

ВІТЧИЗНЯНІ ПІДХОДИ ДО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПЕРВИННИХ І ВТОРИННИХ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

DOMESTIC APPROACHES TO DIFFERENTIATION PRIMARY AND SECONDARY SPEECH DEVELOPMENT DISORDERS

У статті висвітлюється питання диференціації первинних і вторинних порушень мовленнєвого розвитку, що нині залишається актуальним для дітей як з інтелектуальним, так і мовленнєвим дефіцитом.

Наголошується на необхідності відмежування порушень власне мовленнєвої діяльності від порушень інтелектуального розвитку, які супроводжуються системним недорозвиненням мовленнєвої функції, зумовленим системною мозковою організацією вищих психічних функцій.

Описуються особливості інтелектуального розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення з точки зору психолінгвістики. Висвітлюються неоднорідність і різноманітність самої структури порушення мовлення та його механізмів і проявів, що мають різний характер детермінації з вторинним порушенням психічних функцій.

Наголошується, що в разі тотального порушення мовленнєвої діяльності, особливо в немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку, установлення співвідношення мовленнєвих і немовленнєвих компонентів у структурі психомовленнєвої діяльності є складним завданням.

Актуалізується доцільність застосування вітчизняних діагностичних методик якісного аналізу інтелектуальної діяльності. Звертається увага на недостатність застосування стандартизованих інтелектуальних тестів для виявлення й оцінювання потенційних можливостей інтелектуальної діяльності, що перебувають у зоні найближчого розвитку.

Визначено комплекс показників, що забезпечують дитині здійснення інтелектуальної діяльності: здатність до перцептивного узагальнення, виконання предметно-практичних, елементарних логічних завдань, сприйнятливості до заходів допомоги, перенесення набутих знань у виконання схожих завдань тощо.

Відзначається, що здатність до засвоєння знань і потенційні можливості розвитку є основними диференційними показниками щодо визначення первинності порушення мовленнєвої чи інтелектуальної функції. Диспропорція між спрямованою і спонтанною сторонами розвитку вказує на збереженість чи пошкодженість інтелектуального розвитку.

Ключові слова: діти з порушеннями мовлення, психолого-педагогічне вивчення,

оцінка розвитку дитини, психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності, науковачність.

This article presents the problem of differentiation of primary and secondary disorders of speech development, which is currently relevant for children with intellectual and speech disorders.

The authors emphasize the need to distinguish speech disorders from disorders of intellectual development, which is caused by the systemic brain organization of higher mental functions.

There is a description of the peculiarities of the intellectual development of children with severe speech disorders from the point of view of psycholinguistics. The authors describe the heterogeneity and diversity of the very structure of speech impairment and its mechanisms and manifestations, which have a different nature of determination with secondary impairment of mental functions.

There is also the main idea that with a total disruption of speech activity, especially in non-speaking children of younger preschool age, establishing the ratio of speech and non-speech components in the structure of psycho-speech activity is a difficult task.

The expediency of using domestic diagnostic methods of qualitative analysis of intellectual activity is actualized. The authors draw attention to the inadequacy of the use of standardized intellectual tests to identify and assess the potential opportunities of intellectual activity that are in the zone of immediate development.

It defines a set of indicators that ensure the child's intellectual activity: the ability to perceptual generalization, the performance of subject-practical, elementary logical tasks, receptiveness to measures of assistance, the transfer of acquired knowledge to the performance of similar tasks, etc.

It is noted that the ability to learn knowledge and potential opportunities for development are the main differential indicators for determining the primacy of speech or intellectual function impairment. The disproportion between directed and spontaneous aspects of development indicates the preservation or disorder of intellectual functions.

Key words: children with speech disorders, psychological and pedagogical diagnosis, assessment of child development, psycholinguistic structure of speech activity, ability to learn, functional diagnosis.

УДК 159.9:376.37

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.56.34>

Обухівська А.Г.

к.психол.н., с.н.с.,
завідувачка лабораторії
психологічного супроводу дітей
з особливими освітніми потребами
Український науково-методичний центр
практичної психології
і соціальної роботи

Якимчук Г.В.

наукова співробітниця лабораторії
психологічного супроводу дітей
з особливими освітніми потребами
Український науково-методичний центр
практичної психології
і соціальної роботи

Проблема психолого-педагогічного оцінювання розвитку дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), у тому числі з порушеннями мовлення, залишається актуальною в умовах освітньої реформи, що відбувається протягом останніх років.

