

УДК 159.922.76-056.313:37.013.42

Юлія Кравець,
Аспірант Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України
sweetgulia16@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1497-6269

Yuliia Kravets,
graduate student Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology,
sweetgulia16@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1497-6269

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна
вул. Берлінського 9, м. Київ,
04060, Україна

Institute of Special Pedagogy and Psychology
named Mykola Yarmachenko of the National Academy of Pedagogical Sciences of
Ukraine, Kyiv Ukraine
9 Berlinsky st., Kyiv,
04060, Ukraine

**ДО ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**TO THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE AND SPEECH
DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF
INTELLECTUAL DEVELOPMENT**

Анотація. У статті підкреслено актуальність питання визначення особливостей комунікативно-мовленнєвого, інтелектуального, емоційного, соціального розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Зазначено, що незважаючи на існуючий науковий матеріал з проблеми особливостей розвитку дітей з розумовою відсталістю, необхідним залишається розробка нових корекційних технологій.

Метою даної статті є теоретичне вивчення проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

У статті представлено аналіз наукової літератури з питань особливостей дітей з порушення інтелектуального розвитку. Зазначено, що у даній категорії дітей спостерігається різниця між величиною активного і пасивного словника у порівнянні з дітьми зі збереженим інтелектом та з дітьми з когнітивними порушеннями. Своєрідність лексики дітей з розумовою відсталістю полягає також у неточному, недиференційованому, часто неадекватному використанні слів.

Дітям з розумовою відсталістю в тій чи іншій мірі властиві всі відомі види мовленнєвих розладів, що пояснюються як інтелектуальним недорозвитком, так і наявністю локальних мозкових пошкоджень, патологічних змін артикуляційного апарату, обумовлюючих мовленнєві дефекти.

Доведено, що при даній формі психічного дизонтогенезу на фоні системного порушення мовлення в найбільшому ступені проявляється недостатність комунікативної функції.

У ході проведеного теоретичного дослідження значним є розгляд особливостей мовлення дітей з розумовою відсталістю з позиції комунікативно-прагматичного підходу, що розкриває специфіку оволодіння навичками реалізації комунікативних намірів і організації діалогічної взаємодії в процесі спілкування.

Враховуючи, що саме механізми міжсуб'єктної взаємодії, що складаються на довербальному етапі онтогенетичного розвитку, визначають успішність переходу до лінгвістичної стадії комунікативно-мовленнєвого розвитку, зупинимось на їх описі у дітей з розумовою відсталістю.

Окреслено перспективи подальших досліджень, що полягають у розробці системи логопедичної роботи з формування вербальних засобів спілкування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: *діти з порушеннями інтелектуального розвитку, соціальна адаптація, комунікативно-мовленнєвий розвиток.*

Abstract. The article emphasizes the urgency of determining the features of communicative-speech, intellectual, emotional, social development of children with intellectual disabilities. It is noted that despite the existing scientific material on the peculiarities of the development of children with mental retardation, it is necessary to develop new correctional technologies.

The purpose of this article is a theoretical study of the problem of communicative and speech development of children with intellectual disabilities.

The article presents an analysis of the scientific literature on the characteristics of children with intellectual disabilities. It is noted that in this category of children there is a difference between

the size of the active and passive vocabulary in comparison with children with preserved intelligence and with children with cognitive impairments. The peculiarity of the vocabulary of children with mental retardation is also inaccurate, undifferentiated, often inadequate use of words.

Children with mental retardation to some extent have all known types of speech disorders, due to both intellectual retardation and the presence of local brain damage, pathological changes in the articulatory apparatus, causing speech defects.

It is proved that in this form of mental dysontogenesis against the background of systemic speech disorders to the greatest extent manifests a lack of communicative function.

In the course of the theoretical study it is important to consider the features of speech of children with mental retardation from the standpoint of communicative-pragmatic approach, which reveals the specifics of mastering the skills of communicative intentions and organizing dialogic interaction in communication.

Given that the mechanisms of intersubjective interaction, formed at the preverbal stage of ontogenetic development, determine the success of the transition to the linguistic stage of communicative-speech development, we will dwell on their description in children with mental retardation.

Prospects for further research are outlined, which is to develop a system of speech therapy work on the formation of verbal means of communication in children with intellectual disabilities.

