

4. Татьяначикова І.В. Методичні основи забезпечення соціалізації учнів спеціальної школи: курс лекцій з навчальної дисципліни для студентів дефектологічних факультетів педагогічних університетів.- Слов'янськ: Підприємець Маторін Б.І., 2013.- 204с.
5. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве - времени Детства.- М.: Московский психолого-социальный институт / Флинта, 1997.- 160с.

УДК: 159.922.376.3-056.264

ПАТОПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНОГО ТА ВЕРБАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ АУТИЧНИХ ДІТЕЙ

Товкес Ю.В.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М. П. Драгоманова

У статті розкривається проблематика особливостей розвитку вербального та невербального мовлення за умов патологічного формування психіки у дітей з аутистичним спектром розвитку на основі аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних вчених.

В статье рассматривается проблематика особенностей развития вербальной и невербальной речи при условиях патологического основания научных работ отечественных и зарубежных ученых.

The article reveals the problematic features of verbal формирования психіки у дітей с аутистическим спектром развития на

and nonverbal speech under pathological formation of mind in children with autism spectrum based on the analysis of scientific papers domestic and foreign scholars.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, соціальний контакт, внутрішнє мовлення, вербальне мовлення, невербальне мовлення, чуттєве сприймання.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, социальный контакт, внутренняя речь, вербальная речь, невербальная речь, чувственное восприятие.

Key words: autism spectrum disorders, social contact, inner speech, verbal language, nonverbal language, sensory perception.

Визначаючи для себе напрями подальших наукових пошуків ми визначаємо актуальність та рівень вивченості проблеми розвитку невербального та вербального мовлення у дітей з аутистичним спектром розвитку.

Аутизм є найбільш невивченою формою дизонтогенезу. Жодна наукова праця не дасть чіткого визначення, що спричиняє ряд симптомів, які характерні для аутизму. Ми спробуємо проаналізувати ряд наукових поглядів та скласти уявлення про те, які диференційні ознаки властиві процесу розвитку вербального та невербального мовлення у дітей з аутистичним спектром розвитку. При цьому з кожним роком проблема аутизму стає все більш гострішою та вимагає негайного наукового вивчення і запровадження нових методик діагностики та корекції, які будуть передбачати ментальні особливості дітей з аутизмом, що проживають на території України.

Розробка нових методик діагностики та корекції вимагає врахування всіх особливостей розвитку вербального та невербального мовлення у дітей з аутизмом, для цього потрібно дослідити рівень розвитку когнітивних процесів та особливостей обробки інформації, рівня розвитку мовлення та розділити їх на категорії.

У працях американського вченого Чарльза Ньокітьєна говориться, що аутизм – це не захворювання, а комплекс розладів розвитку нервової системи, які виникають внаслідок взаємодії між патологічними генетичними та середовищними факторами і утворюють клінічне нерозривне поєднання, що визначається як розлади аутистичного спектру [5].

Спектр аутистичних розладів включає в себе ряд клінічних синдромів, котрі відрізняються за патогенезом та ступенем тяжкості, та які не обумовлені конкретним первинним дефектом. Сам термін розлади аутистичного спектру говорить про те, що ми маємо справу з розладами соціального контакту та який характеризується такими зовнішніми проявами, як: а) розлади експресивної комунікації з вираженою недостатністю усного мовлення та не сформованістю соціальних уявлень; б) розлади у розумінні імпресивної комунікації (міміки, жестів, інтонації інших людей, та яку інформацію вони несуть); в) порушення у розумінні почуттів та емоцій іншої людини, ослаблення емоційної емпатії.

Порушення процесу сприймання зовнішніх ознак людини, мови її тіла та, на основі цього, інтерпретація і прогнозування вчинків, а також ослаблення емоційної емпатії утруднює встановлення дитиною соціальних контактів або сприяє тому, що соціальна взаємодія приймає дивні форми.

Соціальний контакт включає у себе розуміння почуттів та бажань іншої людини, яке проявляється у формі відповідних реакцій (невербальні прийоми, мовлення). Мімічний контакт, простий вербальний контакт, тактильний контакт, контакт на рівні рухів, пози – це основа конструкції «Контакт». Якщо хоча б один чи кілька блоків з цієї конструкції випадають, якщо виникає порушення контакту, то поведінка дитини набуває «аутичного» характеру.

