

орієнтованості: рефлексивність, емпатійність, інтегральне самоотношення. Представлені результати емпіричного дослідження цих компонентів у студентів різних спеціалізацій («логопедія», «олігофренопедагогіка», «ортопедагогіка»). Вияснено, що саморефлексивність в групах майбутніх логопедів і олігофренопедагогів пов'язана з самоінтересом, важливістю позитивних відносин з оточенням, в групі майбутніх олігофренопедагогів – з самоповагою і самоуправлінням, однак в групах майбутніх логопедів і ортопедагогів – со схильністю до самокритики і самообвиненню. Визначені принципи побудови розвиваючої психологічної програми компонентів професійного самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів.

*Ключеві слова:* професійне самосвідомість, студент-спеціальний педагог, ціннісна орієнтація, рефлексивність, емпатійність, самоотношення.

### **Sydorovych O. I. Peculiarities of detection of value orientation components in the structure of professional self-consciousness of future special educators**

The article presents the author's comparative model of professional self-consciousness of future special educators and reveals the essential characteristics of the components of the value orientation level: reflexivity, empathy, integral self-attitude. The proposed theoretical hierarchical model of professional self-consciousness of future special educators contains three levels. The basic level of professional self-consciousness contains a number of moral attitudes, or attitudes of individual self-consciousness to the moral values of life", the next, its second level is value orientation (reflexivity, integral self-attitude, empathy), the third level is the factors of meaning (self-actualization, self-efficacy, and innovation). The results of an empirical study of the components of the value orientation level in students of different specializations ("speech therapy", "oligophrenic pedagogy", "orthopedics") are presented. It was found that self-reflexivity in the groups of future speech therapists and oligophrenic educators is associated with self-interest, the importance of a positive relationship with the environment, in the group of future oligophrenic educators, it is associated with self-esteem and self-management, while in the groups of future speech therapists and orthopedists, with a tendency to self-criticism and self-blame. At the level of value orientation, the professional self-consciousness of future special educators is moderately formed, when it comes to positive self-attitude, and reflexivity and empathy are insufficiently formed. The latter in all three groups is associated with readiness for personal change and transformation, in particular in the groups of future speech therapists and oligophrenic educators it is associated with cognitive needs, and in the group of speech therapists – with a willingness to learn new knowledge and approaches in professional activities. The principles of constructing a developmental psychological program of components of professional self-consciousness of future special educators are outlined.

*Keywords:* professional self-consciousness, student-special educator, value orientation, reflexivity, empathy, self-attitude.

DOI 10.31392/NPU-nc.series 19.2020.39.23  
УДК37:016:81'23-028.31]:616.896-053.4](045)

*Д. І. Шульженко*  
dinashulzhenko@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8943-497X>

*Ю. В. Товкес*  
towkesjuly@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0857-2164>

### **ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

У статті проаналізовано особливості розвитку лексико-семантичної сторони мовлення в нормі та при аутистичних порушеннях. Далі проводиться порівняльний аналіз із особливостями цієї сфери у дітей з РАС. Складено перелік робіт провідних сучасних науковців, які стосуються дослідження особливостей мовленнєвого розвитку та системи корекційної допомоги дітям з РАС.

Представлено також припущення, щодо причин появи у дитини з аутистичними розладами специфічних рис у розвитку лексико-семантичного компоненту мовлення на основі аналізу даних про ранній розвиток цих дітей. В статті також пропонуються до уваги результати експериментального дослідження особливостей лексики і

семантики дітей з нормою розвитку, дітей з РАС та моторною алалією. Також наводяться результати виконання завдань, що спрямовані на дослідження рівня розвитку когнітивних функцій у визначених вище трьох категорій дітей. Отримані результати дають підґрунтя для створення комплексних інтегративних методик для розвитку мовлення у дітей з РАС.

**Ключові слова:** лексико-семантична сторона мовлення, розлади аутистичного спектру, мовленнєві розлади, розвиток семантики, класифікація мовленнєвих порушень.