Keywords: *children with intellectual disabilities, social adaptation, communicative and speech development.*

Актуальність дослідження. У наукових дослідженнях порушення інтелектуального розвитку розглядаються, як сукупність різних за етіологією спадкових, вроджених або рано набутих стійких синдромів загальної психічної недостатності, що проявляються в ускладненні соціальної адаптації внаслідок переважаючого інтелектуального дефекту (С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.). Аналіз літературних джерел свідчить про існування різноманітних підходів до систематизації форм порушень інтелекту: з урахуванням ступені важкості інтелектуального дефекту; на основі клініко-фізіологічних проявів, нейродинамічної картини порушення з урахуванням етіології.

Незважаючи на існуючий науковий матеріал з проблеми особливостей розвитку дітей з розумовою відсталістю, значним є розгляд питань, що

стосуються особливостей комунікативно-мовленнєвого, інтелектуального, емоційного, соціального розвитку дітей зазначеної категорії.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дані психолого-педагогічних, нейропсихологічних досліджень показали, що біологічну основу розумової відсталості складає морфо-функціональна неповноцінність центральної нервової системи, що проявляється з раннього віку у вигляді порушень інтегративної функції кори великих півкуль (Є. Соботович, Г. Сухарєва, В. Тищенко).

Клініко-психологічна структура дефекту, відповідна даному варіанту психічного дизонтогенезу, обумовлена незворотними явищами недорозвитку мозку в цілому з переважною незрілістю його кори, як найбільш пізно дозріваючого і складного утворення. Зазначено, що морфологічні зміни мозкових структур при розумовій відсталості носять дифузний характер, торкаючись підкіркових утворень, відрізняються значною глибиною уражень (М. Певзнер, О. Лурія).

В ряді клінічних досліджень феномена розумової відсталості містяться данні про патологію будови мозкової тканини у вигляді недостатнього розвитку звивин, зменшення кількості кіркових шарів, малої кількості нервових клітин, прояву осередків запустіння, гніздних і розлитих атрофічних відділів мозку та ін. Виникаючими на цій основі патологічними змінами вищої нервової діяльності (інертністю нервових процесів, широкою іррадіацією процесу збудження, слабкістю замикаючої функції кори і ін.) обумовлені труднощі у формуванні у дітей з розумовою відсталістю всіх видів навичок: рухових, сенсорних, інтелектуальних, комунікативно-мовленнєвих та ін.

Дані різностороннього вивчення специфічного викривлення пізнавального, емоційного розвитку, котре спостерігається в результаті раннього органічного ураження центральної нервової системи, свідчать, що у структурі інтелектуального дефекту у разі розумової відсталості «ядерними» симптомами є недостатність пізнавальної активності, як основи цілеспрямованої поведінки. Відмічено, що різке зниження психічного тону,

негативізм, уникнення зовнішніх подразників, неуважність визначають якість своєрідності формування процесів сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, емоційно-особистісного розвитку дітей даної категорії (Дмитрієва, 2012).

Мета статті полягає у теоретичному вивченні проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження. Нами використовувались теоретичні методи дослідження: вивчення, порівняльний аналіз, узагальнення й систематизація даних спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Результати дослідження. Спектр питань про специфіку комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку переважно обмежений рамками структурованого підходу до аналізу наявних аномалій. Результати вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчать про значні відхилення у оволодінні фонетичними, лексичними, синтаксичними, морфологічними, семантичними компонентами мовної знатності у дітей з даною формою психічного дизонтогенезу (Соботович, 2003). Виявлено, що в основі структури мовленнєвого дефекту у випадку розумової відсталості лежить несформованість семантичного компоненту. Разом з тим картина мовленнєвого порушення часто характеризується неоднорідністю, варіативністю, комбінаторністю різних симптомів мовленнєвої патології.

Мовлення, слугує найважливішим інструментом соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, виступаючи у своєму функціональному призначенні як засіб пізнання і спілкування. Мова відіграє величезне значення для формування психічних процесів, становленні мислення та волі. Саме тому, розвиток комунікації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є однією з актуальних проблем спеціальної педагогіки та психології.

У наслідок недосконалості мовлення, як засобу спілкування, виникають труднощі в організації активного спілкування, формування та розвитку мовлення, пізнавальної діяльності, мислення та соціалізації дітей.