Аутизм може включати у себе різні функціональні розлади контакту (експресивні, імпресивні, вербальні, невербальні, перцептивно-гностичні, аномальний спосіб сприймання), а також, може супроводжуватися супутніми симптомами(у сфері рухових навичок і праксису, гри, уваги, гнучкості когнітивних процесів, просторових уявлень, пам'яті),

котрі частково пов'язані з порушенням контакту і можуть посилювати тяжкість його розладу.

Структури, що забезпечують соціальний контакт, рано формуються в онтогенезі і мають широкі зв'язки з різними системами мозку, а це означає, що не існує єдиного мозкового механізму, що пояснює всі розлади соціального контакту, але можна визначити його структуру (схема 1)

Міжособистісний контакт



Рецептивний елемент

Когнітивний елемент

Експресивний елемент

Завданням рецептивного елементу є сприймання та переробка соціальних сигналів. Він відповідає за сприймання та розуміння мови тіла, жестів, погляду, голосу і яку емоцію вони, в даному випадку, виражають.

Завданням когнітивного елементу є розуміння того, що відбувається у внутрішньому світі інших людей. Точніше, здатність до розуміння почуттів, емоцій, бажань іншої людини у певній конкретній ситуації.

Завданням експресивного елементу є здатність до вираження себе, своїх почуттів, бажань, використовуючи різні способи їх вияву з допомогою мови тіла, голосу, жестів.

У дітей з аутизмом спостерігається порушення у роботі всіх трьох елементів з різними ступенями тяжкості. Якщо існує порушення у структурі контакт, то відповідно це передбачає розлади і у становленні комунікації, як засобу взаємодії та взаємообміну інформації, що у свою чергу призводить до порушення розвитку вербального та невербального мовлення.

У своїх наукових роботах Д.І.Шульженко, дітей з аутизмом розділяє на 2 основні категорії за особливостями порушення мовлення: діти, які не володіють мовленням; діти, які володіють мовленням.

Категорія 1. Діти, які не володіють мовленням. До цієї категорії дітей відносяться такі групи:

- 1.) група аутичних дітей із розумовими вадами;
- 2.) група аутичних дітей із вадами поведінки;
- 3.) група аутичних дітей із вадами саморегуляції;
- 4.) група "психогенно-нечуючих та психогенно-сліпих" аутичних дітей;
- 5.) група аутичних дітей зі збереженою потребою в спілкуванні;
- 6.) група аутичних дітей із маніфестацією вокалізацій та криків, які заміщують ними активне мовлення;
- 7.) група аутичних дітей, індіферентних до оточуючих живих та неживих об'єктів з нав'язливим домінуванням інших предметів та сильним ними захопленням.

Категорія 2. Діти, які володіють мовленням. До цієї категорії дітей відносяться такі групи:

- 1.) група аутичних дітей із розумовими вадами;
- 2.) група аутичних дітей із автономним мовленням, які характеризуються неспроможністю до активного мовлення та відсутністю мотивації проведення діалогу; монологічними захопленнями; декламацією віршів і текстів, взятих із газет, журналів, реклами тощо;
- 3.) група аутичних дітей з неконструктивною мовленнєвою діяльністю, які здатні підтримувати діалог, відповідати на запитання у спосіб, який індивідуально притаманний їм.
- 4.) група аутичних дітей з активним нав'язливим мовленням, які маніпулюють реальною соціально-мовленнєвою ситуацією, перетворюючи її на необхідне для них адекватне задоволення. При цьому заміщення можливої конструктивної мовленнєвої діяльності відбувається внаслідок розуміння дитиною власної неспроможності підтримувати діалог на таку тему, яка спочатку йому незрозуміла, і лише тоді, коли дитина "розшифрувала" мовленнєвий матеріал, вона включається в діалог, використовуючи "авторську мову". Аутична дитина ехологічно повторює запитання співрозмовника, по-своєму його інтонує, а її відповідь має форму авторського аутистично-оригінального символічного, зрозумілого лише для дитини мовлення.

