthetic operations and a weak integrative function of thinking.

Conclusions. The authors systematically reviewed and synthesized the results of contemporary research on the typology of children with DD based on their readiness level to perform intellectual tasks. This approach allows for the determination of their developmental potential and the boundaries of the Zone of Proximal Development (ZPD). It is stressed that the formation of intellectual operations is only possible under the condition of purposeful, scientifically sound correctional and developmental work that integrates specifically organized object-practical, play, constructive, and symbolic-modeling activities. The study proves that the active engagement of children in various types of sensomotor and cognitive activities facilitates the development of mental representations, enhances thinking flexibility, and expands the possibilities for generalization. The obtained results demonstrate that the implementation of the specified correctional and developmental conditions improves the quality of cognitive activity in children with DD, promotes the formation of a holistic thinking structure, and creates pedagogical prerequisites for the successful adaptation of learners in the inclusive educational environment.

Key words: children with developmental delay, preschool children, primary school students, intellectual operations, cognitive development, correctional and developmental work, special education, development of thinking, educational-developmental strategies, psychological and pedagogical support.

Вступ. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти характеризується посиленням уваги до якісних змін у корекційно-розвивальній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку (ЗПР). У контексті реалізації компетентнісного підходу та вимог Нової української школи важливою умовою є цілеспрямоване формування інтелектуальних операцій як базових компонентів пізнавальної діяльності, як дітей дошкільного віку, так і учнів початкових класів. Саме інтелектуальні операції – аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення – забезпечують пізнавальну активність, здатність до логічного мислення, самостійного розв’язання навчальних завдань та успішної адаптації в освітньому середовищі.

Діти із ЗПР характеризуються нерівномірністю розвитку когнітивної сфери, низьким рівнем сформованості інтелектуальних операцій, нестійкістю уваги, недостатньою продуктивністю мислення, що значно ускладнює засвоєння навчального матеріалу. У більшості таких дітей спостерігається порушення цілісності мисленнєвої діяльності, труднощі у здійсненні операцій аналізу та синтезу, обмеженість у формуванні образних і логічних уявлень, недостатня гнучкість мислення. Все це актуалізує проблему визначення педагогічних чинників, механізмів і спеціально організованих впливів, за яких формування інтелектуальних операцій буде найбільш результативним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження в галузі спеціальної психології й корекційної педагогіки (О. Гладун [2], І. Єрмаков [4], Т. Сак [9], Н. Софій [4] та ін.) доводять, що успішність когнітивного розвитку дітей із ЗПР значною мірою залежить від цілеспрямованої організації корекційно-розвивального середовища та добору адекватних методів впливу. Значний внесок у розуміння механізмів формування інтелектуальних операцій та когнітивної сфери дітей цієї категорії зробили такі сучасні вітчизняні дослідники, як: О. Бабяк [1], Т. Ілляшенко [5], І. Омельченко [7], О. Снісаренко [10], Т. Сак [8], які акцентують увагу на комплексному супроводі та індивідуалізації корекційного процесу.

Водночас результати сучасних емпіричних досліджень засвідчують, що традиційні підходи не забезпечують достатньої ефективності, оскільки часто базуються на репродуктивних видах діяльності, не враховують специфіку формування інтелектуальних операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення) та не активізують внутрішню пізнавальну мотивацію дитини.

Необхідність удосконалення корекційно-розвивальної роботи зумовлена також вимогами інклюзивної освіти, за яких у центрі педагогічної взаємодії перебуває не лише результат, а й процес інтелектуального розвитку кожної дитини. Це підсилює значення створення таких корекційно-розвивальних умов, що сприятимуть активізації інтелектуальної діяльності, розвитку мисленнєвих операцій, посиленню рефлексивності та формуванню навичок саморегуляції у здобувачів освіти із ЗПР.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю обґрунтування й удосконалення ефективних корекційно-розвивальних умов, спрямованих на формування інтелектуальних операцій у дітей із затримкою психічного розвитку. Це, своєю чергою, забезпечуватиме підвищення рівня пізнавальної діяльності, покращення навчальних досягнень та створення оптимальних передумов для подальшої соціальної адаптації та особистісного становлення дитини.

