

УДК 376.1-056.48:616.89-008.484:159.953.4

## О. ТКАЧ

кандидат педагогічних наук,  
асистент кафедри логопедії та спеціальних методик  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський  
e-mail: oxana77tkach@ukr.net

# ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

*У статті розглянута проблема створення умов для формування номінативної функції словника у дітей з розладами спектру аутизму. Здійснено аналіз останніх наукових досліджень стосовно послідовності формування визначеної функції та умов організації розвивального середовища для дітей з даною патологією. Подані практичні рекомендації стосовно засвоєння дитьми навички називання предметів оточуючого середовища, її поєднання з стимуляцією розвитку моторних умінь. Перераховані напрямки корекційної роботи, вимоги до дидактичного матеріалу, подано зразки мовленнєвих інструкцій та види допомоги. Обґрунтовано потребу у використанні різних методів та прийомів подачі мовленнєвого матеріалу для дітей з різними можливостями. Висвітлено основні проблеми та труднощі з якими стикаються педагоги та батьки під час формування експресивного мовлення у дітей з розладами спектру аутизму.*

*Ключові слова: розлади спектру аутизму, комунікативна діяльність, номінативний словник, поетапність формування функції, організація середовища.*

Специфічний, негармонійний розвиток психічних процесів у дітей із розладами спектру аутизму активно досліджується фахівцями різних галузей знань. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень Н. Базими, О. Баєнської, В. Лебединського, О. Мастюкової, І. Мамайчук, О. Нікольської, Л. Нурієва, К. Островської, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко, О. Янушко та ін. із проблеми вивчення порушень комунікативної діяльності у дітей з психофізичними вадами свідчить про особливу значимість питання формування сфери спілкування у дітей зі спектром аутистичних порушень.

Загалом, у даної категорії дітей діагностується ряд специфічних проявів серед яких: особливості поведінки та труднощі соціалізації, відставання у інтелектуальному розвитку, мозаїчні порушення у діяльності вищих психічних функцій та системні порушення мовлення. Серед широкого спектру мовленнєвих порушень найчастіше спостерігається порушення комунікативної функції мовлення. Незалежно від часу появи мовлення і рівня його розвитку дитина не використовує його для спілкування, зрідка ставить запи-

тання, не реагує на питання оточуючих та близьких людей. Однак, досить інтенсивно розвивається автономне мовлення (не направлене на слухача) – порядковий рахунок, багаторазове повторення алфавіту, повторення завчених частинок віршів, пісень рідною чи іншими мовами. Серед характерних патологічних форм мовлення часто зустрічаються ехолоалії, скандоване мовлення, своєрідна інтонація, порушення голосу з переважання високої тональності у кінці фрази чи слова. Аутисти часто говорять про себе у другій чи третій особі, у словнику відсутні імена навіть найближчих родичів (мама, тато, братик Коля). Словниковий запас ніби зупиняється у своєму розвитку і довгий час діти не засвоюють нових слів.

У корекційній педагогіці існує умовний поділ дітей даної групи в залежності від особливостей і ступеня затримки мовленнєвого розвитку. Вперше він був запропонований М. Ліблінг, а пізніше вносились зміни та доповнення О. Нікольською, О. Баєвською, Н. Базимою та В. Тарасун [3, 125]. Аналізуючи всю багатогранність проявів мовленнєвих порушень науковці прийшли до висновку, що

більшість із них нагадують симптоми сенсорної алалії.