Тяжкі порушеннями мовлення в дітей завжди поєднуються з виникненням на їхньому тлі численних вторинних порушень, зумовле-

них системною мозковою організацією вищих психічних функцій. У зв'язку з цим виявлення й диференціація їх є складним завданням для психодіагностики.

Психолого-педагогічне діагностування розвитку дітей з названими порушеннями передбачає відмежування особливо тяжких станів мовленнєвого недорозвинення від інших порушень психофізичного розвитку (сенсорні, порушення інтелектуаль-

ного розвитку, спектру аутизму, опорно-рухового апарату), які можуть також супроводжуватися мовленнєвими порушеннями. У таких випадках першочерговим завданням діагностики є насамперед установлення ієрархічного зв'язку між первинними і вторинними порушеннями, що має суттєве значення для адекватного оцінювання освітніх труднощів дитини та побудови педагогічної роботи з нею.

Аналіз сучасної практики оцінювання освітніх труднощів і визначення рівня підтримки дітей з особливими мовленнєвими потребами в інклюзивно-ресурсному центрі показує, що позначення позитивних і негативних (сильних і слабких) сторін розвитку у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи (далі – Висновок) відбувається через представлення стану розвитку дитини набором синонімічних характеристик окремих здатностей за сферами розвитку. Багатоманітність показників, їх фрагментарність і ситуативність відображення переважно позитивного змісту дуже ускладнюють створення уявлення про головну проблему розвитку дитини, тобто первинне порушення [11].

Недостатня узагальненість Висновку унеможлиблює бачення цілісної картини мовленнєвого порушення з його загальними та специфічними закономірностями, взаємозв'язками, специфікою провідного порушення й індивідуально-типологічними особливостями та перспективами розвитку дитини (зони найближчого розвитку). В освітньому процесі в педагогів виникає необхідність у додатковому вивченні дитини з метою отримати більш точну інформацію для осмислення взаємопов'язаності встановлених фактологічних даних порушеного розвитку в усіх визначених сферах, ієрархічності освітніх труднощів і співвіднесення їх із типом труднощів, які являють собою маркери провідного порушення.

Отже, сьогодні в умовах освітніх реформ методичне забезпечення психолого-педагогічного оцінювання освітніх труднощів дітей з порушеннями мовлення є недосконалим. Це спонукає нас звернутися до вітчизняних засад психолого-педагогічної діагностики, яка, на нашу думку, повною мірою задовольняє завдання психодіагностичного вивчення.

Метою статті є актуалізація теоретико-методологічних засад діагностики розвитку дітей із порушеннями мовлення у вітчизняній спеціальній психології.

Методи дослідження. Застосовано теоретико-методологічний аналіз, узагальнення вітчизняної наукової літератури з проблеми дослідження і практики комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дітей із функціонально-мовленнєвими труднощами в інклюзивно-ресурсних центрах.

Виклад основного матеріалу. Варто наголосити, що найбільшого значення необхідність

визначення провідного порушення та його причини набуває в разі порушення розумового, мовленнєвого розвитку, порушень емоційно-вольової сфери, порушень слуху та зору на ранніх етапах розвитку дитини. Розмежування випадків грубого мовленнєвого недорозвитку, моторної алалії, сенсорної алалії, порушення розумового розвитку, аутизму, глухоти, затримки психічного розвитку, які мають схожі психолого-педагогічні прояви й можуть бути представлені специфічним симптомокомплексом лінгвістичних та інтелектуальних порушень, різнорідним етіопатогенезом, складною структурою механізмів як нейрофізіологічних, так і психологічних, є надзвичайно складним і відповідальним процесом. Між тим правильна визначеність результатів такого розмежування, кваліфікування їх і зарахування до категорії труднощів певного типу створюють найбільш сприятливі умови для розвитку й освіти дітей із психофізичними порушеннями розвитку.

В аспекті проблеми диференційної діагностики насамперед варто зазначити, що тяжкі порушення мовлення в спеціальній науці, зокрема логопсихології, розглядають у співвідношенні мовленнєвих і немовленнєвих компонентів у структурі психомовленнєвої діяльності [2; 15]. Результати сучасних досліджень дають змогу зробити висновок, що мовленнєвий дефіцит не може розглядатися виключно як ізольоване порушення, оскільки практично неможливо виокремити мовну систему з когнітивної сфери, адже на становлення всіх її шарів впливають когнітивні фактори [13].