**Постановка проблеми.** Дослідження останніх років присвячене інтегративним методикам допомоги дітям із розладами аутистичного спектру. Аналіз науково-методологічної літератури показав, що в галузі логопедії, психології особлива увага приділяється розвитку адаптивних механізмів, комунікативних та ігрових умінь, соціальних навичок у таких дітей. Розширення напрямів допомоги дітям з РАС різних вікових категорій забезпечує сім'ї, які виховують таких дітей, комплексною і ефективною допомогою. Виділення особливостей мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом, визначення диференційних методів і методик подолання мовленнєвих труднощів стає нагальною метою діяльності науковців. Проведений аналіз сучасних публікацій в галузі розвитку мовлення дітей з РАС, узагальнення методів, форм допомоги обумовлює актуальність нашого дослідження.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На етапі визначення методів дослідження мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними розладами та визначення теоретико-методологічних інноваційних засад для створення напряму корекційного впливу на лексико-семантичний компонент мовленнєвого розвитку цих дітей. Теоретичне підґрунтя нашого наукового пошуку в напрямку ідеї Концепції інтелекту (В.Синьов), соціального розвитку особистості (І. Бех, В. Бондар), корекційної роботи з дітьми (С.Конопляста, М. Шеремет, Д. Шульженко). У ході проведення теоретико-методологічного дослідження спираючись на дослідження (І. Бех, Ю. Бистрова, С. Конопляста, Г.Мозгова, В.Тарасун, К. Островська, В. Синьов, С. Федоренко, Д. Шульженко) ми визначили такі сфери дослідження рівня функціонування когнітивних та мовленнєвих процесів: гнозис (зоровий, фонематичний, лицьовий), соматогнозис та ідеаторний/ідеомоторний праксис, комунікативних навичок, емоційного розпізнавання, концептуалізація, узагальнення, категоризація, вербальна пам'ять, парадигматичні та синтагматичні мовні відношення.

**Мета статті** представити результати констатувального експерименту на основі порівняльного аналізу підсумку виконання завдань, що демонструють рівень розвитку лексико-семантичної сторони мовлення, дітьми з нормою розвитку та аутичними дітьми дошкільного віку.

#### **Виклад матеріалу дослідження.**

Мова має складну структурну будову в основу якої входять семантичний, синтаксичний, номінативний, морфологічний і фонологічний компоненти. Семантичний компонент є системою фреймів, що відображають ситуації властиві для певної мови. Фрейми заповнюються категоріями, які узагальненими уявленнями, вони дуже гнучкими та перелаштовуються при отриманні нової інформації, розширюються. Синтаксичний компонент складається з синтаксичних фреймів в основі яких лежать лексеми, які сортовані за семантичними і граматичними значеннями. Номінативний компонент мови включає 2 основних субкомпоненти: словарний і словотвірний. Морфологічний компонент – структура яка передає значення семантичного і синтаксичного орієнтування: семантичні уявлення числа та часу, синтаксичні – морфемні і лексемні структури, які передають функцію лексеми. Фонологічний компонент – має складну ієрархічну систему просодичних елементів та складів. Семантичний і синтаксичний компонент мови характеризується синтагматичністю структури, а номінативний – парадигматичністю.

Для програмування висловлювання необхідними є тісні зв'язки між семантичним компонентом і словником, бо семантичне уявлення в процесі мовленнєвого творення є пуском, який проводить активацію лексики, сіток відношень між лексемами, що заповнюють вузли синтаксичної структури. Інша лінія зв'язків поєднує лексему з просодичним виділенням. Значення слова реалізується в контексті висловлювання, тобто воно повинно бути релевантним висловлюванню. Релевантність визначається ситуацією спілкування, в процесі якого вже включається прагматичний компонент. Прагматика відповідає за те, щоб суб'єкт комунікативного акту висловився, використав знакову систему відповідно до своєї установки, мети, що змінює синтаксичний компонент. Ситуація в якій знаходиться людина є фактором мотивації, яка обумовлює використання мовлення, як засобу виконання певного завдання.