Мета статті полягає у визначенні й науковому обґрунтуванні корекційно-розвивальних чинників впливу, що забезпечують ефективне формування інтелектуальних операцій у дітей із затримкою психічного розвитку, а також у виявленні педагогічних механізмів, які сприяють підвищенню результативності цього процесу.

Матеріали та методи. Здійснено теоретичний аналіз, синтез, порівняння та узагальнення психолого-педагогічних джерел з проблеми інтелектуального розвитку дітей із ЗПР з метою визначення специфічних труднощів формування інтелектуальних операцій і виявлення науково обґрунтованих підходів до їх корекції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освітня парадигма в Україні ґрунтується на принципах інклюзії, дитиноцентризму та індивідуалізації навчання, що зумовлює потребу в глибокому вивченні особливостей пізнавального розвитку дітей з особливими освіт-

німи потребами, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку. Одним із ключових компонентів пізнавальної сфери є мислення – складний психічний процес, що забезпечує розуміння дитиною навколишнього світу, формування понять, розв'язання задач, прийняття рішень.

У 6–8-річному віці відбувається інтенсивне становлення логічних операцій мислення, перехід від наочно-дійових до наочно-образних і словесно-логічних форм. Для дітей із затримкою психічного розвитку цей процес має специфічний характер: спостерігаються труднощі в абстрагуванні, узагальненні, перенесенні способів дій у нові ситуації, знижена продуктивність розумової діяльності. Нерівномірність та сповільненість розвитку інтелектуальних процесів у цієї категорії дітей негативно позначається на їх навчальній діяльності, адаптації в освітньому середовищі, комунікативній активності.

З огляду на вищезазначене, наукове осмислення й ґрунтовна характеристика мислення дітей із затримкою психічного розвитку є важливим завданням сучасної корекційної педагогіки та психології. Такий підхід дозволяє не лише виявити актуальний рівень пізнавального розвитку дитини, а й обґрунтувати психолого-педагогічні стратегії підтримки її інтелектуального зростання.

У дітей із затримкою психічного розвитку мислення зберігає більшу цілісність, ніж у дітей із інтелектуальними порушеннями, зокрема відзначається відносно вища здатність до узагальнення, абстрагування, перенесення способів дій у нові ситуації, а також прийняття допомоги з боку дорослих. Рівень розвитку мислення у дитини зумовлюється комплексною взаємодією різних психічних процесів: особливостями сприйняття, мовлення, уявлень про навколишню дійсність, а також сформованістю регуляторних механізмів (довільності). З віком підвищується здатність розв'язувати завдання підвищеної складності, навіть без вираженої мотиваційної зацікавленості, керуючись внутрішньо прийнятим обов'язком або почуттям відповідальності. У дітей із ЗПР названі передумови формування мислення переважно порушені, що зумовлює труднощі в концентрації уваги, обмеженість чуттєвого досвіду та знижений рівень перцептивної діяльності. Саме порушення на рівні окремих складових когнітивної сфери обумовлюють специфіку мислення таких дітей.

Уповільнене формування мислення у дітей із ЗПР виявляється в деформаціях усіх його структурних компонентів:

- зниженні мотиваційного рівня, що проявляється у слабкій пізнавальній активності та униканні розумового напруження, аж до повної відмови від завдання;
- неефективному формуванні цільового компонента через відсутність потреби ставити мету та планувати свої дії, що призводить до дій методом проб і помилок;
- тривалому несформованому стані операціонального компонента (аналітичні, синтетичні, абстрактні, узагальнювальні та порівняльні дії);
- у порушенні динамічних сторін розумових процесів.

Різновиди особливостей мислення в дітей із ЗПР виявляються під час виконання експериментальних завдань, що дає підстави виокремити декілька підтипів таких здобувачів.

