

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**Використання нейропсихологічних
вправ у комплексному підході до
розвитку когнітивних навичок у дітей з
інтелектуальними порушеннями**

Дипломна робота (дипломний проект)
освітньо – кваліфікаційного рівня магістр

Виконала:

Студентка групи 292-М
016.02 Корекційна психопедагогіка
Шакіна Галина Олександрівна

Керівник:

Доцентка кафедри спеціальної освіти
Меліхова В.В.

Івано Франківськ - 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	Ошибка! Закладка не определена.
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	7
1.1 Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.....	7
1.2. Сучасні підходи до розвитку когнітивних функцій у корекційній педагогіці та нейропсихології.....	32
1.3. Застосування нейропсихологічних вправ в корекційній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями для стимулювання розвитку когнітивних функцій.....	39
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ НА РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	47
2.1. Необхідність інтеграції методик: нейропсихологія, АВА, когнітивно-поведінкова терапія, ігрова діяльність.....	47
2.2. Організація та методика проведення експерименту	53
2.3. Констатувальний етап експерименту.....	63
2.4.Формувальний етап експерименту	73
2.5 Контрольний етап експерименту.....	80
2.6 Узагальнення результатів експериментального дослідження.....	86
РОЗДІЛ III. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ У КОМПЛЕКСНОМУ ПІДХОДІ ДО РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..	91
ВИСНОВКИ	112
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	115
ДОДАТКИ.....	122

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується переосмисленням підходів до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), що зумовлено процесами гуманізації та демократизації суспільства. Важливим здобутком цього процесу стало впровадження інклюзивної освіти, яка забезпечує рівні можливості для всіх дітей незалежно від їхніх психофізичних особливостей. У контексті принципу дитиноцентризму сучасна освітня парадигма орієнтована на визнання унікальності кожної дитини, максимальне врахування її індивідуальних можливостей та прав на якісну освіту.

Серед категорій дітей з ООП значну частку становлять діти з інтелектуальними порушеннями різного ступеня та нозологій, що зумовлює потребу у спеціально розроблених методиках навчання та розвитку. Саме тому проблема оптимізації когнітивного розвитку таких дітей набуває особливої актуальності у сучасних науково-педагогічних дослідженнях. Як зазначено у навчально-методичному посібнику «Навчання дітей з порушенням когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу», питання розвитку когнітивної сфери розглядається як одна з провідних мультидисциплінарних проблем, що перебуває у центрі уваги неврології, нейрофізіології, психології, педагогіки, педіатрії та суміжних галузей науки [29, с. 7].

Когнітивний розвиток дітей є одним із ключових чинників формування їхньої цілісної особистості та водночас важливим показником становлення вищих психічних функцій. Саме розвиток пізнавальної сфери забезпечує якісне засвоєння, зберігання, відтворення та переосмислення інформації, що визначає рівень інтелектуального й соціального становлення дитини. Для дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) діагностичне дослідження когнітивної сфери має

особливе значення, адже від його результатів залежить добір адекватних методик та форм корекційної роботи. Ефективність педагогічного впливу безпосередньо пов'язана з урахуванням «зони актуального розвитку» та «зони найближчого розвитку» дитини (Л.С. Виготський), що дозволяє вибудовувати корекційно-розвивальні заходи з урахуванням індивідуальних можливостей.

Актуальним завданням сучасної спеціальної та інклюзивної освіти є забезпечення комплексного підходу до розвитку когнітивних навичок у дітей з ІП, що потребує інтеграції кількох методик. Перспективним напрямом у цьому контексті виступає поєднання елементів АВА- терапії (прикладного аналізу поведінки), ігрової діяльності з нейропсихологічними вправами (НПВ), яке враховує специфіку пізнавальних процесів та створює умови для більш гармонійного розвитку дітей даної категорії.

Особливості когнітивного розвитку та психіки дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні досліджували такі науковці, як Л.С. Вавіна, А.А. Колупаєва, В.М. Синьов, О.В. Гармаш та інші. Питання організації допомоги дітям з ІП та їхнім батькам висвітлювали М.В. Бірюкова, С.Д. Забрамна, Т.Н. Чернікова. Аспекти емоційного розвитку та формування культури емоцій у дітей розкривали у своїх працях Ю.В. Галецька, Т. Антоненко, Н. Крилова та інші сучасні дослідники.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана у межах науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету «Технології корекційно-розвиткової, абілітаційної та реабілітаційної роботи в системі спеціальної та інклюзивної освіти в умовах сучасних викликів суспільства» (0124U004367 від 11.10.2024.).

Мета дослідження. теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання нейропсихологічних вправ у

структурі комплексного підходу до розвитку когнітивних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями, визначивши їх вплив на формування пізнавальних процесів, динаміку корекційно-розвиткових змін та можливості підвищення результативності педагогічної взаємодії.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-теоретичні джерела з метою визначення специфіки когнітивного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями та чинників, що його зумовлюють.
2. Охарактеризувати можливості нейропсихологічних вправ та обґрунтувати їх вплив на формування й корекцію когнітивної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.
3. За допомогою діагностичних методик здійснити оцінку актуального рівня розвитку когнітивних функцій у школярів з інтелектуальними порушеннями.
4. Експериментально дослідити результативність комплексного використання нейропсихологічних вправ у поєднанні з елементами когнітивно-поведінкової терапії та ігрової діяльності щодо розвитку когнітивних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями.
5. Розробити методичні рекомендації щодо інтегрованого застосування нейропсихологічних вправ у структурі комплексного корекційно-розвиткового підходу, що включає когнітивно-поведінкову терапію та ігрові методи.

Об'єкт дослідження – розвиток когнітивної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями

Предмет дослідження – особливості впливу нейровправ в межах комплексного впливу на когнітивний розвиток дітей з ІІІ.

Методи дослідження. У роботі використано загальнонаукові методи (аналіз і синтез, індукція та дедукція, системний та структурно-функціональний підходи), а також спеціальні психологічні методи: спостереження, тестування, метод експертних оцінок і педагогічний

експеримент. Це забезпечило комплексність дослідження та дало змогу обґрунтовано виявити ефективність нейропсихологічних вправ у розвитку когнітивних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями.

Наукова новизна одержаних результатів: уточнено теоретичні положення щодо особливостей формування когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями з позицій нейропсихологічного підходу, що дозволило поглибити розуміння механізмів їхньої пізнавальної діяльності; обґрунтовано ефективність інтегрованого застосування нейропсихологічних вправ у структурі комплексного корекційно-розвиткового впливу (когнітивно-поведінкової терапії та ігрових методів) щодо розвитку когнітивних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями; розроблено та апробовано методичні рекомендації, спрямовані на оптимізацію комплексного корекційно-розвиткового підходу до стимуляції пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями шляхом системного використання нейропсихологічних вправ.

Практичне значення. Результати дослідження можуть бути використані у практичній діяльності психологів, логопедів, дефектологів та педагогів для підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Отримані дані також мають значення для організації навчально-виховного процесу в закладах спеціальної та інклюзивної освіти.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Актуальні проблеми дошкільної, початкової та спеціальної освіти в умовах кризових викликів суспільства», яка відбулася 14-15 травня 2025 року на базі Херсонського державного університету у вигляді тез на тему «Використання нейропсихологічних вправ у комплексному підході до розвитку когнітивних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями» С.286-287.: Збірник тез доповідей за матеріалами

Всеукраїнської науковопрактичної конференції з міжнародною участю, 14-15 травня 2025 р. «Актуальні проблеми дошкільної, початкової та спеціальної освіти в умовах кризових викликів суспільства» /Міністерство освіти і науки України, Херсонський державний університет [та ін.]. / за заг. ред. Л.Є. Петухової, О.В.Саган, Н.І. Сидоренко, А.С.Бальохи, Н.М.Борисенко.

УДК: 376.1:159.9.072:615.851-053.5

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, що поділяються на дев'ять підрозділів, висновків та списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг становить 110 сторінок, список літератури включає 53 найменування, розміщені на 7 сторінках.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

Порушення інтелекту розглядається як виразне, незворотне та системне відхилення у функціонуванні пізнавальної діяльності, що виникає внаслідок дифузного органічного ураження кори головного мозку. Термін «діти з порушеннями інтелекту» вживається для позначення осіб із стійким зниженням когнітивної продуктивності, яке має органічне походження та зумовлює якісні зміни не лише інтелектуальної сфери, а й психіки загалом, включно з емоційно-вольовими процесами та особистісним розвитком. Важливим є те, що зазначені відхилення мають характер атипії розвитку та формують стійкі труднощі у сфері соціальної адаптації.

За науковими підходами, психічне недорозвинення визначається як сукупність етіологічно різнорідних спадкових, вроджених або рано набутих синдромів, які не мають прогресуючого характеру, але призводять до стабільної інтелектуальної недостатності. Такий підхід підкреслює системність та багатофакторність походження відхилень, що зумовлюють порушення формування когнітивних навичок та соціальної поведінки [1, с. 24].

Етіологічні чинники інтелектуальних порушень. Наукові дані підтверджують, що від 50 до 70 % диференційованих форм порушення інтелекту передаються на генетичному рівні. Значна частка глибоких форм розумової відсталості пов'язана з хромосомними аномаліями. Зокрема, при аутосомних порушеннях спостерігається виражена інтелектуальна недостатність, яка часто поєднується з іншими комплексними аномаліями розвитку. До таких порушень належать зміни у будові обличчя та черепа, загальна диспластичність тіла, аномалії внутрішніх органів, кісткової системи, органів слуху та зору. Це свідчить про тісний взаємозв'язок між структурними генетичними порушеннями та когнітивними дисфункціями [18].

Вплив середовищних і спадкових факторів. Несприятливі спадкові чинники можуть проявлятися автономно, однак найчастіше вони реалізуються у складній взаємодії з факторами навколишнього середовища. Зовнішні умови, зокрема негативні соціально-економічні, екологічні та медико-біологічні фактори, здатні підсилювати чи провокувати вияв спадкових схильностей до різних патологій, у тому числі інтелектуальних порушень. Таким чином, етіологія інтелектуальної недостатності має мультифакторний характер і передбачає розгляд як генетичних, так і середовищних детермінант у їх взаємодії [3, с. 14].

Отже, порушення інтелекту являють собою складне багатокомпонентне явище, що відзначається стійкістю, системністю та

незворотністю. Їх природа зумовлена поєднанням спадкових, хромосомних і зовнішніх факторів, які взаємодіють у процесі розвитку організму. Усвідомлення цих закономірностей має важливе значення для формування корекційно-розвивальних програм, спрямованих на підтримку та розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями, а також для організації превентивних заходів у медико-педагогічній сфері.

Виникнення інтелектуальних порушень може бути зумовлене впливом низки екзогенних факторів, які негативно впливають на розвиток плоду, перебіг вагітності та ранній постнатальний період. Ці чинники діють як самотійно, так і у взаємодії зі спадковими схильностями, посилюючи ризик органічних уражень центральної нервової системи (ЦНС) [19, с. 115].

До групи пренатальних факторів належать хронічні захворювання матері, які здатні створювати патологічні умови для внутрішньоутробного розвитку плоду. Серед них найбільш значущими є цукровий діабет, артеріальна гіпертонія, серцево-судинні патології, хронічні захворювання печінки (зокрема гепатити), бронхіальна астма, емфізема легень та інші стани, що призводять до гіпоксії плоду. Не менш небезпечними є шкідливі звички матері — зловживання алкоголем, куріння, вживання наркотичних речовин, які спричиняють інтоксикаційні процеси та стійкі порушення формування нервової тканини. Додатковими ризиками виступає неконтрольоване застосування деяких лікарських препаратів, а також інфекційні захворювання під час вагітності (кір, краснуха, грип, ВІЛ/СНІД), які здатні безпосередньо впливати на органогенез і спричиняти вади розвитку плоду. Перинатальні фактори також мають істотне значення. Патологічний перебіг вагітності, ускладнені або передчасні пологи можуть призвести до асфіксії, внутрішньочерепних травм чи інших ушкоджень, що безпосередньо позначаються на інтелектуальному й психофізичному розвитку дитини.

У постнатальний період ризики пов'язані з тяжкими захворюваннями та травмами. Серед найпоширеніших причин ураження ЦНС у перші роки життя називають енцефаліти, серйозні інтоксикації, черепно-мозкові травми, а також критичні стани, включно з клінічною смертю. Усі ці фактори мають потенціал спричиняти незворотні зміни нервової системи, що призводять до когнітивного дефіциту [20, с. 168].

Окрему групу становлять соціально-психологічні фактори, пов'язані з умовами виховання та середовища розвитку. Явище депривації, що проявляється у відсутності належної турботи й стимулюючих умов, може мати руйнівний вплив на становлення інтелекту та особистості дитини.

Серед форм депривації виділяють:

1. недостатність і непослідовність материнської опіки з елементами нехтування;
2. патологічне виховання у сім'ях, де батьки страждають на психічні розлади чи мають інтелектуальні порушення;
3. дезорганізацію сімейного життя у випадках втрати одного з батьків або їх асоціальної поведінки;
4. соціальну ізоляцію сім'ї, яка зменшує можливості для розвитку дитини;
5. несприятливі матеріально-побутові умови, що обмежують доступ до необхідних речей — особистих іграшок, одягу, окремого спального місця тощо [21, с. 28].

Таким чином, екзогенні чинники відіграють вагому роль у формуванні інтелектуальних порушень, поєднуючись з ендогенними детермінантами й значною мірою визначаючи характер та глибину когнітивного дефіциту. Усвідомлення цих факторів є підставою для розроблення системи превентивних заходів у сфері охорони здоров'я, педагогіки та соціального захисту, спрямованих на зниження ризику виникнення інтелектуальної недостатності у дітей.

Депривація та її роль у формуванні інтелектуальних порушень. Клінічні форми. Умови виховання дитини відіграють вирішальну роль у формуванні її когнітивного, мовленнєвого та емоційно-вольового розвитку. Якщо дитина зростає в умовах депривації, її можливості для навчання суттєво обмежуються. Це зумовлює відставання у розвитку мовлення, формуванні моторних навичок, пізнавальних процесів і комунікативної компетентності. Дослідження свідчать, що соціальні, культурні, сімейні та психологічні чинники деприваційного характеру є особливо вагомими для виникнення легких ступенів інтелектуальних порушень, де органічний чинник часто поєднується або навіть поступається негативному впливу середовища. Таким чином, інтелектуальна недостатність не завжди є наслідком тяжких біологічних ушкоджень, а може формуватися і під дією несприятливих умов виховання [21, с. 28].

Класифікаційний підхід до інтелектуальних порушень. Класифікуючи інтелектуальні порушення, необхідно враховувати не лише зовнішню клінічну картину психічного недорозвинення, а й його внутрішню структуру, що має багатокomпонентний характер. Наукові підходи, засновані на аналізі клінічних проявів нейродинамічних зрушень, дозволяють виокремити кілька основних форм:

1. Астенічна форма.

– *Основний варіант* – характеризується підвищеною виснажуваністю, нестійкістю уваги, низькою працездатністю.

– *Дислалічний варіант* – відзначається вираженим недорозвиненням мовлення, труднощами у формуванні звуковимови та мовленнєвого оформлення думки.

– *Диспраксічний варіант* – провідною ознакою є порушення тонкої моторики, що впливає на розвиток графомоторних і предметно-практичних дій.

– *Дисмнемічний варіант* – проявляється у стійких труднощах пам'яті, особливо довільної, що суттєво ускладнює навчальну діяльність.

– *Брадипсихічний варіант* – характеризується уповільненим темпом психічних процесів, зокрема мислення та мовлення, що призводить до труднощів у засвоєнні матеріалу [22, с. 360].

2. Атонічна форма.

– *Аспонтанно-апатичний варіант* – спостерігається різке зниження активності, бідність інтересів, відсутність мотивації до пізнання.

– *Акатизичний варіант* – характеризується безцільною руховою активністю, непосидючістю, підвищеним психомоторним занепокоєнням.

– *Моріоподібний варіант* – визначається розгальмованістю поведінки, поєднаною з ейфорією, схильністю до пустотливості та інфантильних форм реагування.

3. Стенічна форма.

– *Врівноважений варіант* – відносно сприятливий перебіг, при якому інтелектуальний дефіцит поєднується з певною стабільністю емоційно-вольової сфери.

– *Неврівноважений варіант* – характеризується поєднанням інтелектуальної недостатності з метушливістю, імпульсивністю, емоційною нестійкістю та підвищеною збудливістю [23, с. 224].

4. Дисфорична форма – проявляється схильністю до афективних вибухів, дратівливості, агресивності, похмурого емоційного фону, що ускладнює як навчальну діяльність, так і соціальну адаптацію.

Таким чином, деприваційні чинники поряд із органічними ураженнями ЦНС можуть виступати потужним детермінантом формування інтелектуальних порушень, особливо їх легких ступенів. Розгляд внутрішньої структури психічного недорозвинення та його

клінічних варіантів дозволяє не лише глибше зрозуміти механізми формування когнітивного дефіциту, а й розробляти більш адресні та ефективні корекційні програми, які враховують специфіку перебігу кожної форми інтелектуальних порушень.

Визначення інтелектуальних порушень у дітей ґрунтується на міжнародних стандартах, прийнятих Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) і відображених у перегляді *Міжнародної класифікації хвороб (МКХ)*. У практиці вітчизняних фахівців — лікарів системи охорони здоров'я, спеціальних психологів, дефектологів — саме ця класифікація є основою для встановлення діагнозу та подальшої побудови освітньо-корекційної траєкторії дитини [24, с. 217].

Через те що МКХ-11 офіційно в Україні не використовують тому розглянемо згідно з МКХ-10. До групи інтелектуальних порушень належать такі діагностичні категорії:

- F70 – Легка розумова відсталість. Характеризується відносно незначними відхиленнями у когнітивному розвитку, що виявляються у труднощах шкільного навчання, але дозволяють при належній підтримці досягати задовільного рівня соціальної адаптації.

- F71 – Помірна розумова відсталість. Діти цієї групи потребують спеціальних педагогічних умов, індивідуалізованих методик та підтримки у формуванні практичних і соціальних навичок.

- F72 – Тяжка розумова відсталість. Спостерігається значний когнітивний дефіцит, обмеження мовленнєвої діяльності, потреба у постійному догляді та супроводі.

- F73 – Глибока розумова відсталість. Характеризується вираженим порушенням пізнавальної діяльності, практичною неможливістю опанування навчальних програм та необхідністю постійної медико-соціальної допомоги.

- F78 – Інша розумова відсталість. Діагностується у випадках, коли особливості клінічної картини не відповідають чітко визначеним категоріям.

- F79 – Неуточнена розумова відсталість. Використовується у випадках, коли недостатньо даних для точного визначення рівня інтелектуального порушення.

Окрім основного діагнозу, у структурі МКХ передбачено врахування супутніх поведінкових і психіатричних проявів, що уточнюються додатковими кодами:

- F7x.0 – Мінімальні поведінкові відхилення або їхня відсутність.

- F7x.1 – Значні поведінкові відхилення, що потребують спеціальної уваги чи лікувальних заходів.

- F7x.8 – Інші, специфічно не класифіковані поведінкові відхилення.

- F7x.9 – Поведінкові відхилення, не уточнені [25, с. 134].

Таким чином, система діагностики інтелектуальних порушень є багаторівневою, оскільки вона враховує не лише ступінь інтелектуальної недостатності, а й наявність супутніх поведінкових чи психоемоційних проблем, що визначають особливості розвитку дитини.

Адаптаційні можливості. Хоча діти з інтелектуальними порушеннями мають обмежені адаптаційні ресурси, соціальні умови відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні їх життєвих перспектив. У суспільствах з високим рівнем соціального захисту, де функціонує комплексна система підтримки осіб із розумовою відсталістю (інклюзивна освіта, спеціалізовані соціальні послуги, адаптовані програми працевлаштування), негативні прояви когнітивного дефіциту можуть бути значно пом'якшені, а діти отримують можливість для максимальної реалізації свого потенціалу [26].

Отже, критерії належності до інтелектуальних порушень, визначені МКХ, забезпечують єдину міжнародну систему діагностики та

дозволяють стандартизувати підходи до освітньої й соціальної інтеграції дітей цієї категорії. Вони є важливим інструментом не лише для медицини, а й для педагогіки та соціальної політики, оскільки забезпечують комплексний погляд на проблему та враховують як медичні, так і поведінкові особливості розвитку дитини.

Британські дослідники Д. Голдберг, С. Бенджемін та Ф. Крід (1999) виокремили три основні групи медичних проблем, що найчастіше супроводжують дітей з інтелектуальними порушеннями. Ці групи відображають як специфічні соматичні особливості, так і загальні патофізіологічні закономірності, а також соціально-обумовлену вразливість даної категорії осіб [27].

1. Специфічні порушення. Досить часто інтелектуальні порушення поєднуються з низкою соматичних аномалій. Так, при синдромі Дауна спостерігаються дефекти серцево-судинної системи, схильність до ожиріння, інфекційні захворювання органів дихання, кондуктивна глухота, дерматологічні прояви (шкірні висипи), а також підвищений ризик розвитку онкогематологічних захворювань (зокрема хронічного лімфолейкозу). Відомі випадки раннього розвитку хвороби Альцгеймера, що супроводжується деменцією та призводить до передчасної смерті. Значним і клінічно вагомим ураженням у цій категорії є гіпотиреоз, який безпосередньо впливає на когнітивний розвиток. До специфічних порушень також належить епілепсія, яка часто діагностується у дітей з поєднаними формами інтелектуальної недостатності.

2. Загальні етіологічні фактори. Порушення інтелекту в більшості випадків є індикатором загальної дисфункції головного мозку, яка може проявлятися в інших сферах. Найпоширенішими супутніми станами виступають епілепсія, сенсорні та моторні порушення (наприклад, церебральний параліч), розлади спектра аутизму, а також гіперкінетичний синдром. Ці патології не лише ускладнюють

діагностику та корекцію інтелектуальних порушень, але й значно впливають на якість життя дитини. Крім того, наявність органічних дисфункцій головного мозку істотно підвищує ризик розвитку психічних захворювань, включаючи афективні та тривожні розлади, що додатково обмежує адаптаційні можливості дітей [28, с. 208].

3. Підвищена вразливість. Діти з інтелектуальними порушеннями частіше, ніж їхні ровесники, опиняються в умовах, які негативно впливають на стан здоров'я. Соціальні фактори – життя в несприятливому середовищі, обмежені ресурси сім'ї, ізоляція – роблять їх більш уразливими до фізичних і психічних проблем. Вони нерідко стають жертвами злочинів, зазнають експлуатації, стикаються з жорстоким ставленням, а в дорослому житті частіше перебувають у стані безробіття. У разі проживання у великих стаціонарних закладах ризики посилюються: діти можуть хворіти на туберкульоз, гепатит, страждати від неповноцінного харчування або, навпаки, відчувати труднощі, пов'язані з невідповідними освітньо-реабілітаційними програмами з надмірними вимогами. Сукупність цих факторів негативно позначається не лише на соматичному здоров'ї, а й на формуванні поведінкових і психічних розладів, які досить часто діагностуються у даної категорії клієнтів [29, с. 435].

Таким чином, медичні проблеми дітей з інтелектуальними порушеннями є багатофакторними та поєднують у собі специфічні клінічні синдроми, загальні етіологічні чинники й соціально обумовлену вразливість. Комплексний аналіз цих груп чинників дозволяє більш точно визначати потреби дітей, формувати індивідуальні програми корекції та забезпечувати міждисциплінарний підхід до їх реабілітації та соціалізації.

Легкі інтелектуальні порушення (F70). Легкі порушення інтелекту (F70) становлять найбільш численну групу серед усіх форм інтелектуальної недостатності — за статистикою, вони охоплюють

близько 75–80 % від загальної популяції осіб із цією патологією. Незважаючи на відносно легший ступінь когнітивного дефіциту, саме ця група дітей вимагає особливої уваги з боку спеціальної педагогіки та психології, оскільки їхній психічний розвиток має низку суттєвих особливостей.

Діти з легкою інтелектуальною недостатністю не можуть повною мірою оволодіти програмою загальноосвітньої школи через поєднання зниженого інтелектуального рівня та специфічних рис емоційно-вольової сфери. Недостатній розвиток диференційованої моторики, поєднаний із фізичною ослабленістю та соматичними порушеннями, значно обмежує спектр можливої трудової діяльності таких осіб. Це потребує розробки адаптованих навчально-трудова програм, що враховують як фізичні, так і психічні можливості дітей [30, с. 160].

Особливості сенсорно-перцептивного розвитку. Одним із ядерних симптомів легкої розумової відсталості є уповільнене й якісно відмінне формування відчуттів і сприйняття. На відміну від дітей із нормотиповим розвитком, які схоплюють інформацію цілісно, діти з порушенням інтелекту опрацьовують її послідовно, часто не виявляючи зв'язків і відносин між об'єктами. Вони мають труднощі у впізнаванні виразів обличчя на зображеннях, не завжди розрізняють світлотінь та перспективу, відчувають труднощі у специфічному розпізнаванні предметів.

У сфері просторово-часового орієнтування спостерігаються стійкі порушення: діти відчувають труднощі у визначенні просторового розташування предметів, у розрізненні часових інтервалів, що ускладнює їх адаптацію до навколишнього середовища. Розвиток кольорового сприйняття також відбувається із затримкою — діти значно пізніше за ровесників починають відрізняти основні кольори й відтінки [31, с. 21].

Особливості перцептивної активності. Інактивність сприйняття проявляється у відсутності прагнення до детального аналізу предметів, їх властивостей та структурних характеристик. Нерідко діти не намагаються розглянути об'єкт уважно, обмежуючись поверховим ознайомленням. Порушення константності сприйняття додатково ускладнює орієнтування у просторі. Так, впізнавання об'ємних і контурних предметів за допомогою тактильних відчуттів є значно гіршим, ніж у дітей із нормальним розвитком, що створює додаткові труднощі в процесі трудового навчання та формуванні предметно-практичних дій.

Координаційно-рухові та мотиваційні труднощі. Недостатність кінестетичного сприйняття призводить до поганої координації рухів, порушення узгодженості моторних актів, що обмежує успішність у навчанні й побутових діях. Дефіцит мотиваційного компонента сприйняття знижує загальну перцептивну активність: діти виявляють байдужість до аналізу об'єктів, обмежуються примітивними способами їхнього розгляду.

Наслідки для когнітивного розвитку. Фрагментарність, недиференційованість і загальна недостатність уявлень негативно впливають на пізнавальну діяльність у цілому. Це обумовлює труднощі у формуванні понять, класифікації предметів, встановленні причинно-наслідкових зв'язків, що, своєю чергою, знижує можливості для ефективного навчання й соціальної інтеграції [32, с. 294].

Таким чином, легкі інтелектуальні порушення хоч і становлять більшість випадків у структурі когнітивних відхилень, однак супроводжуються значними обмеженнями у сфері сенсорно-перцептивного, моторного та емоційно-вольового розвитку. Ці особливості потребують створення спеціальних умов навчання та виховання, спрямованих на підтримку компенсаторних механізмів і

розвиток практичних умінь, що дозволяє підвищити рівень адаптації дітей у навчальному й соціальному середовищі.

Особливості уяви, уваги, пам'яті та мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Пізнавальна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями має виразну специфіку, що проявляється у всіх її складових – від елементарних сенсорно-перцептивних процесів до складних когнітивних операцій. Дефіцитарність проявів уяви, уваги, пам'яті та мислення зумовлює обмеженість розвитку вищих психічних функцій і знижує можливості ефективної навчальної та практичної діяльності [33].

Уява. У дітей з інтелектуальною недостатністю уява формується з істотними якісними відхиленнями. Вона відзначається поверховістю, неточністю й схематичністю образів, що знижує здатність до творчого перетворення реальності. Образи мають бідний зміст, малу деталізацію, неузгодженість із реальними властивостями предметів. Уява не виконує в повному обсязі функції планування та прогнозування діяльності, що обмежує можливості дітей у навчанні та ігровій активності.

Увага. Концентрація уваги у таких дітей знижена, її стійкість недостатня, що значно ускладнює цілеспрямовану пізнавальну діяльність. При самотійному виконанні завдань, зокрема під час перевірки текстів, діти працюють повільно, не помічають помилок і не можуть здійснити якісну самокорекцію. Зниження стійкості уваги зумовлюється порушенням балансу процесів збудження та гальмування в корі головного мозку. Досить часто спостерігаються труднощі у переключенні уваги з одного виду діяльності на інший, а також обмежена здатність до її розподілу. Це веде до фрагментарності виконання завдань і швидкої виснаженості [34, с. 13].

Пам'ять. Пам'ять дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується низькою продуктивністю: сповільненістю та неміцністю запам'ятовування, швидким забуванням, неточністю

відтворення та частими випадками епізодичної забуливості. Процес засвоєння нового матеріалу потребує значно більше часу, ніж у дітей з нормотиповим розвитком. При цьому краще зберігаються випадкові зовнішні ознаки, тоді як усвідомлення внутрішніх логічних зв'язків є утрудненим. Довільне запам'ятовування формується пізніше і розвивається неповноцінно. Відтворення матеріалу має хаотичний, безсистемний характер, зокрема при роботі з вербальною інформацією, оскільки опосередкована смислова пам'ять залишається малодоступною. Забутливість, властива цим дітям, пояснюється виснажуваністю та гальмуванням нервових процесів. Найбільш нерозвиненою є логічна пам'ять, тоді як механічна, навпаки, може бути відносно збереженою чи навіть добре сформованою, що часто використовується як компенсаторний ресурс у навчанні [35, с. 72].

Мислення. Порушення мисленнєвої діяльності значною мірою визначаються неповноцінністю сенсорного пізнання, мовного розвитку та обмеженістю практичного досвіду. У дітей з інтелектуальною недостатністю недостатньо сформовані основні операції мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та абстрагування. Це зумовлює поверхневність і незавершеність мисленнєвих процесів, які втрачають регуляторну функцію. Відсутність мотиваційного компонента й цілеспрямованості спричиняє байдужість до результатів діяльності. Особливо виразною є відсутність критичності мислення: діти не контролюють власних дій, не виявляють помилок, не намагаються їх виправити [36].

Недостатня регулююча роль мислення виявляється у нездатності застосовувати раніше засвоєні інтелектуальні дії в нових ситуаціях. Орієнтовний етап мисленнєвої діяльності часто відсутній: дитина не планує хід розв'язання задачі, не передбачає можливий результат, діє імпульсивно або хаотично. У підлітковому віці ці труднощі можуть

призводити до бездумного маніпулювання предметами, зниження навчальної мотивації та соціальної дезадаптації.

Отже, уява, увага, пам'ять і мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями мають системні відхилення, що обмежують можливості їхньої пізнавальної та практичної діяльності. Поверховість уяви, нестійкість уваги, фрагментарність пам'яті та несформованість мисленнєвих операцій формують комплексний когнітивний дефіцит. Це вимагає спеціально організованих педагогічних умов і корекційно-розвивальних програм, спрямованих на стимуляцію залишкових можливостей і формування компенсаторних механізмів у дітей даної категорії.

Особливості мислення та емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями. Мислення виступає провідним інструментом пізнання та опосередковує процеси засвоєння знань, формування уявлень і регуляції поведінки. Його розвиток здійснюється через опанування таких основних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування та конкретизація. Саме ці інтелектуальні дії забезпечують здатність до встановлення зв'язків між предметами і явищами, формування понять і вироблення способів розв'язання завдань [37].

У дітей з інтелектуальними порушеннями зазначені операції формуються уповільнено, фрагментарно і набувають своєрідних рис. Аналіз часто має поверховий характер, обмежується виділенням окремих зовнішніх ознак, тоді як істотні характеристики предметів залишаються поза увагою. Синтез нерідко виявляється хаотичним і несистемним, що унеможлиблює формування цілісного уявлення про об'єкт. Порівняння здійснюється без достатньої опори на істотні ознаки, у результаті чого воно має випадковий і спрощений характер. Узагальнення та абстрагування також відзначаються недостатньою

диференційованістю, що призводить до труднощів у формуванні понять і категорій.

Важливою відмінною рисою мислення дітей з інтелектуальною недостатністю є його некритичність: вони не здатні самостійно оцінити правильність виконаної роботи, виявити та виправити помилки, відсутня здатність до самокорекції. Унаслідок цього пізнавальна діяльність набуває імпульсивного й незавершеного характеру, а мислення перестає виконувати регулятивну функцію [37].

Недостатність розвитку мислення безпосередньо відображається у сфері навчальної діяльності. Для таких дітей характерні несформованість навичок навчальної праці, слабка цілеспрямованість та низька здатність до самостійного планування. Вони не прогнозують результат власних дій, не вибудовують алгоритму виконання завдання, що суттєво обмежує їхню академічну успішність та можливості досягнення довготривалих цілей.

Особливості когнітивного розвитку тісно пов'язані з емоційною сферою, яка також виявляє низку специфічних рис. Почуття дітей з інтелектуальними порушеннями є недостатньо диференційованими: їхній діапазон звужений, а відтінки переживань практично відсутні. Емоції часто бувають неадекватними до ситуації та непропорційними зовнішнім впливам, що проявляється у надмірній реактивності або, навпаки, у недостатній вираженості емоційних проявів. Динаміка емоцій нестійка: вони швидко змінюються, відзначаються імпульсивністю, неузгодженістю з когнітивними процесами та поведінковими завданнями [38, с. 95].

Таким чином, мислення дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається несформованістю основних когнітивних операцій, поверхневістю, хаотичністю та некритичністю. Це ускладнює процеси навчання, самостійної діяльності та соціальної адаптації. Емоційна сфера також має низку специфічних відхилень, що проявляються у

недостатній диференційованості, непропорційності й нестійкості емоційних реакцій. Взаємозв'язок когнітивних і емоційних труднощів зумовлює потребу в комплексному корекційно-розвивальному підході, спрямованому як на стимуляцію мисленнєвих процесів, так і на формування адекватної емоційної регуляції.

Однією з характерних рис емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями є значний вплив егоцентричних переживань на формування їхніх оціночних суджень, що свідчить про особистісну незрілість. У своїх оцінках вони схильні надавати перевагу лише тим людям чи явищам, які приносять безпосереднє задоволення або викликають позитивні емоції. Слабкість інтелектуальної регуляції емоцій проявляється у неспроможності адекватно коригувати власні почуття відповідно до ситуації, а також у нездатності задовольняти певні потреби шляхом перенаправлення на інші, прийнятні форми діяльності [40, с. 264].

Розвиток емоційної сфери в цієї категорії дітей відбувається відповідно до загальних закономірностей психічного розвитку, але має свою специфіку, зумовлену поєднанням спадкових факторів, соціального середовища та діяльнісної практики. Важливим чинником є умови соціалізації, які визначають темп, якість і зміст формування емоційних процесів.