Мова – це головний інструмент для дослідження світу людиною, для визначення та

узагальнення тих знань, сенсорних уявлень, що обробляються її мозком. Будь-які знання потребують мовного опосередкування. Дитина інтуїтивно шукає ім'я для всіх предметів і явищ, що трапляються у її житті. Значення слів вони засвоюють постійно вимагаючи у дорослих назвати все, що опиняється в полі зору і не було помічене раніше, читаючи і розглядаючи книжки, мультики. Дж. Брунер говорив, що розвиток пізнавальної діяльності дитини залежить від того, на скільки активно дитина шукає словесні знаки для явищ та об'єктів та наскільки використовує такі словесні знаки для узагальнення та заміщення відсутніх об'єктів. При визначенні значення слова та приналежності його до певної категорії дитина повинна синтезувати окремі частини об'єкту, його мультимодальні ознаки та виділити цей об'єкт з великої кількості інших, а після цього провести порівняльний аналіз головних ознак об'єкту з подібними. Пізнавальну діяльність, при якій людина визначає приналежність об'єкту до певної категорії, більш загальної, називають категоризацією. Семантичне відношення між словами може відобразити їх приналежність до певної категорії, в основі чого лежить операція узагальнення, пошук зв'язків між об'єктами, закономірностей.

Процес категоризації починається з порівняння нового з вже знайомим та оцінюючи ступінь подібності/відмінності визначається мовний ярлик для цього об'єкту. Процес категоризації завжди супроводжується процесом пошуку значення – концептуалізацією. За даними Піаже, маленька дитина легше помічає відмінності ніж подібність, бо подібність, найчастіше виявляється в процесі оперування цими об'єктами. Уявлення про подібність і відмінність формуються в нашій психіці в процесі отримання досвіду та складних пізнавальних операцій. Мова є інструментом цих операцій та фіксації отриманих знань, але часто виявлена подібність чи відмінність буває важко вербалізованою.

Перші слова дитини відображають не предмет, не дію, а цілу ситуацію, тому в першому словнику багато над генералізацій, а поява займенників говорить про вміння будувати схему оточуючого світу. В перших словах дитини переважають слова, що вказують на предмет і дієслова (дії/події з ним), що входять в межі досвіду дитини. Також рано з'являються слова, що означають форму і колір, але необхідно пройти вдосталь часу, доки з'являться в лексиконі абстрактні поняття («посуд», «одяг», «колір», «форма»). Вміння узагальнювати говорить вже про значний стрибок в інтелектуальному розвитку дитини.

В роботах Л.С. Виготського ми можемо знайти схему розвитку узагальнення у дитини: до трьох років дитина об'єднує предмети в «синкрети» - групи, в яких важко визначити принцип цього об'єднання; пізніше дитина вже починає об'єднувати предмети за якоюсь однією ознакою (жовті, солодкі); наступний етап – формування понять в структурі «вищий»- «нижчий» (груші, яблука – фрукти).

Оволодіння мовленням означає засвоєння фонологічних, граматичних, і семантичних правил мовлення. В основі засвоєння фонологічних правил лежить формування гностичних нейронів сприймання фонем (вторинні поля скроневої області. Реалізація мовлення потребує включення нейронів інтенції, командних нейронів і мотонейронів (префронтальна, додаткова моторна, тім'яна кора). Семантичні процеси засновані на інтеграцію нейронів зі слідами довготривалої пам'яті та нейронів, що несуть символічну інформацію. Отже, підготовка мовленнєвого акту починається з концепції висловлювання, що генерується нейронами інтенції. В процесі синтаксичного кодування концепція трансформується в інтенцію граматичної структури, яка переходить вже фонологічне програмування, а реалізація програми здійснюється командними нейронами.

Діти з РАС мають специфічні особливості розвитку мовлення, які виникають внаслідок не сформованості комунікативної функції мовлення, не розумінні, як будувати процес спілкування. Комунікативні порушення неухильно призводять до порушень прагматичної та лексико-семантичної сторін мовлення. РАС веде за собою порушення широкого спектру соціально важливих стимулів, що може свідчити про порушення інтенції та інтонаційної складової уваги, довільно регульованої орієнтовної реакції.