Незважаючи на те що розумовий розвиток дітей із порушенням мовлення первинно не потерпає, первинна недостатність мовленнєвого компонента призводить до труднощів опанування уявленнями про навколишній світ та оволодіння знаннями. Ця дефіцитарність здебільшого проявляється в уповільненні швидкості перебігу мисленнєвих операцій, унаслідок чого уповільнюється сприйняття навчального матеріалу, проблемах мнестичного характеру, зниженні обсягу й концентрації уваги, недостатності просторових і лінгвістичних уявлень, своєрідності розуміння причиново-наслідкових зв'язків, складних мовленнєвих, логіко-граматичних конструкцій, труднощах у розумінні абстрактних понять, переносного значення сказаного, труднощах засвоєння й розуміння прийоменникових залежностей. Науковці зазначають, що можливості спонтанного розвитку мовленнєвої системи значно обмежується через недостатність засвоєння дитиною мовних засобів і мовленнєвих навичок [12; 13]. Це, своєю чергою, обмежує можливості сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь, навичок писемного мовлення [9; 13].

Отже, логіка наукових пошуків вітчизняної логопсихологічної науки базується на розумінні мовленнєвої діяльності як вищого рівня функціонування психічної діяльності. Такому рівню властива певна психологічна структурна організація, що детермінується та формується водночас із психічними механізмами й на їх основі, а також під впливом зовнішніх чинників. Іншими словами, мовленнєва функція розглядається як складна психологічна діяльність, що має свою психологічну структуру та психологічні механізми, які забезпечують її формування й функціонування. Психічні процеси функціонують як передумови та елементи мовлення й лежать в основі засвоєння мовлення та розвиваються у взаємодії з ним.

Отже, аналіз порушень мовленнєвої діяльності в дітей із позицій психолінгвістики виявляє неоднорідність і різноманітність і самої структури порушення мовлення, і його механізмів і проявів, що демонструє різний характер детермінації з вторинним порушенням психічних функцій. Так, відомо, що порушення інтелектуального розвитку істотно впливає на природний шлях розвитку дитини, її мовленнєвий розвиток, пізнавальні можливості, взаємодію з навколишнім середовищем. Так само й порушення мовлення пошкоджує пізнавальний розвиток дитини. Водночас, як засвідчує психодіагностична практика, характер співвідношень первинних (ядерних) і вторинних (системних) проявів залишається досить складним. Вторинне порушення може бути значно вираженим і маскувати первинні симптоми, тому відокремити провідне порушення часто може бути проблематично [3; 4; 5]. Наприклад, розуміння дитиною зверненого до неї мовлення, зокрема назв навколишніх предметів, простих дій та інструкцій, при сенсорній алалії значно утруднюється, проте вкрай важливо встановити й позначити причину такого дефіциту й відмежувати його від прояву порушення розумового розвитку. Тож постає необхідність вибору достовірного показника для диференціації порушень психофізичного розвитку, особливо коли йдеться про немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку.

Основним діагностично значущим показником характеру співвідношення первинних і вторинних порушень структурної організації мовленнєвого дизонтогенезу учені називають інтелектуальний розвиток дитини, на основі якого й у взаємозв'язку з яким надбудовується мовленнєва функція [10]. Вітчизняні дослідники вихідною розглядають оцінку розумового розвитку, який зазнає прямого чи опосередкованого негативного впливу різних психофізичних порушень, у тому числі тяжких порушень мовлення [3; 4; 5; 10]. При цьому оцінки рівня актуального розвитку інтелекту дитини стандартизованими інтелектуальними тестами

може виявитися недостатньо для оцінювання її інтелектуальних можливостей [5]. Як зазначають науковці, інтелектуальні можливості можуть виявлятися в інших якісних і кількісних показниках у зоні найближчого розвитку [4]. Тож найбільш достовірним параметром для диференціації порушень розвитку немовленнєвої дитини буде навчуваність, тобто здатність засвоєння знань [8; 10].