Серед провідних соціальних факторів, що негативно впливають на становлення емоцій, виокремлюють:

- обмежене коло спілкування з оточенням, зокрема недостатній досвід взаємодії з ровесниками;
- обмеження у сфері самостійної діяльності, що знижує рівень ініціативності та активності;
- надмірну гіперопіку з боку дорослих, яка позбавляє дитину можливості самостійного вибору й відповідальності;

– помилки у вихованні, що формують залежність від дорослого та знижують рівень самостійності [41, с. 45].

Такі умови часто призводять до виникнення у дітей негативних особистісних та емоційно-ціннісних утворень. Серед них відзначаються підвищена схильність до страхів, які нерідко супроводжуються вегетативними розладами; накопичення переживань неспіху, що формують стійке відчуття власної неспроможності; труднощі у спілкуванні; невпевненість у власних можливостях; відсутність мотивації до самовиховання та саморозвитку. У поведінковій сфері це виявляється у підвищеній пасивності, сором'язливості, нерішучості та неспроможності відстоювати власні інтереси.

Таким чином, емоційний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується поєднанням загальних закономірностей становлення емоцій із низкою специфічних відхилень, зумовлених когнітивними обмеженнями та несприятливими соціальними впливами. Це потребує створення спеціальних психолого-педагогічних умов, спрямованих на розширення кола соціальних контактів, формування позитивного емоційного досвіду та розвиток навичок емоційної регуляції.

Однією з характерних рис емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями є значний вплив егоцентричних переживань на формування їхніх оціночних суджень, що свідчить про особистісну незрілість. У своїх оцінках вони схильні надавати перевагу лише тим людям чи явищам, які приносять безпосереднє задоволення або викликають позитивні емоції. Слабкість інтелектуальної регуляції емоцій проявляється у неспроможності адекватно коригувати власні почуття відповідно до ситуації, а також у нездатності задовольняти певні потреби шляхом перенаправлення на інші, прийнятні форми діяльності [42, с. 117].

Розвиток емоційної сфери в цієї категорії дітей відбувається відповідно до загальних закономірностей психічного розвитку, але має свою специфіку, зумовлену поєднанням спадкових факторів, соціального середовища та діяльнісної практики. Важливим чинником є умови соціалізації, які визначають темп, якість і зміст формування емоційних процесів.

Серед провідних соціальних факторів, що негативно впливають на становлення емоцій, виокремлюють:

- обмежене коло спілкування з оточенням, зокрема недостатній досвід взаємодії з ровесниками;
- обмеження у сфері самостійної діяльності, що знижує рівень ініціативності та активності;
- надмірну гіперопіку з боку дорослих, яка позбавляє дитину можливості самостійного вибору й відповідальності;
- помилки у вихованні, що формують залежність від дорослого та знижують рівень самостійності [43].

Такі умови часто призводять до виникнення у дітей негативних особистісних та емоційно-ціннісних утворень. Серед них відзначаються підвищена схильність до страхів, які нерідко супроводжуються вегетативними розладами; накопичення переживань неспіху, що формують стійке відчуття власної неспроможності; труднощі у спілкуванні; невпевненість у власних можливостях; відсутність мотивації до самовиховання та саморозвитку. У поведінковій сфері це виявляється у підвищеній пасивності, сором'язливості, нерішучості та неспроможності відстоювати власні інтереси.

Таким чином, емоційний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується поєднанням загальних закономірностей становлення емоцій із низкою специфічних відхилень, зумовлених когнітивними обмеженнями та несприятливими соціальними впливами. Це потребує створення спеціальних психолого-педагогічних умов,

спрямованих на розширення кола соціальних контактів, формування позитивного емоційного досвіду та розвиток навичок емоційної регуляції.

Сучасна класифікація розладів емоційної сфери, запропонована Н.Я. Семаго та М.М. Семаго і заснована на розвитку ідей В.В. Лебединського, виокремлює кілька основних типів порушень, що відображають різноманіття клініко-психологічних проявів та механізмів їх формування [44, с. 350].

1. Недостатній розвиток. Йдеться про парціальну несформованість вищих психічних функцій, що супроводжується переважною недостатністю регуляторного компоненту. Зокрема, слабкість регулюючої функції кори головного мозку призводить до недорозвитку вольової сфери, обмежуючи можливості довільної поведінки та емоційної саморегуляції. Такий тип розладів може мати як тотальний характер (низький рівень сформованості всіх психічних функцій), так і парціальний (вибіркова недостатність окремих функціональних систем).

2. Асинхронний розвиток. Асинхронія розглядається як порушення принципу гетерохронії, тобто нерівномірності розвитку психічних функцій. Вона виявляється у складних поєднаннях недостатності, прискорення чи спотворення розвитку окремих компонентів психіки. Автори виокремлюють два різновиди асинхронного розвитку:

– *Дисгармонійний розвиток* – характеризується переважним недорозвиненням емоційно-вольової та мотиваційної сфери особистості за відносного збереження інших структур. Це виявляється у слабкості вольових процесів, емоційній нестійкості та труднощах у формуванні стійких мотивацій.

– *Викривлений розвиток* – передбачає спотворення формування переважно емоційно-вольової сфери, що проявляється у патологічних варіаціях поведінки та особистісного реагування.

3. Типологічні прояви асинхронного розвитку. У межах асинхронного розвитку виокремлюються три типи: екстрапунітивний (схильність до зовнішньої агресії та протестних форм поведінки), інтрапунітивний (схильність до самозвинувачення, тривожності, внутрішніх конфліктів) та апатичний (зниження емоційної реактивності, пасивність, байдужість) [45, с. 37].

Труднощі діагностики. При дослідженні емоційно-вольових розладів важливою проблемою є нечіткість межі між нормою та патологією. Одні й ті ж поведінкові прояви можуть мати різну природу: бути віковою особливістю, тимчасовим станом, зумовленим ситуаційними факторами, або ж свідчити про відхилення в емоційно-вольовій сфері, риси характеру чи індивідуальні особливості. До таких проявів належать негативізм, тривожність, агресивність, імпульсивність, некоммунікабельність тощо.

Роль соціального середовища. Вплив соціальних факторів є визначальним у динаміці цих проявів. Залежно від умов виховання та характеру взаємодії з оточенням тимчасові відхилення у поведінці можуть трансформуватися у стійкі риси характеру або навіть у патологічні утворення. Водночас за сприятливих соціально-психологічних умов (позитивне ставлення дорослих, адекватна педагогічна підтримка) перші прояви емоційних розладів здатні нівелюватися або перетворюватися на індивідуальні особливості в межах адаптивної норми [46, с. 2].

Таким чином, класифікація Н.Я. та М.М. Семаго дозволяє розглядати розлади емоційної сфери не лише як відхилення від норми, але й як складні варіанти розвитку психіки, що залежать від поєднання біологічних і соціальних факторів. Це створює підґрунтя для

індивідуалізованих підходів у діагностиці та корекції, де враховуються як структурні особливості психічних функцій, так і вплив соціального середовища.

Недостатній розвиток мисленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями безпосередньо позначається на формуванні вищих духовно-моральних почуттів, таких як совість, почуття обов'язку, відповідальність і здатність до самовідданості. У їхньому емоційному житті переважають безпосередні переживання, зумовлені конкретними життєвими ситуаціями, тоді як здатність до рефлексії й осмислення абстрактних моральних категорій залишається недостатньо розвиненою [47, с. 67].

Вольова сфера. Для дітей з інтелектуальною недостатністю характерні виражені труднощі у сфері вольових процесів. Найчастіше спостерігаються відсутність ініціативи, невміння організовувати власну діяльність і діяти відповідно до віддалених, перспективних цілей. Несамостійність поєднується з невмінням долати навіть мінімальні перешкоди та протистояти зовнішнім спокусам, що обумовлює їхню залежність від безпосередніх потреб і ситуаційних мотивів.

Водночас, поряд із загальною млявістю та безініціативністю, можуть спостерігатися протилежні за характером вольові прояви: раптові спалахи наполегливості, цілеспрямованості та здатності долати труднощі. Однак такі прояви носять ситуативний характер і найчастіше зумовлені прагненням отримати негайне задоволення, уникнути покарання чи реалізувати егоїстичні інтереси. Ці контрастні риси волі розглядаються як вираз незрілості особистості та недорозвинення її духовних потреб [48, с. 45].

Особливості мотиваційно-поведінкової сфери. Діти з інтелектуальними порушеннями часто демонструють труднощі у відмові від безпосередньо бажаного на користь більш значущого, але віддаленого результату. Вони схильні до підвищеної навіюваності,

некритично сприймають поради чи вказівки дорослих, а в ряді випадків виявляють надмірну впертість і безпідставний опір розумним аргументам. Такі суперечливі поведінкові прояви свідчать про слабкість механізмів самоконтролю та регуляції, що є типовою ознакою незрілості особистісного розвитку.

Соціально-особистісні труднощі. Недостатня сформованість вищої нервової діяльності та загальна недорозвиненість психічних процесів зумовлюють обмеженість уявлень про навколишній світ, примітивність інтересів, елементарність потреб і мотивів. Це, у свою чергу, ускладнює формування конструктивних міжособистісних відносин, звужує діапазон соціально прийнятних моделей поведінки. Соціальна компетентність залишається низькою, що обмежує можливості виконання ролей у різних соціальних контекстах та призводить до труднощів інтеграції в суспільство [49, с. 743].

Роль корекційного навчання. Незважаючи на зазначені проблеми, у процесі систематичної корекційно-розвиткової роботи виявлені особливості можуть бути частково згладжені. Діти з легкою інтелектуальною недостатністю здатні до позитивних зрушень у розвитку вольових і соціально-емоційних якостей, проте залишаються вразливими у психотравмуючих ситуаціях, що виникають під впливом економічних, соціальних чи особистісних проблем. Це обумовлює необхідність створення стабільного, підтримувального середовища, яке сприятиме формуванню адаптивних форм поведінки, розвитку самостійності та відповідальності.

Таким чином, вольова та соціально-емоційна сфера дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається суперечливими проявами: з одного боку – слабкість ініціативи й залежність від безпосередніх мотивів, з іншого – імпульсивні спалахи наполегливості та впертості. Ці особливості відображають незрілість особистості й обмеженість духовних потреб, що ускладнює процес соціальної

адаптації. Корекційна педагогіка й психологія покликані створити умови для розвитку саморегуляції, формування адекватних соціальних мотивів та розширення соціального рольового репертуару.

Діти з інтелектуальними порушеннями від народження перебувають у стані своєрідної інтелектуальної депривації. Це означає, що інформація із зовнішнього світу ними сприймається неадекватно: вона перекручено відображається, спотворено обробляється й викривлено засвоюється, що, своєю чергою, призводить до неправильної актуалізації отриманого досвіду. Такий механізм сприймання та переробки інформації зумовлює виражені порушення у розвитку емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності та загальної психічної організації, що істотно обмежує можливості соціалізації. Унаслідок цього виникають труднощі у встановленні повноцінних двосторонніх контактів дитини із соціальним оточенням, що безпосередньо впливає на процес становлення її самосвідомості [50, с. 719].

Для дітей із легкою інтелектуальною недостатністю характерна завищена самооцінка. Дослідники пояснюють це явище своєрідним самовдоволенням, яке не супроводжується відчуттям власної малоцінності й, відповідно, не стимулює до вироблення компенсаторних механізмів. Завищена самооцінка поєднується з некритичністю щодо власних можливостей і до оточення, що перешкоджає формуванню в структурі самосвідомості ідеального Я-образу, орієнтованого на суспільні вимоги та соціальні еталони.

Такі діти відчують значні труднощі у процесі ідентифікації себе з колективними образами, притаманними їхньому віку та соціальним ролям. Часто вони співвідносять себе з дошкільнятами або з представниками інших вікових груп, що свідчить про нечіткість і нестійкість вікової самокатегоризації. Недостатність розвитку абстрактного мислення, низький рівень узагальнення, а також невміння

виділяти істотні ознаки предметів і явищ зумовлюють несформованість статевовікової ідентифікації у структурі Я-концепції.

Статевовікова ідентифікація, яка є складовою Я-ідеального, носить у таких дітей фрагментарний та неусвідомлений характер. Вона базується не на глибинному розумінні соціально-рольових особливостей, а на випадкових і несуттєвих ознаках, що піддаються безпосередньому сприйняттю (зовнішність, окремі поведінкові деталі). У результаті ідентифікаційні процеси не набувають цілісності, а Я-образ формується на основі поверхневих характеристик, що обмежує становлення адекватної Я-концепції та перешкоджає розвитку соціально прийнятної системи самосприйняття.

Таким чином, специфіка інтелектуальної депривації та обмеженість пізнавальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями призводять до спотвореного формування самосвідомості та Я-концепції. Завищена самооцінка, некритичність до себе, труднощі у статевовіковій та соціально-рольовій ідентифікації свідчать про незавершеність особистісного розвитку. Це вимагає спеціально організованого корекційно-виховного впливу, спрямованого на розвиток реалістичного самосприйняття, формування адекватних соціальних ролей і збагачення емоційно-ціннісного досвіду.

У молодших школярів з інтелектуальними порушеннями однією з найбільш виразних характеристик є сильна емоційна прив'язаність до матері. Вона спостерігається незалежно від стилю життя матері чи її ставлення до дитини, що свідчить про глибинний, малоусвідомлений характер цього зв'язку. Особливу небезпеку становить ідентифікація з матір'ю, яка має асоціальні риси: у такому разі існує ймовірність засвоєння негативних особистісних якостей і закріплення їх у власній поведінці дитини як моделей реагування та організації особистості. Водночас, якщо матір демонструє позитивні риси та конструктивну модель поведінки, у дитини формується тенденція до наслідування та

закріплення цих якостей, що підкреслює ключову роль сімейного виховання у становленні емоційно-ціннісної сфери.

За спостереженнями Т. Стариченко, значна частина дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується низькою впевненістю у собі. Невпевненість проявляється в тому, що вони уникають протистояння небажаним діям ровесників, надаючи перевагу пасивному відстороненню або ж приєднанню до них. Це свідчить про високу залежність таких дітей не лише від материнського впливу, але й від соціального оточення загалом: друзів, однолітків чи будь-яких інших значущих осіб, здатних здійснювати тиск або формувати моделі поведінки.

Додатково для дітей із зазначеною категорією порушень характерні обмеженість уявлень про навколишній світ, примітивність інтересів, потреб і мотивів. Знижений рівень активності у всіх видах діяльності та недостатня ініціативність значно ускладнюють встановлення адекватних відносин з однолітками і дорослими. Всі ці особливості носять стійкий характер, оскільки вони обумовлені органічними ураженнями центральної нервової системи, що можуть виникати на різних етапах розвитку: генетичних, внутрішньоутробних, перинатальних або постнатальних.

Корекційно-педагогічний аспект. Незважаючи на те, що інтелектуальні порушення розглядаються як стійке й незворотне явище, сучасна педагогічна та психологічна практика підтверджує можливість їх часткової компенсації. Визнання прав дитини з особливими освітніми потребами, урахування її інтересів і потреб, а також створення умов для повноцінної участі в освітньому та соціальному середовищі мають ключове значення. Знання закономірностей нормального та атипового розвитку психіки дозволяє педагогам і психологам глибше зрозуміти особливості становлення особистості дитини, виявити, який саме вплив справляють органічні порушення мозкової діяльності на загальний

розвиток, і на цій основі будувати систему цілеспрямованих корекційних заходів.

Отже, діти з інтелектуальними порушеннями потребують особливого підходу, що поєднує індивідуалізоване навчання, підтримку у формуванні емоційно-ціннісної сфери та створення умов для соціалізації. Хоча інтелектуальна недостатність є незворотною, корекційно-розвиткове навчання, психологічна підтримка й виховання в умовах спеціально організованого середовища сприяють позитивній динаміці розвитку, розширенню соціального досвіду та підвищенню якості життя таких дітей.

1.2 Сучасні підходи до розвитку когнітивних функцій у корекційній педагогіці та нейропсихології

У значної частини дітей молодшого шкільного віку спостерігається нерівномірність розвитку вищих психічних функцій (ВПФ). Для цього періоду онтогенезу характерним є те, що окремі функції можуть досягати рівня, близького до вікової норми, тоді як інші виявляють виразне відставання у формуванні. Така асинхронія розвитку зумовлюється індивідуальними відмінностями у темпі дозрівання нервових структур і функціональних систем, що вже на початкових етапах шкільного навчання здатна викликати занепокоєння педагогів і батьків.

За несприятливих умов соціального середовища ці особливості дизонтогенезу можуть ускладнювати гармонійний розвиток особистості дитини, негативно впливати на становлення її навчальної мотивації та міжособистісних стосунків. Особливо вразливими в таких випадках є вищі когнітивні процеси, зокрема мова й мовлення, адже вони виступають не лише інструментом комунікації, а й фундаментом подальшого інтелектуального та емоційного розвитку [10, с. 33].

У подібних ситуаціях перед спеціальним педагогом закладу загальної середньої освіти постає складне завдання: обрати ефективний підхід до діагностики та корекції виявлених порушень розвитку. Важливо не лише своєчасно виявити дизонтогенетичні прояви, а й визначити потенційні компенсаторні можливості дитини.

На нашу думку, особливе значення у вирішенні зазначеної проблеми належить нейропсихологічному підходу. Сучасна дитяча нейропсихологія є динамічною та прогресивною галуззю науки, що спирається на системні уявлення про взаємозв'язок мозкових структур і психічних функцій. Вона володіє широким арсеналом науково обґрунтованих методів діагностики, які дають змогу комплексно оцінити розвиток когнітивних процесів, а також ефективними корекційними техніками, спрямованими на стимуляцію дозрівання функціональних систем та гармонізацію психічного розвитку дитини [11, с. 84].

Таким чином, нерівномірність розвитку ВПФ у молодших школярів є поширеним явищем, яке потребує ретельної діагностики та цілеспрямованої корекційної роботи. Використання нейропсихологічного підходу дозволяє не лише виявляти структурно-функціональні причини відставань, але й розробляти індивідуалізовані програми розвитку, що підвищує ефективність освітнього процесу та сприяє повноцінній соціалізації дітей із особливими освітніми потребами.

Для дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення визначальною метою корекційно-розвивального навчання виступає розвиток комунікативної компетентності. Йдеться про формування гармонійно розвиненої особистості, яка здатна на належному рівні оволодіти мовними та мовленнєвими вміннями і навичками, що забезпечують успішну соціальну взаємодію. Однак ефективність становлення мовленнєвої функції залежить не лише від педагогічних впливів, а й від нейробіологічних чинників, зокрема від своєчасності й

повноцінності морфогенезу та функціогенезу тих ділянок кори головного мозку, які забезпечують інтеграцію мовних процесів.

Функціогенез у цьому контексті розглядається як процес формування «функціональних органів» психіки. Відповідно до нейропсихологічної концепції, розвиток вищих психічних функцій супроводжується становленням стійких рефлексорних об'єднань чи систем у мозку, що забезпечують виконання певних психічних актів. Такі функціональні органи є результатом індивідуального розвитку (онтогенезу), формуються прижиттєво й надалі функціонують як інтегроване ціле. Вони характеризуються відносною стабільністю та водночас зберігають здатність до пластичної перебудови завдяки можливості заміщення одних структур іншими [12, с. 37].

Важливою є й та обставина, що для розв'язання одного і того ж завдання функціональні органи мозку можуть мати різну структурну організацію. Це положення детально описане в теорії динамічної локалізації вищих психічних функцій, яку обґрунтував Л.С. Виготський та його послідовники. Відповідно, анатомічне дозрівання мозкових структур виступає необхідною передумовою для формування функціональних поєднань, які забезпечують оптимальні умови для розвитку психічної діяльності дитини, включно з мовленням.

Таким чином, становлення мовленнєвої функції у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями має розглядатися в контексті єдності педагогічних і нейропсихологічних чинників. Корекційно-розвивальна робота, спрямована на комунікативний розвиток, повинна враховувати особливості функціогенезу мозкових структур, адже саме їхній дозрівальний потенціал і здатність до динамічної перебудови визначають ефективність формування мовленнєвих і когнітивних навичок.

Мовлення розглядається як найскладніша форма вищих психічних функцій, що має багатозначний та багаторівневий характер. Його

структура вирізняється системністю, рухливістю та тісним взаємозв'язком з іншими психічними процесами, такими як пам'ять, увага, мислення та емоційно-вольова сфера. Реалізація мовленнєвої діяльності на всіх рівнях забезпечується функціонуванням складної системи психологічних і нейрофізіологічних механізмів, які формуються у процесі індивідуального розвитку [13].

Корекційно-розвивальна робота з дітьми, що мають тяжкі порушення мовлення (ТПМ), часто ускладнюється не лише факторами морфогенезу, тобто структурним дозріванням мозкових утворень, але й функціогенезом – становленням функціональних систем, які забезпечують реалізацію мовленнєвої діяльності. Нейропсихологічні дослідження свідчать, що всі психічні процеси взаємопов'язані, інтегровані між собою в єдину діяльнісну систему, і ця інтеграція відбувається також на рівні функціональних органів мозку, які відповідають за мовленнєві процеси. Таким чином, дефіцит або несформованість певного фактора в структурі індивідуального розвитку дитини з ТПМ потребує цілеспрямованої уваги логопеда, оскільки саме він може бути провідною причиною труднощів у мовленнєвому розвитку.

У цьому контексті важливо зазначити, що подолання тяжких мовленнєвих порушень неможливе виключно засобами традиційної логопедичної роботи, адже вона не завжди охоплює глибинні нейропсихологічні механізми. Оскільки мовлення є складовою системи вищих психічних функцій та нерозривно з ними пов'язане, то причини мовленнєвих труднощів слід шукати у функціогенезі відповідних мозкових структур, які беруть участь у забезпеченні мовленнєвої діяльності [14].

Отже, формування мовлення у дітей з ТПМ має розглядатися крізь призму єдності морфогенетичних та функціогенетичних процесів розвитку мозку. Корекційно-розвивальна робота вимагає урахування не

лише логопедичних аспектів, але й нейропсихологічних механізмів організації мовленнєвої діяльності. Це дозволяє вибудовувати більш комплексні програми допомоги, спрямовані на гармонізацію розвитку вищих психічних функцій та забезпечення умов для повноцінного мовленнєвого й когнітивного становлення дитини.

Друга функціональна система, що забезпечує мовленнєву діяльність, локалізується в задніх відділах кори головного мозку — тім'яно-скронево-потиличних зонах. Вона відповідає за прийом, первинну переробку й збереження інформації, а також за формування підґрунтя для кодування даних у парадигматичні системи мовлення: фонематичні, лексико-семантичні та логіко-граматичні. Таким чином, саме ця система забезпечує когнітивно-мовленнєву обробку інформації, необхідну для осмисленого відтворення мовлення та побудови зв'язних висловлювань.

Комплексний аналіз результатів, що здійснюється одночасно на логопедичному та нейропсихологічному рівнях, забезпечує цілісне уявлення про характер мовленнєвого порушення. Важливо наголосити, що інтеграція цих підходів дозволяє виробити ефективну стратегію корекційно-розвивальної роботи, яка передбачає співпрацю логопеда і психолога та враховує як структурні, так і функціональні аспекти дефекту.

У практиці сучасних українських науковців, зокрема В.М. Синьова та А.А. Колупаєвої, ключового значення набуває синдромний підхід до аналізу порушень мовлення. Його сутність полягає у використанні комплексу спеціально дібраних діагностичних методик, спрямованих на виявлення стану основних вищих психічних функцій. Кожна з методик орієнтована на дослідження певних мозкових структур та відповідних пізнавальних процесів, що дає змогу визначити провідні зони дисфункції та окреслити топічний діагноз [15, с. 37].

Гнучкість цього підходу полягає у можливості варіювати складність та темп завдань, що забезпечує високу точність виявлення навіть прихованих і тонких форм порушень. Синдромний аналіз базується на системному розгляді функціональних відхилень і якісному аналізі дефектів. Він включає набір спеціальних проб, що охоплюють різні пізнавальні процеси, а також довільні рухи та дії, завдяки чому є ефективним інструментом у практиці комплексної діагностики мовленнєвих і когнітивних порушень.

Таким чином, функціональна організація мовленнєвої діяльності ґрунтується на інтегрованій роботі передніх і задніх відділів кори головного мозку, тоді як синдромний підхід, розроблений і поширений у вітчизняній науковій школі (В.М. Синьов, А.А. Колупаєва, С.Д. Забрамна та ін.), дає можливість якісно оцінити їхній внесок у становлення мовлення. Використання цього підходу в поєднанні з логопедичним аналізом відкриває перспективи для створення ефективних корекційних програм, спрямованих на подолання тяжких мовленнєвих порушень у дітей.

Метод синдромного аналізу є одним із провідних інструментів клінічної нейропсихологічної діагностики, що спрямований на комплексне вивчення пізнавальних процесів та особистісних характеристик. Його застосування дозволяє виявити наявність чи відсутність мозкових дисфункцій у дітей з труднощами навчання, розкрити механізми, що лежать в основі цих труднощів, а також визначити первинний дефект, який зумовив їх виникнення. Таким чином, синдромний аналіз виступає базовим методом для встановлення структури порушення та вибору адекватних корекційних стратегій.

Поряд із синдромним аналізом, у сучасній практиці використовуються інструментальні методи нейропсихології, зокрема магнітно-резонансна томографія (МРТ), позитрон-емісійна томографія (ПЕТ), комп'ютерна томографія (КТ), електроенцефалографія (ЕЕГ).

Вони забезпечують верифікацію клінічних даних і дозволяють більш точно визначити локалізацію та характер уражень мозкових структур. Особливе значення має діагностика перинатальних уражень підкіркових і стовбурових відділів головного мозку, оскільки вони перешкоджають формуванню повноцінних горизонтальних та вертикальних нервових зв'язків (внутрішньопівкульних і міжпівкульних), що критично впливає на розвиток когнітивних і мовленнєвих функцій дитини.

Незважаючи на активацію компенсаторних механізмів мозку після народження, у дітей з тяжкими порушеннями мовлення нерідко спостерігаються ушкодження мовленнєвих центрів автоімунного генезу, спричинені продукцією протимозкових ембріональних антитіл у матері під час вагітності. Згідно з класифікацією МКБ-11, подібні діти часто отримують від невропатологів діагноз «мінімальні мозкові дисфункції», що включає широкий спектр клінічних форм порушень вербальних функцій.

У таких випадках традиційні методи медико-психолого-педагогічної допомоги не завжди забезпечують очікувані результати, що створює потребу у фізіологічно адекватній стимуляції відповідних нейроструктур. Метою таких втручань є активізація мозкових систем для формування та розвитку когнітивних і мовленнєвих функцій. На сьогодні в логопедичній практиці з цією метою використовуються методи нейроакустичної стимуляції, зокрема метод Томатіса, що передбачає цілеспрямований вплив на сенсорні структури слухової системи мозку. Водночас призначення таких тренувань потребує постійного нейрологопедичного моніторингу з метою відстеження динаміки та корекції впливів [17, с. 90].

Таким чином, виявлення недостатньо сформованих нейропсихологічних факторів, які зазвичай охоплюють не один, а декілька психічних процесів, дає можливість визначити напрями та зміст корекційно-розвивального навчання дітей із тяжкими мовленнєвими

порушеннями. Реалізація міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів, із врахуванням індивідуальних особливостей дитини, сприяє постановці валідного логопедичного висновку та дозволяє розробляти особистісно зорієнтовані програми психолого-педагогічної корекції, спрямовані на стимуляцію та ініціацію мовленнєвої активності дітей із ТПМ.

1.3 Застосування нейропсихологічних вправ в корекційній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями для стимулювання розвитку когнітивних функцій

Сучасний інформаційний простір постає як складна багаторівнева система, що охоплює різноманітні канали комунікації, технологічні інструменти, медіа-ресурси, а також соціальні й культурні контексти, які забезпечують безперервний рух інформаційних потоків у глобальному масштабі. За останні десятиліття відбулися суттєві трансформації медіаландшафту, які зумовили глибокі зміни у функціонуванні суспільства, культурній динаміці, економічних процесах і навіть у психологічному стані окремої особистості. Це робить дослідження інформаційного простору предметом міждисциплінарного вивчення, яке потребує інтеграції знань з комунікаційних наук, соціології, психології, культурології та інформатики [33].

Однією з ключових характеристик сучасного інформаційного простору є його глобалізований характер. Поширення Інтернет-технологій і мобільних платформ створило умови для формування інтерактивних мереж, де інформація формується та поширюється не лише традиційними каналами масової комунікації (телебаченням, радіо, пресою), але й самими користувачами. Активна участь індивідів у продукуванні й поширенні контенту зумовила появу нових форматів інформаційної взаємодії. Соціальні мережі, блоги, форуми,

відеохостинги й інші цифрові платформи стали провідними каналами обміну ідеями та повідомленнями у режимі реального часу, що докорінно змінило механізми комунікації та структуру соціальних зв'язків [2].

У процесі дослідження інформаційного простору доцільно розрізняти його основні структурні рівні. Першим є фізичний рівень, який охоплює технічні засоби та інфраструктурні елементи, що забезпечують функціонування інформаційних потоків. Другий — когнітивний рівень, пов'язаний зі сприйняттям, обробкою та інтерпретацією інформації індивідом. Третій — соціокультурний рівень, що відображає взаємодію між людьми та культурами в процесі інформаційного обміну. Така багаторівнева структура дозволяє глибше проаналізувати, яким чином інформаційні технології впливають на розвиток суспільства та особистості, а також визначити потенційні ризики і можливості, що виникають у контексті інформаційної глобалізації [18].

Одним із пріоритетних напрямів сучасних досліджень є вивчення когнітивних змін, що відбуваються під впливом інформаційно-цифрового середовища. Результати останніх наукових праць підтверджують, що регулярна взаємодія з цифровими технологіями — зокрема соціальними мережами та мобільними пристроями — здатна істотно трансформувати когнітивні навички користувачів, зокрема концентрацію уваги, оперативну пам'ять та здатність до довільного зосередження. Доведено, що інтенсивне використання цифрових платформ сприяє формуванню нових моделей когнітивної активності, серед яких особливої уваги заслуговує феномен мультитаскінгу (одночасного виконання кількох завдань). Така форма діяльності, з одного боку, розширює можливості швидкого реагування та підвищує ефективність роботи з інформаційними потоками, але з іншого —

знижує здатність до глибинного аналізу, критичного осмислення та довготривалого утримання уваги [3, с. 14].

Не менш значущим є вплив інформаційного простору на соціальні взаємодії та культурну ідентичність особистості. Інтернет і соціальні мережі відкривають нові можливості для соціалізації, створюючи інтерактивні простори для комунікації та самовираження. Водночас вони формують і низку ризиків, пов'язаних із порушенням традиційних моделей міжособистісного спілкування, зокрема через анонімність користувачів, віртуалізацію контактів та відсутність фізичної присутності. Для дітей і підлітків такі чинники можуть мати істотний вплив на розвиток соціальних навичок, формування емоційної регуляції, а також на якість міжособистісних стосунків, що потребує ґрунтовного вивчення у контексті психологічних наслідків використання цифрових технологій [19, с. 115].

Окремого значення набуває проблема регулювання інформаційного простору та дотримання етичних норм у його використанні. Зростання доступу до інформації супроводжується викликами, серед яких поширення недостовірних відомостей (fake news), інформаційні маніпуляції, загрози конфіденційності та захисту персональних даних, а також питання дотримання авторських прав у цифровому середовищі. Аналіз цих аспектів дозволяє не лише ідентифікувати соціальні та етичні ризики, але й формувати стратегії їх подолання. Це передбачає розробку комплексних заходів, спрямованих на підвищення інформаційної грамотності населення, розвиток критичного мислення та вдосконалення механізмів захисту користувачів у цифровому просторі.

Дослідження сучасного інформаційного простору посідає одне з провідних місць у міждисциплінарних наукових пошуках, адже саме воно дає можливість глибше зрозуміти, яким чином новітні інформаційно-комунікаційні технології трансформують індивідуальні та

колективні уявлення про світ. Інформаційне середовище активно впливає на характер соціальних і культурних процесів, змінюючи не лише способи комунікації, але й моделі сприйняття реальності, структуру цінностей та механізми соціальної взаємодії. Результати подібних досліджень мають важливе прикладне значення: вони слугують основою для розробки стратегій оптимального використання інформаційних технологій в освітніх практиках, соціальній політиці та державному управлінні, сприяючи здоровому та збалансованому розвитку суспільства в умовах глобальної цифровізації [20, с. 168].

Особливу увагу в контексті дослідження варто приділити впливу інформаційного простору на дітей та молодь, адже він стає одним із провідних чинників формування когнітивного, емоційного та поведінкового розвитку особистості в сучасному суспільстві. Інформаційне середовище визначає не лише рівень і якість доступу до знань, але й формує соціальні навички, ціннісні орієнтири та психологічний стан дитини. При цьому вплив інформаційних потоків має амбівалентний характер: поряд із можливостями розширення освітнього потенціалу та соціальної інтеграції воно створює низку ризиків, пов'язаних із перевантаженням інформацією, деструктивними моделями поведінки та загрозами для психоемоційної стабільності.

Аналізуючи специфіку цього впливу, можна виокремити низку ключових чинників, що мають як позитивний, так і негативний ефект. Їхня ідентифікація та оцінка дозволяють сформувати науково обґрунтовані підходи до створення безпечного й розвивального інформаційного середовища, яке сприятиме гармонійному становленню особистості та відповідатиме потребам сучасного суспільства [21, с.28].

Аналіз сучасних досліджень дозволяє виокремити низку провідних чинників, які визначають як позитивний, так і негативний вплив інформаційного простору на розвиток дитини. Розглянемо їх детальніше.

1. Когнітивні та освітні чинники. Інформаційний простір відкриває широкі можливості для когнітивного розвитку дітей, оскільки забезпечує доступ до інтерактивних ресурсів і технологій навчання. Як зазначають В. Огнев'юк та О. Гладченко, цифрові інструменти здатні стимулювати когнітивну гнучкість, сприяти розвитку критичного мислення та формуванню навичок самостійного пошуку інформації. Водночас надмірна насиченість інформаційного середовища може провокувати ефект так званої «кліповості мислення», що ускладнює здатність до глибокого аналізу, рефлексії та систематизації знань.

2. Емоційно-психологічні чинники. Медіаконтент безпосередньо впливає на емоційний стан та психологічне благополуччя дитини. Дослідження О. Кочубейник підтверджують, що активне використання соціальних мереж може формувати як позитивні риси — емоційну стійкість і відчуття включеності у соціальні процеси, так і негативні — підвищення рівня тривожності, розвиток синдрому втрати можливостей (FOMO) та депресивних симптомів.