Про важливість мовленнєвого розвитку дитини, про мовлення як засіб спілкування, розвитку її комунікативної функції говориться в багатьох роботах Л. Виготського, О. Леонтєва, М. Лісіної та інших. У наукових дослідженнях відзначається, що комунікативні вміння сприяють психічному розвитку дитини, що мовлення відіграє винятково важливу роль у формуванні вищих психічних функцій.

У віці 4 – 6 років серед дітей з порушеннями інтелектуального розвитку біля половини становлять немовленнєві діти. Друга половина має мовлення незрозуміле, надзвичайно бідне, страждають всі сторони мовлення. Мовлення розвивається досить повільно. Без спеціального навчання, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не виникає мовленнєва активність, не розвивається предметна діяльність. Як зазначають дослідники, біля 25% дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залишаються не мовленнєвими (Боряк, 2018). Такі діти майже не розуміють звернене до них мовлення, повільно усвідомлюють словесну інструкцію, особливо, якщо вона містить декілька завдань. Власну думку висловлюють примітивно або не можуть висловити зовсім. Додають, у більшість випадків, жести, підкріплюючи таким чином свої висловлювання. Словниковий запас дітей з порушеннями інтелектуального розвитку складає приблизно 300-400 слів. Пасивний словник набагато перевищує активний, але рідко використовується. З віком спостерігається збагачення словникового запасу дітей, але розуміння значення слів, у більшості випадків пов'язане лише з особистим досвідом дитини.

Багато науковців та практиків зазначають, що в таких дітей спостерігаються такі порушення, як повільне формування мовлення, із запізненням на 3-5 років, розуміння та використання теж затримується. Тобто чим глибші у дитини порушення розвитку, тим складніше порушення

мовлення. Експресивне мовлення обмежене окремими словами або короткими реченнями.

Порушення мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями розповсюджується на всі функції мовлення: комунікативну, пізнавальну, регулюючу. Такі діти не спроможні створювати сюжетні малюнки, декоративні роботи, конструкції відповідно до сформульованих задумів, у процесі діяльності майже не використовують мовлення. Пізнавальна функція мовлення теж є не достатньо. Досвід дій не фіксується у слові, тому не узагальнюється та такі дії до кінця не усвідомлюються.

До початку шкільного віку діти з порушеннями інтелектуального розвитку ще не готові до засвоєння письмового мовлення. Не сформована предметна діяльність, як передумова мовленнєвого розвитку. Не має інтересу навколишнього світу, відсутня потреба в спілкуванні з дорослими. Не сформоване фонематичне сприймання та недостатньо розвинутий артикуляційний апарат. Мовленнєвий недорозвиток у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку досить неоднорідний. У шкільному віці для більшості таких дітей розвиток мовлення лише починається.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають досить вузьку і обмежену зону найближчого розвитку. Потрібна спеціальна система моторного, сенсорного, кінестетичного та інших видів виховання, яка б спиралась на збережені, менш уражені сторони їхньої особистості. Оскільки діти з порушеннями інтелектуального розвитку неоднорідні за своїм складом, то у кожному окремому випадку ми можемо говорити про «індивідуальність» такої дитини. Але дітей об'єднує значна недостатність пізнавальних можливостей, недорозвиток всіх сторін мовлення, складні відхилення емоційно-вольової сфери. Тому при організації корекційно-навчальної роботи педагогу потрібно враховувати всі ці особливості.

У даній категорії дітей спостерігається різниця між величиною активного і пасивного словника у порівнянні з дітьми зі збереженим інтелектом та з дітьми з когнітивними порушеннями. Своєрідність лексики дітей з розумовою

відсталістю полягає також у неточному, недиференційованому, часто неадекватному використанні слів, розширені, зміщенні чи звуженні родових понять, порушенні сенсових зв'язків слів і організації семантичний полів. Діти даної групи відчувають значні складнощі у процесі засвоєння синтаксичних моделей висловлювання, граматичних засобів висловлення зв'язки окремих компонентів у структурі висловлювання (Боряк, 2018).