Отже, для визначення освітніх потреб дитини з мовленнєвими труднощами варто визначити й зафіксувати параметр, який пов'язаний з інтелектуальним розвитком, – навчуваність. Навчуваність як центральна інтелектуальна функція інтегральна. Інтегральність ця створюється завдяки окремим психічним функціям, які взаємопов'язані, але кожна при цьому зберігає свою специфіку. Вони забезпечують навчальну діяльність (спільна діяльність педагога й дитини), поєднуючись із навчальними функціями (власна діяльність самої дитини). Навчання як фактор розвитку орієнтоване на виявлення й актуалізацію потенційних можливостей дитини до навчання, тобто на зону її найближчого розвитку.

Виявлення й актуалізація тих очевидних показників розвитку в категорії «слабкі сторони», «сильні сторони» (фактично актуального розвитку, або зони актуального розвитку) фізичного, мовленнєвого, когнітивного, емоційно-вольового розвитку дитини в межах діагностичного вивчення [6] показує найбільш збережені компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності, на основі яких може бути побудована корекційно-розвиткова робота педагога. Діагностичне психолого-педагогічне вивчення дитини, на нашу думку, має також оцінити й передбачати потенціал розвитку дитини в категоріях «сформоване», «несформоване», «формується» і «що має формуватися як першочергове», тобто зону її найближчого розвитку [6].

Отже, оцінити як швидко та на якому рівні якості в дитини сформується ті розумові дії, які наразі їй недоступні, можливо тільки шляхом включення в навчальну діяльність (навчання й учіння) [3; 4; 5; 8; 10].

Практичний досвід стійко демонструє, що в ході виконання діагностичних завдань, котрі знаходяться поза зоною актуального розвитку дитини з тяжкими порушеннями мовлення первинного генезу, виявляється диспропорція між спрямованою і спонтанною сторонами її розвитку. У процесі короткотривалої навчальної діяльності дитина показує спроможність виконати завдання самостійно, шляхом примірювання, продуктивних проб і помилок, з допомогою (під опосередкованим керівництвом, за наслідуванням), у спільній діяльності. При цьому дитина демонструє сприйнятливості до певних заходів допомоги. Водночас вторинний дефіцит когнітивної, емоційно-вольової й соці-

альної складових розвитку дитини проявляється в труднощах планування та імплементації висловлювання в процесі взаємодії з педагогом. Певні види логічних операцій, особливих тих, які передбачають оперування вербалізованими поняттями, помітно відставатимуть у розвитку. Так, наприклад, діти з алалією можуть виконувати досить складні завдання на невербальному матеріалі, але відчувають значні труднощі під час виконання вербальних завдань. Також у дітей із тяжкими порушеннями мовлення може спостерігатися дефіцит організації пізнавальної діяльності, труднощі самостійного виявлення закономірностей і виконання окремих типів невербальних завдань, наприклад, з використанням геометричного матеріалу, або ж завдань, до психологічної структури яких входять операції суцесивного та симультанного аналізу й синтезу [1]. Таким чином, недосконалість низки перелічених вище інтелектуальних процесів, які лежать в основі мовлення, і низька здатність до організації розумової діяльності можуть розглядатися як особливості психічних явищ у структурі тяжкої мовленнєвої патології при первинно збереженому інтелекті [4; 5; 6; 7].

У дитини з первинно порушеним розумовим розвитком не спостерігатиметься диспропорції між виконанням рівноцінних за складністю завдань на вербальному й невербальному рівні. Дитина ж з інтелектуальними порушеннями тією чи іншою мірою виявлятиме такі особливості [6; 7]:

- не усвідомлює наявності проблемної ситуації, не пов'язує пошук її розв'язання з необхідністю використання допоміжних засобів, залишається байдужою як до результату, так і до пошуку розв'язання завдання;

- практичним діям не передують розумові, основні способи виконання завдань – неспецифічні маніпулювання, нецілеспрямовані проби, поєднує деталі (фрагменти) без аналізу цілого предмета;

- виявляє виразну некритичність ставлення до власних практичних дій;

- практичні, перцептивні чи елементарні логічні завдання не розв'язує;

- завдання не виконує, досліджує стимульований матеріал орально, мацає поверхню, перевертає, кидає на підлогу;

- емоційні реакції неадекватні ситуації;

- дії імпульсивні, неадекватні, не відповідають призначенню предметів, їх властивостям;

- стимульний матеріал не викликає зацікавленості, не виконує з ним предметні дії, лише маніпулює;

- виявляє несамостійність у здійсненні узагальнень;

- не виявляє здатності до наслідування й засвоєння знань, допомогу дорослого не використовує або потребує розгорнутої допомоги, зовнішнього контролю власних дій.