3. Соціальні та комунікативні чинники. З одного боку, цифрове середовище сприяє процесам соціалізації, створюючи умови для розвитку онлайн-комунікації, формування цифрового етикету та розширення кола контактів. З іншого боку, за результатами досліджень І. Журавльової, надмірне споживання контенту може знижувати рівень безпосередньої міжособистісної взаємодії та формувати залежність від цифрових технологій, що негативно впливає на розвиток живого спілкування.

4. Нормативно-ціннісні та морально-етичні чинники. Зміст інформаційного продукту безпосередньо впливає на формування системи цінностей дитини. За даними Н. Чепурної, перегляд агресивного або деструктивного контенту може провокувати наслідувальну девіантну поведінку, тоді як доступ до якісного просвітницького

матеріалу сприяє становленню моральної відповідальності та етичних орієнтирів, що є основою для соціально адаптивної поведінки [6, с. 410].

5. Інформаційна безпека та цифрова гігієна. Значні загрози для розвитку дитини несуть дезінформація, кібербулінг та зловживання персональними даними. Як доводить С. Кононенко, низький рівень медіаграмотності у підлітків підвищує ризик потрапляння під маніпулятивний вплив, що ускладнює формування навичок критичного аналізу інформації та безпечного користування цифровими ресурсами.

Таким чином, інформаційний простір постає потужним чинником, який комплексно впливає на когнітивний, емоційний, соціальний та морально-ціннісний розвиток дитини. Використання його потенціалу можливе лише за умов системного впровадження стратегій медіаграмотності, розвитку критичного мислення та емоційної саморегуляції. Це вимагає не лише батьківського супроводу, а й інтеграції відповідних програм у сферу освіти, що забезпечить формування безпечного й гармонійного інформаційного середовища для підростаючого покоління.

Слід підкреслити, що надмірне споживання інформації без належної критичної оцінки та когнітивного контролю може чинити деструктивний вплив на ключові психічні процеси дитини. Йдеться насамперед про сприйняття, обробку та збереження інформації, що безпосередньо позначається на когнітивній гнучкості, мисленні, увазі та пам'яті молодших школярів. Одним із найбільш загрозливих наслідків такого впливу науковці називають розвиток кліпового мислення, для якого характерне поверхневе засвоєння матеріалу, зниження здатності до аналітичного мислення та труднощі у встановленні логічних зв'язків між явищами. За результатами досліджень О. Гладченка, швидка зміна візуальних і текстових повідомлень у цифровому середовищі зумовлює істотне зниження здатності дітей зосереджуватися на складних

когнітивних завданнях і здійснювати поглиблений аналіз навчальної інформації [7, с. 24].

Сучасний інформаційний простір, що характеризується величезними масивами даних, створює ризик інформаційного перевантаження, яке є особливо небезпечним для дітей молодшого шкільного віку, оскільки їхня когнітивна система ще перебуває на етапі формування. За висновками Н. Чепурної, надлишок неперевіреної чи несистематизованої інформації провокує швидко втомлюваність, зниження продуктивності розумової діяльності та ускладнює формування когнітивних схем, необхідних для засвоєння нових знань. Додатково, роботи С. Кононенко свідчать, що активне використання соціальних мереж у поєднанні з високою швидкістю зміни інформаційних потоків спричиняє скорочення тривалості концентрації уваги. Це має особливу небезпеку для дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме стабільна концентрація є критично важливою умовою для формування базових навчальних навичок — читання, письма та логічного мислення [8].

Ще одним аспектом є поступове зниження здатності до запам'ятовування внаслідок постійної орієнтації на зовнішні джерела інформації. За результатами досліджень І. Журавльової, у користувачів формується так званий «ефект Google», коли інформація не фіксується у довготривалій пам'яті, оскільки вона завжди доступна у цифровому просторі. Це призводить до зниження когнітивної необхідності зберігати дані у власній пам'яті, що, у свою чергу, обмежує розвиток асоціативного мислення, знижує здатність до побудови логічних зв'язків і перешкоджає розвитку глибинного аналізу.

Таким чином, надмірна інформаційна насиченість у поєднанні з особливостями сучасних цифрових практик створює серйозні ризики для когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку, що вимагає

розробки педагогічних і психологічних стратегій запобігання зазначеним негативним ефектам.

Сучасні дослідження підтверджують, що інформаційний простір, насичений дезінформацією, маніпулятивними техніками та стереотипними моделями мислення, може істотно ускладнювати процес формування у дітей здатності до критичної оцінки інформаційних потоків. Як зазначає О. Кочубейник, некритичне сприйняття інформації створює передумови для підвищеної сугестивності (схильності до навіювання), а також формує труднощі у становленні самостійних, логічно обґрунтованих суджень [9, с. 120]. Це становить загрозу для розвитку автономності мислення та знижує здатність дітей протистояти інформаційним маніпуляціям.

Дослідження В. Огнев'юка акцентують на ще одному суттєвому ризику: постійне отримання легкої для сприйняття та швидкої за форматом інформації — зокрема коротких відео, мемів чи спрощених текстів — знижує мотивацію дітей до інтелектуально напруженої діяльності. Як наслідок, формується небажання взаємодіяти з глибокими текстами, виконувати тривалі навчальні завдання або розв'язувати складні проблемні ситуації. Це безпосередньо впливає на якість когнітивного розвитку та обмежує формування навичок довготривалого зосередження, системного аналізу та критичного осмислення знань [10, с. 39].

Таким чином, деструктивний вплив інформаційного середовища на когнітивну сферу дітей проявляється у низці негативних тенденцій. Серед них — розвиток кліпового мислення, перевантаження когнітивної системи, зниження концентрації уваги, порушення механізмів пам'яті та критичного мислення. Додатково спостерігається зниження внутрішньої мотивації до навчання, що ускладнює процес засвоєння знань і може мати довготривалі наслідки для інтелектуального становлення особистості.

**РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
ВПЛИВУ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ НА РОЗВИТОК**

КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1 Необхідність інтеграції методик: нейропсихологія, АВА, когнітивно-поведінкова терапія, ігрова діяльність

Розвиток когнітивних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) є складним та багаторівневим процесом, що вимагає системного й міждисциплінарного підходу. Формування пізнавальної сфери не може розглядатися ізольовано, оскільки воно відбувається у взаємозв'язку з емоційною, поведінковою та соціальною сферами розвитку [11, с. 184].

Саме тому необхідним є багатовимірний вплив, який охоплює декілька рівнів функціонування:

- Нейрокогнітивний рівень – включає розвиток базових і вищих психічних функцій: уваги, пам'яті, виконавчих функцій, мислення та мовлення, що забезпечують здатність до опрацювання й збереження інформації.

- Поведінковий рівень – передбачає формування навчальної поведінки, навичок самоконтролю, самодопомоги, а також регуляцію поведінкових реакцій у відповідь на зовнішні стимули.

- Когнітивно-емоційний рівень – охоплює розвиток механізмів саморегуляції, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, здатності до контролю емоційних станів і подолання дистресових ситуацій.

- Соціально-комунікативний рівень – зосереджується на здатності ініціювати, підтримувати та розвивати міжособистісні контакти, а також на засвоєнні правил і норм спільної діяльності, зокрема у грі [12, с. 37].

Поведінковий рівень – передбачає формування навчальної поведінки, навичок самоконтролю, самодопомоги, а також регуляцію поведінкових реакцій у відповідь на зовнішні стимули.

Соціально-комунікативний рівень – зосереджується на здатності ініціювати, підтримувати та розвивати міжособистісні контакти, а також на засвоєнні правил і норм спільної діяльності, зокрема у грі.

Жоден окремий методичний підхід не здатний забезпечити комплексне охоплення всіх зазначених аспектів. Тому інтеграція таких напрямів, як нейропсихологічні вправи, прикладний аналіз поведінки (Applied Behavior Analysis – АВА), когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) та ігрова діяльність, виступає концептуально обґрунтованою необхідністю. Поєднання цих методик створює синергійний ефект, за якого переваги кожного з підходів підсилюють один одного, сприяючи більш ефективному та стійкому засвоєнню нових знань і навичок.

Важливим результатом інтеграції є підвищення рівня екологічної валідності корекційно-розвивального впливу: навички, набуті у штучно створених навчальних або терапевтичних умовах, з більшою вірогідністю переносяться у природні контексти – шкільне середовище, сім'ю, взаємодію з ровесниками. Такий підхід відповідає сучасним принципам інклюзивної та спеціальної освіти, де ключовим завданням є не лише розвиток окремих когнітивних процесів, а й забезпечення адаптації та соціальної інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями [13].

Розвиток когнітивних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями потребує комплексного впливу, орієнтованого на різні рівні функціонування психіки. У цьому контексті інтеграція методик нейропсихології, прикладного аналізу поведінки (АВА), когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) та ігрової діяльності дозволяє цілеспрямовано впливати на базові та вищі психічні функції, поведінкову регуляцію, емоційно-когнітивний розвиток і соціальну взаємодію.

– *Нейропсихологія.* Основною мішенню цього підходу є активація та тренування базових і вищих психічних функцій, які забезпечують

пізнавальну діяльність дитини. Серед них центральне місце займають робоча пам'ять, гальмівний контроль, когнітивна гнучкість, візуально-просторове кодування та мовленнєве опрацювання інформації. Для стимуляції цих процесів застосовуються вправи сенсомоторного характеру, міжпівкульні завдання (що сприяють розвитку міжпівкульної взаємодії) та вправи на темпо-ритмічну організацію дії. Це забезпечує не лише підвищення когнітивної продуктивності, а й сприяє розвитку механізмів саморегуляції та інтеграції психічних процесів.

– *Прикладний аналіз поведінки (АВА)*. АВА орієнтований на формування та закріплення цільових навичок шляхом чіткої операціоналізації поведінкових цілей і застосування функціонального аналізу поведінки (модель «Antecedent–Behavior–Consequence» – ABC). У практиці використовуються методи поетапного навчання (shaping, chaining), системи підказок і підкріплення, що сприяють ефективному засвоєнню нових моделей поведінки. Важливим компонентом є планування генералізації та підтримки набутих навичок, що дозволяє переносити їх у різні життєві контексти – від терапевтичних занять до повсякденного життя.

– *Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ)*. КПТ спрямована на розвиток у дітей з ІП здатності до самоспостереження, формування емоційної грамотності та оволодіння базовими стратегіями когнітивної реконструкції. У практичній реалізації це здійснюється у візуально спрощеній формі – через картки, схеми, символи. КПТ також включає поведінкову активацію, розвиток проблемно-орієнтованого мислення та використання самонастанов (self-instruction), що допомагають дитині організовувати власні дії, регулювати емоційні стани та знижувати рівень тривожності.

– *Ігрова діяльність*. Гра виконує роль «моста» між терапевтичними завданнями та реальним життям. Вона створює безпечний простір для практики й генералізації нових навичок,

стимулює мотивацію та активну участь дитини у процесі навчання. Завдяки соціально-комунікативним сценаріям, символічній та рольовій грі дитина отримує можливість моделювати різні життєві ситуації, що сприяє формуванню навичок взаємодії, емпатії та співпраці. Таким чином, ігрова діяльність стає важливим механізмом інтеграції засвоєних когнітивних і поведінкових стратегій у практику щоденного життя [14].

Узгоджене використання цих підходів дозволяє сформувати багаторівневу систему впливу, яка одночасно розвиває когнітивні функції, регулює поведінку, формує емоційну стабільність і забезпечує соціальну адаптацію дітей з інтелектуальними порушеннями.

Принципи інтеграції. Інтеграція різних методичних підходів у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями потребує ґрунтового теоретико-методологічного підґрунтя. Вона має базуватися на принципах, що забезпечують ефективність, системність та гуманістичний характер корекційно-розвивального впливу [15, с. 42].

До основних принципів інтеграції належать:

– **Принцип доказовості та валідації.** Добір методик та технік здійснюється виключно на основі науково підтверджених даних і практичної ефективності. Це гарантує, що застосовувані підходи відповідають сучасним критеріям доказової педагогіки та психології, а їх використання забезпечує прогнозовані позитивні результати.

– **Принцип індивідуалізації.** Корекційні програми формуються з урахуванням індивідуального профілю дитини – її сильних сторін, труднощів, мотиваційних особливостей і темпу розвитку. Для постановки цілей застосовується SMART-модель (конкретність, вимірюваність, досяжність, релевантність, визначеність у часі), що дозволяє максимально адаптувати навчально-розвивальний процес до потреб конкретної дитини.

– **Принцип ієрархії навичок.** Формування когнітивних і поведінкових умінь відбувається за поступовою схемою: від базових

сенсомоторних і регуляторних механізмів до більш складних метакогнітивних стратегій. Така ієрархічність гарантує поетапність розвитку та уникнення перевантаження дитини, що особливо важливо у роботі з дітьми з ІП.

– **Принцип екологічної валідності.** Завдання і вправи мають бути максимально наближеними до реальних життєвих ситуацій – шкільного середовища, побутових практик, соціальної взаємодії. Це сприяє перенесенню сформованих навичок у повсякденне життя, підвищуючи їхню практичну цінність та життєву релевантність.

– **Принцип даних-керованості.** Реалізація корекційно-розвивальних програм має ґрунтуватися на постійному моніторингу динаміки розвитку та поведінки дитини. Прийняття педагогічних і терапевтичних рішень здійснюється на основі об'єктивних показників, що забезпечує гнучкість та адаптивність інтервенцій.

– **Принцип партнерства з сім'єю та школою.** Ефективність інтегрованого підходу залежить від залучення найближчого соціального оточення дитини – батьків, учителів, асистентів. Спільне вироблення стратегій і дотримання єдиних правил взаємодії формують узгоджене освітнє та виховне середовище, що значно підсилює результати корекційної роботи.

– **Принцип етичності.** Усі методики та втручання повинні ґрунтуватися на гуманістичних засадах: виключення насильницьких практик, гарантування безпеки дитини, дотримання її прав та повага до автономії. Етичний вимір інтегрованих програм є не лише умовою їх прийнятності, а й фактором формування позитивної самооцінки та довіри дитини до педагогів і батьків [31, с.160].

Отже, дотримання зазначених принципів інтеграції забезпечує створення цілісної, науково обґрунтованої та практично ефективною системи розвитку когнітивних навичок у дітей з інтелектуальними

порушеннями, орієнтованої як на індивідуальні потреби дитини, так і на її успішну соціальну інтеграцію.

2.2. Організація та методика проведення експерименту

Експериментальне дослідження проводилося з метою вивчення ефективності застосування нейропсихологічних вправ у комплексі з поведінковими та ігровими методами для розвитку когнітивних функцій у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Сучасні тенденції спеціальної та інклюзивної освіти вимагають створення умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами не лише засвоює базові знання, а й набуває ключових когнітивних і соціально-комунікативних навичок, що забезпечують її успішну адаптацію в навчальному та соціальному середовищі [5].

Дослідження ґрунтувалося на сучасних наукових підходах до розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями: нейропсихологічному (Т. В. Сак, О. М. Тімченко, В. В. Синьов), когнітивно-орієнтованому (Ж. Піаже, О. Л. Савченко, Н. В. Гавриш), діяльнісному (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, О. Я. Чебикін) та поведінковому (Б. Скіннер, І. Ловаас, а також сучасні українські дослідники корекційно-поведінкових технологій — Л. О. Прохоренко, І. М. Кулачківська).

Методологічною основою експерименту стали принципи комплексності, системності, наукової обґрунтованості, розвитку в зоні найближчого розвитку, а також принцип індивідуалізації корекційного впливу, який передбачає урахування вікових, пізнавальних, емоційно-вольових та особистісних особливостей кожної дитини.

Мета експерименту

Мета дослідження полягала у експериментальній перевірці впливу комплексного підходу, який поєднує нейропсихологічні вправи, елементи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), прикладного аналізу поведінки (АВА) та ігрової діяльності, на розвиток когнітивних функцій дітей з інтелектуальними порушеннями.

Гіпотеза дослідження

Предбачалося, що застосування комплексної програми розвитку, яка інтегрує різні підходи — нейропсихологічний, поведінковий і когнітивно-ігровий, — забезпечить більш високий рівень розвитку когнітивних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення), ніж використання традиційних методів навчання.

Зокрема, нейропсихологічні вправи сприятимуть активізації міжпівкульних зв'язків і розвитку базових пізнавальних механізмів; елементи КПТ та АВА-терапії — формуванню навичок самоконтролю, планування й емоційної стабільності; ігрова діяльність — підвищенню мотивації, комунікативної активності та залученості дитини до процесу навчання.

Завдання експерименту

1. Визначити критерії та показники розвитку когнітивних функцій дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.
2. Провести первинне діагностування учасників експерименту з метою встановлення вихідного рівня розвитку когнітивних процесів.
3. Розробити програму формувального етапу, яка поєднує елементи нейропсихологічних, поведінкових та ігрових методик.
4. Здійснити педагогічну апробацію програми в умовах інклюзивного навчання.
5. Провести контрольний зріз для виявлення змін у когнітивній сфері дітей після формувального впливу.

6. Проаналізувати отримані результати та розробити методичні рекомендації для практиків.

База та організація експерименту

Експеримент проводився на базі Єлизаветівського ліцею Петриківської селищної ради, ліцею №30 та ліцею №21 Кам'янської міської ради.

У дослідженні брали участь учитель-логопед, практичний психолог, асистенти вчителя та дефектолог.

Такий мультидисциплінарний підхід забезпечував цілісність оцінювання й реалізації експериментальної програми.

Характеристика вибірки

До дослідження було залучено 10 учнів молодшого та середнього шкільного віку (9–12 років), які навчаються в інклюзивних класах і мають 4-й та 5-й рівень підтримки.

До вибірки увійшли:

- 4 учні 3-х класів (2 з 4-м рівнем підтримки, 2 з 5-м);
- 4 учні 4-х класів (усі з 4-м рівнем підтримки);
- 2 учениці 5-А класу (з 4-м рівнем підтримки).

Статевий склад — 6 хлопчиків і 4 дівчинки.

На момент початку експерименту в усіх дітей спостерігались типові прояви когнітивної недостатності:

- обмежений обсяг та низька стійкість довільної уваги;
- знижений рівень короткочасної та довготривалої пам'яті;
- недостатня сформованість мисленнєвих операцій — аналізу, синтезу, узагальнення;
- уповільнений темп інтелектуальної діяльності;
- обмежений словниковий запас, порушення звуковимови, граматичного оформлення мовлення;
- труднощі самоконтролю, планування, виконання інструкцій;

– імпульсивність, емоційна нестійкість, комунікативні бар'єри, низька соціальна включеність.

Це підтвердило необхідність використання комплексної системи розвитку, яка не лише стимулює когнітивну сферу, а й впливає на поведінкову, емоційну та соціальну складові розвитку.

Структура експерименту

Дослідження відбувалося у три послідовні етапи:

1. Констатувальний етап — діагностика вихідного рівня розвитку когнітивних функцій (увага, пам'ять, мислення, мовлення, гнозис, праксис).

2. Формувальний етап — реалізація програми розвитку когнітивних процесів через нейропсихологічні, ігрові, поведінкові вправи.

3. Контрольний етап — повторна діагностика для виявлення змін і оцінки ефективності програми.

Тривалість дослідження становила три місяці. Заняття проводились 2–3 рази на тиждень, тривалістю 30–40 хвилин у форматі індивідуальної або під групової роботи.

Кожен етап супроводжувався систематичним спостереженням, фіксацією змін у поведінці, мовленні, пізнавальній активності та мотивації учнів.

Методика проведення експерименту

З метою визначення вихідного рівня розвитку когнітивних функцій дітей з інтелектуальними порушеннями було застосовано комплекс нейропсихологічних і психодіагностичних методик, спрямованих на дослідження основних пізнавальних процесів — праксису, гнозису, мовлення, мислення, уваги та пам'яті [4].

Діагностичний комплекс укладено з урахуванням вікових і психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, а

також із позиції нейропсихологічного підходу (О. Лурія, Т. Ахутіна, О. Корнєв).

Вправи добиралися таким чином, щоб дозволити визначити структуру та механізми когнітивних порушень, а також потенційні компенсаторні можливості дитини.

1. Дослідження кінестетичного (пальцевого) праксису

Мета: визначити рівень сформованості довільних рухових дій, стан дрібної моторики, точність і координованість рухів пальців, що є важливою основою для розвитку мовлення й пізнавальної діяльності.

Методичні рекомендації: учневі пропонується виконати кілька поз пальців, названих експериментатором, спочатку однією рукою, потім іншою, потім обома. Після кожного руху дитина розслабляє руки. Дозволяється виконання за зображенням або без зорового контролю (закривши руки аркушем паперу).

Вправи:

- «ОК» — великий і вказівний пальці утворюють кільце, решта витягнуті.
- «Зайчик» — вказівний і середній пальці витягнуті, інші в кулак.
- «Коза» — вказівний і мізинець витягнуті, інші в кулак.
- «Тризуб» — вказівний, середній і безіменний пальці витягнуті, великий і мізинець з'єднані в кільце.

Інструкція: «З'єднай пальці, як я показую (або як на малюнку).»

Оцінювання результатів: аналізуються точність і плавність відтворення, здатність утримувати позу протягом 5 секунд, уміння виправляти помилки.

Помилки, пошукові рухи, асиметрія або відмова від виконання свідчать про порушення функцій постцентрального відділу кори лівої півкулі (кінестетична апраксія).

2. Дослідження кінетичного (динамічного) праксису

Мета: визначити здатність дитини до організації послідовних рухів, утримання рухової програми та довільного контролю моторики.

Вправа: «Кулак – ребро – долоня».

Методичні рекомендації: експериментатор демонструє серію рухів — кулак (долонею вниз), ребро (бічна поверхня кисті), долоня (відкрита долоня вниз). Учень повторює рухи спочатку однією рукою, потім іншою, потім обома, виконуючи по 5 повторів із поступовим прискоренням (до 8–10 разів).

Інструкція: «Повтори за мною рухи: кулак, ребро, долоня — і так кілька разів.»

Оцінювання результатів: аналізується точність, плавність, швидкість, послідовність, синхронність рухів. Важливо, щоб кулак розташовувався горизонтально (пальці вниз, кісточки вгору). Помилки, пропуски, порушення послідовності або ригідність рухів свідчать про порушення кінетичного праксису, що пов'язане з недостатньою функцією премоторної кори лівої півкулі.

3. Дослідження міжпівкульної координації (реципрокні рухи рук)

Мета: оцінити узгодженість дій обох півкуль мозку, здатність виконувати протилежно спрямовані рухи.

Методичні рекомендації: учень сидить за столом, долоні лежать на поверхні. Виконує вправу «долонька – кулак» або «ліхтарики»: одна рука — долонею вниз, інша — у кулак. Потім позиція змінюється на протилежну.

Виконання триває 15–20 секунд, темп поступово пришвидшується.

Інструкція: «Повторюй за мною — одна рука кулак, інша долоня. Потім міняй швидко місцями.»

Оцінювання результатів: визначається точність, плавність, синхронність рухів, здатність зберігати темп. Неможливість виконання

проби свідчить про порушення міжпівкульної взаємодії, зокрема недостатню провідність мозолистого тіла.

4. Дослідження зорового гнозису

Мета: виявити рівень розвитку зорового сприймання, вміння виділяти значущі ознаки, аналізувати та впізнавати об'єкти.

Вправа: «Зашумлені картинки».

Методичні рекомендації: дитині пропонуються зображення знайомих предметів або літер українського алфавіту, частково перекриті фоном або «зашумлені» зайвими лініями.

Інструкція: «Подивись уважно і скажи, що зображено на картинці.»

Оцінювання результатів: фіксується кількість правильних відповідей, час розпізнавання, характер помилок (спотворення, заміни, відмова). Наявність труднощів свідчить про порушення зорового аналізу й синтезу, можливу недостатність функцій потилично-тім'яних зон кори.

5. Дослідження сомато-сенсорного гнозису (стереогнозу)

Мета: оцінити здатність дитини впізнавати предмети через дотикове сприймання без участі зору.

Вправа: «Чарівний мішечок».

Методичні рекомендації: перед початком експерименту потрібно переконатися, що всі предмети дитині знайомі (гудзик, кубик, ложка, м'ячик тощо). Учневі пропонується із заплющеними очима на дотик визначити, що саме він тримає.

Інструкція: «Засунь руку в мішечок і скажи, що ти тримаєш.»

Оцінювання результатів: враховується точність і швидкість упізнавання, опис тактильних ознак, правильність називання предмета. Помилки свідчать про порушення соматосенсорного гнозису, тобто недорозвинення сенсорних зв'язків між лобовими і тім'яними відділами кори.

6. Дослідження акустичного гнозису

Мета: перевірити здатність дитини розпізнавати звуки навколишнього середовища, диференціювати знайомі аудіальні сигнали.

Методичні рекомендації: дитині відтворюються різні звуки: дзвінок, дзюрчання води, гавкіт собаки, стукіт, аплодисменти, голос знайомої людини.

Інструкція: «Послухай уважно і скажи, що звучить.»

Оцінювання результатів: визначається точність і швидкість розпізнавання звуків, кількість помилок і спроб. Труднощі у виконанні можуть вказувати на порушення слухового гнозису або недорозвинення вторинних слухових зон кори скроневих ділянок.

7. Дослідження імпресивного мовлення

Мета: визначити рівень розуміння зверненого мовлення, здатність дитини сприймати й відтворювати словесні інструкції різної складності.

Методичні рекомендації: під час індивідуальної бесіди дитині пропонуються інструкції різного рівня складності — від простих дій до багатоступеневих завдань.

Приклади інструкцій:

- «Поклади ручку під зошит.»
- «Візьми синій олівець і накресли коло.»
- «Покажи, чим ми пишемо, а потім поклади його ліворуч від книги.»

Оцінювання результатів: фіксується точність і послідовність виконання, кількість повторень інструкції, адекватність дій. Помилки свідчать про порушення імпресивної сторони мовлення, зокрема недорозвинення слухомовленнєвої пам'яті й граматичних зв'язків.

8. Дослідження експресивного мовлення

Мета: оцінити активне мовлення, рівень розвитку словникового запасу, граматичну правильність і плавність мовлення.

Методичні рекомендації: фіксуються автоматизовані мовленнєві ряди та емоційно забарвлені висловлювання в ході дослідження.

Інструкція: «Порахуй від 1 до 10 і назад. Назви дні тижня, місяці, пори року.»

Оцінювання результатів: враховується правильність, темп, плавність, наявність пропусків або заміन, логічна послідовність. Помилки, ехолалії або спотворення свідчать про порушення експресивного мовлення, недостатню роботу лобово-скроневих зон кори.

9. Дослідження інтелектуальних процесів

Мета: дослідити рівень розвитку мислення, пам'яті, уваги, аналітико-синтетичних операцій.

Вправа «Четвертий зайвий»

Мета: виявити здатність до класифікації, узагальнення, встановлення логічних зв'язків.

Інструкція: «Подивись на чотири картинки й скажи, яка з них не підходить до інших.»

Оцінювання: враховується правильність і логічність вибору, обґрунтування відповіді.

Вправа «Аналогії»

Мета: визначити рівень розвитку словесно-логічного мислення.

Інструкція: «Птах — гніздо, риба — ...?»

Оцінювання: оцінюється правильність встановлення зв'язків, швидкість і якість логічних міркувань.

Вправа «Що спочатку, а що потім»

Мета: дослідити послідовність і часову орієнтацію.

Інструкція: «Розклади картинки в правильному порядку: що сталося спочатку, а що потім.»

Оцінювання: визначається здатність логічно відтворити послідовність подій.

Вправа «Математична хвилинка»

Мета: оцінити рівень розвитку елементарних обчислювальних навичок, концентрації уваги та зорово-просторової організації.

Інструкція: «Обчисли приклади: $2+3$, $7-4$, $5+2$.»

Оцінювання: враховується правильність і швидкість розв'язання, ставлення до помилки.

Вправа «10 слів»

Мета: оцінити рівень слухової пам'яті.

Інструкція: «Я прочитаю десять слів. Повтори їх, а потім спробуй згадати ще раз через кілька хвилин.»

Оцінювання: фіксується кількість правильно відтворених слів після першого й повторного відтворення.

Вправа «Вільна класифікація»

Мета: визначити здатність дитини узагальнювати предмети за спільними ознаками.

Інструкція: «Розклади картинки так, щоб у кожній групі були схожі предмети.»

Оцінювання: аналізується кількість і логічність створених груп, назви, які дає дитина.

Вправа «Коректурні проби»

Мета: оцінити рівень концентрації, розподілу та стійкості уваги.

Інструкція: «На цьому аркуші закресли всі букви «А», які знайдеш. Працюй уважно, не поспішай.»

Оцінювання: враховується кількість пропусків, час виконання, динаміка помилок.

Отже, комплекс діагностичних вправ дозволив виявити рівень сформованості когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями, окреслити індивідуальні труднощі та визначити напрями

подальшої корекційної роботи. Отримані результати стали базою для побудови формувального етапу експерименту, спрямованого на розвиток когнітивної сфери через інтеграцію нейропсихологічних, поведінкових і ігрових технологій.

2.3. Констатувальний етап експерименту

Експериментальне дослідження впливу нейропсихологічних вправ на розвиток когнітивних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями ґрунтується на принципах наукової об'єктивності, системності та педагогічної доцільності. Організація експерименту передбачала послідовне проходження декількох етапів — констатувального, формувального та контрольного, що забезпечило можливість комплексного вивчення ефективності запропонованої методики [16].

Під час підготовки дослідження було визначено мету, завдання, об'єкт і предмет експерименту, сформовано вибірку учасників відповідно до вікових та психофізичних особливостей дітей із інтелектуальними порушеннями. Особлива увага приділялася етичним аспектам дослідження, добровільній участі дітей та інформованій згоді їхніх батьків або законних представників.

Методика проведення експерименту включала використання комплексу нейропсихологічних вправ, спрямованих на стимуляцію міжпівкульних взаємозв'язків, розвиток пам'яті, уваги, мислення, зорово-моторної координації та мовленнєвих процесів. Для оцінки динаміки розвитку когнітивних навичок застосовувалися стандартизовані психодіагностичні методики, адаптовані до можливостей дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Організація експериментальної роботи забезпечувала умови для порівняння результатів між експериментальною та контрольною

групами, що дозволило визначити ефективність упровадження нейропсихологічних вправ у корекційно-розвивальний процес.

Мета та завдання констатувального етапу

Констатувальний етап експериментального дослідження має фундаментальне значення, оскільки саме на цьому етапі визначається вихідний рівень сформованості когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями, з'ясовується характер їхніх пізнавальних труднощів, рівень розвитку окремих психічних процесів та особливості міжпівкульної взаємодії [39, с. 332].

Він дає можливість не лише зафіксувати поточний стан розвитку дитини, а й визначити зони найближчого розвитку, на які у подальшому буде спрямовано формувальний вплив.

Мета — зафіксувати вихідний рівень розвитку когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями для подальшого порівняння з результатами після формувального впливу.

Завдання:

1. підібрати валідний набір діагностичних проб, що охоплюють дев'ять цільових показників;
2. провести стандартизоване обстеження в однакових умовах для всіх учасників;
3. здійснити первинну кількісну (бали) та якісну (описові індикатори) оцінку;
4. підготувати базу для порівняльного аналізу з контрольним етапом.

Цільові показники (9): увага, пам'ять, мислення, експресивне мовлення, імпресивне мовлення, міжпівкульна координація, гнозис (зоровий/слуховий/соматосенсорний), емоційно-вольова регуляція, інтелектуальні процеси (аналіз, узагальнення, логічні зв'язки).

Вибірка та умови проведення

База: інклюзивні класи Єлизаветівського ліцею ПСР та ліцеїв №30 і №21 Кам'янської МР. Учасники: 10 учнів 3–5 класів (4–5 рівні підтримки), вік 9–12 років; ЕГ = 5, КГ = 5. Умови: тихий кабінет, індивідуальне обстеження (20–30 хв на дитину), стандартний набір матеріалів (картки, піктограми, «зашумлені» зображення, предмети для стереогнозу, бланки коректурних проб тощо).

Інструментарій та критерії оцінювання

Блоки діагностики (відповідають 9 показникам):

- Увага: коректурні проби (швидкість, точність, стійкість).
- Пам'ять: «10 слів» (безпосереднє/відстрочене відтворення).
- Мислення: «Що спочатку — що потім», «4-й зайвий», «Аналогії».
- Експресивне мовлення: називання, фразо утворення, опис зображення.
- Імпресивне мовлення: розуміння інструкцій, відповідність дії слову.
- Міжпівкульна координація: реципрокні рухи, «Кулак–ребро–долоня».
- Гнозис: «зашумлені картинки», «чарівний мішечок», слухові розпізнавання.
- Емоційно-вольова регуляція: виконання інструкцій без відволікань, інгібіція («виконай навпаки»), доведення завдання до кінця.
- Інтелектуальні процеси: класифікація, узагальнення, причинно-наслідкові зв'язки (мікросерії логічних ланцюжків).

Шкала: 1–3 бали (1 — низький; 2 — середній; 3 — достатній/високий).

Рівні:

- Низький — фрагментарність виконання, значна допомога дорослого;
- Середній — частково самостійно, із підказками;

- Достатній — самостійно, стабільно, без значущих помилок.

Процедура та порядок проведення

Діагностичне обстеження проводилося в індивідуальній формі в умовах інклюзивних класів і спеціально облаштованого кабінету, що забезпечував спокійну атмосферу, мінімум відволікаючих чинників і комфортний психологічний простір для дитини. Тривалість одного обстеження становила від 20 до 30 хвилин, залежно від рівня підтримки та індивідуальних особливостей учня [2].

Перед початком роботи експериментатор встановлював емоційний контакт із дитиною, використовуючи коротку бесіду або гру, щоб створити атмосферу довіри, знизити рівень тривожності та сформувати позитивне ставлення до взаємодії. Після цього учневі роз'яснювалася мета і формат діяльності у доступній, доброзичливій формі (без використання оцінювальних суджень), акцент робився на тому, що завдання не мають «правильних» чи «неправильних» відповідей, а допомагають дізнатися, що дитина вже вміє.

Далі проводився короткий блок калібрувальних завдань, спрямованих на зняття емоційного напруження та формування орієнтувальної готовності до роботи (наприклад, прості завдання на увагу або наслідування рухів). Це дозволяло дитині налаштуватися на активну діяльність і підвищувало достовірність подальших результатів.

Основна діагностична частина будувалася за логічною послідовністю, що забезпечувала чергування сенсомоторних і когнітивних навантажень:

- завдання на увагу;
- вправи на пам'ять;
- дослідження гнозису (зорового, слухового, соматосенсорного);
- оцінка праксису та міжпівкульної координації;
- визначення рівня експресивного та імпресивного мовлення;

- дослідження мислення (логічного, образного, послідовного);
- завершальний блок — оцінка інтелектуальних процесів (аналіз, синтез, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків).