Оволодіння мовленням пов'язують і з механізмами наслідування, позитивного підкріплення (дотики мами, обійми), розуміння наміру і бажань іншої людини, усвідомлення джерела знань, різниці між ментальним і фізичним досвідом, значення емоцій і їх причин. У дітей з РАС спостерігаються особливості цих функцій: нерозуміння почуттів та емоцій іншого, нездатність враховувати те, що знає інший, нездатність встановлювати і підтримувати дружні зв'язки, нездатність враховувати рівень

зацікавленості слухача, нездатність визначити намір того, хто говорить, нездатність розуміти нісенітницю, нездатність розуміти обман та обманювати, нерозуміння зв'язку між діями інших людей, нерозуміння умовних правил. Всі ці фактори впливають на особливості протікання мовленнєвого розвитку, а особливо її лексико-семантичного і прагматичного компоненту, що буде специфічно проявлятися і мовленнєвій продукції цієї дитини.

Порушення імітації буде призводити, до недоліків формування власної схеми тіла та образу тіла, нерозуміння, що дитина може сама може виконувати будь-які дії, що виконує інша людина. Наслідування лежить і в основі емпатії, розуміння емоцій своїх та інших людей. Завдяки спільній увазі дитина розуміє, що вміє керувати діями, поведінкою іншої людини, розуміння комунікативної функції. У дітей з РАС було виявлено недостатність в прослідковуванні за поглядом інших, спостереження за діяльністю людей, рідко використовують вказівний жест та привернути увагу дорослого до якогось об'єкту. Тривалий період дитині з РАС важко концептуалізувати знання про оточуючий світ, важко відрізнити реальний предмет від муляжу, що, звісно, буде відображатися у формуванні лексичного і семантичного компоненту мовлення. Було виявлено також, що діти з РАС не розуміють джерела знань людини (щоб мати інформацію, треба подивитися туди де знаходиться предмет, запитати у іншого, почути звук) та не розуміють різниці між фізичним і ментальним досвідом (різниці між правдою і брехнею).

За результатами досліджень Д.І.Шульженко розробила психолого-педагогічну класифікацію дітей з аутистичними порушеннями за рівнем розвитку мовленнєвої функції (Шульженко Д.І., (2017). Автор розділяє дітей з РАС на 2 категорії: групи дітей, які не володіють мовленням та групи дітей, які володіють мовленням. В категорію дітей з РАС, які не володіють мовленням відносяться: діти з розумовими вадами, вадами поведінки, вадами саморегуляції, психогенно-нечуючі і психогенно-сліпі діти, діти зі збереженою потребою у спілкуванні, діти з маніфестацією вокалізацій та вигуків, індіферентні до оточуючого діти. В категорію дітей з РАС, які володіють мовленням входять: діти з інтелектуальними порушеннями, діти з автономним мовленням, діти з неконструктивною мовленнєвою діяльністю, діти з активним нав'язливим мовленням, діти з резонаторським контуром вербального мислення, діти зі слабо модульним тихим мовленням, діти зі збереженим мовленням (але з проявами недоліків прагматичного компоненту).

Для дослідження особливостей лексико-семантичного компоненту мовлення при РАС ми залучали до експерименту категорію дітей з аутистичними розладами старшого дошкільного віку, які володіють мовленням та дітей з нормою мовленнєвого розвитку. Перед початком тестування батьки заповнювали опитувальник CASD і до експерименту допускалися тільки діти, які набирали більше 15 балів (що свідчить про наявність аутистичних проявів в поведінці дитини).

В процесі експерименту ми досліджували здатність дитини з РАС встановлювати формальні і смислові зв'язки між лексичними одиницями, об'єм словника, сформованість навичок словозміни і словотворення, звукового аналізу і синтезу, фонетичного і просодичного забарвлення мовлення, а також когнітивних механізмів, які лежать в основі цих мовленнєвих процесів (короткотривала і довготривала вербальна/не вербальна пам'ять, соматогнозис, слуховий і візуальний гнозис, праксис, комунікативних навичок, категоризації і узагальнення).