5.) група аутичних дітей з резонерським контуром вербального мислення. І на словесне спілкування нагадує шизофренічну симптоматику, коли дитина з кожного окремого приводу пропонує своє власне бачення і висловлює судження, висновки, застереження, психологічні враження, бажання, уявлення, установки тощо. Дітям цієї групи не важлива мета їх мовленнєвого висловлювання, головне для них — концентрація уваги людей на їх особистості.

6.) група аутичних дітей зі слабо модульованим, тихим, телеграфним мовленням. У процесі діалогу дитині хочеться "відбутися" в якості співрозмовника, вона страждає від самого факту мовленнєвої ситуації, хоча водночас, правильно розуміючи свою вербально-комунікативну роль і значення для оточуючих її людей, бере участь у спілкуванні. Аутичні діти правильно і точно вживають слова, які, однак, збіднюються через брак емоцій та інтонацій;

7.) група аутичних дітей зі збереженим мовленням, яке використовується лише в окремих ситуаціях і називається "елективним мутизмом". Суть цієї якості мовлення полягає у вибірковості ситуації, яку обирають діти. Все залежить від того, наскільки сприятлива, комфортна і, головне, соціально-психологічно безпечна ця мовленнєва ситуація [7].

Для раннього розвитку при аутизмі характерні наступні особливості пре лінгвістичного розвитку: плач тяжко інтерпретувати, лепет обмежений чи нетиповий, відсутня імітація звуків. Мовленнєві розлади стають найбільш помітними з 2-3 роки. Велика кількість дітей з аутизмом так і залишаються мутичними, а якщо мовлення розвивається, то воно має патологічні форми. Спектр мовленнєвих розладів при аутизмі варіюється від повного мутизму до випередженого розвитку

при якому мовлення характеризується нетиповою для даного віку «дорослістю» у лексичному наборі та формою побудови висловлювання.

Чому ж для дітей з аутизмом характерні такі особливості у розвитку вербального та невербального мовлення? Спробуємо, знайти відповідь в опрацьованих наукових працях.

Наш первинний досвід є чуттєвим, сенсорним. З розвитком ми навчаємося зупиняти хаотичний потік інформації та класифікувати її відповідно до раніше сформованих образів на основі пережитого досвіду. У цьому процесі сенсорні поняття перетворюються у вербальну думку, а вербальна думка реалізується у первинному досвіді. Наприклад: бачачи перед собою kota вперше у житті ми виділяємо у нього ознаки, які характерні лише для цієї тварини (4 лапи, 2 вуха, хвіст, вусики, тіло вкрите шерстю, мурликає), потім ці ознаки складаються у цілісний вербальний образ «кіт» і надалі, коли ми бачимо тварину з такими ж ознаками, називатимемо її «кіт».

У дітей з аутизмом тривалий час залишається єдиним способом отримання та обробки інформації первинний сенсорний спосіб, який є домінуючим у новонароджених та передбачає формування лише сенсорних образів без надання їм вербального значення. Саме тому дітям з аутистичним спектром розвитку важко контролювати нескінченний потік інформації з оточуючого світу та розділяти її на головну та фонову - вони сприймають світ цілісно. Наприклад: дитина з аутизмом бачачи перед собою kota, не зможе виділити у нього головні та другорядні ознаки (об'єкт сприймається цілісно та конкретно), для неї буде котом лише рудий пухнастий кіт, а коли ж дитина побачить сірого гладкошерстого kota, то не зможе його ідентифікувати та порівняти з попередньо сприйнятим образом. Саме тому більшість дітей з аутизмом сприймають мовлення оточуючих, як шум, що у свою чергу, затримує появу власного мовлення у дитини.

Для того, щоб справитися з хаотичною інформацією, що надходить від навколишнього середовища, люди з аутизмом знаходять власні засоби для відбору інформації, обробки інформації, зберігання і відтворення цієї інформації. Обраний спосіб пізнання, у результаті, стає особливою формою внутрішньої мови. Діти з аутизмом думають іншою мовою і вербальна мова для них тяжка для розуміння, бо шаблонами для ідентифікації служать сенсорні враження.

Богдашина О. говорить, що діти з аутизмом, як і звичайні діти, вчать взаємодіючи з світом. Вони вчать власну мову взаємодіючи з оточуючим на сенсорному рівні, тому їх «слова» не мають нічого спільного із загальноприйнятими словами, їх «слова» є сенсорними.