У процесі обстеження фіксувалися не лише кількісні показники (бали), а й якісні характеристики поведінки: зосередженість, інтерес до завдання, імпульсивність, втомлюваність, здатність працювати за інструкцією, прояви емоційної реакції на успіх або невдачу. Такий підхід забезпечував комплексну оцінку не тільки результативності, а й особливостей перебігу психічних процесів [1].

Після завершення кожного етапу обстеження експериментатор обов'язково підкріплював успіх дитини — словесною похвалою, наліпкою або символічним жетоном, щоб зберегти позитивне ставлення до діяльності та уникнути перевтоми.

Особливу увагу було приділено етичним аспектам дослідження. Перед початком експерименту отримувалася інформована згода від батьків або законних представників дітей. Кожному учасникові гарантувалися право на відмову від участі, можливість зробити перерву під час обстеження та конфіденційність отриманих даних. Атмосфера дослідження підтримувалася у спокійному, доброзичливому та безоцінковому тоні, без елементів порівняння або критики.

Таким чином, процедура проведення констатувального етапу була спрямована не лише на отримання достовірних емпіричних даних, але й на створення оптимальних психоемоційних умов, у яких дитина могла проявити свій реальний потенціал когнітивного розвитку.

Результати первинного діагностування

З метою визначення вихідного рівня розвитку когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі експерименту було проведено комплексне психолого-педагогічне обстеження. Діагностика охоплювала дев'ять основних показників

когнітивного розвитку — увагу, пам'ять, мислення, експресивне та імпресивне мовлення, міжпівкульну координацію, гнозис, емоційно-вольову регуляцію та інтелектуальні процеси. Застосовувалися стандартизовані методики, адаптовані до віку та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку з урахуванням принципів доступності, поетапності та безпечності.

Отримані результати дозволили виявити характерні особливості когнітивного профілю кожної дитини, визначити сильні та слабкі сторони пізнавальної діяльності, а також окреслити напрями подальшої корекційно-розвиткової роботи. Узагальнені показники наведено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Показники розвитку когнітивних функцій: середні бали ЕГ і КГ (констатувальний етап)

Когнітивна функція	Експериментальна група (М)	Контрольна група (М)	Узагальнений опис вихідного стану
Увага	1,8	2,0	Нестійкість, часті відволікання
Пам'ять	2,0	2,1	Обмежений обсяг, труднощі відтворення
Мислення	1,9	2,0	Конкретність суджень, слабе узагальнення
Експресивне мовлення	1,7	2,0	Бідність словника, граматичні помилки
Імпресивне мовлення	2,1	2,3	Часткове розуміння складних інструкцій
Міжпівкульна координація	1,6	1,9	Порушення синхронності, незлагодженість рухів
Гнозис (зоровий/слуховий/сомат.)	2,0	2,2	Сповільнене впізнавання образів і звуків
Емоційно-вольова регуляція	1,8	2,0	Імпульсивність, труднощі інгібіції
Інтелектуальні процеси	1,9	2,1	Слабкий аналіз, утруднене

			встановлення логічних зв'язків
--	--	--	-----------------------------------

Аналіз результатів первинного діагностування засвідчив, що в обох групах переважає низький та середній рівень сформованості когнітивних функцій, проте показники експериментальної групи виявилися стабільно нижчими. Найбільші розбіжності спостерігаються у сферах міжпівкульної координації, експресивного мовлення та уваги, що свідчить про недостатню узгодженість сенсомоторних і мовленнєвих процесів.

Результати контрольної групи є дещо вищими, проте також не досягають нормативного рівня, що підтверджує наявність спільних для дітей із інтелектуальними порушеннями труднощів — повільність переробки інформації, недостатня концентрація, фрагментарність мислення та знижена регуляція поведінки [3].

Отже, отримані дані вказують на необхідність цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на активізацію міжпівкульних зв'язків, розвиток мовленнєвої діяльності, мислення та саморегуляції.

Для узагальнення отриманих кількісних результатів проведено розподіл дітей обох груп за рівнями розвитку когнітивних функцій. Такий підхід дає змогу не лише оцінити середні показники, але й виявити структуру групи за ступенем сформованості психічних процесів, що має особливе значення для подальшого формування корекційних впливів. Розподіл дітей за рівнями розвитку наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл дітей за рівнями розвитку (% , констатувальний етап, усереднено по 9 функціях)

Рівень	ЕГ (%)	КГ (%)
--------	--------	--------

Низький (1 бал)	62	44
Середній (2 бали)	38	56
Достатній (3 бали)	0	0

Як видно з даних таблиці, у структурі експериментальної групи домінує низький рівень розвитку когнітивних функцій (62%), тоді як у контрольній групі цей показник є нижчим (44%). Водночас частка дітей із середнім рівнем у контрольній групі суттєво вища (56% проти 38%), що вказує на певну перевагу в загальному когнітивному функціонуванні.

У жодній з груп не виявлено дітей із достатнім рівнем розвитку, що підтверджує загальну тенденцію до когнітивної незрілості та потребу у системній корекційній роботі. Таким чином, за результатами констатувального етапу простежується значна диференціація рівнів розвитку, яка створює об'єктивне підґрунтя для впровадження формувального експерименту.

Графічне подання результатів

Для наочності доцільно використати середньогрупову діаграму (Рис. 2.1), яка відображає середні бали ЕГ та КГ за кожною з 9 функцій (переважання нижчих значень у ЕГ).

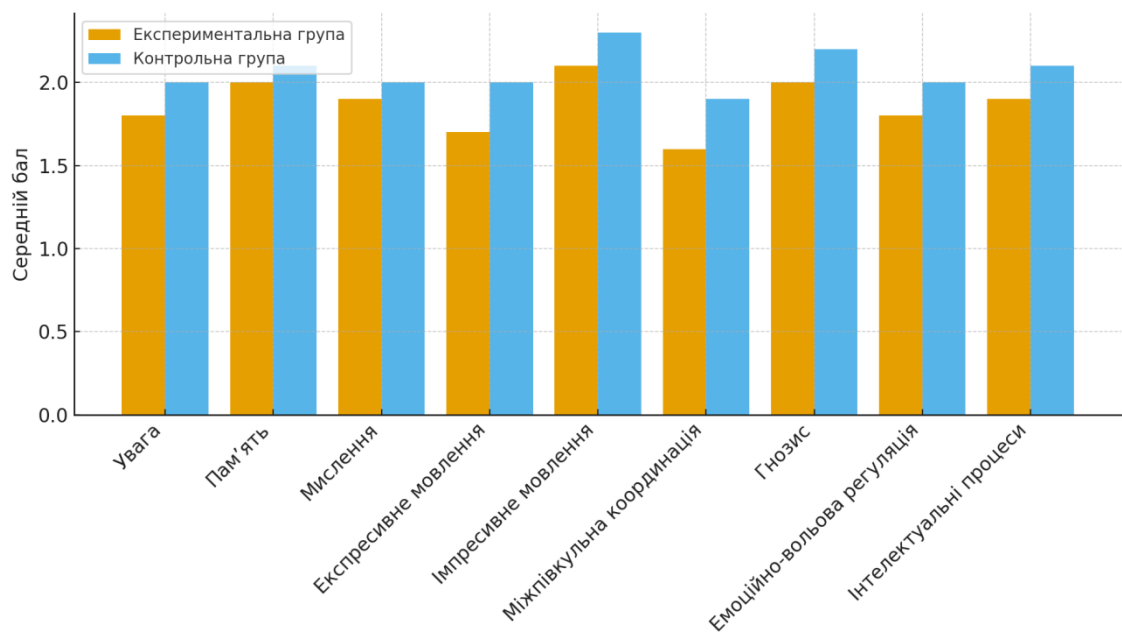


Рис. 2.1. Порівняння середніх балів ЕГ і КГ за дев'ятьма когнітивними показниками (констатувальний етап)

На рисунку 2.1 подано порівняльну діаграму середніх показників розвитку когнітивних функцій у дітей контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп на констатувальному етапі дослідження. Візуальне представлення даних дозволяє чітко простежити відмінності у сформованості окремих психічних процесів.

Аналіз результатів показує, що в усіх досліджуваних сферах показники ЕГ є нижчими, ніж у КГ, що свідчить про більш виражену когнітивну недостатність у дітей експериментальної групи. Найсуттєвіші розбіжності виявлено у таких функціях, як міжпівкульна координація, експресивне мовлення, увага та емоційно-вольова регуляція [35, с. 68].

Водночас у дітей обох груп спостерігається знижений рівень мисленнєвих і мовленнєвих процесів, що відображає характерні труднощі дітей з інтелектуальними порушеннями: обмежений словниковий запас, низький рівень узагальнення та недостатню здатність до абстрагування.

Отже, результати, представлені на рисунку 2.1, підтверджують наявність виражених первинних відмінностей між контрольними та експериментальними вибірками, що створює підґрунтя для проведення формувального етапу, спрямованого на корекцію виявлених порушень і розвиток когнітивних функцій за допомогою спеціально дібраних нейропсихологічних вправ.

Узагальнення констатувального етапу

Проведений констатувальний етап експерименту дав змогу всебічно охарактеризувати вихідний рівень розвитку когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями. Аналіз результатів діагностування засвідчив, що у більшості учасників експериментальної

групи спостерігається недостатня сформованість основних пізнавальних процесів, що проявляється у низькій концентрації уваги, обмеженому обсязі пам'яті, конкретності мислення, зниженій мовленнєвій активності, труднощах з переробкою сенсорної інформації та порушеннях міжпівкульної координації [45, с. 35].

Водночас порівняльний аналіз із показниками контрольної групи підтвердив, що хоча її учасники мають дещо вищі результати, загальний рівень когнітивного розвитку обох груп залишається нижчим за вікову норму, що вказує на необхідність системного корекційно-розвиткового впливу.

Отримані дані дозволили визначити провідні напрями подальшої роботи: розвиток уваги, мовлення, пам'яті, мислення, удосконалення міжпівкульної взаємодії, формування навичок саморегуляції та підвищення емоційної стабільності. Ці результати стали теоретичним і практичним підґрунтям для побудови формувального етапу експерименту, спрямованого на перевірку ефективності комплексної програми нейропсихологічних вправ у стимулюванні когнітивного розвитку дітей із інтелектуальними порушеннями.

2.4.Формувальний етап експерименту

Формувальний етап експерименту мав на меті перевірку ефективності запропонованої системи нейропсихологічних вправ щодо розвитку когнітивних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями. На цьому етапі здійснювалось безпосереднє впровадження розробленої програми корекційно-розвивальних занять у практику роботи з дітьми експериментальної групи.

Основним завданням формувального етапу було цілеспрямоване формування в учасників дослідження пізнавальних процесів — уваги, пам'яті, мислення, мовлення, сприймання та моторної координації —

через використання спеціально дібраних нейропсихологічних вправ. Педагогічна взаємодія будувалася на принципах індивідуалізації, поступовості, систематичності та доступності, що дозволяло врахувати специфіку інтелектуальних можливостей кожної дитини [40, с. 264].

Програма формувального етапу була спрямована не лише на тренування окремих когнітивних функцій, а й на розвиток цілісної системи пізнавальної діяльності, інтеграцію сенсомоторних, емоційних та мовленнєвих компонентів. Заняття проводилися у формі ігрової та практичної діяльності, що забезпечувало позитивну мотивацію дітей до участі в експерименті.

Реалізація формувального етапу дала змогу оцінити, наскільки ефективним є вплив нейропсихологічних вправ на динаміку розвитку когнітивних навичок, а також простежити індивідуальні особливості реагування дітей із різним рівнем інтелектуального розвитку.

Мета та завдання формувального етапу

Метою формувального етапу експерименту було експериментально перевірити ефективність комплексної програми розвитку когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями шляхом інтеграції нейропсихологічних вправ, когнітивно-поведінкових підходів (КПТ), елементів прикладного аналізу поведінки (АВА) та ігрової діяльності.

Передбачалося, що впровадження програми сприятиме активізації міжпівкульної взаємодії, розвитку пам'яті, уваги, мислення, мовлення, формуванню довільної регуляції поведінки та підвищенню мотивації до навчання.

Основні завдання формувального етапу:

1. Реалізувати комплексну програму розвитку когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями.
2. Активізувати міжпівкульні зв'язки через систематичне виконання нейропсихологічних вправ.

3. Формувати в дітей навички саморегуляції, цілеспрямованості та самоконтролю.

4. Розвивати увагу, пам'ять, мислення, мовлення, гнозис, інтелектуальні процеси через поетапні заняття.

5. Підвищити рівень соціальної адаптації та навчальної мотивації дітей через ігрові та групові форми роботи.

6. Визначити динаміку змін після реалізації програми шляхом повторної діагностики.

Зміст і структура корекційно-розвиткової програми

Комплексна програма мала інтегрований характер і поєднувала елементи нейропсихології, когнітивно-поведінкової терапії, прикладного аналізу поведінки та ігрової терапії [49, с. 737].

Вона була побудована з урахуванням принципів системності, доступності, варіативності, поетапності та емоційної залученості.

Тривалість програми становила 12 тижнів (3 місяці), загалом проведено 24 заняття тривалістю 30–40 хвилин, двічі на тиждень.

Таблиця 2.3

Структура та зміст комплексної корекційно-розвиткової програми розвитку когнітивних функцій дітей з інтелектуальними порушеннями

Блок	Мета	Основні напрями роботи
Нейропсихологічний	Активізація міжпівкульної взаємодії, розвиток моторного контролю, просторової орієнтації, мозочкової стимуляції	Вправи на праксис, зорово-моторну координацію, пальчикову гімнастику, «дзеркальні рухи», «знайди рівновагу»
Когнітивно-поведінковий (КПТ)	Розвиток самоконтролю, регуляції емоцій, усвідомлення власних дій	Вправи «Стоп–Подумай–Дій», моделювання поведінкових ситуацій, робота з емоціями
АВА (прикладний аналіз поведінки)	Формування позитивних моделей поведінки через систему підкріплення	Використання жетонної системи, принцип «підказка–дія–підкріплення», позитивна стимуляція
Ігровий і мовленнєвий	Підвищення мотивації, розвиток уваги, мовлення,	Рухливі ігри, сюжетно-рольові завдання,

	мислення	мовленнєві лото, опис зображень, ігри на пам'ять
Інтелектуальний	Розвиток логічного мислення, аналізу, узагальнення, формування інтелектуальних операцій	Вправи «4-й зайвий», «Аналогії», «Що спочатку, а що потім», логічні ланцюжки, завдання на класифікацію

Як видно з таблиці 2.3, комплексна корекційно-розвиткова програма має багатокomпонентну структуру, що забезпечує цілісний вплив на основні сфери когнітивного розвитку дитини. Поєднання нейропсихологічного, когнітивно-поведінкового, АВА-, ігрово-мовленнєвого та інтелектуального блоків дозволяє реалізувати як сенсомоторні, так і вищі пізнавальні механізми через різні форми діяльності [21, с. 27].

Особливістю програми є її інтегративний характер: вправи різних блоків взаємодоповнюють одна одну, сприяючи активізації міжпівкульних зв'язків, розвитку мовлення, мислення, емоційно-вольової регуляції та формуванню позитивної мотивації до навчання. Такий підхід забезпечує не лише відновлення окремих функцій, а й формування компенсаторних механізмів когнітивної діяльності, що є визначальним для дітей із інтелектуальними порушеннями.

Типова структура заняття

1. Підготовча частина (3–5 хв) — моторна розминка, активізація уваги.
2. Основна частина (15 хв) — комплекс нейропсихологічних, мовленнєвих і когнітивних вправ.
3. Заключна частина (3–5 хв) — рефлексія, коротке обговорення, підкріплення позитивної поведінки.

Особливості організації занять

Заняття проводилися у спеціально організованому розвивальному середовищі в умовах інклюзивних класів.

Форми роботи:

- Індивідуальна — для дітей із 5 рівнем підтримки;
- Мала група (2–3 учні) — для дітей із 4 рівнем підтримки.
- Принципи організації:
- Диференційованість — індивідуальний підбір завдань і темпу роботи;
- Мотиваційна підтримка — жетони, наліпки, система похвали;
- Динамічність — чергування моторних і когнітивних завдань;
- Поетапність — поступовий перехід від простих дій до складніших розумових операцій;
- Позитивна емоційність — комфортна атмосфера, використання музики, гумору, яскравих матеріалів.

Для ефективності занять застосовувалися сенсорні матеріали, картки, предметні моделі, піктограми, дзеркала, килимки для просторових вправ.

Приклади використаних вправ та методичних прийомів

Комплекс завдань охоплював нейропсихологічні, когнітивно-поведінкові, ігрові та мовленнєві вправи, адаптовані до рівня розвитку дітей.

1. «Кулак–ребро–долоня» — розвиток кінетичного праксису, послідовності рухів.
2. «Дзеркальні рухи» — синхронізація міжпівкульної діяльності.
3. «Слухаю і дію» — формування імпресивного мовлення.
4. «Покажи емоцію» — розпізнавання та відтворення емоцій за зображеннями.
5. «Емоційне дзеркало» — імітація міміки та вираження почуттів.
6. «Вгадай предмет на дотик» — розвиток стереогнозу.

7. «Зашумлені картинки» — зорове сприйняття серед перешкод.
8. «Що спочатку, а що потім» — формування часової послідовності.
9. «Склади історію» — розвиток логічного мислення та мовлення.
10. «Знайди пару» — гра на пам'ять і увагу.
11. «Кольоровий ритм» — поєднання зорової, слухової та моторної активності.
12. «Виконай навпаки» — гальмування імпульсивних дій.
13. «Розсипані слова» — побудова речень із роз'єднаних слів.
14. «Хто я?» — формування уміння описувати ознаки предмета.
15. «10 слів» — тренування короткочасної пам'яті.
16. «Коректурна проба» — розвиток концентрації уваги.
17. «Аналогії» — встановлення логічних зв'язків між поняттями.
18. «4-й зайвий» — узагальнення та класифікація.
19. «Логічні ланцюжки» — побудова причинно-наслідкових зв'язків.
20. «План дії» — розвиток довільності та планування.

Таке поєднання методик забезпечувало всебічний розвиток дитини — від сенсомоторного до логічного рівня мислення.

Динаміка розвитку когнітивних навичок у процесі впровадження програми

Після завершення формувального етапу проведено повторне обстеження дітей експериментальної групи.

Узагальнені результати подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Динаміка розвитку когнітивних функцій у дітей експериментальної групи

Когнітивна функція	До експерименту (бал)	Після експерименту (бал)	Приріст
Увага	1,8	2,4	+0,6
Пам'ять	2,0	2,5	+0,5
Мислення	1,9	2,5	+0,6
Експресивне мовлення	1,7	2,4	+0,7
Імпресивне мовлення	2,1	2,6	+0,5
Міжпівкульна координація	1,6	2,3	+0,7
Гнозис	2,0	2,5	+0,5
Емоційно-вольова регуляція	1,8	2,4	+0,6
Інтелектуальні процеси	1,9	2,5	+0,6

Порівняльний аналіз даних свідчить про стійке зростання показників у всіх досліджуваних сферах.

Найбільш значні зміни зафіксовано у розвитку мовлення, уваги, міжпівкульної координації та інтелектуальних процесів. Діти стали уважнішими, активнішими, покращили здатність до аналізу, планування, виконання інструкцій.

У мовленні спостерігалось збагачення словника, формування зв'язного висловлювання та розуміння контексту.

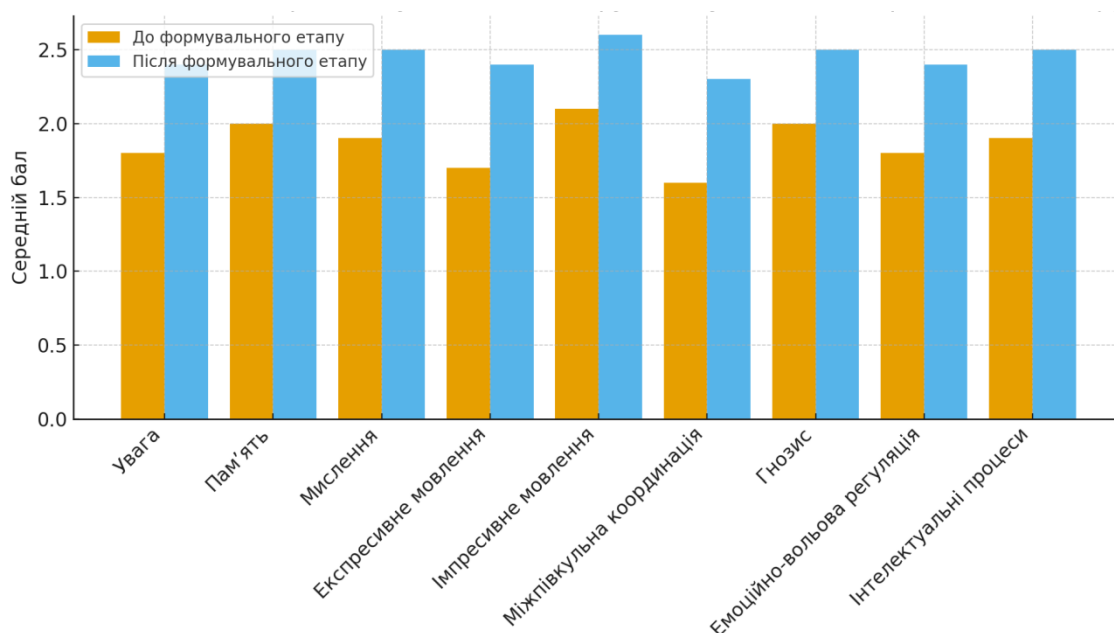


Рис. 2.3. Динаміка розвитку когнітивних функцій у дітей експериментальної групи (до та після формувального етапу).

Як видно з рисунку 2.3, після завершення формувального етапу спостерігається чітке зростання середніх показників розвитку когнітивних функцій у дітей експериментальної групи.

Найбільш виражені позитивні зміни зафіксовано у розвитку експресивного мовлення, міжпівкульної координації та уваги, що свідчить про ефективність застосованих нейропсихологічних вправ, спрямованих на активізацію міжпівкульної взаємодії та розвиток сенсомоторної організації.

Покращення результатів за показниками пам'яті, мислення, гнозису та інтелектуальних процесів підтверджує формування в дітей стійких когнітивних стратегій і підвищення рівня довільної регуляції психічної діяльності [17, с. 85].

Загальна позитивна динаміка демонструє ефективність комплексного підходу, що поєднує нейропсихологічні, поведінкові та ігрові методики, у розвитку пізнавальної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.

Формувальний етап експерименту підтвердив, що інтеграція нейропсихологічних, поведінкових та ігрових методик забезпечує ефективний розвиток когнітивних функцій дітей із інтелектуальними порушеннями.

Внаслідок впровадження програми відбулося покращення уваги, пам'яті, мислення, мовлення, гнозису, міжпівкульної координації, емоційно-вольової регуляції та інтелектуальних процесів.

Отже, комплексний підхід є результативним і рекомендованим для практики інклюзивної та спеціальної освіти.

2.5 Контрольний етап експерименту

Контрольний етап експерименту був спрямований на перевірку результативності проведеної формувальної роботи та визначення динаміки розвитку когнітивних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями після застосування комплексу нейропсихологічних вправ. На цьому етапі здійснювалося повторне діагностичне обстеження учасників експериментальної та контрольної груп із використанням тих самих методик, що й під час констатувального етапу.

Метою контрольного етапу було виявлення змін у рівнях сформованості пізнавальних процесів — уваги, пам'яті, мислення, мовлення, зорово-моторної координації та інших складових когнітивного розвитку — та порівняння отриманих результатів між групами.

Це дозволило визначити ефективність застосованої нейропсихологічної програми, а також простежити стійкість і узагальненість сформованих навичок [27].

Особливу увагу приділяли якісному аналізу досягнутих результатів, динаміці індивідуального прогресу кожної дитини, а також виявленню чинників, що сприяли або, навпаки, ускладнювали процес корекційно-розвивального впливу. Отримані дані на цьому етапі стали основою для формулювання висновків щодо ефективності розробленої методики та можливостей її подальшого практичного використання у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Мета та завдання контрольного етапу

Контрольний етап експерименту мав на меті визначити ефективність комплексної програми розвитку когнітивних функцій дітей з інтелектуальними порушеннями, перевірити ступінь засвоєння навичок, а також виявити стійкість позитивних змін у когнітивній, емоційно-вольовій та поведінковій сферах.

Завдання контрольного етапу:

1. Провести повторну діагностику дітей за всіма методиками, що застосовувалися на констатувальному етапі.
2. Визначити динаміку розвитку основних когнітивних функцій у результаті формувального впливу.
3. Порівняти зміни між експериментальною та контрольною групами.
4. Виконати кількісний і якісний аналіз отриманих результатів.
5. Підтвердити або спростувати гіпотезу про ефективність комплексного підходу, що поєднує нейропсихологічні, поведінкові та ігрові методи.

Повторна діагностика за тими самими методиками

Після завершення формувального етапу було проведено повторне обстеження за аналогічними методиками, які використовувалися на початку експерименту. Це дозволило отримати об'єктивні дані про якісні та кількісні зміни в розвитку когнітивних функцій дітей.

До повторного обстеження увійшли такі напрями:

- кінестетичний і кінетичний праксис;
- міжпівкульна координація;
- зоровий, слуховий і соматосенсорний гнозис;
- пам'ять, увага, мислення;
- імпресивне та експресивне мовлення;
- інтелектуальні процеси (уміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати, робити висновки).

Результати узагальнено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Порівняльні результати розвитку когнітивних функцій у дітей експериментальної та контрольної груп (після завершення формувального етапу)

№	Когнітивна функція	Експериментальна група (після, середній бал)	Контрольна група (після,	Приріст експериментальної групи	Приріст контрольної групи

			середній бал)		
1	Увага	2,4	2,1	+0,6	+0,1
2	Пам'ять	2,5	2,2	+0,5	+0,1
3	Мислення	2,5	2,1	+0,6	+0,1
4	Експресивне мовлення	2,4	2,0	+0,7	0,0
5	Імпресивне мовлення	2,6	2,3	+0,5	+0,0
6	Міжпівкульн а координація	2,3	1,9	+0,7	0,0
7	Гнозис	2,5	2,2	+0,5	+0,0
8	Емоційно- вольова регуляція	2,4	2,0	+0,6	+0,1
9	Інтелектуаль ні процеси	2,5	2,1	+0,6	+0,1

Дані, наведені в таблиці 2.5, демонструють чітку позитивну динаміку розвитку когнітивних функцій у дітей експериментальної групи після реалізації формувального етапу програми. Порівняльний аналіз показує, що в експериментальній групі спостерігається систематичне зростання середніх балів за всіма досліджуваними показниками — приріст коливається від +0,5 до +0,7 бала, тоді як у контрольній групі зміни є незначними або відсутніми.

Найвищі показники приросту зафіксовано у сферах експресивного мовлення, міжпівкульної координації, уваги та мислення. Це свідчить про ефективність комплексного підходу, який поєднував нейропсихологічні вправи з когнітивно-поведінковими та ігровими методами. Завдяки регулярній стимуляції міжпівкульної взаємодії, розвитку моторного контролю, мовлення й емоційної регуляції діти експериментальної групи продемонстрували якісні зміни у здатності зосереджуватись, аналізувати, запам'ятовувати та виражати власні думки [13].

Для контрольної групи показники залишилися практично на рівні первинних результатів, що свідчить про неефективність традиційних

педагогічних впливів у розвитку когнітивних функцій дітей із інтелектуальними порушеннями без спеціальної корекційної підтримки.

Отже, результати підтверджують гіпотезу дослідження: застосування комплексної програми нейропсихологічних вправ є дієвим засобом стимуляції когнітивного розвитку, сприяє підвищенню пізнавальної активності, удосконаленню мовленнєвих і мисленнєвих процесів та формуванню більшої саморегуляції поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Порівняння результатів контрольної та експериментальної груп

Порівняльний аналіз свідчить про виражену позитивну динаміку у дітей експериментальної групи, які брали участь у впровадженні комплексної корекційно-розвиткової програми.

Значне зростання показників спостерігається майже за всіма параметрами, але найпомітніші зрушення зафіксовані у розвитку:

- міжпівкульної координації (+0,7 бала),
- експресивного мовлення (+0,7 бала),
- уваги та мислення (+0,6 бала),
- інтелектуальних процесів (+0,6 бала).

Це свідчить, що саме нейропсихологічна складова програми (вправи на праксис, реципрокні рухи, вправи на гнозис) у поєднанні з елементами КПТ і АВА дала змогу активізувати міжпівкульну взаємодію та підвищити рівень когнітивної саморегуляції.

Для наочності результати подано на рисунку 2.4.

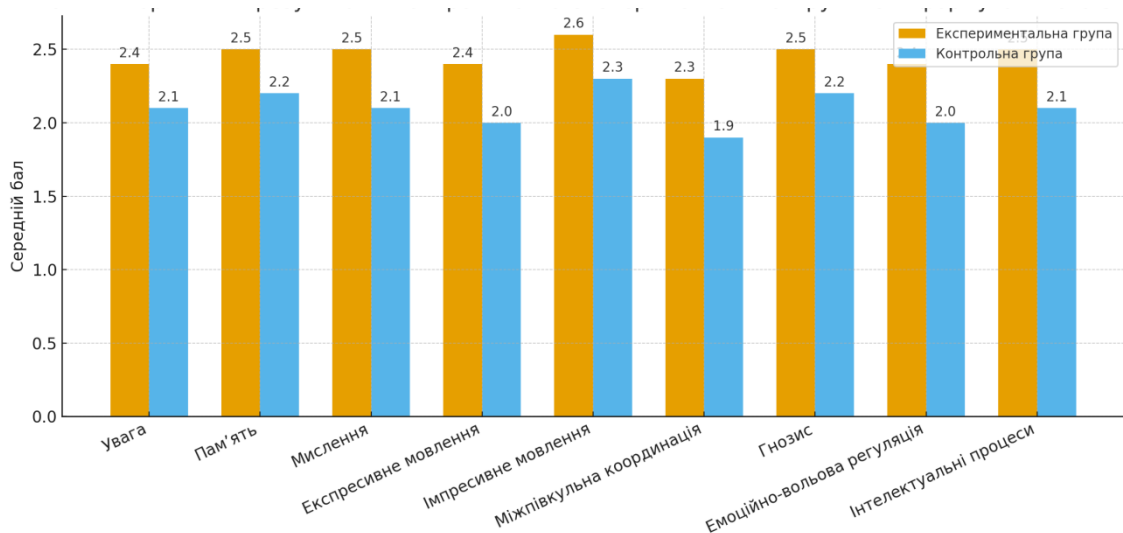


Рис. 2.4. Порівняння середніх показників розвитку когнітивних функцій у дітей контрольної та експериментальної груп після формувального етапу

Дані графіка свідчать про чітку різницю між результатами двох груп. Усі показники експериментальної групи мають стабільну тенденцію до зростання, тоді як у контрольній — лише незначні коливання.

Зокрема, розвиток інтелектуальних процесів і мовлення демонструє зростання не лише кількісних, а й якісних змін: діти почали краще розуміти інструкції, відтворювати логічні послідовності, використовувати мовлення для регуляції поведінки.

Загальний середній приріст у дітей експериментальної групи становить +0,6 бала, тоді як у контрольній — лише +0,1 бала, що підтверджує ефективність комплексної програми.

Статистична обробка результатів (методи кількісного та якісного аналізу)

Для перевірки ефективності проведеної роботи було здійснено кількісну та якісну обробку результатів контрольного етапу експерименту. Порівнювалися середні показники розвитку когнітивних

функцій у дітей експериментальної та контрольної груп до і після формувального етапу.

Кількісний аналіз передбачав підрахунок середніх значень та приросту показників. Для цього визначалося, наскільки підвищився середній бал кожної функції після занять [42, с. 113].

Наприклад, рівень розвитку уваги в експериментальній групі зріс із 1,8 бала до 2,4 бала, тобто на +0,6 бала, тоді як у контрольній групі — лише на +0,1 бала.

Подібну позитивну динаміку зафіксовано за всіма когнітивними показниками — пам'яттю, мисленням, мовленням, міжпівкульною координацією та інтелектуальними процесами.

Якісний аналіз показав, що в учнів експериментальної групи спостерігаються не лише кращі результати за тестами, але й реальні зміни у поведінці та навчальній діяльності:

- діти стали уважнішими, зосередженішими, спокійніше реагують на труднощі;
- поліпшилося мовлення — зросла кількість самостійних висловлювань;
- зменшилася кількість імпульсивних реакцій;
- підвищилася мотивація до участі в навчальних іграх та вправах.

Отже, за результатами кількісного та якісного аналізу можна стверджувати, що зміни в експериментальній групі є значно більшими та стабільнішими, ніж у контрольній. Це підтверджує ефективність застосованих нейропсихологічних вправ і комплексного підходу загалом.

Висновки щодо ефективності застосованих нейропсихологічних вправ

Результати контрольного етапу експерименту переконливо доводять, що застосування нейропсихологічних вправ у поєднанні з

когнітивно-поведінковими та ігровими методами сприяє суттєвому покращенню розвитку когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями.

У ході дослідження встановлено, що діти експериментальної групи:

- краще концентруються на завданнях і довше утримують увагу;
- швидше запам'ятовують і відтворюють інформацію;
- демонструють зростання логічності мислення;
- активно використовують мовлення для спілкування та саморегуляції;
- проявляють емоційну стабільність і впевненість у власних діях.

Таким чином, отримані результати підтверджують ефективність запропонованої комплексної програми, а також доводять, що нейропсихологічні вправи є науково обґрунтованим і практично дієвим засобом розвитку когнітивних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.

2.6 Узагальнення результатів експериментального дослідження

Експериментальне дослідження впливу нейропсихологічних вправ на розвиток когнітивних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями здійснювалося у три етапи — констатувальному, формувальному та контрольному, — кожен з яких мав свою логіку, завдання, методичний інструментарій і змістову спрямованість.

Підтвердження гіпотези дослідження

На етапі констатувального експерименту (підрозділ 2.2) було виявлено, що більшість учасників як експериментальної, так і

контрольної груп мали низький рівень розвитку когнітивних функцій — уваги, пам'яті, мислення, мовлення, гнозису, емоційно-вольової регуляції та міжпівкульної координації. Отримані результати засвідчили наявність стійких труднощів у дітей з інтелектуальними порушеннями, що проявлялися у слабкій концентрації уваги, фрагментарності мислення, низькій продуктивності пам'яті, обмеженості мовленнєвих засобів і порушеннях моторної координації. Це підтвердило необхідність розроблення комплексної корекційно-розвиткової програми [47, с. 67].