Діти, які найуспішніше справлялися із завданням (3–7 %), що демонструють орієнтацію в завданні, сформованість базових розумових операцій і здатність до самоконтролю. Вони успішно виконують наочно-практичні завдання, оперуючи образами-уявленнями. Діти, які при розв'язанні складних завдань користувались зразками, характерне орієнтування в завданні (25 %). Вони можуть орієнтуватися в завданні, однак не володіють достатнім рівнем аналізу та синтезу. Здобувачі, які не виявляють готовності до вирішення інтелектуальних задач (45 %). Їм притаманна відсутність розуміння зв'язків між частиною та цілим, а також елементів самоконтролю. Діти, що здатні розв'язувати завдання виключно за активної допомоги дорослого (23 %).

Ключовою характеристикою пізнавальної сфери дітей із ЗПР є низький рівень інтегративної функції мозку [4], що ускладнює сприймання нестандартно поданих об'єктів (наприклад, недомальованих або перевернутих зображень) та об'єднання їхніх елементів у єдиний смисловий цілісний образ. Через це уявлення про навколишній світ часто залишаються неповними та фрагментарними.

Чуттєве пізнання, що є основою формування мислення, у дітей із ЗПР значною мірою деформоване. Йдеться не стільки про первинне порушення інтелекту, скільки про недоскона-

лість його передумов – перцептивної діяльності, уявлень, мовлення. У таких дітей часто виявляється мозаїчність порушень функцій кори та підкірки головного мозку, зокрема у сферах гнозису, праксису, мовленнєвої діяльності [6].

До найбільш характерних особливостей сприймання в дітей із ЗПП належать: слабка диференціація кольорів і відтінків, труднощі в їх вербальному позначенні, поверхове розпізнавання геометричних фігур, недосконалість просторового аналізу (особливо співвідношення розмірів предметів). Тактильне сприймання супроводжується уповільненістю, неточністю у мовному позначенні об'єктів. Вони мають також значні труднощі в розпізнаванні контурних або частково перекритих зображень, схематичних малюнків, особливо якщо в них є перешкоди на зразок перекреслення або нашарування. Часто діти змішують подібні букви або їх елементи, не розпізнають літерні комбінації.

Для дітей із ЗПП характерна загальна пасивність сприймання, що виражається у прагненні замінити складні завдання простішими, виконати завдання поспіхом, без глибокого опрацювання.

Виражені порушення просторового сприймання істотно гальмують становлення навичок письма, читання та графічної діяльності. У зображеннях дитини простежується дезорганізація просторового розміщення фігури, неправильне з'єднання частин тіла, їхня диспропорція та пропуски [9].

Через недоліки в сприйнятті та уявленнях страждає і наочно-образне мислення. Використання візуального матеріалу в процесі розв'язання завдань має фрагментарний характер, що зумовлює обмеженість охоплення властивостей об'єкта. Через деформацію перцептивної діяльності мислення цих дітей позначається на недостатній диференційованості та змістовій бідності образів уявлень.

З огляду на низький рівень сформованості наочно-образного мислення в дітей із затримкою психічного розвитку, його вагому роль у загальному становленні інтелектуальної діяльності та обмеженість у самостійному формуванні цього типу мислення, освітній процес потребує спеціальної корекційно-розвивальної спрямованості. Зокрема, необхідно системно розвивати у дітей здатність створювати різноманітні образи-уявлення та здійснювати мисленнєві операції з ними. У дошкільному віці мислення розгортається передусім у площині уявлень: дитина оперує ними, щоб осмислювати навколишню дійсність. Якісні характеристики уявлень, зокрема їх схематичність і здатність до моделювання, істотно впливають на ефективність розумових процесів. Найсприятливіші умови для інтелектуального розвитку створюються тоді, коли здобуті через сприймання образи й уявлення активно застосовуються в різних видах дитячої діяльності – ігровій, образотворчій, конструктивній, а також у процесі кодування інформації в символіко-моделювальних формах [3].

Щодо наочно-дійового мислення, то в дітей із затримкою психічного розвитку воно, як правило, не зазнає значних змін порівняно з нормотиповими однолітками, за винятком випадків вираженої психічної затримки. У більшості дітей достатньо повторити інструкцію та спрямувати їхню увагу на завдання, щоб вони змогли його виконати. Однак частина дітей потребує додаткової стимуляції. Загалом, розвиток цього виду мислення відбувається в межах вікової норми.