Словниковий запас дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зростає повільно. Переважно складається зі слів, із конкретним значенням, що найчастіше вживаються у побуті. Тому значення багатьох слів (особливо тих, що не називають конкретні предмети), у свідомості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є розмитими та нечітким. Саме тому діти під час мовлення часто замість одного слова вживають інше, схоже за звучанням. Є слова, які дитина з порушеннями інтелектуального розвитку промовляє якщо бачить на малюноку, але не розуміє, коли їх вживає хтось інший, тобто це свідчить, що дитина довгий час зберігається ситуативне значення слова.

Дитина сприймаючи висловлювання, не помічає у ньому незнайомих слів, тому словник дитини з порушеннями інтелектуального розвитку збагачується повільно. Діти з нормотиповим розвитком можуть зрозуміти зміст нового слова із контексту або спитати його значення у дорослих, а діти з порушеннями інтелектуального розвитку не зрозуміють всього контексту.

Щоб засвоїти нове слово, дитина з порушеннями інтелектуального розвитку повинна не лише запам'ятати його звучання, а й зрозуміти його зміст, опанувати ним як поняттям. Для цього потрібно узагальнити слово, назву, а це дуже складно для дитини з порушенням інтелекту.

Мовлення літей шаблонне, нечітке, одноманітне, дитина відчуває труднощі в спілкуванні. Характеризується мовлення не лише бідністю словника, воно спотворено, розмите і неповне. Спостерігається перенос назви одного об'єкта на інший, дуже часто дитина взагалі неправильно розуміє слово, яке використовує у власному мовленні: називаючи предмет, не знає, як саме він виглядає. Зазвичай вони засвоюють лише якесь одне

значення слова, їм важко усвідомити багатозначність слів, коли слово використовують в іншому його значенні.

У словнику дитини переважають іменники, що позначають назви конкретних предметів.

Дієслова, відрізняються однотипністю та бідністю. Замість слів, що позначають конкретні дії, діти часто використовують лише одне дієслово — «робити». Не використовують префіксів.

У словниковому запасі таких дітей дуже мало прикметників. Описуючи предмет, діти можуть назвати колір та величину, але не називають інші властивості. Діти неправильно утворюють прикметники. Дуже повільно відбувається розширення словника прикметниками. Найчастіше діти з інтелектуальними вадами розвитку використовують іменники замість прикметників.

Слід зазначити, що однією з істотних відмінностей мовлення дітей з порушеннями інтелекту є відносна бідність вживання прийменників.

Завдяки спеціальному навчанню, лексика дітей з інтелектуальними порушеннями збагачується різними частинами мови, відбувається уточнення значення вже вивчених термінів, здійснюється активізація пасивного вербального словника. У мовленні дітей з'являються слова, що мають узагальнююче значення.

Дітям з розумовою відсталістю в тій чи іншій мірі властиві всі відомі види мовленнєвих розладів, що пояснюється як інтелектуальним недорозвитком, так і наявністю локальних мозкових пошкоджень, патологічних змін артикуляційного апарату, обумовлюючих мовленнєві дефекти.

Є очевидним, що за оволодінням всіма рівнями системи мови стоять предметно-практичні, ігрові дії, реалізовані в процесі спілкування. Невміння користуватися пошуковими способами орієнтування, відсутність прагнення діяти з предметом у відповідності з його призначенням, застрягання на початковому способі дії, схильність до стереотипів і персеверацій, в сукупності характеризуючі предметну діяльність дітей з розумовою відсталістю,

обумовлюють недолік чуттєвого досвіду, відсутність мотивів і потреб пізнання і, як наслідок, порушення формування механізму відображення і узагальнення в слові явищ і зв'язків оточуючої реальності (Боряк, 2018).

Доведено, що при даній формі психічного дизонтогенезу на фоні системного порушення мовлення в найбільшому ступені проявляється недостатність комунікативної функції (Соботович, 2003).

У ході проведеного нами теоретичного дослідження значним є розгляд особливостей мовлення дітей з розумовою відсталістю з позиції комунікативно-прагматичного підходу, що розкриває специфіку оволодіння навичками реалізації комунікативних намірів і організації діалогічної взаємодії в процесі спілкування.

Враховуючи, що саме механізми міжсуб'єктної взаємодії, що складаються на довербальному етапі онтогенетичного розвитку, визначають успішність переходу до лінгвістичної стадії комунікативно-мовленнєвого розвитку, зупинимось на їх описі у дітей з розумовою відсталістю.