Формувальний етап експерименту (підрозділ 2.3) був спрямований на перевірку ефективності такої програми, побудованої на основі інтеграції нейропсихологічних, когнітивно-поведінкових (КПТ), АВА-методів та ігрової діяльності. Заняття проводилися протягом 12 тижнів двічі на тиждень, у форматі індивідуальних або малих групових сесій. Основна увага приділялася розвитку міжпівкульної взаємодії, мовленнєвих і когнітивних функцій, формуванню довільності, самоконтролю та мотиваційної готовності до навчальної діяльності.

Контрольний етап (підрозділ 2.4) показав, що діти експериментальної групи досягли суттєвих позитивних змін у всіх сферах пізнавальної діяльності. Найбільший приріст зафіксовано у розвитку експресивного мовлення (+0,7 бала), міжпівкульної координації (+0,7) та уваги (+0,6), що вказує на активізацію процесів регуляції, планування й моторної організації. Зміни в контрольній групі були незначними (у межах +0,1 бала), що підтверджує ефективність саме комплексного підходу, а не ізольованих педагогічних впливів.

Таким чином, гіпотеза про те, що комплексна програма розвитку когнітивних функцій, яка поєднує нейропсихологічні вправи, поведінкові та ігрові методики, є ефективною у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, підтвердилася експериментально.

Теоретичні та практичні узагальнення

З теоретичної точки зору результати дослідження поглиблюють розуміння механізмів формування когнітивної діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Встановлено, що розвиток уваги, пам'яті, мислення і мовлення безпосередньо залежить від стану сенсомоторної сфери, міжпівкульної взаємодії, рівня розвитку праксису та гнозису. Нейропсихологічний підхід дозволяє відновлювати і зміцнювати функціональні зв'язки між лобними, тім'яними і скроневими ділянками мозку, що є базою для формування вищих психічних процесів [3, с. 8].

Практичне значення отриманих результатів полягає у створенні прикладної моделі комплексної програми, яку можна впроваджувати у практику спеціальної та інклюзивної освіти. Програма продемонструвала ефективність у таких напрямках:

- підвищення рівня концентрації, розподілу та стійкості уваги;
- покращення короткочасної й довготривалої пам'яті;
- активізація мовленнєвих процесів — як експресивних, так і імпресивних;
- удосконалення логічного та образного мислення;
- формування навичок саморегуляції, цілеспрямованої поведінки та довільності дій;
- зниження емоційної напруги, підвищення впевненості й мотивації до навчання.

Отримані дані свідчать про цілісний характер змін: розвиток когнітивних функцій відбувався паралельно зі зміцненням емоційно-вольової сфери, що є підтвердженням єдності психічних процесів. Це дає підстави розглядати нейропсихологічну корекцію як системний вплив, що поєднує фізіологічні, емоційні та когнітивні механізми.

Рекомендації щодо впровадження у практику спеціальної освіти

- 1) Включати нейропсихологічні вправи до щоденних занять логопедів, дефектологів і психологів для розвитку базових пізнавальних процесів.
- 2) Поєднувати вправи з елементами КПТ і АВА, що сприяє розвитку самоконтролю, емоційної стабільності та позитивної поведінки.
- 3) Застосовувати ігрові та сенсорні методики як засіб підтримання інтересу, мотивації й активного залучення дітей у процес навчання.
- 4) Індивідуалізувати завдання відповідно до рівня підтримки (4-й чи 5-й), віку та темпу сприйняття інформації кожної дитини.
- 5) Забезпечити системність і регулярність проведення занять (не менше двох разів на тиждень протягом трьох місяців).
- 6) Проводити моніторинг динаміки розвитку, фіксуючи як кількісні (бали, діагностичні показники), так і якісні (поведінкові, емоційні) зміни.
- 7) Підвищувати кваліфікацію педагогів, залучених до інклюзивного навчання, у напрямі нейропсихологічної та когнітивно-поведінкової корекції.
- 8) Забезпечити емоційно безпечне середовище під час занять, уникати примусу, замінюючи його позитивним підкріпленням, похвалою та мотиваційними стимулами.

Отже, отримані експериментальні дані свідчать, що комплексна програма нейропсихологічного розвитку значно підвищує рівень когнітивних навичок у дітей із інтелектуальними порушеннями. Позитивна динаміка виявлена в усіх досліджуваних сферах — від базових сенсомоторних процесів до вищих форм мислення. Це підтверджує, що системна корекційно-розвиткова робота здатна не лише покращити окремі функції, а й сприяти загальному психічному розвитку, соціальній адаптації та формуванню навчальної мотивації [11, с. 184].

Таким чином, результати експериментального дослідження не лише підтверджують ефективність розробленої програми, але й мають високу практичну значущість для спеціальної та інклюзивної освіти. Застосування нейропсихологічних вправ у поєднанні з поведінковими та ігровими методами має стати невід'ємним компонентом сучасних технологій підтримки дітей з інтелектуальними порушеннями, спрямованих на їх успішну інтеграцію в освітній простір і суспільство.

РОЗДІЛ III. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ ТА НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Розвиток когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями є одним із провідних завдань сучасної спеціальної освіти. Успішність цього процесу безпосередньо залежить від того, наскільки педагог спирається на нейропсихологічні механізми формування вищих психічних функцій, враховує емоційно-вольову сферу дитини та застосовує інтерактивні, поведінкові й сенсомоторні методи.

Наукові праці сучасних українських дослідників — Ю. В. Рібцун, О. Л. Кіпаренко, Т. В. Сак, В. В. Синьова — засвідчують, що порушення інтелектуального розвитку у дітей тісно пов'язане з несформованістю міжпівкульної взаємодії, уповільненими процесами обробки інформації, труднощами у плануванні, контролі та регуляції діяльності.

Вчені наголошують, що однією з найрезультативніших стратегій компенсації цих порушень є систематичне застосування нейропсихологічних вправ, які сприяють активізації сенсомоторних зв'язків, удосконаленню координації рухів, розвитку уваги, пам'яті, мовлення, мислення та гностичних процесів.

Додатковий потенціал мають когнітивно-поведінкові техніки (КПТ) та методи прикладного аналізу поведінки (АВА), що сприяють формуванню самоконтролю, емоційної стійкості та позитивної мотивації. Як зазначав Френк Білоу, рухова активність і мозочкова стимуляція тісно пов'язані з розвитком когнітивних навичок, зокрема навичок читання та письма [8].

Отже, інтеграція нейропсихологічного, когнітивно-поведінкового, ігрового та сенсорного підходів створює ефективну

методичну систему для корекції порушень і розвитку пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними труднощами.

Мета, завдання та умови реалізації програми

Мета: Активізувати міжпівкульну взаємодію та сенсомоторну координацію дітей з інтелектуальними порушеннями для покращення базових психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення, мовлення, сприймання) і формування позитивної навчальної мотивації.

Завдання:

1. Формувати соматогнозис — усвідомлення тіла та просторових відношень («право—ліво», «вгору—вниз»).
2. Розвивати здатність до концентрації, переключення та утримання уваги.
3. Активізувати міжпівкульну взаємодію, сенсомоторні зв'язки та орієнтацію в просторі.
4. Підвищити рівень саморегуляції та керування емоціями.
5. Сприяти розвитку мовленнєвих і мисленнєвих операцій.
6. Зміцнити емоційно-вольову сферу, мотивацію до навчання.
7. Підвищити загальний рівень когнітивної активності.

Організаційні умови:

Робота проводиться у просторому, безпечному, добре освітленому приміщенні, обладнаному балансиrom (дошка Білоу, подушки, півсфери), м'ячами, обручами, сенсорними доріжками, таймером, жетонами, дидактичними іграми.

Тривалість одного заняття — 20–25 хвилин, із яких 70–80% — рухові вправи, 20–30% — когнітивні завдання за столом. Заняття можуть бути індивідуальними або підгруповими (2–3 дитини).

Методичні компоненти комплексної програми

Комплексна програма розвитку когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями передбачає поєднання кількох взаємодоповнюючих компонентів, кожен з яких виконує окрему

функцію, але у своїй сукупності вони утворюють цілісну корекційно-розвивальну систему.

1. Нейропсихологічний компонент

Цей напрям є базовим, адже саме нейропсихологічні методи спрямовані на активацію міжпівкульної взаємодії та сенсомоторну інтеграцію — фундамент для розвитку будь-яких когнітивних процесів.

Основна мета полягає у стимуляції зв'язків між півкулями мозку, розвитку моторного контролю, просторової орієнтації та тілесної схеми.

Основні методичні принципи:

- рух має бути цілеспрямованим, осмисленим і поєднаним із мовленням;
- вправи виконуються у спокійному темпі, з акцентом на синхронність;
- важливо підтримувати контакт очей і коментувати свої дії вголос.

Приклади вправ:

- «Дзеркальні рухи» — дитина повторює рухи дорослого або власне відображення в дзеркалі;
- «Хрест-навхрест» — дотик правої руки до лівого коліна, потім навпаки (активує обидві півкулі);
- «Знайди праву руку» — завдання на орієнтацію у власному тілі;

Балансування на дошці Білоу або на подушці — тренує рівновагу, контроль рухів і увагу.

Такі вправи покращують моторну координацію, концентрацію, знижують імпульсивність, стимулюють роботу мозочка та сенсомоторних зон кори.

2. Когнітивно-поведінковий компонент (КПТ)

КПТ-компонент формує самоконтроль, усвідомлення власних емоцій і дій, розвиває внутрішню мотивацію до досягнення результату.

Він базується на принципі: зміна поведінки можлива через усвідомлення і тренування мисленнєвих стратегій.

Завдання компонента:

- навчити дитину розпізнавати свої емоції;
- допомогти передбачати наслідки власних дій;
- формувати вміння регулювати поведінку через позитивне мислення.

Основні прийоми:

- «Стоп – Подумай – Дій» — техніка гальмування імпульсивних реакцій і формування усвідомлених дій;
- Емоційні картки («радісний», «злий», «спокійний») — навчання розпізнаванню емоцій;
- Афірмації («Я можу», «Я впораюся») — зміцнення самооцінки;

Обговорення після вправ («Що мені вдалося сьогодні?») — розвиток саморефлексії.

Цей компонент допомагає дитині поступово перейти від зовнішнього контролю до внутрішнього, що є важливою передумовою для соціальної адаптації.

3. АВА-компонент (прикладний аналіз поведінки)

АВА-компонент забезпечує структурування поведінки та поступове формування навичок шляхом позитивного підкріплення. Цей підхід базується на системності, повторюваності й мотивації через винагороду.

Методичні засади:

- кожна дія розбивається на маленькі кроки;
- успіх підкріплюється одразу (жетоном, словесною похвалою, посмішкою);
- інструкції подаються чітко, коротко, з візуальними опорами.

Методи:

- Жетонна система — за кожне правильно виконане завдання дитина отримує жетон, який згодом можна обміняти на винагороду;
- Візуальні підказки — піктограми, кольорові маркери, жести;
- Метод «ланцюжка дій» — поступове ускладнення завдань від простого до складного;
- Таймер або годинник — допомагає дитині бачити часові межі діяльності.

АВА-компонент забезпечує передбачуваність, стабільність і створює відчуття безпеки, що особливо важливо для дітей з інтелектуальними порушеннями.

4. Ігровий та мовленнєвий компонент

Ігрова діяльність є провідною у дитячому віці, тому вона стає центральним елементом програми. Через гру дитина пізнає світ, засвоює соціальні ролі, розвиває мовлення, мислення, пам'ять і увагу.

Принципи ігрового навчання:

- завдання мають бути сюжетними, з елементом сюрпризу чи пригоди;
- поєднання руху, мовлення й емоції;
- поступове зниження рівня допомоги дорослого.

Приклади вправ:

- Сюжетно-рольові ігри («Капітан корабля», «Феї зачарованого лісу»);
- Ігри на увагу («Не помились!», «Знайди колір»);
- Ігри на пам'ять («Що зникло?», «Запам'ятай порядок»);
- Мовленнєві вправи («Опиши картинку», «Назви предмет і дію»).

Ігрова форма забезпечує високий рівень залученості, позитивні емоції та природне засвоєння знань.

5. Сенсорна інтеграція

Діти з інтелектуальними порушеннями часто мають труднощі у сенсорній сфері — порушення сприймання звуків, дотику, простору. Тому сенсорна інтеграція є необхідною складовою корекційного процесу.

Мета: гармонізувати роботу сенсорних систем — зорової, слухової, тактильної, вестибулярної, кінестетичної.

Методи й засоби:

- Балансувальні вправи — стояння на дошці Білоу, крокування по «стежці рівноваги»;
- Сенсорні доріжки — різні фактури (камінці, пісок, тканина, гель);
- Мішечки з крупами, гудзиками, каштанами — розвиток дотику;
- Ігри «Вгадай предмет на дотик» — стимуляція тактильної пам'яті.

Розвинена сенсорна інтеграція допомагає дитині краще орієнтуватися у просторі, впізнавати об'єкти, формувати зв'язок між рухом і мисленням.

6. Психогімнастика і релаксація

Цей компонент спрямований на зниження емоційної напруги, заспокоєння нервової системи та відновлення внутрішнього балансу. Він особливо важливий після інтенсивних вправ або навчальних занять.

Основні принципи:

- чергування активності й відпочинку;
- ритмічність і плавність рухів;
- поєднання дихання, голосу та руху.

Приклади вправ:

- «Дихання метелика» — повільне махання руками під спокійне дихання;
- «Вітер у лісі» — рухи руками та корпусом у ритмі мелодії;
- «Тихий дощ» — постукування пальцями по столу чи долонях;
- «Заспокійся, як кішечка» — потягування, вдих, розслаблення.

Регулярне використання психогімнастики формує навички саморегуляції, покращує настрій і створює позитивний емоційний фон для подальшої діяльності.

Узагальнення:

Кожен методичний компонент програми має свою унікальну функцію, проте їх інтеграція створює цілісну систему розвитку когнітивних і психоемоційних процесів. Поєднання руху, гри, сенсорного досвіду й поведінкових стратегій формує природне середовище для навчання, у якому дитина не лише засвоює знання, а й розкриває свій потенціал [7, с. 22].

Структура комплексної програми

Розроблена комплексна програма розвитку когнітивних функцій дітей з інтелектуальними порушеннями ґрунтується на принципах системності, послідовності та інтеграції методів різного спрямування — нейропсихологічного, когнітивно-поведінкового, поведінкового (АВА), ігрового, сенсорного та психогімнастичного. Її структура передбачає цілісний підхід, у якому кожен компонент виконує свою функцію, але водночас взаємодіє з іншими, утворюючи багатовимірну модель розвитку пізнавальної, емоційної й поведінкової сфер дитини.

Зміст програми вибудовано за принципом «від руху — до мислення, від емоції — до усвідомлення», що відповідає природній логіці психічного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями. У процесі роботи активізуються як базові (сенсомоторні, просторові,

емоційно-вольові) функції, так і вищі когнітивні процеси — увага, пам'ять, мислення, мовлення.

Для зручності практичного використання програму подано у вигляді структурно-змістової моделі, де відображено основні напрями роботи, їхню мету, приклади вправ і очікувані результати. Узагальнені дані подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Методичні напрями комплексної програми розвитку
когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями**

Напрямок роботи	Мета	Приклади вправ	Очікуваний результат
Нейропсихологічний	Активізація міжпівкульної взаємодії, розвиток моторики	«Дзеркальні рухи», «Перехресні дії», робота на балансірі	Покращення координації, уваги, моторного контролю
КПТ-компонент	Формування самоконтролю, регуляції емоцій	«Стоп–Подумай–Дій», афірмації, емоційні карти	Зниження імпульсивності, розвиток довільності
АВА-терапія	Формування позитивної поведінки через підкріплення	Жетонна система, візуальні розклади, «ланцюжки дій»	Стійка поведінка, послідовність дій
Ігровий блок	Мотивація, розвиток мовлення і мислення	Сюжетно-рольові ігри, лото, опис зображень	Зростання мовленнєвої активності
Сенсорна інтеграція	Узгодження сенсорних каналів	Сенсорні доріжки, тактильні вправи	Розвиток сприймання, просторової орієнтації
Психогімнастика	Релаксація, стабілізація емоцій	Дихальні вправи, рух під музику	Зменшення напруги, спокійний стан

Аналіз структури комплексної програми (табл. 3.1) свідчить про її багатовимірність і системність. Кожен із представлених компонентів виконує чітко визначену функцію у загальній логіці розвитку когнітивних процесів, а їх взаємодія забезпечує гармонійний психічний розвиток дитини.

Так, нейропсихологічний компонент виступає базовим, адже саме через рух і сенсомоторну активність формується готовність мозкових структур до складніших когнітивних операцій. Він забезпечує розвиток міжпівкульної взаємодії, моторного контролю та просторової орієнтації, що, у свою чергу, сприяє формуванню довільної уваги й саморегуляції.

Когнітивно-поведінковий компонент спрямований на розвиток внутрішніх механізмів контролю поведінки, самосвідомості та емоційної стабільності. Він формує здатність до самоспостереження, планування та корекції власних дій, що є ключовим для успішного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями [24, с. 211].

АВА-компонент (прикладний аналіз поведінки) виконує функцію закріплення позитивних моделей поведінки, підвищує рівень організованості й мотивації до діяльності. Систематичне підкріплення сприяє формуванню стійких навчальних навичок і почуття успіху.

Ігровий та мовленнєвий компонент забезпечує природну активність і комунікативну залученість дитини. Завдяки грі та мовленнєвим вправам діти не лише тренують когнітивні функції, але й розвивають соціальні компетентності, уяву, здатність до емоційного співпереживання.

Сенсорна інтеграція виконує стабілізуючу функцію — вона нормалізує роботу сенсорних систем, покращує орієнтацію у просторі, допомагає дитині формувати адекватну тілесну схему, що позитивно впливає на навчальну діяльність.

Психогімнастика і релаксація мають завершальний характер: вони дозволяють знизити рівень психоемоційного напруження, стабілізують нервову систему, сприяють гармонізації стану дитини після інтенсивної діяльності.

Таким чином, представлена у таблиці система відображає цілісний підхід до розвитку когнітивних функцій, де кожен компонент має не ізольоване, а інтегративне значення. Її реалізація забезпечує

перехід від простих рухових реакцій до свідомої регуляції поведінки та пізнавальної активності, що є показником ефективності сучасної корекційно-розвиткової роботи у сфері спеціальної освіти.

Важливим елементом представленої методики є її структурна узгодженість і логічна послідовність реалізації. Для забезпечення цілісного впливу на когнітивну, емоційно-вольову та моторну сфери дітей з інтелектуальними порушеннями програма побудована за принципом інтеграції різних напрямів, що взаємно доповнюють один одного [29, с. 435].

Загальна структура програми, її логіка та внутрішні зв'язки між компонентами відображені на рисунку 3.1, який демонструє взаємозв'язок між основними блоками, етапами та очікуваними результатами.

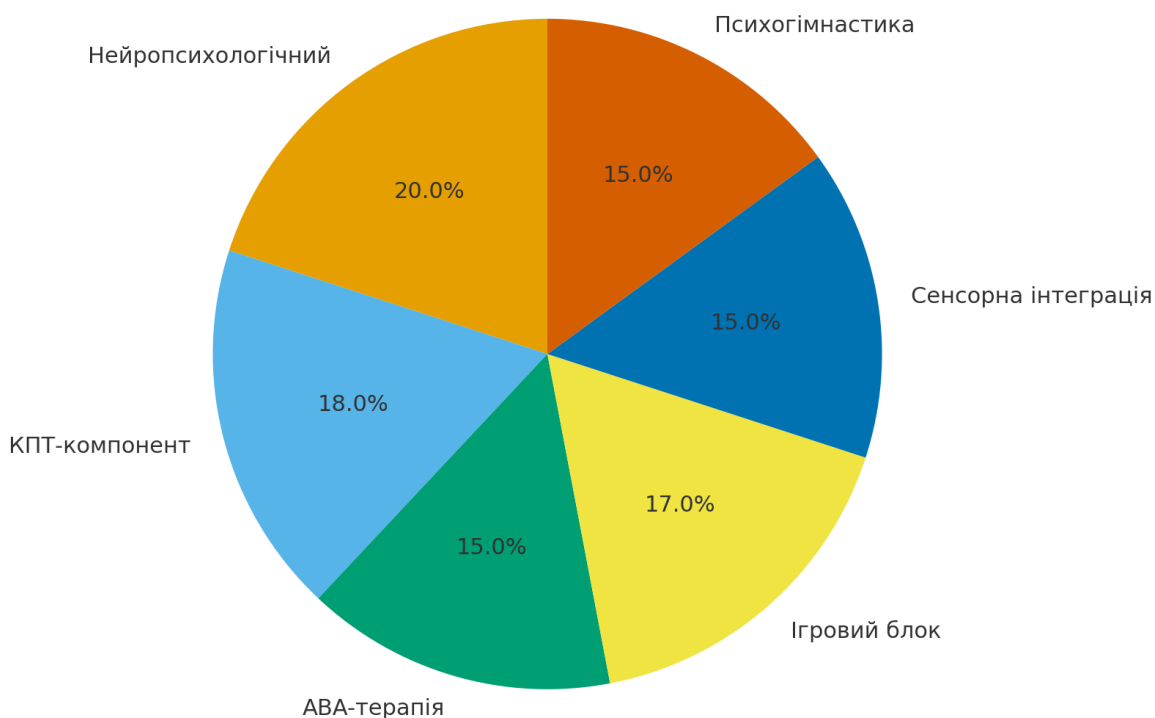


Рис. 3.1. Структура комплексної програми розвитку когнітивних функцій дітей з інтелектуальними порушеннями

Як видно зі структури, комплексна програма має чітку трирівневу побудову: цільовий рівень, змістовно-операційний рівень і результативний рівень.

На цільовому рівні визначено стратегічну мету — розвиток когнітивних функцій через інтегровану систему психолого-педагогічного впливу.

Змістовно-операційний рівень представлений основними компонентами програми — нейропсихологічним, когнітивно-поведінковим, АВА-компонентом, ігрово-мовленнєвим, сенсорним та психогімнастичним. Кожен з них має власне методичне наповнення, набір вправ і прийомів, що забезпечують поетапне ускладнення пізнавальної діяльності [34, с. 10].

На результативному рівні відображено очікувані позитивні зміни у сферах уваги, пам'яті, мислення, мовлення, емоційно-вольової регуляції та міжпівкульної координації.

Таким чином, рисунок ілюструє, що ефективність програми забезпечується поєднанням трьох принципів:

- 1) Інтеграції — взаємодія різних підходів у межах єдиної системи;
- 2) Системності — узгодженість усіх етапів і методів між собою;
- 3) Поступовості — від сенсомоторних дій до складних когнітивних операцій.

Узагальнена модель демонструє, що впровадження програми сприяє не лише розвитку окремих психічних процесів, а й формуванню вищих когнітивних функцій як інтегрованого утворення, що поєднує сенсорні, моторні, емоційні та інтелектуальні компоненти.

Практичні поради фахівцям

Ефективність застосування нейропсихологічних вправ і когнітивно-поведінкових методів у роботі з дітьми з інтелектуальними

порушеннями безпосередньо залежить від професійної компетентності педагога, його здатності гнучко адаптувати програму до індивідуальних особливостей дитини та створювати сприятливе емоційне середовище для навчання.

1. Індивідуалізація корекційного впливу

Фахівець має враховувати не лише рівень інтелектуального розвитку дитини, але й її психоемоційний стан, сенсорні особливості, темп діяльності, провідні канали сприймання. Важливо визначити домінантну півкулю мозку, сильні та слабкі сторони когнітивного профілю.

Рекомендується починати роботу з базових сенсомоторних вправ (орієнтація у тілі, просторові схеми, перехресні рухи), поступово переходячи до більш складних когнітивних завдань. Індивідуальна адаптація дозволяє забезпечити «зону найближчого розвитку» для кожного учня.

2. Створення сприятливого емоційного клімату

Емоційна безпека є передумовою ефективного засвоєння нового матеріалу. Педагог має уникати порівнянь між дітьми, використовувати позитивне підкріплення, доброзичливий тон і гумор.

Слід дотримуватися принципу «успіху кожного кроку»: навіть мінімальні досягнення варто підкріплювати похвалою або жетоном, що формує внутрішню мотивацію та знижує тривожність.

3. Інтеграція нейропсихологічних, когнітивно-поведінкових і ігрових методів

Корекційні заняття доцільно будувати за принципом мультимодального впливу — поєднувати рух, мовлення, гру та емоційне реагування. Наприклад, вправи на координацію рухів («Хрест-навхрест», «Дзеркальні рухи») можна супроводжувати мовленнєвими коментарями або римівками.

Використання сюжетно-рольових ігор («Капітан корабля», «Скарб мисливця») створює природні ситуації для формування довільності, уваги та комунікації.

4. Використання принципів АВА та КПТ у педагогічній практиці

Елементи прикладного аналізу поведінки (АВА) доцільно інтегрувати у структуру заняття:

- застосовувати жетонну систему або «дошку досягнень»;
- давати чіткі інструкції у коротких фразах;
- забезпечувати візуальну підтримку (піктограми, картки, кольорові маркери);
- використовувати ритуал початку та завершення заняття для стабільності структури.

Елементи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) передбачають формування в дітей здатності до саморефлексії: коротке обговорення після заняття («Що я зробив добре?», «Що хочу покращити?») допомагає закріпити позитивний досвід і розвинути усвідомлення власних дій.

5. Сенсорна та рухова стимуляція як обов'язковий компонент

Регулярне використання балансирів, м'ячів, сенсорних доріжок і вправ для вестибулярної системи покращує міжпівкульну координацію та сприяє розвитку мовлення й уваги.

Педагог має пам'ятати: будь-яка когнітивна діяльність потребує активного залучення тіла, адже рух — це природний механізм активації мозку.

6. Організація простору та режиму занять

Приміщення має бути добре освітленим, без зайвих подразників, із м'яким покриттям підлоги. Для зниження напруги варто чергувати активні та спокійні вправи, короткі завдання — з руховими паузами.

Оптимальна тривалість заняття — 20–25 хвилин. Близько 70–80 % часу доцільно відводити на динамічні та інтерактивні вправи, а 20–30 % — на роботу за столом.

7. Міждисциплінарна взаємодія

Високий рівень ефективності забезпечується лише за умов співпраці між учителем-дефектологом, логопедом, психологом і батьками. Систематичний обмін спостереженнями дозволяє своєчасно коригувати програму.

Батькам варто надавати домашні рекомендації — короткі вправи для спільного виконання (2–3 хвилини на день), що підтримують динаміку розвитку.

8. Поступовість і стабільність впливу

Зміни у когнітивній сфері дітей з інтелектуальними порушеннями потребують часу.

Тому надзвичайно важливо дотримуватися стабільності, повторюваності й поступовості — кожна вправа має виконуватися у декількох варіаціях, з поступовим ускладненням. Регулярність і ритуалізованість занять формують відчуття передбачуваності, безпеки та контролю над ситуацією.

9. Рефлексивно-аналітична діяльність фахівця

Після кожного етапу роботи педагог має здійснювати самоаналіз: які методи виявилися найбільш дієвими, у яких сферах дитина демонструє стабільні успіхи, а де потрібна додаткова підтримка.

Доцільно вести короткий щоденник спостережень, що допомагає оцінити динаміку та своєчасно вносити зміни у програму.

Отже, практичні рекомендації свідчать, що ефективна корекційно-розвиткова діяльність із дітьми з інтелектуальними порушеннями має базуватися на принципах цілісності, індивідуалізації, системності та позитивного підкріплення.

Поєднання нейропсихологічних, когнітивно-поведінкових, сенсорних і ігрових методів створює умови для гармонійного розвитку дитини, підвищення її пізнавальної активності, емоційної стабільності та соціальної адаптації.

У третьому розділі обґрунтовано та представлено методичні рекомендації щодо використання комплексного підходу у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Поєднання нейропсихологічних, когнітивно-поведінкових, АВА-методів, ігрових технологій і сенсорної інтеграції забезпечує цілісний розвиток дитини — когнітивний, емоційний і соціальний.

Завдяки системності, поетапності та гнучкості запропонованої програми підвищується рівень пізнавальної активності, мовленнєвого розвитку, довільної регуляції й мотивації до навчання.

Рекомендації можуть бути використані в роботі вчителів-дефектологів, логопедів, психологів, асистентів учителів інклюзивних класів, а також у реабілітаційних центрах та спеціальних освітніх закладах [48, с. 45].

З метою практичного впровадження розробленої методики було створено робочий зошит із нейропсихологічними вправами, призначений для використання педагогами-дефектологами, асистентами вчителів, логопедами та батьками дітей з інтелектуальними порушеннями.

Зошит структуровано відповідно до основних напрямів програми:

- нейропсихологічного (сенсомоторного) — вправи на розвиток міжпівкульної взаємодії, тілесної схеми, просторової орієнтації;
- когнітивного — завдання на увагу, пам'ять, мислення, мовлення;
- емоційно-регуляційного — вправи з елементами КПТ і психогімнастики, спрямовані на формування самоконтролю, зниження тривожності та розвиток позитивної самооцінки;

– ігрово-комунікативного – рухливі ігри, сюжетно-рольові завдання, парні взаємодії.

Кожен розділ зошита містить:

- коротку мету вправи;
- етапи виконання (з інструкцією для дорослого);
- необхідні матеріали (картки, маркери, м'ячики, сенсорні предмети тощо);
- очікуваний результат;
- варіації складності (для адаптації під різний рівень розвитку дитини).

Вправи побудовані з урахуванням принципів доступності, емоційного залучення та поетапності. Значна частина завдань реалізується у руховій та ігровій формі, що сприяє підтриманню інтересу, зниженню втомлюваності та підвищенню ефективності корекційного процесу [50, с. 713].

Зошит може бути використаний:

- у індивідуальній або груповій роботі (2–3 дитини);
- у форматі корекційних занять, ігрових сесій або коротких «сенсомоторних пауз» на уроці;
- для домашньої практики з батьками, як елемент продовження терапевтичного впливу.

Структура зошита відображає логіку комплексної програми: від сенсомоторної активації — до когнітивних та емоційно-комунікативних завдань.

Приклади вправ, завдань та дидактичних ігор подано у Додатку А.

Таким чином, робочий зошит виступає практичним інструментом реалізації розробленої моделі, сприяє систематизації занять, забезпечує

повторюваність вправ і дає змогу оцінювати індивідуальну динаміку розвитку когнітивних функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Інтегрована модель комплексного втручання у розвиток когнітивних функцій дітей з інтелектуальними порушеннями

Сучасна система корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями потребує комплексного підходу, який поєднує науково обгрунтовані методи нейропсихології, когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), прикладного аналізу поведінки (АВА) та ігрової діяльності. Така інтегрована модель передбачає не лише розвиток когнітивних процесів, а й формування саморегуляції, адаптивної поведінки, емоційної стабільності та соціальних навичок.

Її реалізація базується на поетапності, структурованості навчального середовища, регулярності вправ та поступовій генералізації навичок у природні контексти життя дитини. Запропонована модель може бути використана фахівцями-дефектологами, психологами, педагогами та асистентами дітей в умовах спеціальних і інклюзивних закладів освіти [15].

Діагностичний інструментарій для оцінювання ефективності програми

Для комплексної оцінки когнітивного розвитку, емоційно-вольової сфери та поведінкових змін дітей з інтелектуальними порушеннями рекомендовано застосовувати такі психодіагностичні методики:

1. Тест Векслера для дітей (WISC) — загальна оцінка інтелектуального розвитку, показники вербального та невербального інтелекту.
2. Методика Бендер-Гештальт — визначення рівня візуально-моторної координації.
3. Шкала Рейвена — дослідження абстрактно-логічного мислення.
4. Методики для вивчення уваги:

- коректурна проба Бурдона;
- тест на виключення зайвих елементів;
- методика «Розподілення уваги» (модифікована таблиця Шульте).

5. Методики «Пошук відмінностей» і «Відновлення послідовності подій» — для оцінки спостережливості, аналізу, логічного мислення.

6. Шкала Пірсона, методики «Малюнок сім'ї» та «Неіснуюча тваринка» — для аналізу соціалізації, самооцінки, емоційного стану.

7. Спостереження у груповій взаємодії — виявлення навичок співпраці, комунікації, регуляції поведінки.

Критерії оцінювання результатів втручання:

- пам'ять (короткотривала, довготривала);
- рівень виконання завдань (високий, середній, низький);
- точність і швидкість виконання;
- концентрація та переключення уваги;
- здатність до узагальнення, класифікації та аналізу;
- сформованість просторових і моторно-візуальних навичок;
- соціалізація (взаємодія з однолітками, участь у груповій діяльності).

Інтегрована модель втручання (архітектура чотирьох модулів):

Модуль А — Нейрокогнітивна активація

Спрямований на стимуляцію міжпівкульної взаємодії, розвиток робочої пам'яті, гальмівного контролю та когнітивної гнучкості.

Приклади вправ: короткі (5–10 хв) серії завдань на повторення послідовностей, класифікацію за змінним правилом, ігри «Стоп-сигнал», «Go/No-go», пазли, просторові конструкції.

Результат: підвищення концентрації уваги, зниження імпульсивності, покращення координації мисленнєвих і рухових процесів.

Модуль В — АВА-формування навичок

Базується на принципах позитивного підкріплення, систематичного повторення та структурування навчального середовища.

Техніки: дискретні навчальні проби (DTT), навчання в природному середовищі (NET/PRT), жетонні системи, поступове зняття підказок.

Результат: формування стійких поведінкових і навчальних дій, підвищення самостійності та послідовності у виконанні завдань.

Модуль С — КПТ-саморегуляція

Забезпечує розвиток внутрішнього контролю, емоційної стабільності та позитивного мислення.

Інструменти: картки емоцій, техніка «Зупинись – Подумай – Зроби», афірмації («Я можу», «Я впораюсь»), короткі КПТ-протоколи («Що сталося? Які варіанти? Що оберу?»).

Результат: розвиток здатності до рефлексії, усвідомлення емоцій, зниження тривожності та агресивних реакцій.

Модуль D — Ігрова інтеграція

Забезпечує перенесення сформованих когнітивних і поведінкових навичок у природне середовище.

Приклади: сюжетно-рольові ігри, соціальні історії, командні завдання, настільні ігри з правилами.

Результат: підвищення соціальної включеності, комунікабельності, гнучкості мислення та здатності до співпраці.

Типова структура заняття (30–45 хв):

1. Розігрів і сенсомоторна регуляція (2–5 хв)
2. Нейропсихологічний блок (8–10 хв)
3. АВА-компонент (10–15 хв)
4. КПТ-блок (5–7 хв)
5. Ігрова генералізація (5–8 хв)
6. Рефлексія і домашнє завдання (2–3 хв)

Приклади інтегрованих технік:

- Робоча пам'ять + АВА: сортування карток за змінним правилом із підкріпленням.
- Гальмівний контроль + гра: «Світлофор» (рух — зелений, пауза — червоний).
- КПТ + соціальні історії: рольові вправи з альтернативними варіантами поведінки.
- Мовлення + нейропсихологія: побудова семантичних дерев, вправи на категоризацію понять.