Водночас із низьким рівнем функціонування у сфері пізнавальних здібностей виявляються особливості взаємодії дитини з дорослим, установлення контакту, загальної працездатності [5; 7].

Отже, для фахівців-психологів першочерговим завданням у процесі диференційної діагностики особливостей розвитку дітей із функціонально-мовленнєвими труднощами інтенсивного ступеня прояву є виявлення особливостей розвитку передусім інтелектуальної, а вже потім власне мовленнєвої функції. Це зумовлено тим, що мовленнєві, когнітивні, комунікативні й емоційно-вольові порушення часто виявляються в дітей із грубим мовленнєвим недорозвиненням як супутня симптоматика. Вони мають спільну патогенетичну основу, але водночас різні психологічні й психолінгвістичні механізми. Вітчизняна психодіагностична практика показує, що прояви вторинного порушення можуть бути значно вираженими, що істотно ускладнюватиме відмежування їх від проявів первинного порушення. У процесі з'ясування особливостей психічного дизонтогенезу в дітей із тяжкими порушеннями мовлення виявлятимуться специфічні особливості когнітивного розвитку. Основною відмінністю дітей із мовленнєвими порушеннями первинного й вторинного ґенезу є різні потенційні можливості розвитку та навчання. Вони виявляються в неоднаковій здатності цих дітей оволодівати знаннями [2; 7].

Усе це вимагає від фахівця інклюзивно-ресурсного центру поглиблених знань про індивідуальні особливості розвитку дитини зі специфічним порушенням і володіння технологією диференційної діагностики. Завдяки названим компетентностям результат психолого-педагогічного вивчення може бути кваліфіковано відображено у Висновку щодо картини порушеного розвитку особи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрусишина Л. Вивчення суцесивно-симультанних процесів у дошкільників із ЗНМ (психолінгвістичний підхід). *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Вип. 1. Київ : Актуальна освіта, 2004. 168 с. С. 77–87.
2. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. Київ : Знання, 2010 293 с.
3. Обухівська А.Г. Вікові особливості перцептивного узагальнення як критерій оцінки інтелектуального розвитку дошкільників. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : збірник наукових праць. 2018. Вип. 17. С. 265–274.
4. Обухівська А.Г. Методика психолого-педагогічного вивчення розвитку молодших дошкільників. *Virtus*. 2019. № 38. С. 60–65.
5. Обухівська А.Г. Оцінка інтелектуальних можливостей молодших дошкільників в діяльності логопеда. *Логопедія* : науково-методичний журнал. 2018. № 13. С. 46–54.

6. Обухівська А.Г. Професійна готовність практичних психологів до здійснення освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни* : матеріали ІХ Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 625 с. С. 373–377.

7. Обухівська А.Г., Ілляшенко Т.Д., Андрусишина Л.Є. Методичні рекомендації з окремих аспектів діяльності практичних психологів і консультантів ПМПК : електрон. дані. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013.

8. Кабельнікова Н.В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти) : навчальний посібник. Херсон : Борисфен-про, 2017. 222 с.

9. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.

10. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г.,

2006. 36 с. : Дидактичний матеріал : комплект А і комплект Б (45 арк.).

11. Теоретико-методологічні засади оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній спеціальній психології : колективна монографія / авт. кол. : Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменщук, А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук ; за ред. А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2023.

12. Тищенко В.В. Диференційна діагностика алалії та інших порушень психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2011. Вип. 18. С. 246–249.

13. Трофименко Л. Психолінгвістичні основи виявлення особливостей лексичного компоненту мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : збірник наукових праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупасової. Київ : Вид. «ФОРМ» Симоненко О.І., 2018. Вип. 14. С. 175–180.

14. Якимчук Г.В. Деякі аспекти комплексної оцінки мовленнєвого розвитку дитини з тяжкими порушеннями мовлення. *Virtus*. 2019. № 38. С. 69–73.

15. Якимчук Г.В. Співвідношення мовленнєвого та інтелектуального розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 613–624.