

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Л.Є. Андрусишина

У статті з позицій психолінгвістичного підходу розглядається лінгвокогнітивна природа мовленнєвої діяльності, аналізуються її структурна організація та психологічні механізми, обґрунтовується необхідність дослідження когнітивної діяльності дошкільників з ЗНМ як базової детермінанти їх мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, психологічні механізми мовлення, когнітивні функції та процеси, старші дошкільники з ЗНМ.

В статье с позиций психолингвистического подхода рассматривается лингвокогнитивная природа речевой деятельности, анализируются её структурная организация и психологические механизмы, доказываается необходимость исследования когнитивной деятельности дошкольников с ОНР как базовой детерминанты их речевого развития.

Ключевые слова: речевая деятельность, психологические механизмы речи, когнитивные функции и процессы, старшие дошкольники с ОНР.

The linguistic-cognitive nature of speech activity is described in the article from the perspective of psycholinguistic approach. The structure of its organization and psychological mechanisms are analyzed. The necessity of cognitive activity research of preschoolers with general speech undevelopment as a basic determinant of their speech development is proved.

Keywords: speech activity, speech psychological mechanisms, cognitive functions and processes, senior preschoolers with general speech undevelopment.

Мова й мовлення як засіб та спосіб комунікації, як основні форми відображення об'єктивної картини світу представляють собою складні міждисциплінарні явища, розуміння яких знаходиться у тісному взаємозв'язку з вивченням процесу становлення мовленнєвої діяльності в рамках умовно нормативного розвитку, її детермінант і механізмів. Психологічні механізми мовленнєвих порушень залишаються досі маловивченою проблемою.

Сучасні гіпотези про внутрішні механізми розвитку мовлення будуються на основі двох парадигм.

Перша парадигма, що представлена нативістськими теоріями, передбачає у дитини наявність вроджених, генетично закодованих мовних здібностей (Chomsky N., Freen J., Fodor J., Grodzinsky Y. та інші).

Друга парадигма є опозиційною до першої і репрезентована когнітивними або конструктивістськими теоріями і моделями онтогенезу комунікативних актів (Ахутіна Т.В., Брунер Дж., Виготський Л.С., Жинкін М.І., Зимня І.О., Корнєв О.М., Леонтьєв О.О., Лурія О.Р., Піаже Ж., Слобін Д., Соботович Є.Ф., Ушакова Т.М., Шахнарович О.М. та інші). Загальною рисою авторських підходів є уявлення про дитяче мовлення як автономну діяльність, яка має власну мету, мотиви, ієрархічну будову та власний психологічний інструментарій, що забезпечує когнітивну обробку вербальної продукції (планування, продукування, декодування, запам'ятовування тощо). При цьому, чим вищим є рівень організації мовної системи (елементарний сенсомоторний → гностико-практичний → мовний), тим більш представленим в її структурі буде когнітивний компонент, тим складнішою буде ієрархія психічних складових систем і процесів. Базисними конститuentними мовленнєвими механізмами, на думку більшості авторів, виступають мисленнєві операції та дії. Крім того, когнітивна організація мовленнєвої діяльності дітей має свої індивідуально-типологічні особливості, проявами чого є "вибір" стратегій оволодіння мовою або так званого "когнітивного стилю" (Дружинін В.Н., Холодна М.А., Bates E., Bretherton I., Snyder L.).

Обмеженість бази експериментальних даних стосовно стану психологічних механізмів, що забезпечують формування та функціонування мовлення у дітей з різними варіантами його дизонтогенезу, недостатність наукових уявлень про специфіку порушень операційної структури мовленнєвих актів спонукає дослідників все ширше застосовувати в корекційній педагогіці психологічні, нейропсихологічні та психолінгвістичні методи і підходи. Інтегративний погляд на проблему з позиції когнітивно-діяльнісного підходу до актів мовно-мовленнєвої діяльності (психологічна школа Виготського Л.С. – Леонтьєва О.О.) дозволив з'ясувати їх зміст і значення в парадигмі ряду наук і, зокрема, в спеціальній педагогіці і спеціальній психології. Так, вітчизняними науковцями розроблено основні положення концепції загальнономовленнєвої підготовки дітей до навчання у школі (Соботович Є.Ф.), концепції державного стандарту освіти учнів з ПМР (Тарасун В.В.), концептуальні моделі превентивно-корекційного навчання та виховання дітей з різними варіантами порушень мовлення дошкільного (Бартенева Л.І., Данілавічюте Е.А., Рібцун Ю.В., Скрипник Т.В., Соботович Є.Ф., Тищенко В.В., Трофименко Л.І. та ін.) та шкільного віку (Данілавічюте Е.А., Ільяна В.М., Тарасун В.В., Шевченко М.В. та ін.), а також удосконалено зміст та технології навчання дітей з ТПМ різних вікових категорій (навчальні програми, підручники, навчально-методичні комплекси тощо).

До вивчення поставленої нами проблеми ми будемо підходити з позицій психолінгвістики, в центрі уваги якої знаходиться проблема діалектичної єдності трьох кодів *мова – мовлення – інтелект*, що склалися в процесі комунікації у єдину систему, та складного характеру їх взаємодії у процесі філо- та онтогенезу. Сучасні уявлення про психолінгвістичну

структуру лінгвістичної та комунікативної ланок мовленнєвої діяльності у дітей з нормальним (Брунер Дж., Слобін Д., Соботович Є.Ф., Леонтєв О.О., Ушакова Т.Н., Шахнарович О.М., Юрьєва Н.М. та ін.) і аномальним (Безрукова О.А., Воробйова В.К., Гріншпун Б.М., Данілавічюте Е.А., Жинкін М.І., Ковшиков В.О., Лаласва Р.І., Соботович Є.Ф., Тищенко В.В., Халілова Л.Б. та ін.) розвитком дозволяють підійти до розуміння тих психічних дизонтогенетичних механізмів, що зумовлюють труднощі становлення та перебігу функції мовлення.

Виділяють два види механізмів мовленнєвої діяльності:

загальнофункціональні, що представлені вищими функціями мислення, пам'яті, увагою;

специфічні мовленнєві, до яких відносять аналітико-синтетичну діяльність аналізаторів, суцесивний та симультанний аналіз і синтез [1, 2, 3, 4, 5 та ін.].

Першу групу механізмів репрезентують: мисленнєві операції (порівняння, узагальнення, класифікації, аналогії), пам'ять зорової і слухової модальності, процеси довільної уваги.

Названі функції та процеси забезпечують, насамперед, засвоєння семантики мовних одиниць – лексичні значення різних типів (слова із прямим, переносним, абстрактним тощо значеннями, синоніми й антоніми, багатозначні слова), предметно-синтаксичне значення морфем, синтаксичні значення відношення тощо.

Реалізація механізмів другої групи, а саме аналітико-синтетична діяльність аналізаторів, забезпечується анатоμο-функціональною готовністю слухового та мовнорухового аналізаторів і спрямована на оволодіння індивідом системи фонологічних узагальнень.

Суцесивні операції забезпечують оволодіння функціями аналізу та утворення рядів:

мовленнєвих: послідовність сприйняття звуків чи букв, складів і морфем у слові, оволодіння синтаксичною структурою простого речення, розуміння простих висловлювань із послідовним перебігом подій тощо;

немовленнєвих: засвоєння числового ряду, реалізація моторних програм тощо.

Операції симультанного аналізу і синтезу забезпечують засвоєння дитиною засвоєння лексичних і граматичних парадигм, просторових та квазіпросторових конструкцій, декодування текстів із прихованим смислом або непослідовним викладенням подій, розрядності чисел тощо.

Означені механізми дозволяють дитині ще у дошкільному віці засвоювати і використовувати на практичному рівні “мовні знання”. В якості таких виступають функціональні системні мовні узагальнення (фонематичні, морфологічні, синтаксичні), що різняться знаковою формою, значенням та закономірностями поєднання.

Як бачимо, і загальнофункціональні механізми мовлення, і специфічні мовленнєві механізми репрезентовані пізнавальними функціями і процесами.

Це демонструє нам певну залежність мовної компетенції дитини, яка визначається як “здатність використовувати системно-структурні утворення семантичного, морфологічного і фонологічного характеру ... в процесі породження мовленнєвого висловлювання і його розуміння” [5, с. 7], від рівня сформованості її інтелекту. В свою чергу, це дозволяє зробити висновок щодо практики корекційної роботи в групах для дітей з ЗНМ: виділення цих складових “внутрішньої психічної активності” має важливе значення передусім для вивчення особливостей мисленнєвої діяльності дітей з ЗНМ, оскільки дозволяє визначити ті ланки діяльності мовлення, недорозвиток яких напряму пов’язаний з дефіцитарністю вищих психічних функцій і процесів й завдяки цьому розробити їх диференційовану діагностику та індивідуалізувати процес психолого-педагогічного впливу на дітей названої категорії.

Враховуючи психолінгвістичні механізми, що забезпечують формування основних компонентів мовленнєвої діяльності в процесі нормального онтогенезу, на основі аналізу загальноосвітніх та корекційних програм навчання та виховання дітей в спеціалізованому (логопедичному) дошкільному закладі і першому класі загальноосвітньої школи та шкіл для дітей з ТПМ, були виділені базисні психічні функції та процеси, що забезпечують засвоєння названих програм і визначають інтелектуальну готовність дитини до навчання у школі. Такими є:

мисленнєві операції: сукцесивний та симультанний аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, аналогії, умовиводи;

довільна пам’ять: зорова та слухова, оперативна й довготривала, неопосередкована та опосередкована;

довільна увага: обсяг, продуктивність, стійкість, розподіл, переключення.

Вибір зазначених пізнавальних процесів та їх складових був обумовлений наступними факторами:

- Значенням цих механізмів для формування пізнавальної діяльності дитини, засвоєння та використання усного, а в подальшому і писемного видів мовленнєвої діяльності, засвоєння шкільних знань, в тому числі і з предметів мовного циклу.

У відповідності до даного фактору змістом дослідження є вивчення вищезазначених пізнавальних процесів, що дозволить зробити висновки щодо рівня пізнавальної діяльності дитини як такої, а також сформованості тих психологічних механізмів (мислення, пам’яті, уваги), що становлять базисний компонент розвитку мовленнєвої діяльності в період старшого дошкільного віку.

- Відсутністю в спеціальній літературі системних досліджень особливостей вищих психічних функцій та процесів у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, механізмів їх порушення та взаємозв’язку з недоліками їх мовленнєвого розвитку.

- Зорієнтованістю на вікові особливості пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку, що обумовлює доступність названих операцій та дій в рамках умовно нормативного розвитку.

Експериментальне вивчення особливостей мовлення дошкільників із ЗНМ III-IV рівнів вказує, насамперед, на відхилення у формуванні семантичної ланки лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності (Бартенева Л.І., Лалаєва Р.І., Серебрякова Н.В., Соботович Є.Ф., Трофименко Л.І. та інші). Так, мовленнєвий симптомокомплекс складають труднощі диференціації лексичних одиниць різних типів (багатозначні, антоніми, синоніми, абстрактні) за їх семантичними ознаками, низький рівень сформованості узагальнюючої функції слова, неадекватне використання формоутворюючих морфем у процесі словозміни та словоутворення, спрощення або спотворення моделі складних (а часом і простих) синтаксичних конструкцій, труднощі декодування вербальної інформації. Тобто, первинно порушеними в структурі дефекту є загальнофункціональні механізми, що представлені психічними функціями мислення, пам'яті, уваги.

Крім того, навчаючись у спеціалізованих дошкільних закладах, діти із ЗНМ через специфіку свого мовленнєвого, інтелектуального та особистісного розвитку мають не тільки уповільнений темп просування на логопедичних заняттях, але й відчувають значні труднощі при засвоєнні програмових знань, умінь та навичок (Жукова Н.С., Мастюкова О.М., Юртайкін В.В., Єфіменкова Л.Н. та ін.). Це пояснюється:

- складністю програмового матеріалу, зорієнтованого на масові дошкільні заклади, який дошкільники з ЗНМ не в змозі засвоїти не тільки за термінами, але й за способом викладення;

- недостатньою адекватністю змісту та форм корекційної роботи структурі мовленнєвого та когнітивного дефекту;

- зорієнтованістю корекційної роботи, головним чином, на усунення мовленнєвої симптоматики і фрагментарним нецільовим характером роботи, спрямованої на формування психологічних передумов до продуктивної мовленнєвої та навчальної діяльності;

- відсутністю корекційних програм для дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ.

Зазвичай прогноз щодо шкільної адаптації цих дітей песимістичний, оскільки вони із значними труднощами адаптуються і інтегруються в загальноосвітньому просторі (Мастюкова О.М., Філічева Т.Б., Шевченко М.В., Ястребова А.В. та ін.).

Разом з тим, комплексне дослідження особливостей інтелектуальної діяльності дітей цієї категорії, психологічних механізмів її дизонтогенезу, а також впливу на мовленнєвий розвиток, не проводилось. Відсутність таких даних значною мірою ускладнює об'єктивну оцінку рівня мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини-логопата, визначення найбільш оптимальних, адекватних природі дефекту і психологічним механізмам

мовленнєвого порушення напрямів корекційно-розвивального та превентивного навчання.