У своїх роботах Богдашина О. виділяє 6 типів чуттєвого мислення при аутизмі («мови» заснованої на сенсорному сприйманні): візуальна мова, тактильна мова, кінестетична мова, слухова мова, мова запаху, мова смаку[1].

При візуальній формі мислення діти з аутизмом при впізнанні предметів використовують засвоєні раніше візуальні образи, якщо предмет не відповідає, хоч за якоюсь ознакою з образом у пам'яті – він не ідентифікується.

Тактильна мова характеризується тим, що образи та уявлення про предмет формуються шляхом дотиків, погладжуваль, у дитини складається тактильний шаблон (розмір, форма, текстура, але не їх функція), що відповідає цьому предмету. Надалі, дитина сприймаючи новий предмет, порівнює з попередньо сформованими тактильними образами.

Якщо домінуючою є кінестетична мова, то діти пізнають речі через фізичні рухи свого тіла, тобто кожна річ ідентифікується з конкретною моделлю рухів тіла (часто можна бачити як ці діти розмахують перед собою предметами).

Слухова мова характеризується тим, що діти запам'ятовують об'єкти і події з допомогою звукових образів, якщо предмет не звучить самостійно, то вони постукують по ньому та запам'ятовують його звучання. Надалі, сприймаючи новий предмет дитина порівнює його звучання з попередньо запам'ятованими звучаннями.

При домінуючій мові запаху об'єкти ідентифікуються за запахом. Тобто сприймаючи предмет вперше дитина намагається відчутти запах, запам'ятати його, та надалі чуючи назву предмета дитина буде пригадувати його запах та ідентифікувати з ним інші предмети.

Якщо діти користуються мовою смаку, то їх поведінка характеризується тим, що вони знайомлячись з предметом облизують чи покушують його, щоб відчутти смак.

Одна і та ж дитина може використовувати різні системи обробки інформації в залежності від факторів стресу, втоми та ін.

Дітям з аутизмом дуже важко самостійно, без корекційного втручання, перейти від чуттєвого способу обробки інформації та її оперування на більш складний рівень – вербальний, тому багато дітей так і залишаються на первинному рівні пізнання. Ця обставина не дає можливості дитині повноцінно взаємодіяти з оточуючим світом, адже вона не може виділяти для себе пріоритетні напрями при сприйманні інформації, що призводить до розсіяння уваги, затримки розвитку мисленнєвих процесів та спрямованої комунікації, що в сукупності накладає відбиток на формування вербального мовлення. Коли все ж дитина починає говорити, то її мовлення характеризується «аутистичними» рисами, серед яких: ехолоалія, надмірна буквальність, перестановка займенників, підтвердження з допомогою повторення, вимога одного і того ж вербального сценарію, монотонність мовлення.

Отже, для аутизму типовою є вроджена відсутність можливості адекватно сприймати та реагувати на афективну експресію оточуючих. Внаслідок цього дефіциту дитина з аутизмом не отримує соціального досвіду ще з раннього дитинства, що призводить до неповноцінності когнітивних структур, яке в свою чергу призводить до аномального розвитку вербального та невербального мовлення, а великий відсоток дітей так ніколи і не отримує здатності користуватися усним мовленням застрагаючи у чуттєвому світі, що характеризується сенсорним способом осмислення.