Оцінювання ефективності програми:

- Когнітивні метрики: робоча пам'ять, гнучкість мислення, інгібіція, швидкість реакцій.
- Поведінкові показники: кількість самостійно виконаних завдань, тривалість концентрації.
- Генералізація: спостереження в навчальних і домашніх контекстах.
- Якість життя: опитування батьків і педагогів, шкала досягнення цілей (Goal Attainment Scaling).

Умови реалізації моделі:

1. Команда: дефектолог, психолог, АВА-терапевт, асистент дитини, батьки.
2. Планування: індивідуальна програма розвитку з ієрархією цілей і календарем занять.
3. Середовище: структурованість, візуальні підказки, сенсорна безпека.
4. Навчання дорослих: короткі інструкції, чек-листи, спільні тренінги.

Можливі ризики та способи їх зниження:

- 1) надмірна директивність → поєднання структури й гри;
- 2) перевтома → чергування активності й відпочинку;

3) слабка генералізація → перенесення навичок у побутові контексти;

4) етичні ризики → пріоритет соціальних підкріплень, відмова від покарань.

Очікувані результати реалізації моделі:

- покращення когнітивних процесів (увага, пам'ять, мислення);
- розвиток саморегуляції та емоційної стабільності;
- зниження проявів деструктивної поведінки;
- підвищення навчальної мотивації;
- покращення соціальної взаємодії та комунікації;
- узгодженість дій між педагогами, психологами та родиною.

Запропонована інтегрована модель є ефективним інструментом корекційного втручання, що поєднує нейропсихологічні, поведінкові та когнітивно-емоційні методи [4].

Вона сприяє гармонійному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, забезпечує цілісний підхід до формування пізнавальної активності, емоційної стабільності й соціальної компетентності. Упровадження такої моделі у практику спеціальної та інклюзивної освіти створює передумови для підвищення ефективності навчання, соціальної адаптації та загальної якості життя дитини.

ВИСНОВКИ

Тема дипломної роботи — є актуальною у сучасній спеціальній педагогіці, нейропсихології та корекційній практиці. Зростання кількості дітей із порушеннями інтелектуального розвитку потребує науково обґрунтованих методів, спрямованих на стимуляцію когнітивних функцій і формування навичок навчальної діяльності.

Проведене дослідження мало на меті теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити та методично узагальнити ефективність нейропсихологічних вправ у комплексному підході до розвитку когнітивних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Підсумовуючи результати проведеного дослідження, можна зробити такі узагальнення:

1) Проаналізовано науково-теоретичні джерела з метою визначення специфіки когнітивного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями та чинників, що його зумовлюють

Здійснено аналіз наукових підходів (нейропсихологічного, когнітивного, поведінкового, особистісно-орієнтованого) до формування пізнавальних процесів. Визначено, що діти з інтелектуальними порушеннями мають стійкі труднощі у розвитку уваги, пам'яті, мислення, мовлення, гнозису та праксису.

Теоретично обґрунтовано, що розвиток когнітивних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями має базуватись на принципах системності, інтеграції сенсомоторного, емоційного та когнітивного компонентів діяльності.

2) У структурі програми виділено шість основних компонентів: нейропсихологічний, когнітивно-поведінковий, АВА, ігровий, сенсорної інтеграції та психогімнастичний. Кожен із них спрямований на розвиток окремого аспекту когнітивної діяльності, однак у поєднанні вони

забезпечують синергічний ефект — одночасну активацію моторних, емоційних і когнітивних механізмів.

3) На констатувальному етапі було виявлено, що більшість дітей експериментальної групи мали низький або середній рівень сформованості когнітивних процесів. Особливо вираженими були труднощі у сферах уваги, міжпівкульної координації, мислення та експресивного мовлення.

Експериментально доведено, що комплексна програма, яка поєднує нейропсихологічні вправи, КПТ, АВА-методи та ігрову діяльність, є ефективним засобом підвищення рівня когнітивного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

4) Практично підтверджено, що використання системи вправ сприяє покращенню міжпівкульної взаємодії, розвитку уваги, мислення, мовлення, пам'яті, гнозису, емоційно-вольової регуляції та загальної пізнавальної активності.

5) Розроблено методичні рекомендації, які можуть бути впроваджені у практику спеціальної освіти для організації індивідуальних і групових занять корекційно-розвиткового спрямування.

Отже, нейропсихологічні вправи, інтегровані у комплексний корекційно-педагогічний підхід, є дієвим засобом розвитку когнітивних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями.

Вони сприяють формуванню не лише пізнавальної, а й емоційно-вольової та поведінкової сфер, що підвищує адаптивність дитини до освітнього середовища та соціуму.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вікових меж дослідження, розробці цифрових нейропсихологічних тренажерів та впровадженні інтерактивних технологій, які дозволять оптимізувати процес формування когнітивних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасної інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабяк О.О. Особливості змісту корекційно-розвиткової програми «Ритміка» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць*. Київ, 2016. Випуск 17. С.16-24.
2. Бабяк О.О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Ритміка» для спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти (1-4 класи), 2018. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/711587/1/РИТМІКА%20кор%20програма.pdf> (дата звернення: 01.09.2025).
3. Бадер С. О. Лепбук як інноваційний спосіб організації навчальної діяльності початковій школі. *Академічні візії*, 2021. № 1. С. 3–14.
4. Богданович Т. В. Сучасні методи корекційної роботи з дітьми з особливими потребами у сфері навчання та розвитку когнітивних навичок. Київ: *Академія корекційної педагогіки*, 2022.
5. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк). URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/pchv_2016_1_15%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/pchv_2016_1_15%20(1).pdf) (дата звернення: 01.09.2025).
6. Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів, 2014. 410 с.
7. Вознюк Л.М. Інтеграція логопедичних і нейропсихологічних технологій у діагностиці дошкільників з органічним ураженням ЦНС. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*, 2016. № 8. С.20 – 24.

8. Гарасим П. І. Особливості когнітивного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ: *Науково-дослідний інститут психології, 2018.*

9. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: *Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків.* Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 120 с.

10. Гончарук Л. І. Адаптація когнітивно-поведінкових методик для роботи з дітьми з розладами інтелектуального розвитку. *Психолого-педагогічні проблеми спеціальної освіти*, 13(1), 2021, с. 33-39.

11. Дерев'янка С. П. Когнітивна психологія: навч. посібник. Чернігів, 2012. 184 с.

12. Дегтяренко Т. В., Павлова Н.В. Актуальність міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких порушень мовлення у дітей раннього віку. *Наука і освіта*, 2016. № 8. С. 30 – 37.

13. Духновський В. С. Інноваційні методики навчання дітей з особливими освітніми потребами: практичний підхід. Донецьк: ДонНУ, 2015.

14. Козяр М. М. Психологічна допомога дітям з інтелектуальними порушеннями: основи когнітивно-поведінкової терапії. Чернівці: Чернівецький національний університет, 2020.

15. Кравченко І. О. Психологічна корекція когнітивних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями засобами нейропсихології та КПТ. *Практична психологія і соціальна робота*, 10(2), 2016, с.37-42.

16. Кравченко О. А. Психологічні основи когнітивно-поведінкової терапії в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Харків: Вид-во Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, 2019.

17. Кузьо О. Б. Особливості використання експерименту в когнітивно-поведінковій терапії та гештальт-терапії. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. Львів, 2018. Випуск 2. С. 81–90.

18. Кукол А. Є., Ройко Л. Л. Використання мультимедійних презентацій у системі дистанційного навчання закладів загальної середньої освіти.
URL:https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20483/3/kukol_roiko.pdf
(дата звернення: 21.02.2025).

19. Кучай А. І. Активізація освітньої діяльності через упровадження інтерактивних технологій. *Вісник гуманітарного наукового товариства*. Черкаси, 2018. №18. С. 112–115.

20. Кучай А. І. Впровадження інтеракції в закладах освіти. Нова українська школа: реалії, досвід, перспективи розвитку: матеріали III Всеукр. наук.- практ. конф. Умань: Візаві, 2019. С. 164–168.

21. Лазаренко Н., Колеснік К. Впровадження технології групової діяльності в контексті ігрового підходу організації освітнього процесу дітей дошкільного віку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Випуск 65, 2021. С. 24-28.

22. Лаппо В. В. Педагогічна інноватика: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 360 с.

23. Лапшина І., Колеснік К. Основи вітчизняної дошкільної лінгводидактики: навчально-методичний посібник. Вінниця ВДПУ, 2018. 224 с.

24. Логвінова І. П. Зміст психокорекційної роботи з розвитку особистості молодших школярів із затримкою психічного розвитку у початковій школі. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць*. Київ, 2016. Випуск 17. С.209-217.

25. Максименко С. Генетична епістемологія Ж.Піаже. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.Костюка НАПН України № 32, 2016. С. 134.

26. Мухіна А., Серомаха Н. Особливості застосування метода заміщувального онтогенезу в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. URL: <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/375> (дата звернення: 01.09.2025).

27. Омельченко І. М., Федорович Л.О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти, 2018. URL: https://lib.iitta.gov.ua/711533/1/Програма%20ПР%20Розв%20мовл%20_4%20кл_.pdf (дата звернення: 01.09.2025).

28. Оксентюк Н. В. Можливості застосування ментальних карт у навчальному процесі. *Технології навчання: науково-методичний збірник*. №15. Рівне: НУВГП, 2015. С. 194–208.

29. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І., Душка А.Л., Недозим І.В., Омельченко І.М., Орлов О.В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник / за ред. В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко, 2020. 435 с.

30. Прохоренко, Л. І., Бабяк, О. О., Засенко, В. В., Ярмола, Н. А. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід: навчально-методичний посібник. Харків: вид-во «Ранок», 2020, с.160.

31. Сак Т.В. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку різних психологопедагогічних типів. *Особлива дитина: Навчання і виховання*. № 1, 2017. С. 13–21.

32. Сабліна М. Інтерактивне середовище LearningApps як інструмент викладу теоретичного матеріалу в процесі фахової підготовки студентів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2017. №3. С.288–294.

33. Савченко В. В. Нейропсихологічні методи у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2017.

34. Сак Т.В. Програма «Корекція розвитку» та її реалізація в навчанні школярів із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2016. № 2(78). С. 7-13.

35. Сангіна І. Б. Когнітивно-поведінкова терапія у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні проблеми психології*, 15(3), 2018, с. 67-72.

36. Сердюк О. М. Методи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної освіти. Київ: Педагогічна думка, 2019.

37. Скрипник А. П., Михайлович І. О. Нейропсихологічна реабілітація дітей з порушеннями когнітивного розвитку. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021.

38. Сопівник Р. І., Борисюк Л. В. Нейропсихологічні аспекти розвитку пізнавальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*, 6(3), 2020. с. 89-95.

39. Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку: навчально-методичний посібник (за ред. В.В. Засенко, Л.І. Прохоренко). Київ: Наша друкарня, 2019, 332 с.

40. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: Вип. 12 / За ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ, 2024 264 с

41. Терещенко Т. В. Нейропсихологічні вправи як засіб корекції когнітивного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий вісник НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 8(52), 2017. С.45-50.

42. Шандрук О. С. Основи когнітивної терапії у роботі з дітьми, що мають інтелектуальні порушення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(49), 2015. с.111-117.

43. Яцків О. Нейропсихологічний підхід у діяльності практичного психолога дошкільного навчального закладу. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/157927/157244> (дата звернення: 01.09.2025).

44. Demchenko, O., Bondar, Y., Shykyrynska, O., Komarivska, N., Lyubchak, L., Stakhova, I., & Dabizha, L. *Development of youth's creative abilities schoolchildren by BYOD technology. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference May 27th- 28th*, (I volume), 2022. P. 341-350.

45. Developments in educational neuroscience: implications for the art and science of learning/Jamaludin & Hung. *Learning: Research and Practice*. Volume 5, 2019. P. 34-37.

46. Hale J., Semrud-Clikeman M, Fiorello C. *School Neuropsychology*. New York: *Guilford Press*, 2016. P. 1-2. URL: <https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1685027> (дата звернення: 01.09.2025).

47. Haywood H., Lidz C. *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. *Cambridge University Press*. 2021. P. 67.

48. Lidz C., Elliott J. *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications*. *Advances in Cognition and Educational Practice*. Vol. 2020. P. 45.

49. Karuk I., Kolesnik K., Kryvosheya T., Prysiazniuk L., Shykyrynska O. Organization of group activities of older preschool children

in the process of experimenting. Society. *Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, May 28 th - 29th. Rezekne, 2021. Vol. II. P. 729-743.

50. Shykyrynska O., Kanarova O., Medun L. Features of soft skills development children of senior preschool age in play activity: theoretical and methodological aspect. *Science and education for sustainable development: Publishing House of University of Technology*, Katowice, 2022. p. 708-719. URL: <https://cutt.ly/k1LSFrz> (дата звернення: 01.09.2025).

51. Дерев'янка С. П. Когнітивна психологія. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3450> (дата звернення: 01.09.2025).

2. Звєкова В. Особливості роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями (загальні принципи, корекційні підходи). *Aphn-journal*, 2024. URL: <aqce.kpnu.edu.ua+5vseosvita.ua+5enpuir.npu.edu.ua+5aphn-journal.in.ua> (дата звернення: 01.09.2025).

3. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі — аналіз мислення, пам'яті, уваги, емоційної сфери, 2020. URL: <lib.iitta.gov.ua> (дата звернення: 01.09.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Заняття 1

**Вправа «Привітання»**

Як швидко літо проминуло!
 Прийшла осіння пора.
 Немов на крилах полинуло
 Кохане літечко з двора!..
 Садок марніє потихеньку,
 Пожовклі падають листки,
 Вітрець не віє вже тепленько,
 Жене понурії хмарки.
 Посох горошок на городі,
 Мачок вже цвіт давно згубив,
 Високий соняшник на грядці
 Журливо голову схилив.

Завдання: прочитати (прослухати) вірш і намалювати до нього малюнок

3. Вправа-гра «Розкажи про себе»



2. Як настрої?
Обери смайлик



Завдання. Напиши декілька речень про себе. Своє ім'я, хобі, улюблені іграшки

Вправи:

- «ОК» — великий і вказівний пальці утворюють кільце, решта витягнуті.
- «Зайчик» — вказівний і середній пальці витягнуті, інші в кулак.
- «Коза» — вказівний і мізинець витягнуті, інші в кулак.
- «Тризуб» — вказівний, середній і безіменний пальці витягнуті, великий і мізинець з'єднані в кільце.

Інструкція: «З'єднай пальці, як я показую (або як на малюнку).»

Вправа «Якби я був чарівником»

Продовж речення

Якби я був чарівником я б

створив _____

Якби я був чарівником я б

продовжив _____

Якби я був чарівником я б

нагородив _____

Якби я був чарівником я б

змінив _____

Якби я був чарівником я б

побудував _____

Якби я був чарівником я б

знищів _____

Якби я був чарівником я б

наділив _____

Якби я був чарівником я б

Вправа: «Кулак – ребро – долоня».

Інструкція: «Повтори за мною рухи: кулак, ребро, долоня — і так кілька разів.»

Вправа: «Зашумлені картинки».

Вправа: «долонька – кулак» або «ліхтарики»: одна рука — долонею вниз, інша — у кулак. Потім позиція змінюється на протилежну.

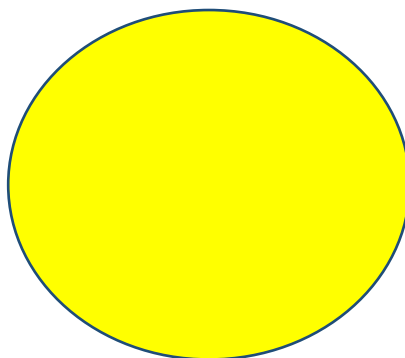
Виконання триває 15–20 секунд, темп поступово пришвидшується.

Вправа: «Чарівний мішечок».

Вправа «Четвертий зайвий»

Рефлексія

Найлегшою вправою була № ____,
найскладнішою вправа № ____
В кінці заняття маю настрій



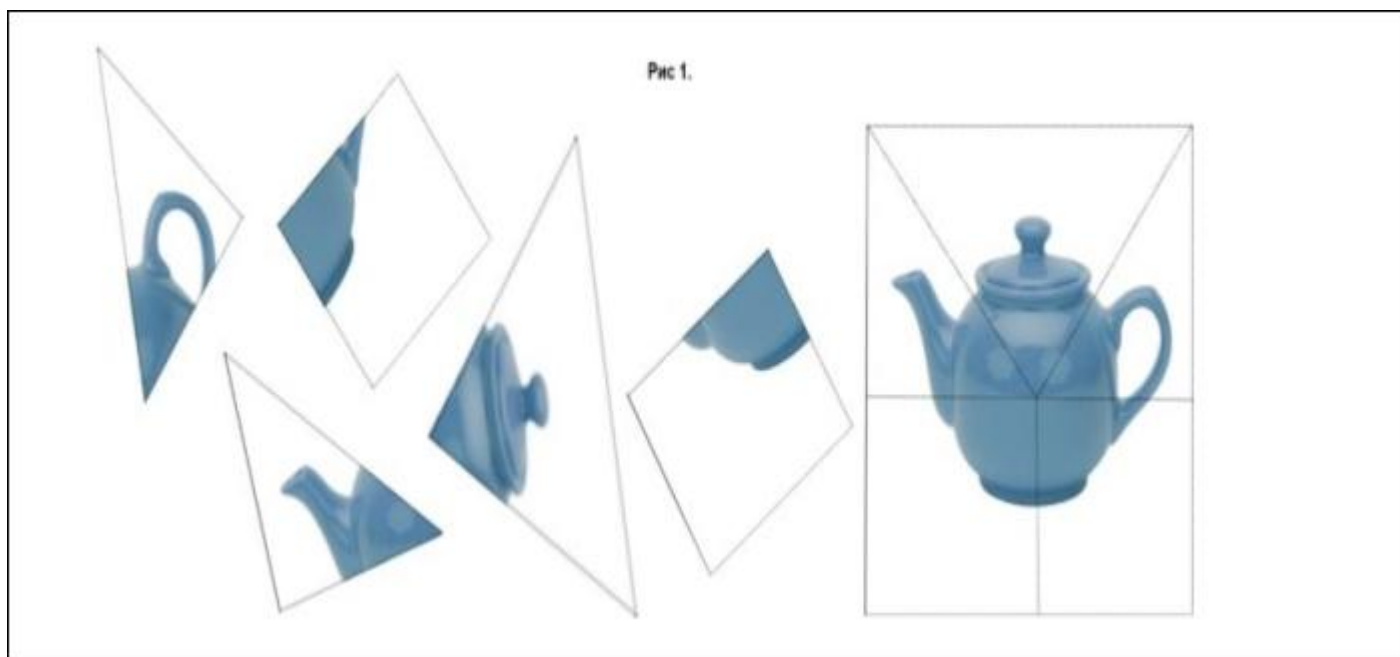
Заняття 2

1. Для гарного настрою для тебе анекдот



**Як
настрій?
Обери
смайлик**

Вправа: Пальчики вітаються



2. Знайди деталі картинки

Вправа «Знайди відмінности» розфарбуй їх



4. Вправа «Знайди зайве»

1. Лисиця, вовк, кіт, лев, тигр.
2. Молоко, капуста, компот, коктейль.
3. Літо, ранок, зима, весна

ЗАНЯТТЯ 3.

Привіт друже!

1. Головоломку відгадаєш, настрій гарний маєш.

У млині було вісім мішків, на кожному мішку сиділо по дві миші, прийшов чоловік з котом, скільки тепер стало ніг?

2. Прочитай словосполучення (відгадка до головоломки)

Підстав відповідні букви	Г	Ч	І	Л	Н	О	В	К	Д	А
и										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

10	8	4

6	7	2	1

3	7	5	7	8	4	9	11

3. Вправа «ЗАКІНЧИ РЕЧЕННЯ».

- 1) Лимон кислий, а цукор... _____
- 2) Собака гавкає, а кішка... _____
- 3) Вночі темно, а вдень... _____
- 4) Трава зелена, а небо... _____
- 5) Взимку холодно, а влітку... _____
- 6) Ти їси ротом, а слухаєш... _____
- 7) Птах літає, а змія... _____
- 8) Ти дивишся очима, а дихаєш... _____
- 9) У людини дів ноги, а у коня... _____
- 10) Птахи живуть у гніздах, а люди... _____

4. Вправа «НАЗВИ ОДНИМ СЛОВОМ»

- Молоток, пилка, сокира - ... _____
- Суп, каша, котлета - ... _____
- Гітара, скрипка, сопілка - ... _____
- Орел, сова, сокіл - ... _____
- Ковзани, лижі, ракетка - ... _____
- Персик, абрикос, апельсин - ... _____
- Україна, Німеччина, Польща - ... _____
- Жовтий, зелений, синій - ... _____



Рефлексія

Найлегшою вправою була № __, найскладнішою вправа № __

Ломалюй смайлику настрої

В кінці заняття маю настрої

ЗАНЯТТЯ 4.

Привіт Друже!

Крокодип до крокодила
Припливав просити мила,
Бо набридло крокодиту
Умиватися без мила.

1.

Вправа .Прочитай та вивчи скоромовку

У зливу жахливу під кущем
Дуже змокли жук з джмелем

Бурі бобри брід перебрели,
Забули бобри забрати
торби

2 Вправа «Знайди та розфарбуй»



знайди на цьому малюнку 10 прихованих літер Т



Рефлексія

Найлегшою вправою була № __, найскладнішою вправо № __

Ломалюй смайлику настроїв

В кінці заняття маю настроїв



ЗАНЯТТЯ 5.

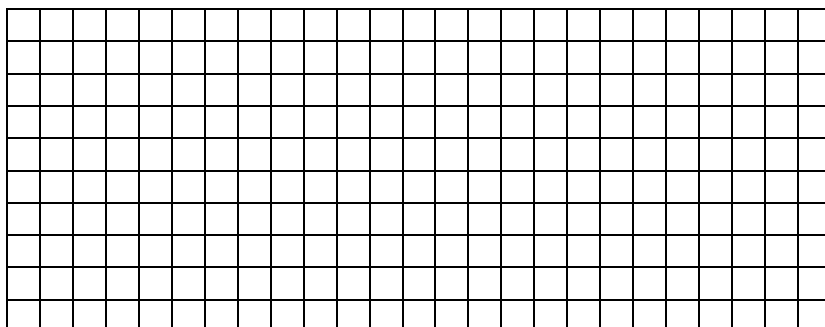
Привіт Друже!

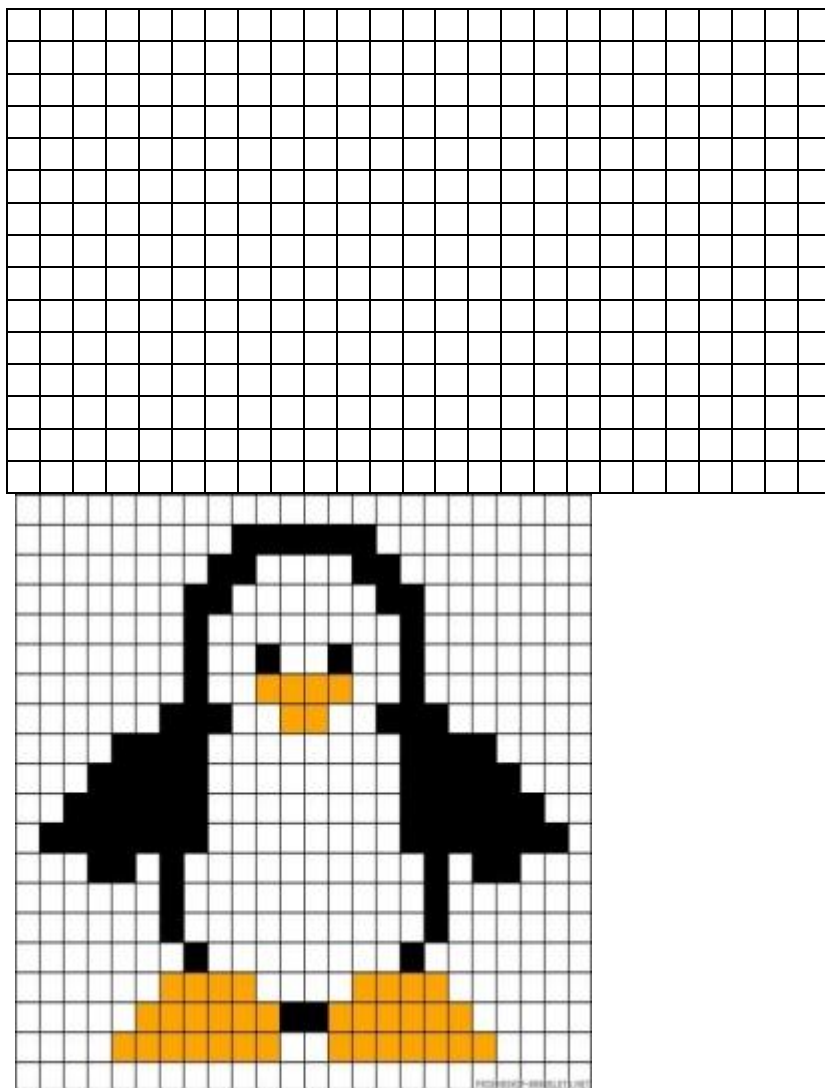
1. Вправа. «Збери лічилку»

що сидить на гільці

Ми ділили апельсин
нас багато - він один
цей - для зайченяті
цей шматочок більці
а для вовка кісточки,
розбігайтесь, діточки
решта - ведмежатам

2. Намалюй за зразком.





Рефлексія

Найлегшою вправою була № ____, найскладнішою вправо № ____

Ломалюй смайлику настрій

В кінці заняття маю настрій



ЗАНЯТТЯ 5.

Мої вітанячка, тобі мій друже!

Мої вітаня



1 Вправа. Прочитай (прослухай) і намалюй малюнок який відтворює твій настрій

Краса у квітці і краса в травині,
Вона в сріблястих росах ожива.
Красу потрібно бачити дитині,
Щоб оживали думка і слова.
Щоб їй про це хотілось говорити,
У рідній мові передати все...
У ріднім слові радість відтворити...
То ж слово наше хай красу несе

2. Вправа «Зроби за зразком»

Розглянь фігуру з кубів. Намалюй поряд таку ж саму фігуру, з'єднуючі точки. Порахуй, скільки кубиків у кожній фігурі, й напиши відповідні числа праворуч.

Скільки кубів у фігурі?






Рефлексія

Найлегшою вправою була № __, найскладнішою вправою № __

Ломалюй смайлику настрій

В кінці заняття маю настрій

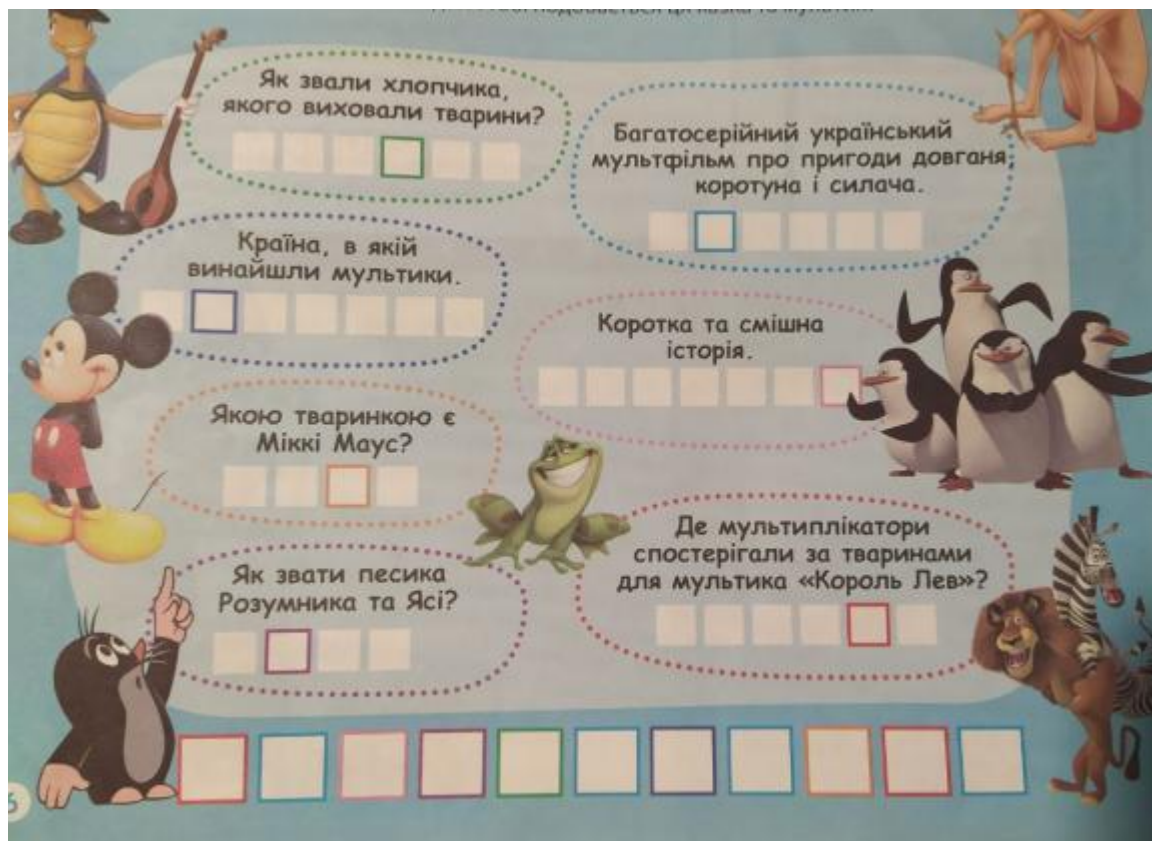


ЗАНЯТТЯ 6

Привіт Друже!

1. Вправа «Улюблений мультик»

Давай перевіримо, як ти знаєш мультики та казки. Впиши в кольорові клітинки відповідні літери і дізнайся мультик який тобі потрібно передивитись.



2. Вправа «Шифрувальник»

Щоб прочитати

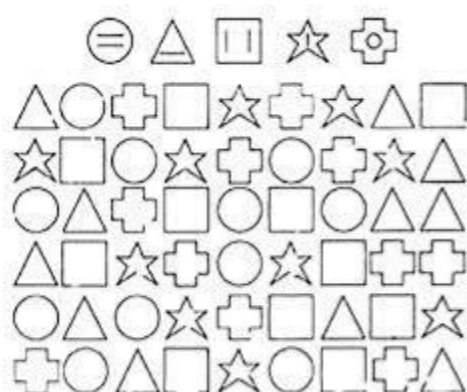
зашифровані слова, необхідно в кожному горизонтальному рядку закреслити однакові літери.

1. _____
2. тооакммряудакя
3. яшщдщшдяспарт
4. своякттзнязвкце

а м м д а к р к т у ш г т ш

3 Вправа Розстав знаки у відповідні фігурки

Ти молодець
Гарно попрацював
Тож на смайлику свій
настрій зображай!



ЗАНЯТТЯ 7

Привіт любий друже!

Як сьогодні твій настрій? Уяви що ти це краплинка. Познач цю краплинку



Вправа 1. Роздивись малюнки, які геометричні фігури використані для будівель.

Для чого призначені ці будівлі? _____

Як з'єднуються поміж собою деталі? _____

Які за розміром бувають деталі? _____

Як побудоване вікно, двері? _____

Для чого потрібен будівельний конструктор? _____

Як треба користуватися набором? _____

З яких деталей можна звести дах, стіни? Як вони з'єднуються? _____



Вправа 2 «Геометричний диктант».

Намалюй трикутник, овал, квадрат, ромб, прямокутник, коло, коло в трикутнику, трикутник в прямокутнику, промінь, відрізок.



Вправа 3. За схемою побудуй з конструктора будівлю

ЗАНЯТТЯ 8

Для гарного настрою прочитай смішинку



— Де Іванко? — запитав
наш учитель Тому.
— Та він ногу поламав
і побіг додому!

1. Вправа «Доберу пару до слів» та склади з будь-яким словом речення.

Диктант – писати

Сад - _____

Школа - _____

Обличчя - _____

2. Вправа «Гарно – погано».