Діти дошкільного віку із затримкою психічного розвитку дещо відстають у розвитку наочно-дійового мислення, причому це відставання тим більше виражене, чим складніші пропоновані дітям завдання. При цьому наочно-дійовий характер мислення виявляється в цих дітей у найбільш вираженій формі: усі етапи розв'язання розгорнені, спостерігаються проби й помилки, іде формування спеціальних пробувальних дій, у той же час дошкільники, що нормально розвиваються, уже здійснюють уявні прикидки дій. До особливостей мислення дітей даного типу відносяться також недостатнє орієнтування в умовах завдання й імпульсивність дій [2].

Зокрема, складність викликають завдання на складання цілісного об'єкта з частин. У таких випадках поведінка дітей має неорганізований характер: вони починають маніпулювати деталями, часто не замислюючись про результат. Здійснюючи численні неефективні проби, вони не фіксують, які з дій є продуктивними, і не помічають відсутності частин або неправильного поєднання. Така поведінка свідчить про відсутність внутрішнього плану дії, слабку здатність до самоконтролю й низький рівень аналітико-синтетичної діяльності.

Іноді спостерігається затримка у виконанні завдання, що зумовлена не стратегією обдумування, а, навпаки, невпевненістю дитини у власних можливостях і неспроможністю мобілізувати вже наявний досвід для вирішення нової ситуації. Водночас навіть елементарна підтримка дорослого – словесне заохочення чи демонстрація зразка – може активізувати діяльність і допомогти дитині успішно впоратись із завданням. При роботі за зразком, що давався в різних формах (наочний зразок, наочна схема зразка, його словесний опис), діти із ЗПР зазнають значних труднощів. Вони не вміють зв'язати свої дії зі зразком, не можуть адекватно оцінити результати виконання завдань, відчують ускладнення під час виконання завдання за інструкцією.

Особливості пізнавальної діяльності виявляються і в тому, що діти не здатні самостійно узагальнювати свій досвід взаємодії з об'єктами, що мають фіксоване функціональне призначення. Вони не осмислюють ситуації як такої, що потребує застосування знаряддя, і навіть після успішного використання допоміжних предметів у супроводі дорослого не переносять засвоєний спосіб дії в нові умови. Систематичне включення дітей у спеціально організовану предметно-практичну діяльність сприяє формуванню наочно-дійового мислення, зокрема через розвиток операцій зі знаряддями.

Формування мовленнєвої сфери в дітей із ЗПР також має низку особливостей. Побутове мовлення в багатьох випадках не надто відрізняється від мовлення однолітків. Водночас спостерігається обмеженість активного словника, нечіткість використання понять, невміння точно називати предмети або явища, плутанина в термінах. Діти рідко використовують узагальнюючі поняття, а конкретизуюча лексика у них представлена досить слабо. Окрім того, діти із ЗПР недостатньо інтегрують мовлення у процес розумових дій. Зовнішнє мовлення, яке має регульовальну й планувальну функції, часто не виконує цих ролей, що зумовлює неусвідомленість дій і ускладнює процес мислення. Практична дія не супроводжується словом, що перешкоджає її осмисленню й узагальненню, а образи-уявлення формуються уповільнено та залишаються фрагментарними.

Дані досліджень свідчать про варіативність рівня розвитку наочно-образного мислення серед дітей із затримкою психічного розвитку. Під час виконання завдань, спрямованих на визначення тотожності чи встановлення аналогії, діти зазвичай зосереджують увагу на окремих, найчастіше периферійній ознаці, ігноруючи при цьому цілісну сукупність властивостей об'єкта, необхідних для коректного узагальнення. Під час виконання завдань на симетрію або ідентифікацію елементів у зображеннях частина дітей демонструє здатність до поступового накопичення досвіду й використання його для вирішення складніших завдань. Це свідчить про наявність у них зони найближчого розвитку, що принципово відрізняє їх від дітей з інтелектуальними порушеннями глибшого рівня.

Перехід від наочно-дійових форм мислення до наочно-образного типу є необхідною умовою становлення словесно-логічного мислення. У дітей із ЗПР труднощі на цьому етапі пов'язані зі слабкою чіткістю, неузагальненістю та недостатньою цілісністю образів-уявлень, що обмежує можливість здійснення операцій зіставлення, комбінування й трансформації образів – тобто тих розумових дій, які і становлять основу наочно-образного мислення.