Корекційна робота з дітьми цієї категорії передбачає їх поетапне включення у взаємодію з дорослими та однолітками. Дослідження Л. Нурієва, К. Островської, Т. Скрипник, В. Тарасун [2, 99] дали змогу визначитися з етапами роботи, які складаються з:

встановлення контакту (знаходження комфортного місця для взаємодії, визначення знайомих, та тих що не викликають агресивних реакцій чи страху предметів оточуючого середовища, підбір комфортного тембру та тональності голосу педагога);

формування навчального стереотипу (виробляємо уміння сидіти за столом чи в ігровому куточку, формуємо позитивний досвід співпраці з педагогом та систему заохочень за правильно виконане завдання, тренуємо вміння концентрувати увагу на співпраці та утримувати інструкцію);

встановлення зорового контакту (спочатку погляд фіксується на знайомому предметі чи зображенні, яке поступово переміщується педагогом на рівень своїх очей, відпрацьовується жест, що допомагає дитині зафіксувати погляд на педагогові і лише після цього формується тактильний контакт- утримання підборіддя як підкріплення жесту);

декодування міміки та жестів дорослого забезпечується за рахунок обмеження площі дослідження (використання обмежуючих рамок, звучачих предметів, робота на ігровому столику невеликих розмірів);

розвиток розуміння зверненого мовлення та виконання простих інструкцій (опредметнення ситуації сприймання, супровід сприймання моторними реакціями, почергова заміна слова рухом і руху словом, реагування на прості жести «так», «ні», «дай», «покажи», що стосуються знайомих предметів чи обставин).

Саме на цьому етапі корекційної роботи розпочинається формування номінативного словника. Розглянемо конкретну ситуація формування розуміння та активного використання слова **кубик**. Обраний нами предмет часто використовується дітьми у маніпулятивній грі, простий у вимові, може мати різну величину та забарвлення та слугує будівель-

ним матеріалом для розширення меж сприймання великих і маленьких об'єктів. Дуже важливим буде підготувати середовище. Стіл, за яким сидітиме педагог з дитиною має бути чистим, світлого нейтрального кольору, без зайвих предметів на його поверхні. Найкращим варіантом є розміщення педагога навпроти дитини. Якщо це неможливо, допускається варіант розміщення поруч. На пустий столик викладається кубик, називається його назва, з ним проводяться маніпуляції у сповільненому темпі – повільно переміщуємо предмет зверху-вниз, з права на ліво, перекочуємо з однієї грані на іншу. Всі рухи супроводжуються промовлянням слова «кубик». Далі пропонуємо взяти кубик у руки, дослідити на дотик його пласкі грані та кутики, спробувати його пересунути, прокотити, сховати і.т.п. Для таких маніпуляцій величина кубика обирається такою, щоб він міг поміститися у руці дитини. Використовуючи вже знайому дитині послідовність дій «Подивися на мене», «Покажи кубик», «Дай мені кубик», «Сховай кубик». За кожен правильно виконану інструкцію пропонується заохочення.

У випадку відсутності реакції на інструкцію дії виконуються сумісно з педагогом. Дорослий своєю рукою утримує руку дитини куруючи її рухами на усіх етапах виконання завдання, механічно стимулюючи напруження та розслаблення окремих груп м'язів. Під час виконання завдань дорослий коментує кожен свій рух, максимально використовуючи стимульне слово «кубик». З кожним наступним разом рівень допомоги зменшується, а кожна самостійна вимова стимульного слова заохочується.

Коли рівень маніпуляцій з предметом досить високий, а усі дії супроводжуються вимовою слова «кубик», доцільно продемонструвати наступний предмет, що значно відрізняється за формою, може бути виготовлений з іншого матеріалу чи значно відрізнятись виконуваними рухами (машинка, м'ячик, лялька).

При наявності у словнику 3-4 нових слів, та засвоєння маніпулятивних дій з ними доцільно переходити до завдань, що дозволять дитині розрізнити ці предмети та використовувати їх назви для координування власних

рухів (можливий варіант, коли дитина просто подає перший предмет, що знаходиться до неї найближче). Запропонувавши два предмети, симетрично, розміщуємо їх на столику і пропонуємо їх назвати. Спочатку пропонуємо однакові маніпулятивні рухи для обох предметів, акцентуючи голосом назву предмета. Поступово акцентування голосом послаблюється і дитина самостійно відшуковує у фразі стимульне слово («Дай мені м'ячик», «Дай мені кубик»). Правильне виконання завдання підкріплюється уточненням руху («Так, ти дала що? Кубик»). Після засвоєння дій з кількома об'ємними предметами варто поступово включати рельєфні зображення з невеликою кількістю випуклих частин та з часом переходячи до плоских зображень. Всі дії, які виконувалися з об'ємними предметами, повторюються з картинками (краще фотографіями).