Діагностичні тести були розділені на 3 основні групи завдань: символічно-особистісний компонент мовленнєвого функціонування, репризинтаційно-рецептивний компонент, експресивно-моторний компонент. В блок символічно-особистісного компоненту входили завдання для дослідження рівня категоріального мислення, мовленнєвого опосередкування, аналіз і синтез словесних понять, логічного мислення, процесу узагальнення і порівняння, асоціативного мислення, вербальної і зорової пам'яті, загальної обізнаності, здатності до самоконтролю та планування дій, соціальної вмотивованості, захисних механізмів. Блок репризинтаційно-рецептивних завдань виявляє особливості аналізу і синтезу зорових, слухових, мовленнєвих стимулів, вміння абстрагуватися від сторонніх стимулів, концептуалізувати знання про оточення, особливості адаптивних механізмів та дослідницького інтересу, спільної уваги, соціальної референції. Блок експресивно-моторних завдань покликаний визначити рівень сформованості кінетичного і кінестетичного праксису, просторового праксису, жвавості і доцільності мімічних реакцій, просодичного забарвлення власного висловлювання.

Діти з нормою розвитку у віці 5-6 років рівномірно успішно справлялися з усіма видами завдань, були зацікавлені в успішному виконанні завдань та проявляли ознаки задоволення при виконанні завдань, отриманні схвальної оцінки.

Діти з моторною алалією (35%) проявляли високий рівень розвитку символічно-особистісного компоненту, репризинтаційно-рецептивного компоненту та достатній рівень експресивно-моторного; 55% дітей з моторною алалією виявляли високий рівень розвитку репризинтаційно-рецептивного компоненту, достатній рівень розвитку символічно-особистісного та експресивно-моторного, 10 % - достатній рівень розвитку всіх трьох компонентів.

Діти з розладами аутистичного спектру, які володіють мовленням, але воно є неконструктивним чи нав'язливим, в 45 % проявляли дещо знижений рівень всіх трьох компонентів: символічно-суб'єктивного, експресивно-моторного, репризинтаційно-рецептивного. Трішки менша кількість дітей (35%) виявили помірне зниження функціональності всіх трьох компонентів, 10% - достатній рівень всіх трьох компонентів (діти зі збереженим мовленням, але порушенням його прагматичного компоненту), 5% дітей помірним зниженням символічно-суб'єктивного та репризинтаційно-рецептивного компонентів при достатньому рівні експресивно-моторного.

В символічно-суб'єктивному блоці завдань найважчими, для дітей з РАС виявилися завдання: спрямовані на виявлення збереженості процесів порівняння, визначення закономірності («Встав пропущену фігуру»); визначення рівня обізнаності дитини та її вміння виявляти правдивість чи неправдивість інформації («Правда-не правда»); сформованості навичок словотворення; планування і самоконтролю («Лабіринт»); почуття гумору та емоційного включення у ситуацію («Безглузді ситуації»); контролю власних страхів; зміни поведінки в присутності однолітків в напрямку налагодження комунікативного зв'язку.

В репризинтаційно-рецептивному компоненті найважчими виявилися такі завдання: впізнавання побутових звуків; відчувати і відтворювати ритм; інтегрувати різномодальні уявлення в єдине поняття, образ (концептуалізація); стримання і контролі реакцій при сенсорному перевантаженні; процесів адаптивності; стійкості дослідницького інтересу. У процесі дослідження експресивно-моторного компоненту складними виявилися завдання спрямовані на: відтворення і втримання пози; пропріоцептивних відчуттів та втримання пози на їх основі; оральний кінетичний та кінестетичний праксис; рухливості мімічних м'язів та співдружності їх роботи; підбиранні відповідного жесту до ситуації спілкування; регулювання гучності голосу та інтонації відповідно до мети репліки; здатність заводити розмову з однолітками.

#### **Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

За результатами проведеного нами аналізу наукових доробок сучасних українських вчених та проведеного експериментального дослідження можна зробити висновок про те, що діти з РАС мають специфічні особливості формування лексико-семантичного компоненту мовлення не подібного до будь-якої іншої нозології. Причинами цих особливостей лежать і в специфічності функціонування основних компонентів особистості.

Проведене дослідження вказує на необхідність розробки методу розвитку когнітивних механізмів у дітей з РАС, які є необхідними для формування у них лексико-семантичного компоненту мовлення, який буде відповідати соціальним та комунікативним вимогам.