Згідно з дослідженнями учених, наочно-образне мислення дітей із затримкою психічного розвитку формується в умовах низької просторової орієнтації, поверхового сприймання об'єкта та недостатнього вміння виявляти аналогічні зв'язки між предметами. Такі діти демонструють істотні труднощі у здійсненні розумових операцій аналізу й синтезу, виявляють невміння виділяти суттєві ознаки об'єктів і здійснювати на їх основі узагальнення.

Низький рівень зорової аналітико-синтетичної діяльності свідчить про обмежену сформованість наочно-образних компонентів мислення. Так, у процесі виконання завдань на виявлення подібності в зображеннях дошкільники із ЗПР нерідко ігнорують другорядні деталі, що вказує на недостатній розвиток зорового аналізу. Складності виникають і під час потреби в уявному поєднанні або синтезі ознак предметів, що засвідчує обмежену гнучкість і рухливість образів-уявлень у дітей цієї категорії.

Учні початкової школи із ЗПР аналізують об'єкти, не виявляючи достатньої глибини й точності у виокремленні ознак. Кількість виявлених характеристик у них істотно менша, ніж у їхніх однолітків, а сама аналітична діяльність має переважно хаотичний і неструктурований характер. Нерідко відсутній підготовчий етап до виконання завдання – фаза орієнтації. Натомість

спостерігається імпульсивна поведінка, що виражається в неорганізованих маніпуляціях з елементами завдання. Проте під зовнішнім керівництвом такі діти здатні не лише виконати запропоноване завдання, а й перенести набутий досвід на аналогічні ситуації. Специфіка аналітичної діяльності молодших школярів із ЗПР проявляється у звуженому описі зображуваного об'єкта: діти зазвичай виокремлюють лише одну його частину чи окрему ознаку, переважно називаючи базові кольори. При цьому такі важливі характеристики, як форма, структура об'єкта, взаєморозташування його елементів та деталі, здебільшого залишаються поза їхньою увагою.

Аналізуючи здатність дітей із ЗПР до узагальнення, слід наголосити, що хоча вони іноді можуть адекватно групувати предмети на основі суттєвих ознак, їм часто бракує відповідного словникового запасу для вербалізації цих узагальнень. Так, при класифікації об'єктів вони можуть давати лише функціональні характеристики або позначати групу через окрему несуттєву ознаку, що є свідченням недостатньої сформованості понять. Через обмежений активний словник ці діти часто не можуть реалізувати узагальнення на вербальному рівні, попри доволі успішне групування предметів у практичному плані. У процесі когнітивного розвитку відбувається відокремлення словесного значення від безпосереднього чуттєвого досвіду, що є передумовою формування наочно-образного мислення. Образ, у цьому контексті, становить форму абстрагування властивостей предметів, яка забезпечує здатність оперувати відображеними уявленнями незалежно від конкретної ситуації сприйняття.

Слід зазначити, що обсяг матеріалу, з яким діти із ЗПР оперують під час узагальнення, є обмеженим. Їхні уявлення, як правило, поверхові, недостатньо деталізовані, тому аналітичні дії щодо виокремлення суттєвих і несуттєвих ознак мають фрагментарний характер. Це зумовлює затримку у формуванні понятійного узагальнення.

У молодших школярів із ЗПР також виявляються істотні труднощі у виконанні завдань на групування предметів за родовими ознаками. Такі діти правильно відтворюють лише частину необхідних родових понять, що свідчить про обмежений когнітивний досвід і брак систематизованих уявлень про об'єкти навколишньої дійсності. Попри загальну подібність напрямів когнітивного розвитку, темпи формування узагальнюючої діяльності в дітей із затримкою психічного розвитку значно повільніші порівняно з дітьми без таких порушень. Недоліки узагальнення виявляються на всіх етапах розумової діяльності – від сприймання й запам'ятовування до встановлення аналогій. Під час виконання завдань діти швидко втрачають зоровий контакт з об'єктом, а збережене уявлення про нього є нестійким і неточним. Ототожнення відбувається за випадковими ознаками, що призводить до численних помилок.