Узагальнені результати ряду досліджень свідчать про специфічні спотворення процесу формування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку навичок емоційної і голосової взаємодії з дорослим, спільної предметно-практичної діяльності, які складають передумови розвитку вербально-комунікативних функцій. Вивчення процесу емоційно-особистісної взаємодії в діадах, що включають дітей раннього віку з розумовою відсталістю, виявило недостатність прояву ними соціальних сигналів (посмішки, візуального контакту, вокалізації та ін.), опосередкованих виникнення емоційної реакції зі сторони комунікативного партнера; відсутність, нестійкість реакцій на емоційне звернення дорослого; труднощі у взаємній адаптації комунікантів і регуляції вокальної поведінки. Відмічається, що у дітей з розумовою відсталістю несвоєчасно (з запізненням) формується необхідність в емоційному контакті з близьким дорослим.

Важливо, що природа і кількість кооперативних відносин в ранньому дитинстві залежать як від інтелектуальних і соціальних здібностей дітей, так і

від індивідуальних особливостей дорослих. В дослідженнях вказується, що матері дітей з психічним недорозвитком частіше демонструють домінуючий стиль спілкування, який характеризується наявністю дефіциту підтримки ініційованою дитиною гри і прагнення до жорсткої координації його поведінки; використовують в мовленні вирази і повороти, недоступні розумінню адресату-дитині (Хохліна, 2011). Такого роду порушення ранньої взаємодії автори зв'язують з проявами неспроможності дорослого партнера інтерпретувати сигнали дитини через їх виражену слабкість і низьку частоту і забезпечити оптимальну стимуляцію адекватної співпраці на фоні предметно-практичної, ігрової діяльності.

Змістовним в плані вивчення проблеми вербального розвитку дітей з розумовою відсталістю в цікавому для нас аспекті є дослідження, які надали дані про порушення міжособистісних і групових взаємовідносин в колективах дітей даної категорії, відхиленнях комунікативно-особистісного розвитку, перешкоджаючих формуванню і актуалізації засобів мовленнєвої взаємодії (Хохліна, 2011). Авторами відмічається обмеженість кола спілкування дітей з розумовою відсталістю; нестійкість, нетривалість парних об'єднань однолітків; вибірковість контактів, опосередкованість їх характеру і частоти фізичним станам індивіда; неадекватність тактики встановлення комунікативних взаємовідносин у вигляді проявів нав'язливості, надмірної образливості, немотивованої агресії.

Затверджується, що зниження емоційної чуйності (емпатії), неспроможність до емоційного «зараження», «байдужість», слабкість цілеспрямованого наслідування дуже обмежують кооперативні вміння дитини з розумовою відсталістю, знижують можливості оволодіння засобами комунікативної діяльності і встановлення контактів на вербальній і невербальній основі (Супрун, 2005). Підкреслюється, що внаслідок недостатньої сформованості системи соціальних потреб діти з розумовою відсталістю майже не оволодівають засобами мовленнєвого спілкування навіть в тих випадках, коли в них є достатній словниковий запас і задовільне розуміння мовлення (Боряк, 2018).

В дослідженнях вказується, що в процесі спонтанного розвитку дитина з розумовою відсталістю тривалий час затримується на етапі ситуативного мовлення, відчуває себе єдиним суб'єктом комунікації, не враховує її цілі і задачі, не відчуває потреби в передачі і отриманні інформації (Дмитрієва, 2012). Встановлено, що самостійне висловлювання дітей з даною формою психічного дизонтогенезу рідко характеризуються спрямованістю на задоволення пізнавальних потреб і інтересів; контакти обмежені, головним чином, сферою ситуативно-ділового спілкування (Миронова, 2015). Передбачається, що найбільш доступним для дітей з розумовою відсталістю є вираження самих простих потреб і відчуттів короткими словами і фразами. Разом з тим дані ряду авторів дозволяють говорити про неоднакові можливості дітей цієї категорії в плані мовленнєвого спілкування – від повної відсутності активного мовлення до вживання розгорнутих висловлювань з елементами фонетичного, лексико-граматичного недорозвитку (Соботович, 2003).