Сильно кричати, нервувати, пищати – це _____

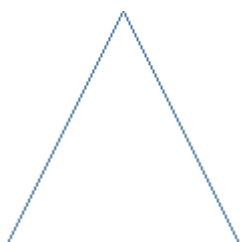
Щиро посміхатись, спілкуватись з друзями – це _____

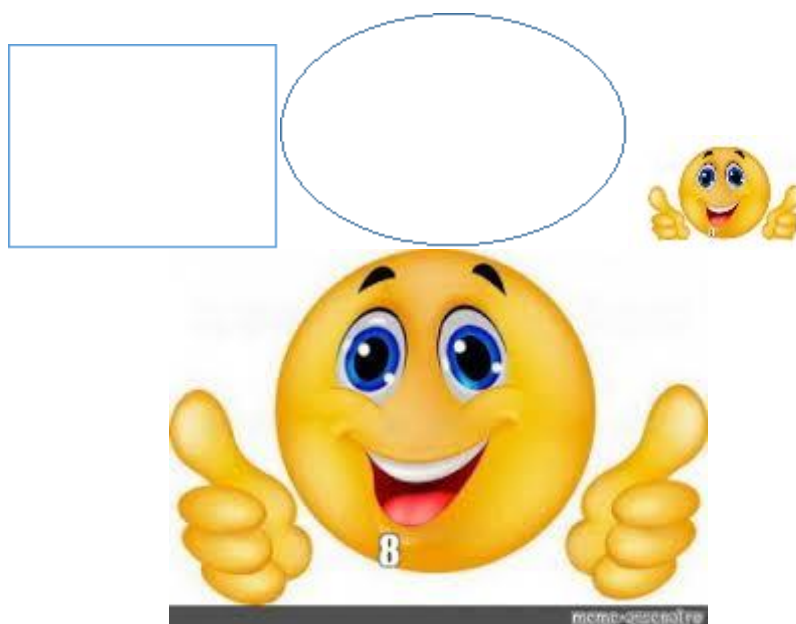
Галасувати, заважати однокласникам на уроці – це _____

Слухати уважно вчителя, бути чемним –
це _____

3. Вправа «На що схоже»

Домалюй деталі до геометричних фігур, щоб утворились предмети





ЗАНЯТТЯ 9

Для гарного настрою прочитай смішинку

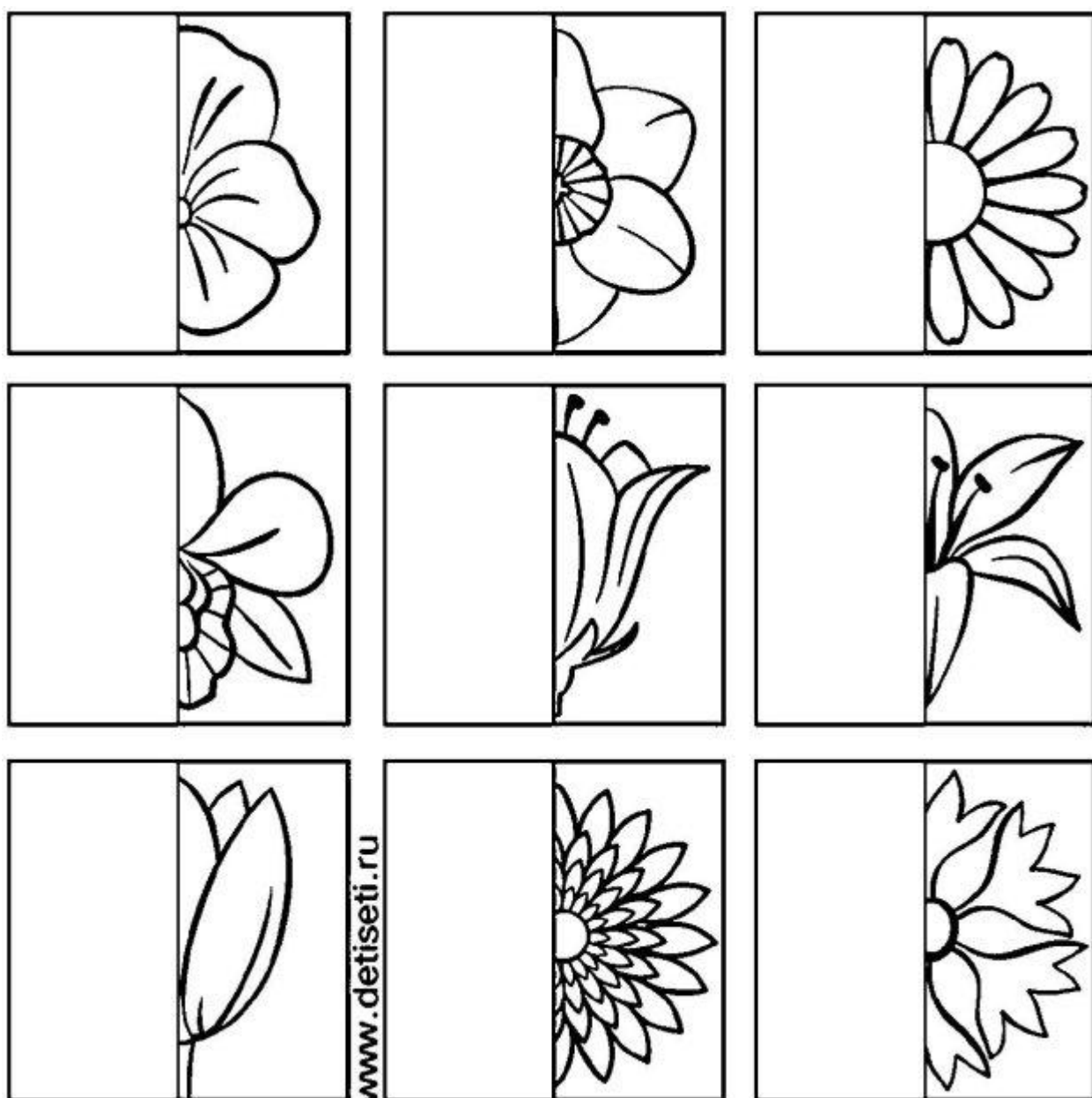
Запасливий

- Знову мокрі черевики?! –
Сварить Вову мати.
Ти, мабуть, в усіх калюжах



— Де Іванко? — запитав
Встигнув побувати?
- Що ви, мамо, - каже Вова, -
Не хвилюйтесь дуже:
Ще й на завтра залишилось
Чотири калюжі!

Вправа 1. Домалуй частинку квіточки і розфарбуй





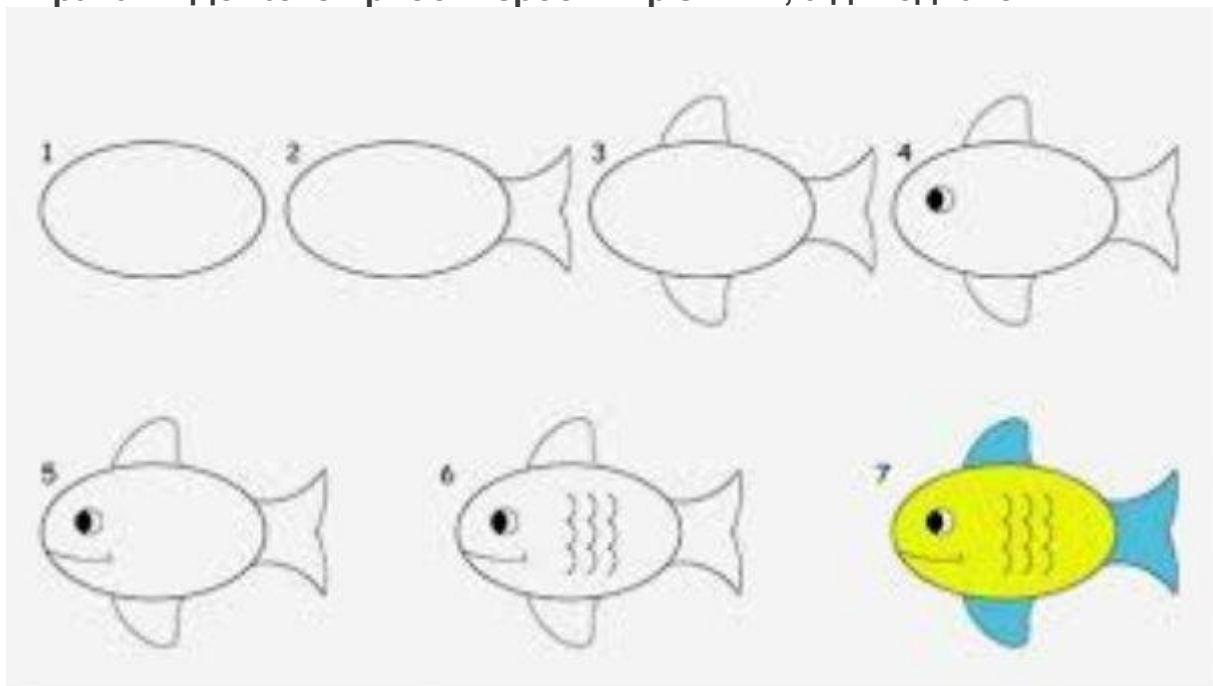
ЗАНЯТТЯ 10

Привіт, Друже!

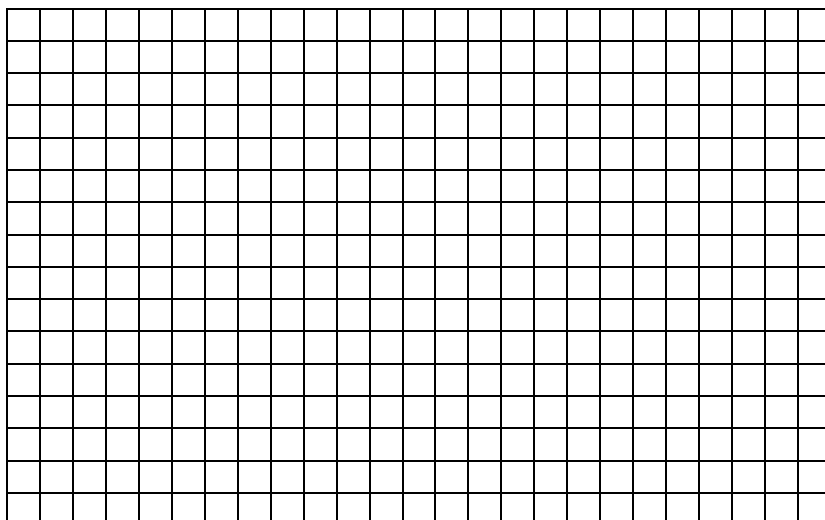
Як настрій? Починаємо працювати.
Для успішного заняття ось тобі така загадка

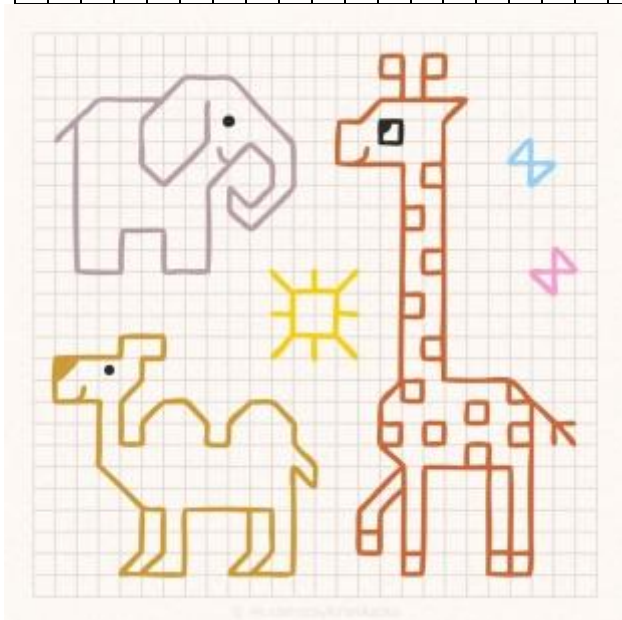
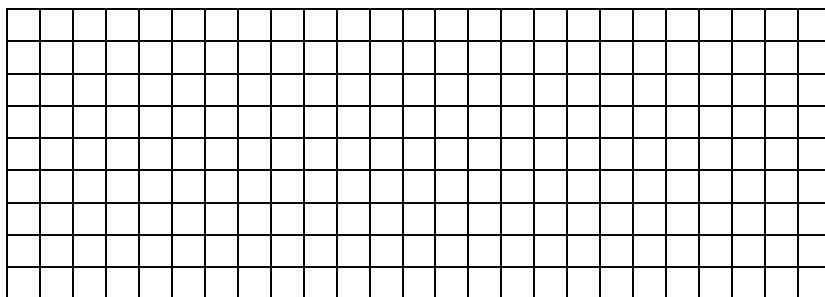
Що треба робити, коли бачиш зеленого чоловічка? _____

Вправа 1. Домалюй рибок і зроби їх різними, а дві однакові



Вправа 2 намалюй за зразком





ЗАНЯТТЯ 11

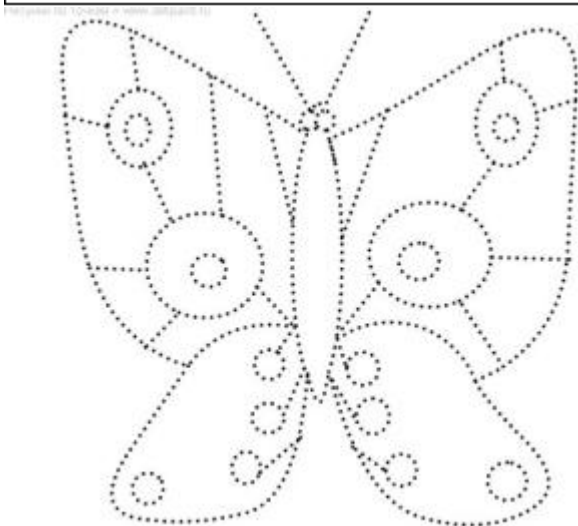
Привіт, Друже!

Для гарного настрою смішинку прочитай і працювати починай

Коли прийшов зі школи внук,
 Дідусь щоденник взяв до рук:
 — За віщо двійку ти схопив?
 — За те, що швидко відповів...
 — За те, що швидко? — гримнув дід.
 За це ж п'ятірки ставить слід!
 — Та що ви, діду, кричите?
 Сказав я швидко, та не те...

Вправа 1 намалюй по крапочках та розфарбуй малюнок

Придумай коротеньку розповідь про метелика



Завдання 3 Розв'яжи задачу у віршах. Хоровод



Водить лісовий

народ

Круг ялинки хоровод.
 Вовк за лапу зайця взяв,
 Лось біля косулі став.
 І лисичка танцювала,
 Лапу зайчика тримала.
 А ліворуч від косулі
 Стала білка-реготуля.
 І кабанчик танцював.
 Коло кого ж він стояв,
 Якщо вовчик був не поруч,
 А від зайчика ліворуч?

Впиши решту тварин



ЗАНЯТТЯ 12

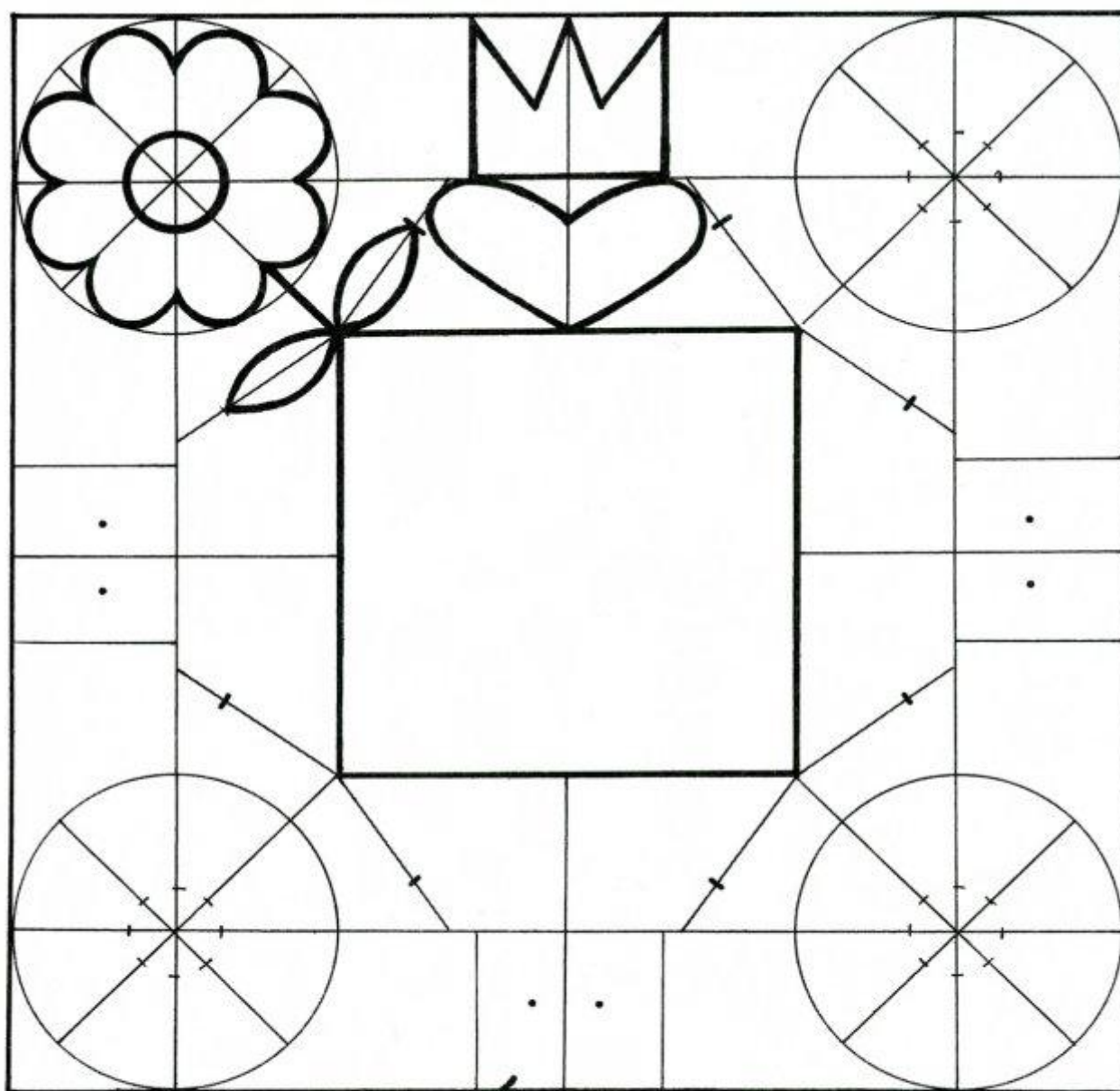
Привіт, Друже!

Для гарного настрою смішинку прочитай і працювати починай

Митрофанка в школі й дома
 Обіцяльником звемо ми.
 Та і як його не звать?—
 Любить хлопець обіцять.

Тільки те, що обіцяє,
Він одразу ж забуває...
Всі сміються з Митрофанка:
- На наступних зборах ланки,
Коли будеш виступать,
Обіцяй... НЕ ОБІЦЯТЬ!

Вправа 1. Домалюй візерунок





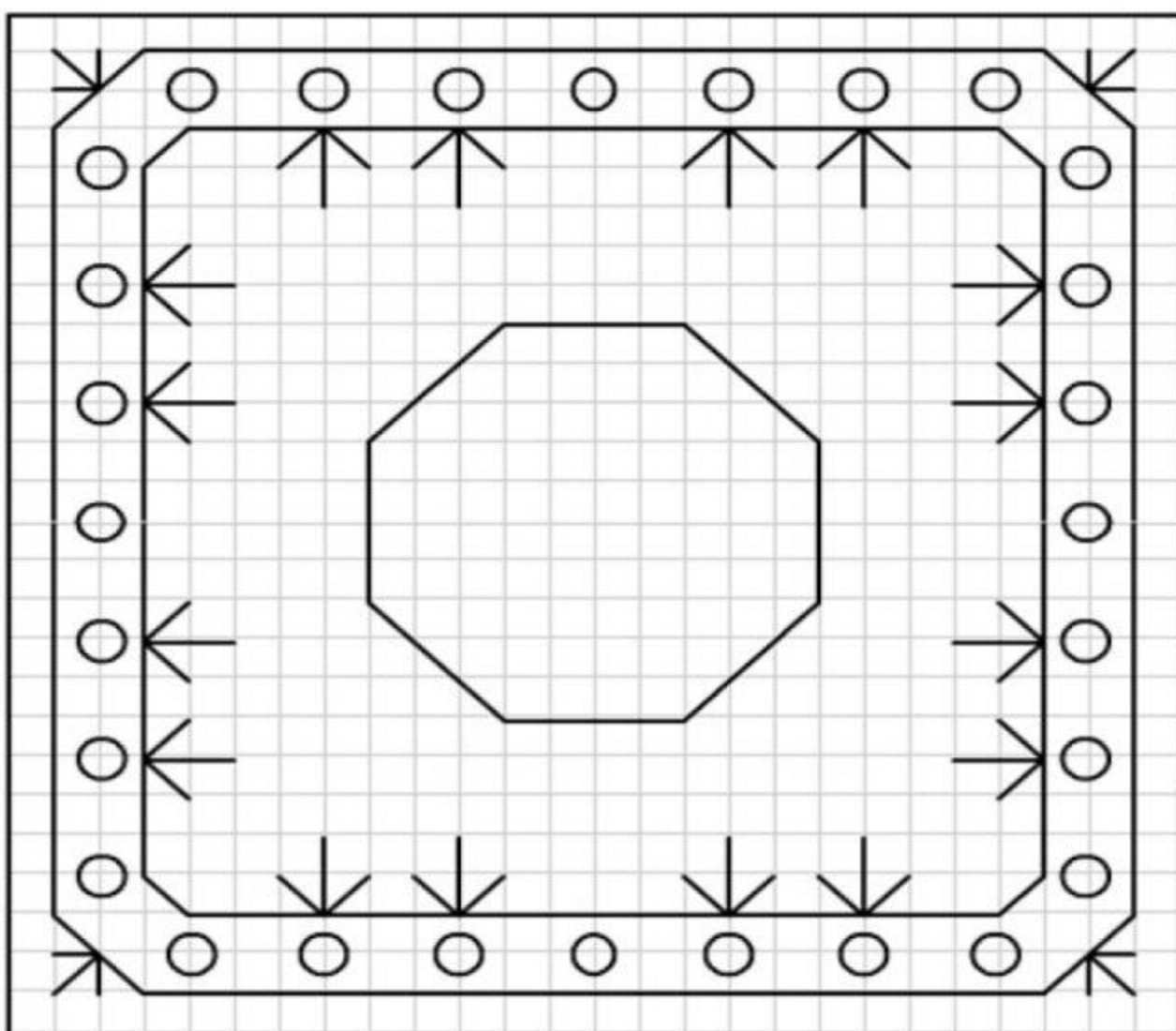
ЗАНЯТТЯ 13

Привіт, Друже!

Для гарного настрою лічилку прочитай і працювати починай

Бджоли в поле полетіли,
Задзижчали, загули,
Сіли бджоли на квіти,
Ми граємо - водиш ти!

Вправа 1 домалюй візерунок





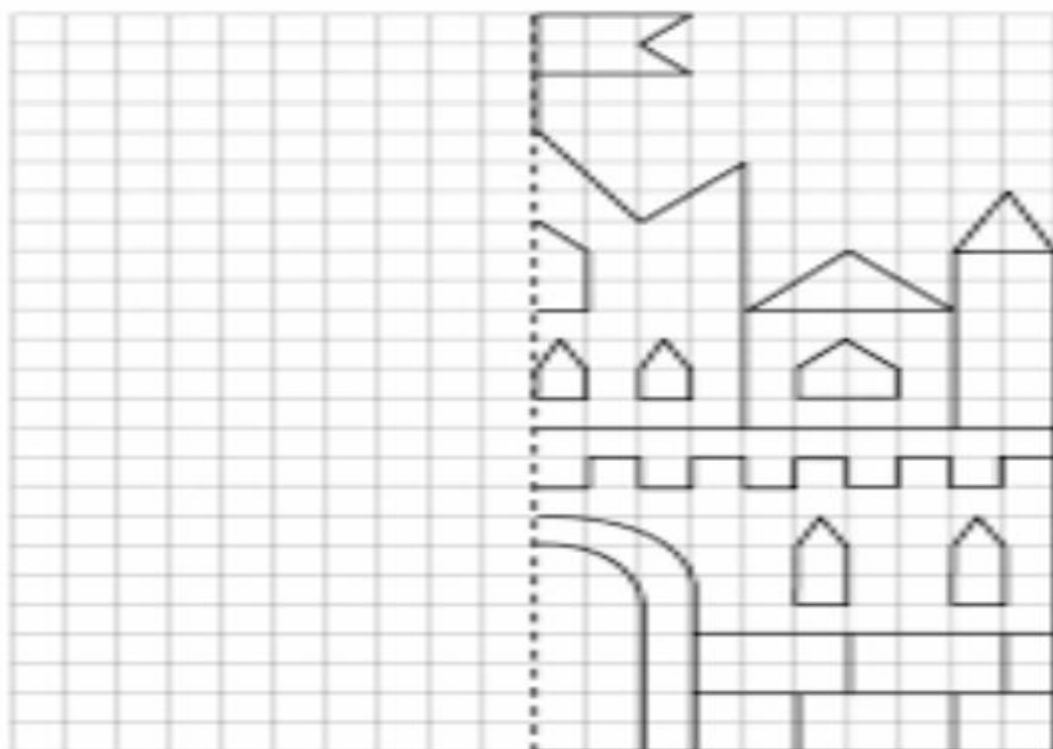
ЗАНЯТТЯ 14

Привіт, Друзе!

Для гарного настрою лічилку прочитай і працювати починай

Один два три чотири!
Жили миші на квартирі,
Чай пили, чашки били,
За три рублика платили.
Хто не хоче платити,
Тому водити!

Вправа 1 Домалюй частинку малюнка





Придумай розповідь про замок



ЗАНЯТТЯ 15

Привіт, Друже!

Для гарного настрою віршик прочитай і працювати починай

Нині осінь нас чарує,

Неповторна, чарівна,
Різні барви нам дарує
І дивує нас вона.
Виглядає так казково
Восени і парк, і гай,
Розмаїттям кольоровим
Прикрашає осінь край!
Автор невідомий

Намалюй до вірша ілюстрацію

Вправа 1. Пройди лабіринт



ЗАНЯТТЯ 16

Вправа 1. Роздивись малюнок. Розфарбуй рукавички.
З'єднай однакові





Вправа «Запам'ятай і напиши»

Прочитай слова, які написані

Запам'ятай ці слова, місце їх розташування на аркуші.

Напиши ті слова, які ти запам'ятав і у тому самому порядку в якому вони були розміщені на листку. Порівняй свою роботу зі зразком.

**ВУЛКАН, КАНАЛ, НЕБО, СВІЧКА, ШКОЛА, ЗИМА, ПРОГРЕС,
СТІНА, КОРОВА, ВЧИТЕЛЬКА**

Вправа «Четвертий зайвий»

– Назви та підкресли «зайве» слово у кожному рядку. Поясни свій вибір.

- мак, ромашка, троянда, цибуля;
- чашка, блюдце, суп, тарілка;
- яблуко, персик, огірок, груша;
- помідор, баклажан, перець, слива;
- чашка, тарілка, каstrуля, диван;
- молоко, сметана, каша, сир;
- коза, курка, корова, вівця;
- чайник, стілець, стіл, шафа;
- машина, літак, автобус, тролейбус;
- олівець, портфель, зошит, капелюх.

Продовж речення
В цьому занятті



ЗАНЯТТЯ 17

*З новим днем приходи
нова сила і нові думки*

ТОЖ, ДАВАЙ ВПЕРЕД ДРУЖЕ!

Вправа «Знайди слова»

Серед запропонованих букв знайди «заховані» слова, підкресли їх і прочитай.
Склади речення із цими словами:

СБТОАТМАМАЧСВНГТЛДЖСОНЦЕЧСАЛРУРОК
МИРТИАБЮДАЖВЛИМОНСИВРБЧДСОНЖАОА
ВАЗАТАЛДЖСМБІЛДПАРТАСМДМІСЯЦЬВАПП
РТИСОЛІВЕЦЬМІАІЛПАКЯІВАПІКАЛИНАСМТ

Вправа «Один день із мого життя?»

Пригадай, як ти вчора провів свій день. Розкажи, що було вранці, вдень увечері (що ти робив?, з ким спілкувався?, що відбувалося протягом усього дня?).таку собі невеличку історію про себе

Вправа «Продовж речення»

– Продовж запропоновані речення:

Сіль солона, а цукор..._____

Стежка вузька, а дорога..._____

Помідор червоний, а огірок..._____

Ти ходиш ногами, а кидаєш..._____

Хлопчики виростають і стають чоловіками, а
дівчата..._____

Небо синє, а трава...
 Лимони кислі, а кавун...
 Хліб – це їжа, а стіл – це...
 Вночі темно, а вдень...
 Дерева великі, а квіти...
 Молоко біле, а шоколад...
 У трикутнику три сторони, а в
 чотирикутнику...

Придумай сам три чотири варіанта

Розгадай ребус



*Не роби те, що ти
можеш зробити —
спробуй те, чого не
вмієш і не можеш.*

ЗАНЯТТЯ 18

ТОЖ, ДАВАЙ ВПЕРЕД ДРУЖЕ!

Визнач скільки

**часу показують
годинники**

**Покажи годинник
який показує час
коли ти встаєш?**

Який зараз час?

(провести олівчиком
лінію від годинника до
запитання)

























Розгадай sudoku. Потрібно вставити відсутні цифри у пусті клітинки, щоб цифри у рядях та колонках не повторювались

Вивчити скоромовку

*Сіло сонце на сосну,
Сонно мовила «Засну!»
Сосни сонечко гойдали,
Сосни сонечко благали
- Сонце, сонечко, не треба,
Стане темно нам без тебе.*



5		3	4	7	8	9		
7	4		5			8	6	3
	2			9	6	4	5	
		5		3	9	2		6
6		2	1			7	3	4
3	8	7	6		4		9	
	7		9	5	3		4	
9			2	4	7	3		8
2	3	4					7	9



ЗАНЯТТЯ 18

ТОЖ, ДАВАЙ ВПЕРЕД ДРУЖЕ!

У світі є багато цікавого, тож давай згадуй, розшукуй, дізнавайся!

ЗНАЙДИ СЛОВА

Головоломка «Моя школа»

У цій простій головоломці зашифровано 14 слів про школу. У кожному рядку є одне слово, знайди його та обведи олівцем або ручкою. Закресли знайдені слова в переліку, що знаходиться внизу сторінки.

Г	Щ	Ф	К	Л	А	С	Ь	С	А	О	Л	Ц	А	Щ	Е
Й	З	В	И	З	О	Ш	И	Т	О	Л	Д	Ь	Щ	О	Л
Ш	Р	У	Ч	К	А	І	В	Ж	И	А	Ф	У	С	Р	Ц
Ц	У	А	Н	Ш	К	О	Л	А	Р	О	Р	Л	Д	Ж	Ф
П	О	Ч	Т	Щ	В	П	О	Р	Т	Ф	Е	Л	Ь	К	Т
Л	Ф	У	И	К	С	П	О	Р	Т	З	А	Л	Ш	Й	О
З	О	Щ	И	М	У	Ч	И	Т	Е	Л	Ь	Н	С	Ц	Ю
Й	Ц	А	М	А	Т	Е	М	А	Т	И	К	А	Е	Р	Я
Е	К	О	М	П	А	Р	Т	А	Р	А	Ш	П	О	Л	Й
Я	П	У	О	Л	І	В	Е	Ц	Ь	Д	А	Ф	О	Ц	У
Ш	Щ	У	А	К	Л	І	Н	І	Й	К	А	М	А	П	Ф
Ю	П	Ф	Д	Н	Щ	О	Д	Е	Н	Н	И	К	И	Ж	Й
О	Р	Ю	К	З	А	К	А	В	У	Р	А	Н	Ц	Л	А
Н	Ш	П	Е	П	Е	Н	А	Л	Щ	И	В	А	І	К	О

ПОРТФЕЛЬ
ПЕНАЛ
РУЧКА
ЛІНІЙКА
ЩОДЕННИК
СПОРТЗАЛ
ПАРТА

КЛАС
ЗОШИТ
ОЛІВЕЦЬ
ШКОЛА
МАТЕМАТИКА
РЮКЗАК
УЧИТЕЛЬ



Придумай декілька речень з цими словами



ЗАНЯТТЯ 19

Подорожуй
Україною!

Символи України

1. Пташка-символ
України, яка підкидає
свої яйця в гнізда
іншим птахам.

2. Пташка-символ
України, яка приносить
дітей.

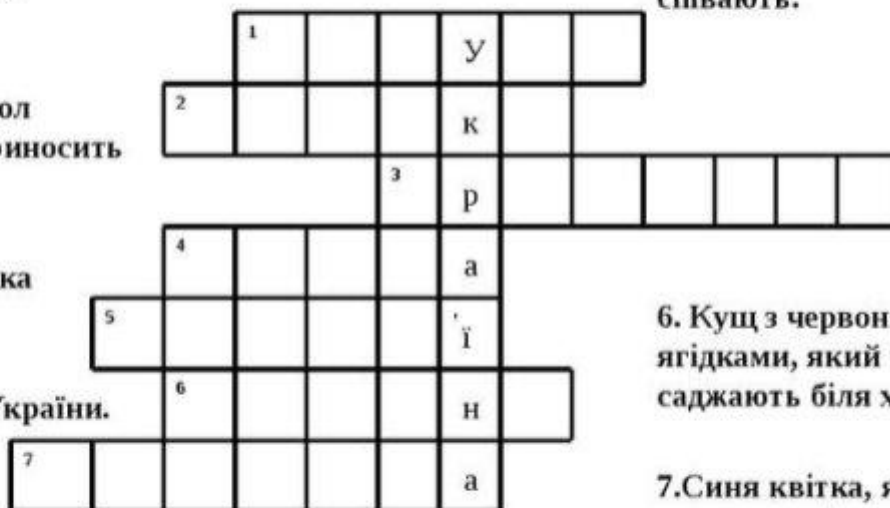
3. Перша квіточка
весни.

4. Без неї нема України.

5. Українські пташки,
яка краще всіх
співають.

6. Кущ з червоними
ягідками, який
саджають біля хати.

7. Синя квітка, яка
росте у житі.



Склади невеличку розповідь про Україну.

В мене є великий хист:
Я співаю, як артист.
Спів той радісний усюди
Дуже люблять слухать
люди

Сплелися у коло
Усі квіточки з поля.
Барвисті, душисті,
В стрічках шовковистих.
І кличе в танок
Український...

Говорить доріжка —
Два вишитих кінця:
«Умий своє личко,
Щоб грязюка зійшла,
Щоб мене не забруднити,
Треба вчасно лице мити».