Засвоєння маніпулятивних дій з називанням предмета у межах знайомої ситуації слід урізноманітнювати використанням фото, де відповідні дії виконуються іншими людьми. На цьому рівні розвивається розуміння ситуації, яку дитина споглядає, а не безпосередньо переживає. Дитина, сприймаючи зображення, повторює зображені дії з предметом та супроводжує дії мовленням. На початковому етапі не варто використовувати зображення тварин. Сформувавши вміння цілісно називати предмети, ми акцентуємо увагу на назвах їх окремих частин. Починаємо з назв власних частин тіла, жестами підкріплюємо їх наявність у педагога та дитини, знаходимо їх на відображенні у дзеркалі та із закритими очима. Лише після засвоєння вміння орієнтуватися у власному тілі та тілах інших людей набути навичку переносять на частини тіла тварин.

Наступним етапом є засвоєння назв дій. Спочатку напрацьовується вміння моторно реалізувати певний рух. У разі чіткого виконання, називаємо його. В подальшому виконання руху і його називання стають одномоментними та супроводжуються багаторазовим повторюванням з обов'язковим емоційним підкріпленням. Тут доцільно використовувати як зображення так і невеликі відео з участю чужих, незнайомих людей («Покажи де дівчинка біжить?», «Де дівчинка спить?»),

«Де дівчинка іде?»). Позитивний результат у формуванні розуміння значення дієслів закріплюється стимуляцією до використання цих слів у власному мовленні та створенні відповідних словосполучень.

Дослідження О. Мастюкової, І. Мамайчук, К. Островської [5, 114] свідчать про необхідність додаткової стимуляції у розвитку загальної та мілкої моторики, використовуються різні масажні техніки, психомоторна стимуляція та інші прийоми. Вчитель-логопед включає обов'язково включає у корекційні заняття такі види діяльності як:

- конструювання з кубиків будиночків, веж і т.д., спочатку за зразком, потім по пам'яті і довільно;
- розкладання і складання розбірних іграшок: матрьошок, пірамідок, чашечок, кубиків;
- складання з паличок геометричних фігур, букв;
- обведення контурів предметних зображень;
- розфарбовування контурних зображень предметів кольоровими олівцями;
- розстібанням і застібанням гудзиків, ремінців, шнурування;
- робота з мозаїкою;
- пальчикові ігри з мовленнєвим супроводом;
- розвиток артикуляційної моторики;
- формування кінетичних та кунестетичних відчуттів.

Також варто зупинитися на найбільш поширених типах помилок, що зустрічаються у професійній діяльності як педагогів так і батьків. Однією з найважливіших є завищені вимоги та очікування. У розвиток мовлення вкладаються величезні ресурси, витрачається значна кількість часу, однак, працюючи над розвитком мовленнєвих умінь важливо враховувати, що зусилля, вкладені в застосування тих чи інших методик для їх розвитку, можуть не привести до бажаного результату, внаслідок неправильних або несвоечасних дій.

В процесі занять багато педагогів і батьків вважають за краще працювати над словесною імітацією. Щоб дитина повторював звуки, склади і слова. І довгі години занять вкладаються в те, щоб дитина повторював «аааа»,

«oooo», «iiii», «мама». Найчастіше, інтенсивна робота над звуконаслідуванням швидко викликає у дитини фрустрацію, і вона починає уникати таких вправ, плакати, кусатися. Однак, якщо навичка повторення складів і слів не розвивається одночасно з навичкою комунікації, то навіть, коли дитина навчилася повторювати звуконаслідування, це не стимулює виникнення потреби у спілкуванні, дитина не бажає ділитися враженнями, або відповідати на питання. Для того щоб мовлення дитини розвивалося, їй необхідно навчитися звертатися з проханнями до оточуючих – підходити до дорослого, вимагати його уваги, пояснити доступним способом (за допомогою жесту, картки або слова) що їй необхідно, і отримати бажане. Педагоги і батьки уникають такої роботи через труднощі з відтворенням ситуацій, в яких необхідно навчати звертатися з проханням. Якщо дитина не вміє просити про допомогу то компенсує проблемною поведінкою і тоді досягатиме своєї мети за допомогою істерик, агресії направленої зовні чи всередину.

Наступною проблемою є неправильна процедура перенесення контролю і неправильне використання підказок.

Для того, щоб дитина могла сказати слово, не тільки повторюючи за дорослим, але і використовуючи це слово для прохання, найменування цим словом предмета, або відповідати на питання, потрібно правильно використовувати процедуру перенесення контролю. На практиці часто відбувається, що дитина може повторювати склади «со», «ба», «ка», але не може вимовити це слово, коли бачить картку із зображенням собаки, або відповідати на питання «Хто гавкає?». І тоді, коли від дитини вимагають назвати картку, дитина чекає словесної підказки, або починає вгадувати, і вимовляти різні слова поспіль, або повторює питання / ехололія, демонструє небажану поведінку і уникає вимог.

Для того, щоб допомогти дитині вимовляти слово в різних функціональних ситуаціях, потрібно проаналізувати, який вид підказки буде найбільш ефективним в даному випадку, і яким способом її використати. Часто візуальна підказка (картка, на якій написано слово) буває більш ефективним видом підка-

зки. Також дуже важливе своєчасне надання підказки – відразу після основного стимулу. Наприклад, якщо показувати дитині собаку, і одночасно з цим підказувати «Собака», дитина повторить слово «собака», але дана реакція як і раніше буде контролюватися підказкою, а не основним стимулом – зображенням собаки. Отже, спочатку потрібно показати основний стимул – зображення собаки, і тільки потім підказувати.

Не меншою помилкою є врахування поведінкових реакцій. Оскільки поява експресивного мовлення у дитини є метою занять, педагоги часто починають заняття саме з цього – показують дитині картки, і вимагають їх називати, або вимагають повторювати слова і склади, або відразу ж відповідати на питання. Але для дитини з розладами спектру, у якої труднощі саме в цій сфері, часто буває складно включитися, і вона або нічого не говорить – замовкає, відгороджується, або демонструє небажану поведінку і плаче. Для того, щоб дитина включився і співпрацювала в процесі виконання вправ, бажано починати заняття з інших, більш легких і мотиваційних завдань. А якщо дитина в процесі виконання вправи на називання або звуконаслідування раптом припиняє реагувати, або уникає вимог, можна швидко змінити напрямок роботи – замість називання карток тренувати розрізнення карток, замість словесної імітації переключитися на моторну імітацію. У даних вправах педагог може використовувати фізичні підказки, допомогти дитині включитися, і як тільки дитина починає самостійно виконувати потрібні дії, переключитися знову на експресивні завдання. Також дуже корисно в процесі занять використовувати «Змішані блоки», і швидко чергувати різні вправи. Тоді дитина менше втомлюється, краще зосереджується, і швидше досягає бажаних результатів.

Робота над формування комунікативної функції мовлення дуже клопітка. Кожен елемент мовлення – прохання, називання, повторення, відповідь на питання, розуміння складних двокомпонентних інструкцій, повинен формуватися послідовно. Робота над деякими навичками не повинна випереджати формування інших. Наприклад, робота над відповідями на питання розпочинається піс-

ля формування мінімального словникового запасу, а номінативна функція розвивається після встановлення контакту та концентрації уваги на невербальних стимулах. А якщо у дитини немає початкових навичок моторної імітації, починати роботу над словесною імітацією недоцільно, і це призведе до фрустрації. Без тренування навички використання прохань дитина не навчиться спонтанно використовувати мовлення для комунікації.

Загалом, формування номінативної функції мовлення важкий та довготривалий про-

цес, що залежить як від зусиль педагога так і від готовності дитини до сприймання, осмислення та відтворення мовленнєвої ситуації. У більшості випадків раннього корекційного втручання вже на третьому-четвертому році життя формуються передумови до розвитку номінативного словника. Іноді розвивається готовність до сприймання та часткового розуміння мовленнєвої ситуації, а у досить рідкісних випадках активне використання мовлення може стати доступним для дитини вже під час шкільного навчання.

### Список використаних джерел

1. Логопедія. Підручник / За ред. М. К. Шеремет. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. — 776 с.
2. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія / Т. В. Скрипник. — К. : Видавництво «Фенікс», 2010. — 320 с.
3. Тарасун В. В. Аутологія : [монографія] / В. В. Тарасун; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К. : Леся, 2014. — 579 с.
4. Технології психічної інтеграції дітей з аутизмом: У 2-х томах / За ред. В. Бондаря, В. Засенка, В. Тарасун. — Том I: Формування передумов навчально-пізнавальної діяльності у дітей з аутизмом. — К., 2006. — 249 с.
5. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д.І. Шульженко. — К., 2009. — 385с.

### References

1. Lohopediia. Pidruchnyk, Za red. M.K. Sheremet. — K. : Vydavnychi Dim «Slovo», 2015. — 776 s.
2. Skrypnyk T.V. Fenomenolohiia autyzmu: Monohrafiia / T.V. Skrypnyk. — K. : Vydavnytstvo «Feniks», 2010. — 320 s.
3. Tarasun V. V. Autolohiia : [monohrafiia] / V. V. Tarasun; Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. — Kyiv : Lesia, 2014. — 579 s.
4. Tekhnolohii psykhičnoi intehratsii ditei z autyzmom: U 2-kh tomakh / Za red. V. Bondaria, V. Zasenka, V. Tarasun — tom I: Formuvannia predumov navchalno-piznavalnoi diialnosti u ditei z autyzmom. — K. ;, 2006. — 249 s.
5. Shulzhenko D.I. Osnovy psykhologichnoi korektsii autystychnykh porushen u ditei: Monohrafiia. / D.I. Shulzhenko. — K., 2009. — 385 s.

#### Ткач О. Формирование номинативного словаря у детей с нарушениями спектра аутизма

*В статье рассмотрена проблема создания условий для формирования номинативной функции словаря у детей с нарушениями спектра аутизма. Осуществлён анализ последних научных исследований относительно последовательности формирования этой функции и условий организации развивающей среды для детей с данной патологией. Представлены практические рекомендации по усвоению детьми навыка называния предметов окружающей среды, его сочетание со стимуляцией развития моторных умений. Перечислены направления коррекционной работы, требования к дидактическому материалу, представлены образцы речевых инструкций и виды помощи. Обоснована необходимость в использовании различных методов и приемов подачи речевого материала для детей с разными речевыми возможностями. Освещены основные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются педагоги и родители при формировании экспрессивной речи у детей с расстройствами спектра аутизма.*

*Ключевые слова: расстройства спектра аутизма, коммуникативная деятельность, номинативный словарь, этапы формирования функции, организация среды.*

#### Tkach O. Formation of a nominative dictionary in children with autism spectrum disorders

*The article considers the problem of creating conditions for the formation of the nominative function of the dictionary in children with autism spectrum disorders. The analysis of the latest scientific research on the sequence of the formation of this function and the conditions for the organization of the developing environment for children with this pathology is carried out. Practical recommendations on the children's learning of the skill of naming environmental objects, its combination with the stimulation of the development of motor skills are presented. The directions of correctional work, requirements for didactic material are listed, samples of speech instructions and types of assistance are presented. The need for using various methods and methods of supplying speech material for children with different speech abilities is grounded. The main problems and difficulties encountered by teachers and parents in the formation of expressive speech in children with autism spectrum disorders are highlighted.*

*Key words: disorders of autism spectrum, communicative activity, nominative dictionary, stages of function formation, organization of environment.*

Стаття надійшла до редколегії 10.09.2017