В цілому дослідниками відмічається невідповідність форм спілкування дітей з розумовою відсталістю, які проявляються в взаємодії з дорослими, періоду їх вікового розвитку; незначна розповсюдженість контактів на вербальній основі в діадах «дорослий – дитина» до початку шкільного навчання (Миронова, 2015).

Зміщення фокусу досліджень в області спеціальної педагогіки і психології до проблеми вивчення можливостей вживання мовлення в комунікативних цілях дітьми з розумовою відсталістю дозволило вченим виявити і описати комплекс факторів, які порушують і спотворюють становлення цього процесу при даній формі психічного дизонтогенезу.

Науково доведено, що у розумово відсталих дітей, поряд з дефектністю власне мовної бази, слабко розвинені механізми забезпечення зворотного зв'язку, «автоматизація» і «передбачення», регулюючі ефективність реплікування в процесі діалогічної взаємодії.

Недостатність названих механізмів полягає в невмінні співвідносити формально-змістовну і інтенціональну (комунікативну) сторони

продукованого висловлювання і здійснювати адекватне коригування відповідно до задач спілкування, змістом реплік партнера; сприймати та утримувати в короткочасній пам'яті повідомлення партнера; враховувати екстралінгвістичні, контекстуальні показники комунікативно-мовленнєвої ситуації при формулюванні власних висловлювань та розумінні сенсу сприйманих.

Значні труднощі, пов'язані зі здійсненням дітьми з розумовою відсталістю реплікування, виявляються у не сформованості найважливішої ланки вербальної комунікації – діалогічної єдності (Дмитрієва, 2012).

Недостатній розвиток мотиваційно-потребового компоненту мовленнєвої діяльності у вигляді інертності, слабкості спонукань до встановлення контакту, не сформованість функції предикації знижують можливості вираження дітьми з розумовою відсталістю вербальної ініціативи та адекватної у семантичному та комунікативному відношенні реакції (Хохліна, 2011). Авторами відзначені видимі труднощі, які відчувають розумово відсталі діти при постановці запитальних реплік; стереотипність, ехолоалічність висловлювань-реакцій, що продукуються дітьми з цією формою психічного дизонтогенезу. Вказується, що розгортання стратегії діалогічної взаємодії перешкоджає також недостатність вміння змінювати характер участі в комунікації (переходити з позиції того, хто говорить на позицію слухача), враховувати ступінь проінформованості партнера про предмет мовлення, властиві розумово відсталім .

Загалом дослідженнями виявлено неправомірно широке використання засобів емоційної та жестової комунікації дітьми, які мають навички мовної передачі певного змісту. Своєрідна «мовленнєва замкнутість» дітей даної категорії є наслідком бідності «внутрішніх ресурсів мовлення»: розумово відстала дитина «часто не говорить не тому, що вона взагалі не вміє говорити, а тому, що їй нічого говорити». У той же час вказується, що мовна продукція частини дітей з розумовою відсталістю, що характеризуються специфічною активністю (Боряк, 2018), найчастіше не пов'язана із ситуацією взаємодії та мовленнєвим контекстом, відрізняється відсутністю спрямованості на задоволення пресупозиції адресата.

Для розробки питань корекційно-освітньої роботи з дітьми, які страждають на розумову відсталість, значущим орієнтиром є концепція А. Запорожця про ампліфікацію дитячого розвитку. Загальноприйнятим є положення про те, що розвиток дитини відбувається за діалектичними законами, і кожен віковий період значущий для формування її особи. Необхідність створення певних умов для збагачення всіх видів діяльності дитини, характерних для кожного вікового періоду, стала визначальною для нашого дослідження, спрямованого на розвиток вербальних засобів спілкування, навичок їхнього усвідомленого вживання в різних ситуаціях взаємодії дітьми з розумовою відсталістю.

Підкреслюється, що корекційна робота має здійснюватися з метою тренування окремих психічних функцій, на передбачати формування цих функцій в осмисленій, соціально значимій діяльності.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено такі напрями у корекційно-освітній роботі з розумово відсталими дітьми, які видаються нам значущими для формування вербальних засобів спілкування:

- формування механізмів предметної та ігрової діяльності; розвиток продуктивних видів діяльності (малювання, аплікації, конструювання);
- ознайомлення з оточуючим;
- формування невербальних засобів спілкування, закріплення правил комунікативної поведінки у невербальному діалозі.

Доведено, що корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають розумову відсталість, має бути спрямована на забезпечення процесу соціалізації зазначеного контингенту дітей. У цьому контексті значущим розробки змісту, методів і форм корекційно-навчального впливу є уявлення у тому, що, поруч із ступенем інтелектуального дефекту, суттєвими у плані прогнозу ефективності процесу соціалізації є показники індивідуально-особистісного розвитку (цілеспрямованої активності, емоційності, характеру інтересів, спонукань до діяльності та ін.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. З урахуванням уявлення про нерозривну єдність всіх сторін психічного вигляду в реальному

житті особистості, про роль психічних і мовленнєвих процесів як свідомо регульованих особистістю операцій, пов'язаних з вирішенням життєвих завдань, ефективним для подолання характерних для розумово відсталих порушень комунікативної діяльності може стати розширення сфери спілкування, якісна зміна його змісту та спрямованості шляхом спеціальної організації ігрових, трудових заходів, розвивального дозвілля та навчально-виховної роботи (Супрун, 2005). У той самий час у процесі аналізу психолого-педагогічної літератури ми не виявили експериментальних досліджень, які б синтезували дані напрями та дозволили будувати роботу з формування вербальних засобів спілкування на цілісній і комплексній основі. Саме тому для нас є важливим розробити систему логопедичної роботи з формування вербальних засобів спілкування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Література

1. Боряк, О.В. (2018). *Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка.
2. Дмитрієва, І.В. (2012). Теоретичний аспект проблеми вивчення учнями спеціальної школи лінгвістичних категорій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 22. С. 65–69.
3. Миронова, С.П. (2015). Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. № 5.
4. Соботович, Е.Ф. (2003). *Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией)*. М.: Классика Стиль.
5. Супрун, М.О. (2005). *Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.)*. К.: Вид. ПАЛИВОДА А. В.
6. Хохліна, О.П. (2011). Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальному навчальному закладі: теоретичний аспект проблеми. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011. № 23(234). С.211-220.

References

1. Boriak, O. V. (2018). *Diahnostyka, formuvannia u korektsiia movlennievoi diialnosti ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku molodshoho shkilnoho viku teoriia i praktyka* [Diagnosis, formation and correction of speech activity of children with intellectual disabilities

of primary school age theory and practice]: [monograph]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka. 458 p. [in Ukrainian].

2. Dmytriieva, I. V. (2012). Teoretychnyi aspekt problemy vyvchennia uchniamy spetsialnoi shkoly lnhvistychnykh katehorii [Theoretical aspect of the problem of studying special categories by students of a special school]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. 2012. № 22. P. 65–69. [in Ukrainian].
3. Myronova, S. P. (2015). Vykorystannia u korektsiinii roboti z rozumovo vidstalymy ditmy netradytsiinykh metodiv likuvalnoi pedahohiky i psykhoterapevtychnykh tekhnolohii. [Use of non-traditional methods of medical pedagogy and psychotherapeutic technologies in correctional work with mentally retarded children]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*. 2015. № 5. [in Ukrainian].
4. Sobotovych, E. F. (2003). Rechevoe nedorazvitie u detej i puti ego korekcii (Deti s narusheniem intellekta i motornoj alaliej) [Speech underdevelopment in children and ways of its correction (Children with intellectual disabilities and motor alalia): textbook. allowance for students]. M.: Klassike Stil, 160 p. [in Russian].
5. Suprun, M. O. (2005). Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytoky, stanovlennia ta rozvytok (kinets KhKh – persha polovyna KhKh st.) [Correctional education of students of auxiliary educational institutions: origins, formation and development (end of the XIX – first half of the XX century): monograph]. K.: Vyd. PALYVODA A. V., 2005. 328 p. [in Ukrainian].
6. Khokhlina, O. P. (2011). Psykhologo-pedahohichne zabezpechennia sotsializatsii dytyny z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku u spetsialnomu navchalnomu zakladi: teoretychnyi aspekt problemy [Psychological and pedagogical support of socialization of a child with disorders of psychophysical development in a special educational institution: the theoretical aspect of the problem]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 2011. № 23(234). P.211-220. [in Ukrainian].