#### **Список використаних джерел:**

1. **Бауэр И.** (2009) Почему я чувствую, что чувствуешь ты: Интуитивная коммуникация и секрет зеркальных нейронов.
2. **Островська К.О.** (2013) Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора псих. наук: 19.00.08 «Спеціальна психологія» /К.О. Островська. НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К.,– 20 с.
3. **Ребер М.** (2018) аутистического спектра.
4. **Ушакова Т.Н.** (2011) Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики.
5. **Шульженко Д.І.** (2017) Освітньо-психологічна інтеграція дітей з аутизмом.

#### **References**

1. **Bauer I.** (2009) Why I Feel What You Feel: Intuitive Communication and the Secret of Mirror Neurons. [in German].
2. **Ostrovska K.O.** (2013) Psychological foundations for the formation of social competence of children with autistic disabilities: author. dis. on the science. step doctor psycho. Sciences: 19.00.08 "Special psychology" /K.O. Ostrovska.

NPU im. M.P. Dragomanova. - К., - 20 p. [in Ukraine]. 3. **Reber M.** (2018) Autism Spectrum Disorders. [in Great Britain]. 4. **Ushakova T.N.** (2011) The birth of a word: Problems of speech psychology and psycholinguistics. [in Russia]. 5. **Shulzhenko D.I.** (2017) Osvitno-psychological integration of children with autism. [in Ukraine].

**Шульженко Д.І., Товкес Ю.В. Особенности лексико-семантической структуры речи у детей-дошкольников с РАС**

В статье проанализированы особенности развития лексико-семантической стороны речи в норме. Далее проводится сравнительный анализ особенностей этой сферы у детей с РАС. Автор отдельно составила перечень работ ведущих современных ученых, касающиеся исследования особенностей речевого развития и системы коррекционной помощи детям с РАС.

Представлено также предположение, о причинах появления у ребенка с аутистическими расстройствами специфических черт в развитии лексико-семантического компонента речи на основе анализа данных о раннем развитии этих детей. В статье также предлагаются ко вниманию результаты экспериментального исследования особенностей лексики и семантики детей с нормой развития, детей с РАС и моторной алалией. Также приводятся результаты выполнения заданий, направленных на исследование уровня развития когнитивных функций у обозначенных выше трех категорий детей. Полученные результаты дают основание для создания комплексных интеграционных методик для развития речи у детей с РАС.

Ключевые слова: лексико-семантическая сторона речи, расстройства аутистического спектра, речевые расстройства, развитие семантики, классификация речевых нарушений.

**Shulzhenko D., Tovkes Y. Features of the lexical and semantic structure of speech in preschool children with ASD**

The article analyzes the features of the development of the lexico-semantic aspect of speech in the norm. Further, a comparative analysis of the characteristics of this area in children with ASD is carried out. The author separately compiled a list of works by leading modern scientists concerning the study of the peculiarities of speech development and the system of corrective assistance to children with ASD.

An assumption is also presented about the reasons for the appearance in a child with autistic disorders of specific features in the development of the lexical-semantic component of speech based on the analysis of data on the early development of these children. The article also presents the results of an experimental study of the vocabulary and semantics of children with normal development, children with ASD and motor alalia. It also presents the results of performing tasks aimed at studying the level of development of cognitive functions in the above three categories of children. The results obtained provide a basis for the creation of complex integration methods for the development of speech in children with ASD.

To study the features of the lexical and semantic component of speech in ASD, we involved in the experiment a category of children with autistic disorders of older preschool age who have speech and children with speech development. Prior to testing, parents completed a CASD questionnaire and only children who scored more than 15 points were admitted to the experiment (indicating the presence of autistic manifestations in the child's behavior).

In the experiment, we investigated the ability of a child with ASD to establish formal and semantic connections between lexical units, vocabulary volume, the formation of skills of word change and word formation, sound analysis and synthesis, phonetic and prosodic speech, and cognitive mechanisms underlying based on these speech processes (short-term and long-term verbal / non-verbal memory, somatognosis, auditory and visual gnosia, praxis, communication skills, categorization and generalization).

*Keywords:* lexico-semantic side of speech, autism spectrum disorders, speech disorders, development of semantics, classification of speech disorders.