У всіх людей одна святиня,
Куди не глянь, де не спитай,
Рідніша їм своя пустиня,
Аніж земний в чужині край.
Їм красить все їх рідний край.
Нема без кореня рослини,
А нас, людей, без

Відгадай загадку

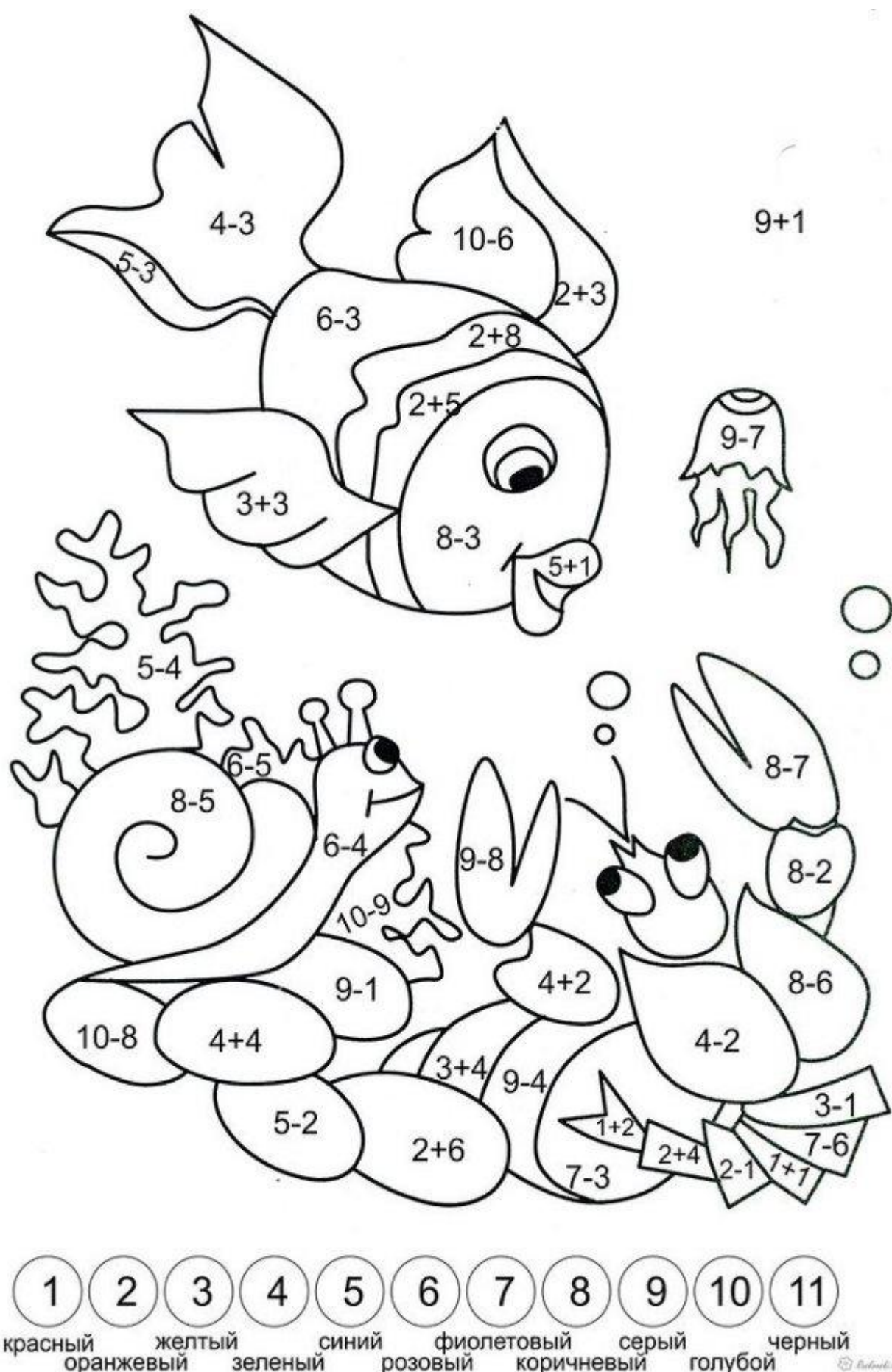
У білесенькій хатині,
Коло вишень і калини.
За хатиною садок
І зелений моріжок,
Там багато є квіток.
Під горбом ставочок сяє,
Різна рибонька гуляє,
Качка з дітьми пропливає.
Як же зветься гарний край,
Де за ставом степ і гай
Пишно квітнуть, наче рай?

У вінку зеленолистім,
У червоному намисті,
Видивляється у воду
На свою хорошу вроду.



**Кожен день зробіть
своїм шедевром.**

ЗАНЯТТЯ 20





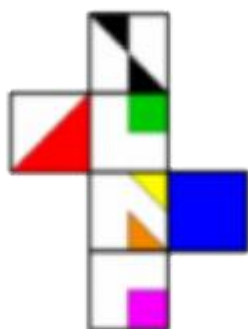
ЗАНЯТТЯ 21

Кожен день зробіть
своїм шедевром.

Вправа 1. Уважно подивися на малюнок та знайти, які речі
заховано всередні інших предметів. Запиши



Вправа 2 знайди який кубик відповідає розгорнутому



A



B



C



D

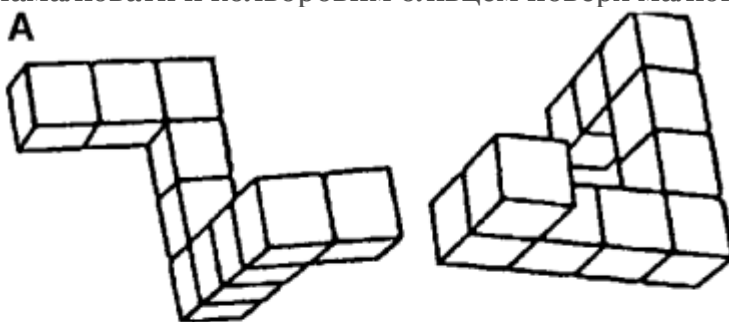


ЗАНЯТТЯ 22

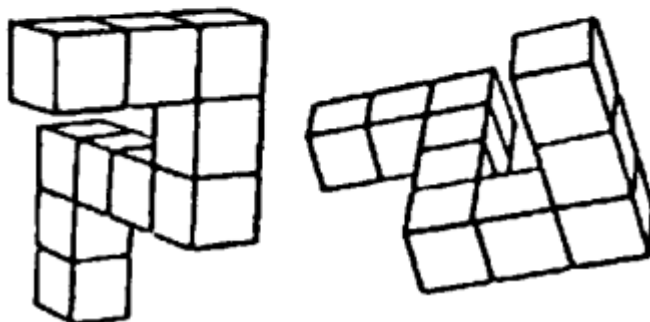
**Йди вперед не
зупиняйся і ніколи
не здавайся**

Як мала рухатися фігура «А» аби змінити розташування так, як вказано на другому малюнку? Отже, дитині необхідно уявити траєкторію руху та намалювати її кольоровим олівцем поверх малюнка.

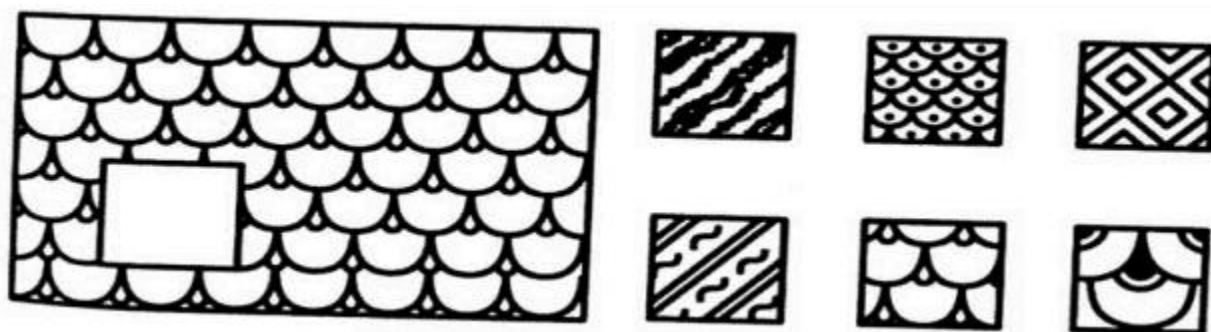
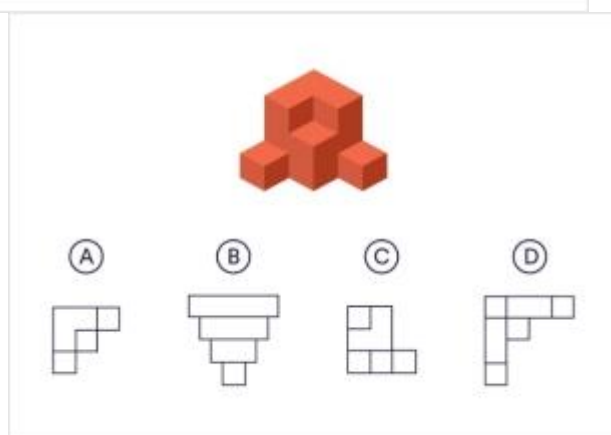
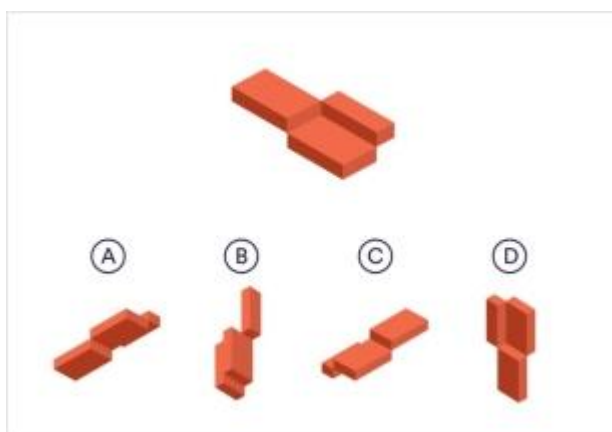
A



B



Вправа 2. Знайди фігуру яка змінила своє розташування відповідно до основної фігури



Залатай килимок

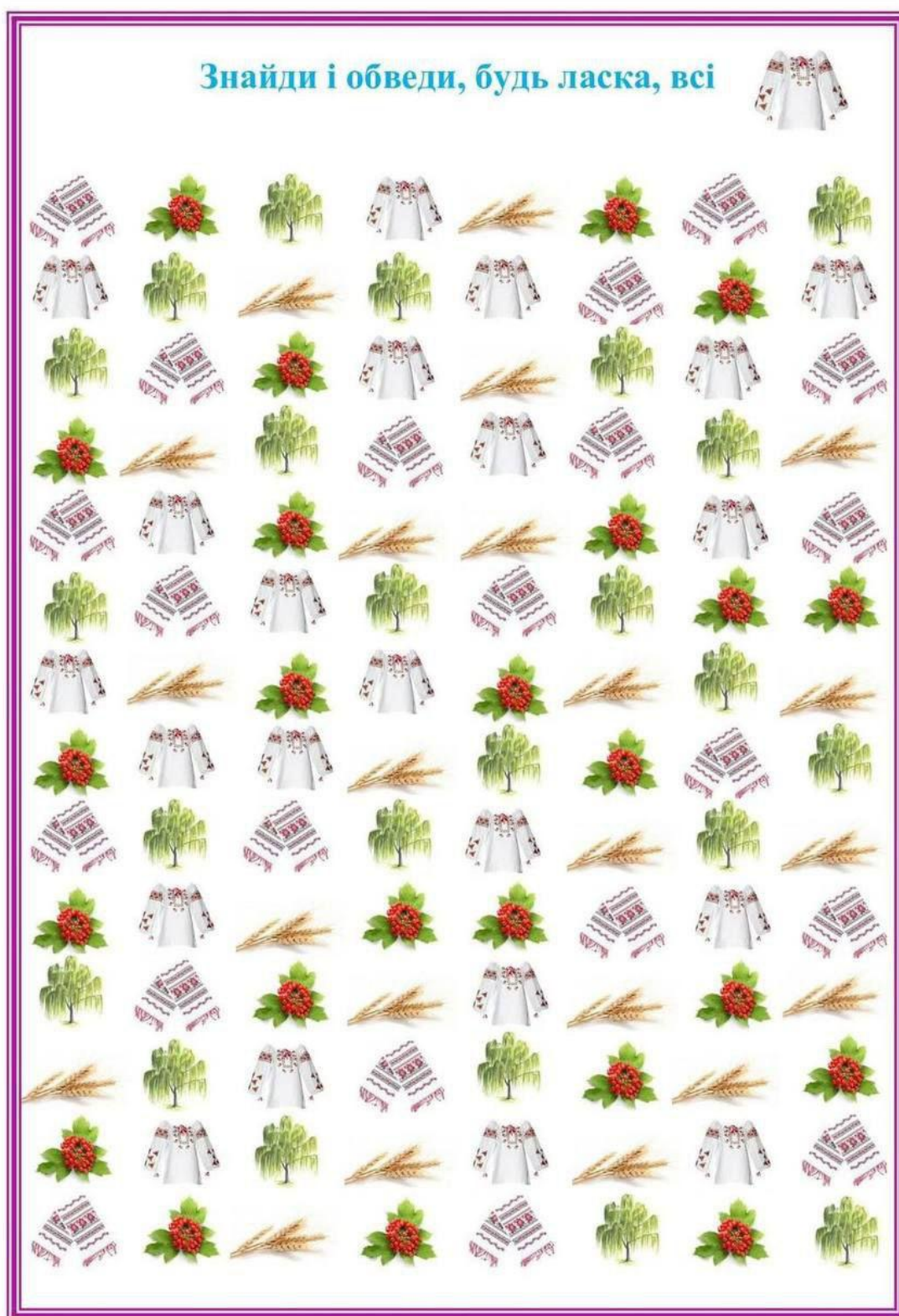
Додаток Б

Приклади використаних вправ та методичних прийомів

№	Назва вправи	Тип вправи / метод	Мета та опис
1	Кулак–ребро– долоня	Нейропсихологічна	Розвиток кінетичного праксису, моторної координації та послідовності рухів. Допомагає узгоджувати дії обох півкуль мозку.
2	Дзеркальні рухи	Нейропсихологічна	Формування міжпівкульної взаємодії, синхронізація рухів правої та лівої сторін тіла.
3	Слухаю і дію	Мовленнєва	Розвиток імпресивного мовлення, здатності розуміти усні інструкції та діяти відповідно до них.
4	Покажи емоцію	Емоційно-ігрова	Тренує розпізнавання емоцій за мімікою, жестами, інтонацією; розвиває емоційний інтелект.
5	Емоційне дзеркало	Ігрова / соціально- комунікативна	Дитина імітує вирази обличчя дорослого або партнера. Формує емпатію, здатність відображати почуття.
6	Вгадай предмет на дотик	Сенсомоторна	Розвиток стереогнозу (впізнавання предметів через дотик), тактильного сприйняття й просторових уявлень.
7	Зашумлені картинки	Когнітивна	Тренування зорового сприйняття в умовах перешкод, розвиток вибіркової уваги.
8	Що спочатку, а що потім	Логіко-послідовна	Формування навички розуміння часової послідовності подій.
9	Склади історію	Мовленнєво-логічна	Розвиток зв'язного мовлення, уяви, логічного мислення через створення коротких оповідань.
10	Знайди пару	Ігрова	Гра на увагу і пам'ять — діти шукають парні зображення або слова, що стимулює короточасну пам'ять.
11	Кольоровий ритм	Сенсомоторна / ритмічна	Поєднання зорової, слухової та моторної активності через повторення кольорових і звукових ритмів.
12	Виконай навпаки	Когнітивно- поведінкова	Розвиток довільності, самоконтролю, вміння гальмувати імпульсивні дії.
13	Розсипані слова	Мовленнєва	Побудова речень із роз'єднаних слів. Розвиток граматичної структури мовлення.
14	Хто я?	Мовленнєво-описова	Формування вміння описувати предмети, виділяти їхні ознаки, розвивати словниковий запас.
15	10 слів	Когнітивна	Класична методика тренування короточасної пам'яті через запам'ятовування та відтворення списку слів.
16	Коректурна проба	Когнітивна	Вправи на розвиток концентрації та стійкості уваги.
17	Аналогії	Логічна	Формування здатності встановлювати логічні зв'язки між поняттями, розвиток мислення.
18	4-й зайвий	Логічна / класифікаційна	Узагальнення та класифікація понять, розвиток аналітичного мислення.
19	Логічні ланцюжки	Когнітивна / мовленнєва	Формування причинно-наслідкових зв'язків і вміння аргументувати власні думки.
20	План дії	Регулятивна	Розвиток довільності, планування, послідовності виконання завдань.

Додаток В

**Вправи у комплексному підході до розвитку когнітивних
навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями**

*Iryna_Plekhnova*

Знайди і обведи, будь ласка, всі



Iryna_Plekhnova



М-мишка

Ма Мо Му

Ми Ми Ме

Ам Ом Ум

Им Им Ем

Ма-ма Ми-ло Му-ха Ма-па

Ми-ша Мо-ре Ма-па Мо-ва

Мо-ряк

Ма-ли-на Ме-ре-жа

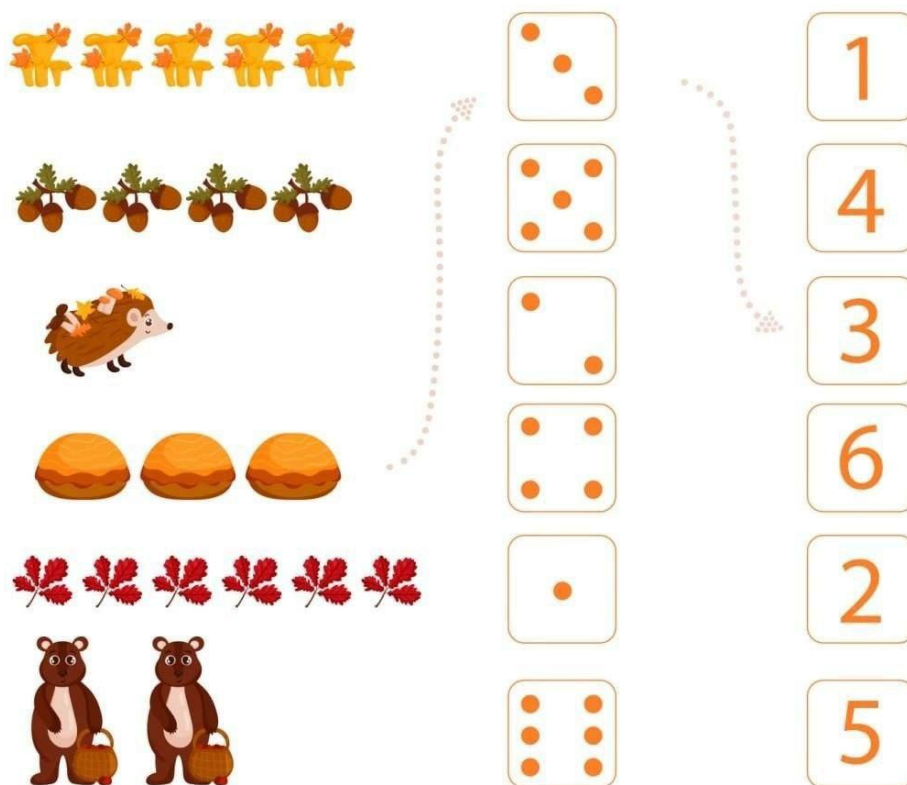
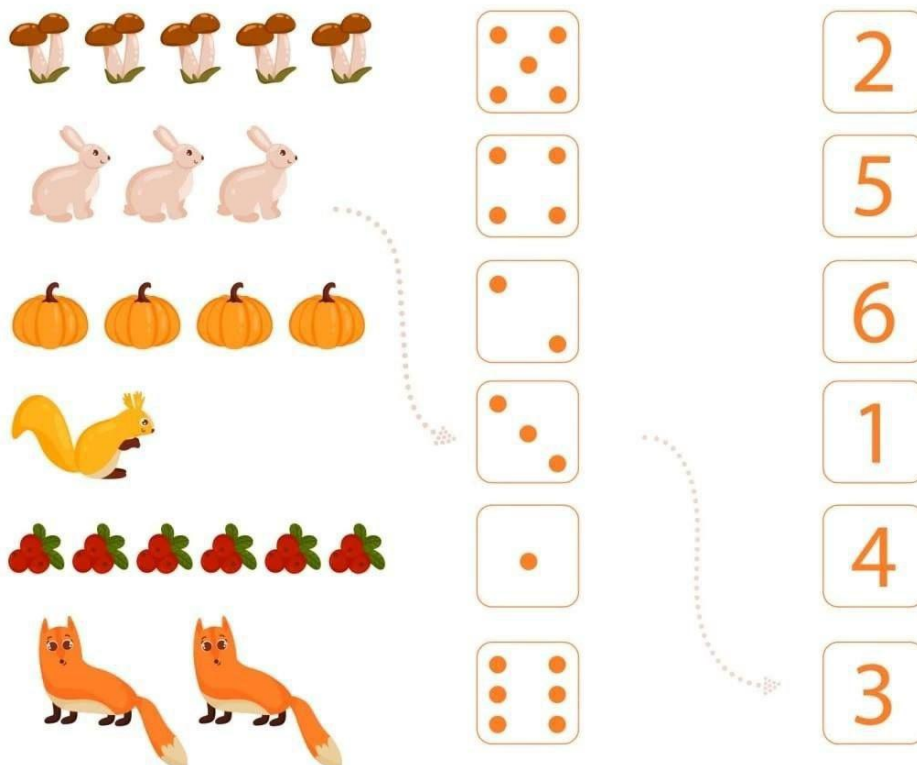
Му-раш-ка Ма-ши-на

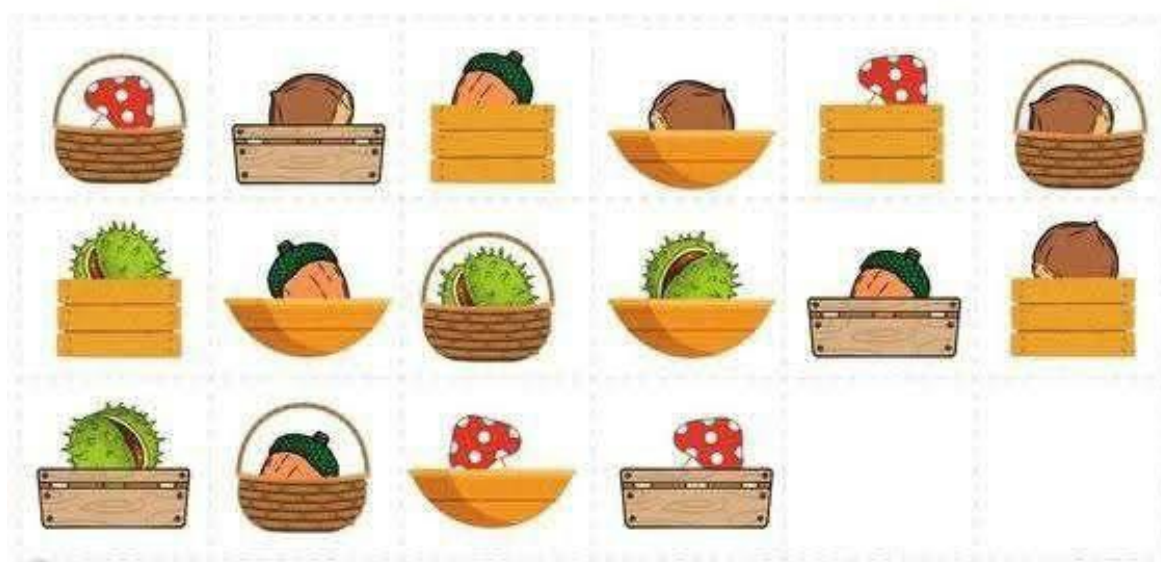
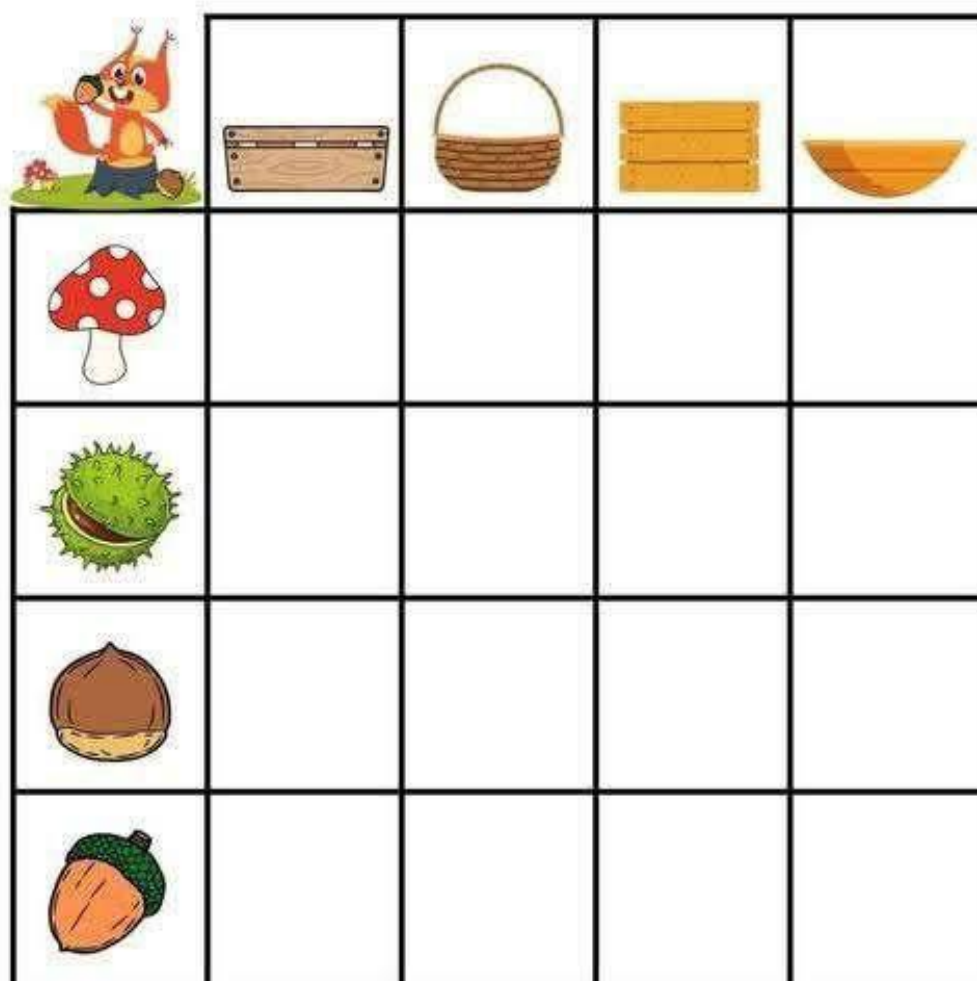
Мо-ло-ко

Мо-ро-зи-во

Му-зи-кант







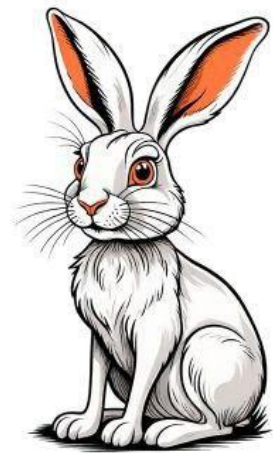


ОБВЕДИ ЗА ЗРАЗКОМ

Матеріали заборонено використовувати з метою комерційного продажу та розповсюдження! Лише для особистого використання!
Права захищено Законом України ст. 51-2, ККУ ст. 176



Автор: Азарова Яна | КРОК ЗА КРОКОМ



Мозочкова стимуляція

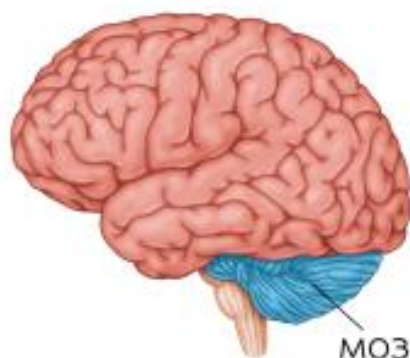
МОЗОЧОК НАКОПИЧУЄ АВТОМАТИЗМИ. ЦЕ
ДЕЯКА БІБЛІОТЕКА АВТОМАТИЗМІВ.

ПИСЬМО – ЦЕ УСВІДОМЛЕНИЙ ПРАКСИС З
РОЗГОРНУТИМ ПЛАНУВАННЯМ.

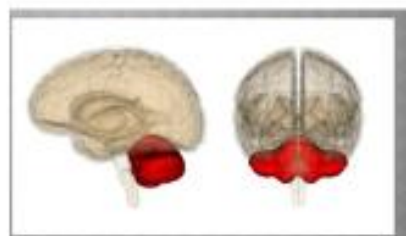
З АВТОМАТИЗМІВ БУДУТЬ СКЛАДАТИСЯ
ЦІЛЕСПРЯМОВАНІ РУХИ. ЧИМ БІЛЬШЕ
АВТОМАТИЗМІВ, ТИМ МЕНШЕ МОЗОК БУДЕ
ВИТРАЧАТИ ЗУСИЛЬ НА КОНТРОЛЬ.



ЦЕ ТА ЧАСТИНА МОЗКУ, ЯКА БЕРЕ УЧАСТЬ В
АКАДЕМІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
МОЗОЧКОВІ ПІВКУЛІ ПРИЙМАЮТЬ
БЕЗПОСЕРЕДНЮ УЧАСТЬ У ФОРМУВАННІ І
РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ. У
МОЗОЧКУ ДУЖЕ ВЕЛИКА КІЛЬКІСТЬ НЕЙРОНІВ



МОЗОЧОК



МОЗОЧОК ЗВ'ЯЗАН ЗІ СТОВБУРОМ ГМ, З ЛОБНИМИ ЧАСТКАМИ. ВІН СВОЇМИ НЕРВОВИМИ ШЛЯХАМИ ЗВ'ЯЗУЄ АБСОЛЮТНО ВСІ СТРУКТУРИ МОЗКУ. ПРЯМИЙ ЗВ'ЯЗОК ВІД МОЗОЧКА ДО ЛОБНИХ ЧАСТОК, ЯКІ ВІДПОВІДАЮТЬ ЗА ЕМОЦІЇ, ПОВЕДІНКУ



ФУНКЦІЇ МОЗОЧКА:

1. Підтримка рівноваги.
2. Регуляція тону м'язів.
3. Координація та швидке переключення рухів (наприклад, письмо).
4. Програмування довільних рухів (важливе для шкільного навчання).





Енергія витрачається на
розумову діяльність



Енергія витрачається на
тіло

**СУЧАСНІ ДІТИ КОЖНУ ХВИЛИНУ
ЛОВЛЯТЬ РІВНОВАГУ, ЕНЕРГІЯ
ВИТРАЧАЄТЬСЯ НА ТЕ, ЩОБ ЇЇ
ПОСТІЙНО ЛОВИТИ, А НЕ НА
КОГНІТИВНУ ФУНКЦІЮ.**

інформація до дитини зайде в дуже обмеженій
кількості

У ДИТИНИ, У ЯКОЇ НЕ СФОРМОВАНЕ ВІДЧУТТЯ
ТІЛА ТА РІВНОВАГА, БУДЕ ЗНАХОДИТИСЯ В
ТАКОМУ СТАНІ (ТІЛО ПОСТІЙНО БУДЕ ЛОВИТИ
РІВНОВАГУ І ВИТРАЧАТИСЯ НА ЦЕ БАГАТО
ЕНЕРГІЇ ТА ЗУСИЛЬ)



ФОРМУЄМО:

1. Схему тіла.
2. Орієнтацію у просторі.
3. Міжпівкульну взаємодію.
4. Відчуття рівноваги, ритму.
5. Зорове сприйняття.
6. Зорову-моторну координацію.
7. Швидкість реакції, спритність.
8. Переключення.

Спочатку формуємо моторну навичку, а потім на моторну навичку накладаємо когнітивну задачу. Таким чином ми дозріваємо моторні зони



СІНКІНЕЗІЇ

Це не довільні супутні рухи. Це допоміжні рухи.

Отже, малювання, наприклад, зараз для нервової системи занадто енергоємна і сил на контроль над всім тілом одночасно не вистачає.

Мозок дитини при складній та енерговитратній діяльності не може ізолювати роботу лише потрібних м'язів. Тому його команди «розплескуються» на інші м'язи – артикуляційні, мімічні...



КОЖНА ВПРАВА НА БАЛАНСИРІ –
ЦЕ ТРЕНУВАННЯ ЗОРОВО-МОТОРНОЇ
КООРДИНАЦІЇ (ЗВ'ЯЗОК ОКО-РУКА),
ОПРАЦЮВАННЯ М'ЯЗОВОГО ТОНУСУ

U u → y y A a → O o

B b → D d → y y

M m → N n W w → w w

порушення простору, положення елементів на площині

ДЗЕРКАЛЬНІСТЬ БУКВ І ЦИФР

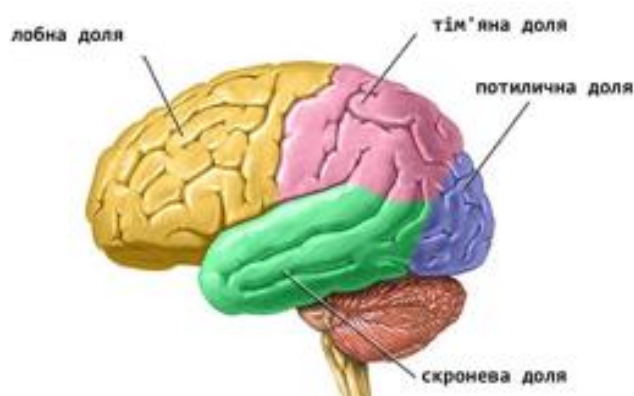
Я я → x X

C c → s S

5 5

Домінує права півкуля (дитина запам'ятовує образ букви), а ліва півкуля відповідає за послідовну обробку, аналіз і знакову функцію. Тобто міжпівкульні зв'язки недостатньо міцні. Дитина не запам'ятовує просторове положення.

Є збій в роботі ТІМ'ЯНИХ ЧАСТОК (ТІМ'ЯНО-СКРОНЬКО-ПОТИЛИЧНИХ). САМЕ ЦЯ ОБЛАСТЬ ВІДПОВІДАЄ ЗА НЕСФОРМОВАНІСТЬ ЗОРОВО-ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ.



ПОГАНІЙ ПОЧЕРК



Дитина погано відчуває свою руку – порушення пропріоцепції – відчуття тіла.

Весь ресурс мозку уходить на сам процес письма – мозок перенапружується і не слідкує за якістю виконання.

Поки дитина не навчиться маніпулювати тілом на рівні загальної моторики, письмо гарним не буде.

БЛОК «ТІЛО»



Рис.



Починаємо з опрацювання тіла, відчуття тіла, розвитку пропріоцепції, простору.

Виконуємо вправи на перетин серединної лінії тіла. Працюємо на розвиток зорово-моторної координації.



БЛОК «МІШЕЧКИ»



Нижній, верхній захват.

Слідкуємо тільки очима або носиком.

Переворот мішечка на тильну сторону долоньок (працюємо над переключенням + м'язовим тонусом кисті рук)

БЛОК «КІНЕЗІОМ'ЯЧІ»



Розвивають:

- координацію, увагу, моторику, спритність, окомір, мислення
- Регуляторну сферу (здатність формувати програму дій, слідувати заданій програмі, бути здатним себе відгальмувати, вміти слідувати заданій інструкції)

Тренування:

- кисті (сприяємо правильному захвату ручки, покращуємо почерк, розвивається зв'язок око-рука, збільшується концентрація на рядку при читанні та письмі)
- сенсомоторної сфери

Зміцнення м'язів очей

Просторові уявлення

Формується відчуття ритму

БЛОК «КІНЕЗІОМ'ЯЧІ»

Обмежувач на підлозі – ускладнюється робота. Таким чином ми звужуємо зоровий контроль куди треба кинути.



ЯКЩО НИЗЛЕЖАЧІ ВІДДІЛИ МОЗКУ
НЕДОРОЗВИНУТІ (ЗЕЛЕНІ, НЕДОЗРІЛІ) –
КОРА ПОВНОЦІННО НЕ ПРАЦЮЄ.

КОРА НЕ МОЖЕ ПРАЦЮВАТИ БЕЗ
ПІДКОРКИ. ПРОПРАЦЮВАВ ПІДКОРКУ,
ПІДКОРКОВІ СТРУКТУРИ – ЗАПУСКАЄМО
МОЗОК У РОБОТУ (ПІДХАРЧОВУЄМО МОЗОК І
НАВЧАЄМО).

ЯКЩО М'ЯЗИ НЕ НАВАНТАЖУЄМО – ВОНИ
АТРОФУЮТЬСЯ.



ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА

