

36. Morgun, V. F. (2020). Psychoprophylaxis of the Disinformation Virus. Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual / Ed.: V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, V. F. Morgun and others; a team of authors. Zhytomyr (Ukraine): Publisher O. Yevenok. P. 81–96.

ТЕРМІНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПИСУ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Андрієнко Г. В.

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
a.krygina@gmail.com*

У цьому огляді представлені основні міжнародні джерела, що регламентують термінологію когнітивного розвитку та його відхилень у дітей. Розглянуто класифікації МКХ-11 (Всесвітня організація охорони здоров'я) та DSM-5 (Американська психіатрична асоціація), а також словники і методичні посібники з психіатрії та психології (APA Dictionary of Psychology, Handbook of Psychiatric Measures). Висвітлено різницю між поняттями «порушення», «розлад» та «девіація» у клінічному та педагогічному контекстах, що дозволяє точніше формулювати діагностичні та освітні висновки.

У контексті сучасної міждисциплінарної дискусії про розвиток дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) особливого значення набуває поняття когнітивного розвитку. Хоча когнітивні порушення не входять до діагностичної тріади ознак РАС – яка охоплює дефіцити соціальної взаємодії, комунікації та повторювану поведінку – саме рівень когнітивного розвитку часто визначає динаміку соціального, емоційного та мовленнєвого становлення дитини. Його трактування, діагностичні критерії та термінологічне оформлення мають прямий вплив на освітню, клінічну та соціальну практику.

Водночас у науковому середовищі спостерігається термінологічна варіативність: когнітивні особливості дітей з РАС описуються як «розлад», «порушення» або «девіація». Така розбіжність породжує низку методологічних і практичних запитань, що потребують системного аналізу. У випадку когнітивного розвитку дітей з РАС – це не просто лінгвістичне питання, а етичний вибір. Від нього залежить не лише наукова точність, а й соціальне сприйняття дитини, доступ до ресурсів, освітніх програм та форм підтримки.

Досвід вивчення аутизму акумульовано в численних працях зарубіжних і вітчизняних науковців та практиків, серед яких – М. Барбер, Б. Скіннер, Л. Каннер, Г. Аспергер, Р. Шрам, Е. Шоплер, П. Якобсон, Б. Вінчура, а також К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Хворова, В. Тарасун, А. Чуприков, Д. Шульженко, О. Доленко. У ранніх дослідженнях основна увага зосереджувалася

переважно на афективних порушеннях, емоційній сфері та поведінкових особливостях дітей з РАС. Проте сучасні наукові підходи дедалі більше акцентують на специфіці їхнього когнітивного функціонування – зокрема, на труднощах у сприйнятті, обробці та використанні вербальної і невербальної інформації.

Аналіз праць згаданих авторів свідчить про відсутність термінологічної єдності у визначенні стану когнітивної сфери дітей з РАС. У науковому обігу паралельно використовуються поняття «відхилення», «дефіцити», «розлади», «порушення», що створює неоднозначність у трактуванні когнітивних особливостей та ускладнює формування узгоджених діагностичних і педагогічних стратегій. Це підтверджує актуальність подальшого аналізу термінологічного апарату, що застосовується для опису когнітивного розвитку дітей з РАС.

Метою статті є критичний аналіз термінології, що використовується для опису когнітивного розвитку дітей з РАС, з урахуванням міждисциплінарного контексту – медичного, психологічного, педагогічного та соціального.

Когнітивний розвиток – це процес формування, становлення та вдосконалення психічних функцій, які забезпечують пізнання, осмислення та взаємодію дитини з навколишнім світом. Посилаючись на праці як українських, так і зарубіжних дослідників, можна встановити, що когнітивний розвиток охоплює такі ключові компоненти, як пам'ять, увага, мислення, мовлення, уява, сприйняття, виконавчі функції та здатність до навчання. Ці функції формують основу пізнавальної діяльності дитини та визначають її здатність до навчання, адаптації та соціальної взаємодії. Ж. Піаже у своїй теорії когнітивного розвитку (Piaget's Theory of Cognitive Development) визначає стадії формування мислення, сприйняття, пам'яті та уяви, підкреслюючи активну роль дитини у пізнанні світу. Р. Аткинсон, Е. Сміт, С. Нолен-Хоексема у праці «*Introduction to Psychology*» [6] розглядають когнітивні функції як систему обробки інформації, що передбачає розвиток таких ментальних процесів, як концентрація уваги, запам'ятовування, мовленнєва активність і здатність до логічного мислення та вирішення завдань. Ці джерела підтверджують, що когнітивний розвиток – це багатовимірний процес, який охоплює не лише інтелектуальні здібності, а й навички саморегуляції, адаптації та комунікації. Вони також демонструють, що проблема когнітивного розвитку є предметом глибокого аналізу як у вітчизняній, так і в міжнародній науковій традиції.

У психологічній та педагогічній літературі когнітивний розвиток трактується як *динамічна система пізнавальних процесів*, що формується під впливом біологічних, соціальних, культурних та освітніх чинників. Згідно з теоріями Ж. Піаже, Дж. Брунера, Г. Гарднера, а також сучасними нейропсихологічними дослідженнями, дитина є активним суб'єктом пізнання, який поступово оволодіває

інтелектуальними операціями – від сенсомоторного досвіду до абстрактного мислення. Такий розвиток відбувається у взаємодії з соціальним середовищем, через мовлення, гру, навчання та саморефлексію, і охоплює формування когнітивних функцій, що забезпечують здатність до сприйняття, аналізу, узагальнення та творчого мислення.

Когнітивний розвиток не є однорідним: він може мати різні темпи, стилі та траєкторії, що не завжди свідчить про патологію. Важливо розрізняти варіативність норми від порушень, які потребують спеціального втручання. Аналіз наукових джерел, зокрема положень *Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-11)* [1], *Діагностичного і статистичного посібника з психічних розладів (DSM-5)* [5], а також праць Ж. Піаже, Д. Канемана, Р. Стернберга, Д. Векслера, М. Поснера, М. Ротбарт та А. Даймонд, дозволяє чітко розмежовувати поняття «порушення» (*impairment*), «розлад» (*disorder*) і «девіація» (*deviation*) у контексті когнітивного розвитку дітей.

Термін «розлад» (*disorder*) у клінічних класифікаторах, таких як МКХ 10/11 і DSM-5 використовується для позначення клінічно значущих порушень психічного або когнітивного функціонування, які мають стійкий характер і потребують медичного або психотерапевтичного втручання (*DSM-5, 2013*) [5]. Таким чином, «розлад» визначається як системне і стійке відхилення когнітивних процесів, що має клінічну вираженість і впливає на адаптивну поведінку.

Термін «порушення» (*impairment*) трактується як часткове або функціональне зниження окремих когнітивних процесів, що не обов'язково має клінічний статус (*A. J. Rush et al.*) [12]. Отже, «порушення» може бути тимчасовим або компенсованим педагогічними та корекційними засобами, не потребуючи медичної діагностики.

Термін «девіація» (*deviation*) у психологічних джерелах розглядається як варіативне, нетипове, але не патологічне відхилення від середньостатистичних показників розвитку [7]. Тобто девіація може проявлятися як у вигляді недостатності, так і у формі випередження когнітивних функцій, що підкреслює її нейтральний і непатологізуючий характер.

Таким чином, розлад – це діагностована патологія, порушення – функціональне зниження, що може бути компенсованим, а девіація – варіативність або нетиповість розвитку без ознак клінічної патології. Таке термінологічне розмежування є необхідним для коректного опису когнітивного розвитку дітей, особливо у випадках нейровідмінностей, як-от розлади аутистичного спектра, де межа між патологією й індивідуальною варіативністю є надзвичайно тонкою (*таблиця 1*).

Таблиця 1 – Семантичне розмежування термінів «порушення», «розлад», «девіація» у контексті когнітивного розвитку

| Термін | Зміст | Контекст застосування |
|------------------|--|---|
| <i>Порушення</i> | Часткове або тимчасове зниження функціонування когнітивної сфери | Психолого-педагогічна діагностика, ЗПР, труднощі навчання |
| <i>Розлад</i> | Стійке, клінічно значуще порушення когнітивних функцій, що має медичну дефініцію | Медична практика, МКХ-11, DSM-5 |
| <i>Девіація</i> | Відхилення від типового розвитку, що не є патологією | Соціально-психологічний аналіз, інклюзивна педагогіка |

Таким чином, термінологічна точність у визначенні когнітивного статусу дитини має вирішальне значення для вибору освітньої траєкторії, форми підтримки та соціального включення. Особливо це актуально у випадку дітей з РАС, де межа між «особливістю» і «розладом» часто є розмитою і потребує міждисциплінарного аналізу.

У дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), когнітивний розвиток може мати нестандартну динаміку – деякі діти з РАС мають високі здібності в окремих сферах (наприклад, пам'ять або логіка), але труднощі в інших (мовлення, соціальне мислення); інші можуть демонструвати затримку або порушення в загальному когнітивному розвитку.

Міжнародній класифікації хвороб 11-го перегляду (МКХ-11) [1] розлади аутистичного спектра (РАС) представлені у двох варіантах: з когнітивними розладами та без них. Такий поділ має важливе діагностичне значення, оскільки когнітивні розлади, у випадках їх наявності, мають чітко визначені дефініції, що дозволяє формалізувати підходи до оцінки інтелектуального функціонування, навчальних потреб та соціальної адаптації. Водночас діти з РАС, які не мають діагностованих когнітивних розладів, часто демонструють унікальне, нестандартне сприйняття світу, специфічну обробку сенсорної інформації, а також труднощі у використанні вербальних і невербальних засобів комунікації. Ці особливості не завжди корелюють із рівнем інтелектуального розвитку, і тому їх некоректно трактувати як «розлади» у класичному медичному розумінні. Така термінологічна нечіткість створює ризик надмірної патологізації індивідуальних когнітивних стилів, що, своєю чергою, може впливати на освітні та соціальні стратегії щодо таких дітей.

В українських наукових джерелах відносно когнітивного розвитку дітей з РАС частіше використовується термін «порушення». Так, Л. Прохоренко (2021) [3] використовує поняття «порушення»

когнітивного розвитку», акцентуючи увагу на педагогічних засобах компенсації порушених функцій. К. Скрипник (2019) [4] розглядає подібні стани як «когнітивні труднощі» у межах варіативної норми розвитку, підкреслюючи їхню оборотність за умов цілеспрямованого навчального впливу. К. Островська (2020) [2] послуговується терміном «дизонтогенез когнітивних функцій», наголошуючи на системному характері порушення та його зв'язку з нейропсихологічними механізмами.

В англomовній науковій традиції також наявна термінологічна неоднорідність. У працях D. Kahneman (2011) та R. Sternberg (1985) [8] використовується термін *cognitive impairments*, який стосується часткових знижень або дефіцитів окремих пізнавальних процесів. А. Diamond (2013) [7] та М. Posner і М. Rothbart (2007; 2015) [11] застосовують термін *neurodevelopmental disorders*, який має чітке клінічне визначення відповідно до класифікацій *DSM-5* (APA, 2013) та *ICD-11* (WHO, 2018). Е. Пелікано [10] вживає термін «специфічний когнітивний профіль». Водночас поняття *neurodivergence*, поширене в сучасних міждисциплінарних підходах (зокрема, у працях S. Silberman, 2015 [13]; N. Walker, 2021 [14]), підкреслює не патологічний, а варіативний характер розвитку. У психолого-педагогічному контексті вживається й термін *developmental deviations* (наприклад, R. Atkinson, E. Smith, 2000 [6]), який позначає нетиповий, але не патологічний розвиток когнітивних функцій.

Таким чином, і в українській, і в англomовній науковій традиціях простежується спільна тенденція до розмежування понять *impairment*, *disorder* і *deviation*, що має важливе значення для точного опису індивідуальних варіантів когнітивного розвитку та уникнення надмірної патологізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всесвітня організація охорони здоров'я. Міжнародна класифікація хвороб, 11-й перегляд (ICD-11) [Електронний ресурс]. 2019. URL: <https://icd.who.int>.
2. Островська К. О. Дизонтогенез когнітивних функцій у дітей із порушеннями розвитку: нейропсихологічний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2020. Вип. 39. С. 67–74.
3. Прохоренко Л. І. Порушення когнітивного розвитку дітей із розладами спектра аутизму. *Актуальні проблеми спеціальної психології*. 2021. № 3. С. 45–52.
4. Скрипник К. О. Когнітивні труднощі у дітей з особливими освітніми потребами: варіативність і можливості корекції. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. № 7. С. 112–119.
5. American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: APA, 2013. DOI: 10.1176/appi.books.9780890425596.
6. Atkinson R. L., Smith E. E. *Introduction to Psychology* (13th ed.). Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2000. 736 p.

7. Diamond A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*. 2013. Vol. 64. P. 135–168. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
8. Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.
9. Marocchini E. Impairment or difference? The case of Theory of Mind abilities and pragmatic competence in the Autism Spectrum. *Applied Psycholinguistics*. 2023;44(3):365-383.
10. Pellicano E. The development of core cognitive skills in autism: A 3-year prospective study. *Child Development*. 2010. Vol. 81, No. 5. P. 1400–1416. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01481.x.
11. Posner M. I., Rothbart M. K. The development of attention networks: From infancy to maturity. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2015. Vol. 55. P. 50–60. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2015.04.001.
12. Rush, A. J., First, M. B., & Blacker, D. *Handbook of psychiatric measures* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2009.
13. Silberman S. *NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: Avery, 2015. 534 p.
14. Walker N. *Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities*. Fort Worth: Autonomous Press, 2021. 320 p.

ВПЛИВ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ НА ПІДТРИМКУ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

Біліченко О. С., Петришина Д. А.

*Миколаївський національний аграрний університет
bilichenko@mnaeu.edu.ua*

Ментальне здоров'я являє собою комплексне поняття, що охоплює психологічне та фізичне здоров'я особистості, її здатність адаптуватися до змін та справлятися з викликами повсякденного життя. У сучасних умовах, студенти закладів вищої освіти України, переживають значні психоемоційні навантаження, які викликані воєнним станом у країні. Через вимушене дистанційне навчання, здобувачі вищої освіти більшу частину доби проводять перед екранами своїх гаджетів, що негативно впливає на здоров'я в цілому. Порушення звичних умов життя, усталеної організації освітнього процесу, соціальні виклики та необхідність адаптації до цих змін, впливають на ментальне здоров'я молоді. Особливої актуальності набуває пошук ефективних методів підтримки належного психічного стану студентів, серед яких фізична активність займає провідне місце [1, с. 27-31].

Серед відомих зарубіжних науковців, які досліджували взаємозв'язок фізичної активності та ментального здоров'я студентів, важливий внесок зробили Джон Ратей та Венді Сузукі, які вивчали