Поставлена проблема вимагає вирішення наступних задач:

1. На основі аналізу й узагальнення наукових джерел розробити та апробувати методику діагностики відхилень у розвитку вищих психічних функцій та процесів дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

2. Експериментально дослідити особливості інтелектуальної діяльності дітей із ЗНМ III-IV рівнів, які поступають на навчання до загальноосвітніх навчальних закладів, установити ступінь їх відставання від дітей із нормальним онтогенетичним розвитком.

3. Виявити психологічні механізми інтелектуальної і мовленнєвої ретардації у дітей цієї категорії.

4. Обґрунтувати шляхи корекційного впливу, спрямованого на подолання дефіциту пізнавальних функцій та їх складових у старших дошкільників з ЗНМ.

У зв'язку з цим експериментальне дослідження когнітивних процесів та їх складових проводилось, в основному, в рамках практичного рівня оволодіння дітьми мовленнєвою діяльністю. Враховуючи це, у зміст дослідження не були включені операції та дії, що хоча і забезпечують засвоєння шкільних знань, але за ступенем складності і довільності є недоступними для дошкільників із ЗНМ.

Зміст методики констатувального експерименту склали проби і завдання, що дозволили визначити сформованість пізнавальних процесів у різних видах діяльності (мовленнєва, навчальна) та на різних рівнях (невербальному - вербальному; наочно-образному - конкретно-понятійному - вербальному; лексичному - морфологічному - синтаксичному).

Методика діагностики носила диференційно-типологічний характер, оскільки мала на меті, в першу чергу, якісну оцінку патологічного стану, що надає можливість визначити структуру дефекту та виявити компенсаторні механізми. Аналіз виконання завдань, спрямованих на дослідження когнітивних функцій і процесів, здійснювався за наступними критеріями:

- Доступність завдання в цілому і, в тому числі, розуміння інструкції та її збереження впродовж всієї діяльності.

- Осмислення попередніх дій: пошук шляхів та способів рішення задачі, ознаки внутрішнього і зовнішнього міркування, запитання дорослому як засіб пошукової діяльності.

- Стратегія діяльності дитини: можливість самостійного виконання завдання та способи дій. Аналіз способів дії дає можливість зробити висновки про особливості стратегії і тактики розумової діяльності дитини.

У зв'язку з цим можуть бути виділені наступні варіанти способів дії:

- максимально згорнуте орієнтування у завданні, виконання завдання "з місця";
- цілеспрямовані практичні дії, зорове співвіднесення;
- імпульсивні дії без урахування властивостей матеріалу.

- Використання різноманітних видів допомоги та чутливість до неї. Значений критерій оцінювання дозволяє виявити як актуальний рівень розвитку дитини, так і його потенціальні можливості, тобто визначити "зону найближчого розвитку" (Виготський Л.С.). Враховувалася та міра і якість допомоги, що була достатньою для виконання дитиною запропонованого завдання.

Методикою дослідження були передбачені різноманітні види допомоги, розташовані за логікою збільшення її обсягу та ступенем самостійності виконання завдання: стимулююча; організуюча; роз'яснююча; розгорнута навчаюча допомога з подальшим переносом на аналогічний матеріал.

- Критичність до результатів власної діяльності: уміння здійснювати поточний контроль за власною діяльністю, помітити помилку та виправити її.

- Мовленнєве опосередкування: звіт дитини про виконані дії та їх аргументація.

Таким чином, вирішення поставлених завдань дозволить найбільш повно реалізувати індивідуальний підхід у навчанні та вихованні дошкільників із інтелектуальними і мовленнєвими відхиленнями, обрати оптимальні шляхи корекційного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, передбачити труднощі шкільного навчання, що в цілому спрямовано на оптимізацію корекційно-розвивальної роботи у спеціальних групах для дітей з ЗНМ.

Література:

1. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Зимняя И. А. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.

2. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / Леонтьев А. А. – М.: Наука, 1969. – 307 с.

3. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / Лурия А. Р. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.

4. Рябова (Ахутина) Т. В. Механизм порождения речи по данным афазиологии / Рябова (Ахутина) Т. В. // Хрестоматия по нейропсихологии: отв. ред. Хомская Е. Д. – М.: Институт общегуманитарных исследований, Московский психолого-социальный институт, 2004. – С. 545-555.

5. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Соботович Е. Ф. - К.: ІЗМН, 1997. – 44 с.