Серед характерних помилок під час виконання узагальнювальних завдань спостерігаються: підміна родового поняття окремим; хибне використання узагальнюючого терміна; порівняння об'єкта не з групою, а з одиничним елементом; неправильне включення понять до ширших категорій або звуження їх змісту. Попри наявні труднощі, потенційні можливості формування наочно-образного мислення у дітей із ЗПР залишаються значними.

Одним із чинників, що впливає на динаміку розвитку цього виду мислення, виступає рівень сформованості орієнтовно-дослідницької діяльності, вміння встановлювати зв'язки між предметами й явищами, а також рівень мовленнєвого розвитку. Мислення дітей на початкових етапах розвитку має конкретно-практичний характер і тісно пов'язане з предметною діяльністю. Згодом, у процесі мовленнєвого розвитку, наочно-дійове мислення поступово трансформується у внутрішній план дії, що слугує основою для становлення наочно-образного, а пізніше й словесно-логічного мислення. Разом із тим наочно-дійове мислення не зникає на межі понятійного, а суттєво доповнює конкретністю наочних уявлень осмислення більш загальних зв'язків між предметами і явищами. Саме завдяки розвитку внутрішнього плану дій у структурі наочно-дійового мислення поступово виникає наочно-образне мислення як нова, вища когнітивна форма.

Аналіз емпіричних даних, що стосується розумової діяльності дітей із затримкою психічного розвитку, свідчить про те, що рівень сформованості в них наочних форм мислення істотно нижчий, ніж у нормотипових дітей. Проте характер цього відставання не є однорідним. Найменш виражені труднощі спостерігаються в розвитку наочно-дійового мислення, особливо якщо брати до уваги зону найближчого розвитку, яка демонструє певний потенціал компенсаторного впливу. Водночас найбільше відставання фіксується у сфері наочно-образного мис-

лення, де, навіть за умови активізації потенційних можливостей, рівень розвитку істотно не наближається до вікової норми. Водночас, незважаючи на зазначені обмеження, результати діяльності молодших школярів із ЗПР є ближчими до показників нормотипових дітей, ніж у дошкільному віці, що засвідчує позитивну динаміку під впливом цілеспрямованого навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, теоретичний аналіз проблеми розвитку мислення в учнів із затримкою психічного розвитку дає підстави стверджувати, що формування розумових операцій у цієї категорії дітей характеризується уповільненістю на всіх ключових етапах порівняно з нормотиповим розвитком. Якщо в умовах розвитку норми інтенсивне становлення наочно-образного мислення припадає на дошкільний період, то в дітей із ЗПР цей процес переважно реалізується впродовж усього періоду початкового навчання. Відповідно, дидактичні підходи до організації освітнього процесу для таких школярів мають будуватися на використанні переважно практико-орієнтованих методів, широкому залученні зорово-наочних засобів та створенні умов для поступового переходу від дій з предметами до їх уявного моделювання.

Подальшої уваги потребує розроблення й експериментальна перевірка інноваційних корекційно-розвиткових програм, орієнтованих на поетапне формування мисленнєвих операцій, зокрема в умовах інклюзивного освітнього середовища та з використанням цифрових і нейропедагогічних технологій.

Література:

1. Бабяк О. Особливості діагностики комунікативної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 90. С. 67–75. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.19>
2. Гладун О. Д. Готовність дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку до навчання в школі. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 12. С. 72–86.
3. Загальна та вікова психологія : навч.-метод. посіб. / уклад. : С. С. Доскач, Л. Б. Костик ; Чернівець. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці : ЧНУ : Рута, 2023. 255 с.
4. Затримка психічного розвитку у дітей : причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. : Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.
5. Ілляшенко Т. Д. Науково-методичні засади побудови психолого-педагогічного супроводу дітей із затримкою психічного розвитку. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія / авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменчук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук ; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. С. 30–66.
6. Логопедично-реабілітаційний супровід дітей із порушеннями психофізичного розвитку : монографія ; за ред. А. І. Кравченка. Суми : ФОП Цьома С. П., 2021. 288 с.
7. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія : монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАІПН України. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.
8. Сак Т. Як організувати навчання школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі. *Початкова школа*. 2017. № 7. С. 47–49.
9. Сак Т. В. Психолого-педагогічна типологія затримки психічного розвитку та її реалізація в організації корекційного навчання. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекц. педагогіка та спец. психологія*. 2017. Вип. 33. С. 164–169.
10. Снісаренко О. І. Стратегія диференціації навчання інклюзивних учнів із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 10. С. 327–341.