Нашим дослідженням сформульована мета: визначити основні напрями для побудови методики диференційного та точного діагностування стану сформованості вербального та невербального мовлення у дітей з аутистичним спектром розвитку на основі проаналізованих наукових праць, яка у свою чергу дасть поштовх до наукового пошуку нових методик розвитку усного мовлення у дітей з аутизмом які не володіють мовленням, адже ця категорія дітей є найбільш невивченою та невизначено чіткої методики для корекційної допомоги цим дітям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богдашина О. Б. Аутизм: определение и диагностика. – Донецк, 1999.
2. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов / пер. с англ. О. В. Деряевой; под науч. ред. Л. М. Шипицыной; Д. Н. Исаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 144 с.
3. Детский аутизм. Хрестоматия: учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений. / сост. Л. М. Шипицына. Изд 2-е, перераб. и доп. – СПб. : Дидактика плюс, 2001. – 368 с.
4. Лебединская К. С. Ранний детский аутизм // Нарушения эмоционального развития как клинично-дефектологическая проблема. – М.: НИИ дефектологии РАО, 1992.
5. Ньюкиктъен Ч. Детская поведенческая неврология. В двух томах. Том 2. / пер. с англ. Д.В.Ермолаев, Н.Н.Заваденко, М.А.Островская; под. науч. ред. Н.Н.Заваденко. - М.: Теревинф, 2010. – 336с.
6. Тарасун В.В. Етапи формування когнітивних стратегій поведінки у дітей з аутизмом (програмування, контролю, обробки інформації) // Дефектологія. – 2005. - № 1. – С.8-15.
7. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К., 2009. – 385с.

УДК: [159.922.76 : 15.953] – 056.36

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗОРОВОГО ГНОЗИСУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДИСГРАФІЄЮ

Ужченко І.Ю.

кандидат психологічних наук, доцент

Данчак В.А.

Інститут педагогіки і психології

ЛНУ імені Тараса Шевченка

У науковій статті розкривається зміст дослідження зорового гнозису в молодших школярів з дисграфією. Висвітлено загальні особливості зорового гнозису дітей даної категорії.

В научной статье раскрывается содержание исследования зрительного гнозиса у младших школьников с дисграфией. Отражены общие особенности зрительного гнозиса детей данной категории.

In the scientific article maintenance of research of visual gnosis opens up for junior schoolchildren with a dysgraphia. General features are reflected visual gnosis children of this category.

Ключові слова: гнозис, зоровий гнозис, зорово-просторове сприйняття, дисграфія, вербальні помилки, вербально-перцептивні помилки

Ключевые слова: гнозис, зрительный гнозис, зрительно-пространственное восприятие, дисграфия, вербальные ошибки, вербально-перцептивные ошибки.

Keywords: gnosis, visual gnosis, visually-spatial perception, dysgraphia, verbal errors, verbal perceptions errors

Для молодших школярів наявність дисграфії як специфічного порушення, що виявляється в стійких помилках письма графічного характеру, стає чинником, що істотно ускладнює умови отримання та присвоєння знань.

У низці досліджень вказується, що дисграфія може бути наслідком порушення будь-якого з функціональних компонентів письма, зокрема операцій з переробки слухової, кінестетичної, зорової та зорово-просторової інформації; серійної організації рухів, програмування й контролю діяльності; вибіркової активації (О.Р. Лурія, Т.В. Ахутіна, Л.С. Цветкова) [1]. Ці операції утворюють цілісну самоорганізуючу функціональну систему. Виникнення утруднень у будь-якій ланці призводить до адаптаційних перебудов в інших ланках.

У спеціальних психолого-педагогічних та нейропсихологічних дослідженнях відзначається, що в дітей з дисграфією зорово-просторове сприйняття відрізняється низькою диференційованістю, синкретичністю. У дітей цієї категорії виявляються значні труднощі в оперуванні зорово-просторовими образами (Т.В. Ахутіна, О.М. Корнев) [2].

Мета статті – визначити особливості зорового гнозису в молодших школярів з дисграфією.

Відповідно до мети були поставлені наступні завдання:

1. Проведення діагностичного обстеження молодших школярів з дисграфією і без мовленнєвих порушень з метою виявлення рівня сформованості зорового гнозису.

2. Порівняльний аналіз особливостей зорових (гнозистичних) функцій у молодших школярів з дисграфією і без мовленнєвих порушень.

Дослідження особливостей зорового гнозису проводилося на основі розробленої діагностичної програми, яка містила два етапи.

Перша серія експерименту полягала у вивченні особливостей зорового гнозису в молодших школярів з дисграфією за допомогою психологічної методики Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (блок дослідження особливостей зорового сприйняття (зоровий гнозис)) [3]. Завдання цієї серії передбачали впізнання реалістичних зображень, упізнання перекреслених зображень, упізнання накладених зображень, упізнання недомальованих зображень, літерний гнозис.

Друга серія експерименту полягала у вивченні зорового гнозису за допомогою нейропсихологічних методик