References:

1. Babiak, O. (2020). Osoblyvosti diiahnostyky komunikatyvnoi diialnosti uchniv iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku [Features of diagnostics of communicative activity of students with mental retardation]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, (90), 67–75. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.19> [in Ukrainian].
2. Hladun, O. D. (2018). Hotovnist' ditej starshoho doshkil'noho viku iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku do navchannia v shkoli [School Readiness of Senior Preschool Children with Developmental Delay]. *Aktual'ni pytannia korektsijnoi osvity – Topical Issues in Special Education*, 12, 72–86 [in Ukrainian].
3. Doskach, S. S., Kostyk, L. B. (2023). Zahal'na ta vikova psykhohihiia [General and Developmental Psychology]. Chernivets. nats. un-t im. Yurii Fed'kovycha. Chernivtsi : ChNU: Ruta [in Ukrainian].

4. Sofij, N. (Eds.). (2000). Zatrýmka psykhhichnoho rozvytku u ditej: prychny vynyknennia ta korektsiia. Kroky do kompetentnosti ta intehtatsii v suspil'stvo [Developmental Delay in Children: Causes and Correction]. Kyiv : Kontekst [in Ukrainian].
5. Illiashenko, T. D. (2020). Naukovo-metodychni zasady pobudovy psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditej iz zatrýmkoju psykhhichnoho rozvytku [Scientific and methodological principles of building psychological and pedagogical support for children with mental retardation]. Psykholoho-pedahohichni zasady tekhnolohii suprovodu ditej z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy u protsesi yikh sotsialnoi intehtatsii : kol. monohrafiia – Psychological and pedagogical principles of technologies for accompanying children with special educational needs in the process of their social integration: col. monograph. Kyiv : Nika-Tsentr, 30–66 [in Ukrainian].
6. Kravchenko, A. I. (2021). Lohopedychno-reabilitatsijnij suprovid ditej iz porushenniamy psykhhofizychnoho rozvytku [Speech-Language Therapy and Rehabilitation Services for Children with Neurodevelopmental Disorders]. Sumy : FOP Ts'oma S. P. [in Ukrainian].
7. Omelchenko, I. M. (2018). Komunikatyvna diialnist doshkilnykiv iz zatrýmkoju psykhhichnoho rozvytku: teoriia i fenomenolohiia [Communicative activity of preschoolers with mental retardation: theory and phenomenology]. TOV «Firma «Tekhservis» [in Ukrainian].
8. Sak, T. (2017). Yak orhanizuvaty navchannia shkolariv iz zatrýmkoju psykhhichnoho rozvytku v inkluzyvnomu klasi [How to organize education for students with mental retardation in an inclusive classroom]. *Pochatkova shkola*, (7), 47–49 [in Ukrainian].
9. Sak, T. V. (2017). Psykholoho-pedahohichna typolohiia zatrýmky psykhhichnoho rozvytku ta ii realizatsiia v orhanizatsii korektsijnoho navchannia [Psycho-Pedagogical Typology of Developmental Delay and its Implementation in the Organization of Correctional Education]. *Naukovyj chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korekts. pedahohika ta spets. Psykholohiia – M. P. Dragomanov National Pedagogical University Scientific Journal. Series 19. Correctional Pedagogy and Special Psychology*, 33, 164–169 [in Ukrainian].
10. Snisarenko, O. I. (2017). Stratehiia dyferentsiatsii navchannia inkluzyvnykh uchniv iz zatrýmkoju psykhhichnoho rozvytku v umovakh zahalnoosvitnoho zakladu [Strategy for differentiation of education of inclusive students with mental retardation in a general educational institution]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*, (10), 327–341 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 14.05.2026