

"noun" in younger schoolchildren with severe speech disorders in Ukrainian language and correctional-developmental lessons in a general education special school for children with severe speech disorders. The article describes the main features in the formation of lexical-semantic and grammatical links of the linguistic component of speech activity in this category of children. A thorough analysis of Special Scientific-theoretical and program-methodological literature on this issue and basic concepts is carried out. It was found out that this problem is poorly developed and relevant. It is noted that students' familiarization with parts of speech in primary school begins with the study of the noun as the most commonly used lexical and grammatical class of words, an important place in the process of studying the grammatical concept of "noun" is occupied by phonetics, vocabulary and grammar, which directly interact with each other. It is noted that full-fledged language acquisition at a practical level is a necessary condition for mastering grammar norms, mastering grammatical concepts and categories. Studying all sections of grammar precedes the accumulation of practical experience in applying various grammatical forms in Ukrainian language lessons. The main prerequisites and principles are defined, which ensure successful assimilation of the grammar of the native language, the stages of formation of the grammatical concept of "NOUN", general theoretical and methodological approaches to the formation of morphological categories of the noun (categories of gender, number, case) in younger schoolchildren with severe speech disorders. Algorithms for forming lexical and grammatical categories of nouns in this category of children are presented, and their content is revealed. It is proved that the development of modern pedagogical technologies, correctional-developmental models and systems, educational strategies in the process of learning the Ukrainian language in primary school will contribute to self-realization, self-development of students with severe speech disorder, encourage them to continuous high-quality learning.

*Keywords:* pedagogical technologies, grammatical concept, noun, schoolchildren, severe speech disorders.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.42.07>

УДК 376-056.3: 37.04

**Л.С.Якуба**  
**[lesiyakuba@gmail.com](mailto:lesiyakuba@gmail.com)**  
**<https://orcid.org/0000-0003-0632-8384>**

## **МОЖЛИВОСТІ ТА БАР'ЄРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У статті представлений теоретичний аналіз проблеми формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями з точки зору компетентнісного підходу. На основі теоретично-

історичного аналізу досліджень визначено зміст понять «компетентність», «мовленнєва компетентність». Визначено складові мовленнєвої компетентності, окреслено тісні зв'язки її формування із особливостями психічного розвитку, комунікацією, та соціалізацією. Показана залежність між наявністю бар'єрів розвитку та рівнем реалізації можливостей дитини з інтелектуальними порушеннями. Перспективою подальшого дослідження визначено розробку системного індивідуально-орієнтованого підходу до формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку зі стійкими порушеннями інтелектуального розвитку.

*Ключові слова:* ключова компетентність, мовленнєва компетентність, діти дошкільного віку інтелектуальні порушення, можливості, бар'єри, мовленнєва діяльність, комунікативна компетентність, соціалізація.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції дошкільної освіти в Україні передбачають формування у дітей основ ключових компетентностей, до яких відноситься в першу чергу комунікативно-мовленнєва. Оволодіння ними відкривають для дитини з порушенням інтелектуального розвитку можливості до більш успішного навчання у школі. Визначення бар'єрів, які перешкоджають формуванню мовленнєвої компетентності, а також сильних сторін дитини та середовища, на які може спиратися корекційних педагог, з нашої точки зору, буде сприяти виробленню індивідуальної траєкторії розвитку та створенню успішних умов для розвитку як мовленнєвої діяльності, так і формуванню комунікативно-мовленнєвої компетентності дитини з інтелектуальними порушеннями.

Комунікативно-мовленнєва компетентність людини є ключовою для соціалізації у сучасному суспільстві. В Україні останні роки відбулася зміна всієї парадигми освіти з орієнтацією не так як на накопичення знань дитиною, як на можливість застосовувати їх у діяльності, суспільних локаціях, формувати необхідні соціальні вміння та навички. Це викликає пильну увагу до формування мовленнєвої компетентності дітей з порушенням інтелектуального розвитку дошкільного віку.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Експерти різних галузей науки присвятили свої дослідження визначенню поняття компетентності як якості особистості, необхідній для розвитку та існування. Так, М. Romainville (1996) нагадує, що французький термін «компетентність» спочатку використовувався в контексті професійного навчання, маючи на увазі здатність виконувати конкретне завдання. (як цитується у Eurydice, 2002) За останні десятиліття він знайшов свій шлях у світі загальної освіти, де часто посилається на певну «здатність» або «потенціал» для ефективної дії в певному контексті. Більше значення має не саме знання, а його використання. Для Р. Perrenoud (1997) формування компетенції означає надання людям можливості мобілізувати, застосовувати та інтегрувати набуті знання у складних, різноманітних і непередбачуваних ситуаціях. (як цитується у Eurydice, 2002) F. E. Weinert (2001) приходять до висновку, що в різних дисциплінах «компетентність інтерпретується як грубо спеціалізована система здібностей, навичок або навичок, які необхідні або достатні для досягнення конкретної мети». (як цитується у Eurydice, 2002)

Проблемі формування мовленнєвої та комунікативної компетентності дітей дошкільного віку при

нормативному і дизонтогенетичному розвитку приділено велику увагу в дослідженнях Г.Блеч, А.Бородич, Л.Варзацької, Є.Водовозової, Н. Гавриш, І. Глуценко А.Гончаренко, В. Карасика, О.Леушиної, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Проскурняк, та ін.

Так, І. І. Глуценко (2021) підкреслює, що мовлення займає важливе місце в процесі формування особистості будь-якої дитини, особливо тієї, що має когнітивні порушення. і як засіб формування психічних процесів, і як засіб забезпечення мовленнєвої діяльності, та комунікації. (І.І.Глуценко та ін., 2021)

М. Шеремет, Базима Н. (2018) відмічають, що порушення як специфічних мовленнєвих механізмів, пов'язаних з аналітико-синтетичною діяльністю мовно-слухового та мовно-рухового аналізаторів, так і загальнофункціональних, приводять до недорозвитку інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності і визначають патологічний характер формування мовлення в дітей із інтелектуальними порушеннями. Це стає бар'єром для оволодіння дитиною необхідною мовленнєвою компетентністю. (М. Шеремет, Базима Н., 2018)

Заслуговує уваги дослідження А. S. Eisenhower, Bruce L. Baker, and J. Blacher (2005), яке показало, що діти з інтелектуальною недостатністю «мають більший ризик розвитку синдрому дефіциту уваги і гіперактивності, розладів поведінки, тривожних розладів та поширених розладів розвитку», що також впливає негативно на розвиток всіх сфер діяльності». (с 658)

Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990): задоволення основних потреб у навчанні проголошує, що «кожна людина – дитина, молодь і дорослий – повинна мати можливість скористатися освітніми можливостями, розробленими для задоволення її основних потреб у навчанні. Ці потреби включають як основні засоби навчання (такі як грамота, усне висловлювання, обчислення та розв'язування проблем), так і основний зміст навчання (такий як знання, навички, цінності та ставлення), необхідний людям, щоб вижити, розвиватися. їх повні можливості, жити і працювати гідно, повноцінно брати участь у розвитку, покращувати якість свого життя, приймати зважені рішення та продовжувати навчання» (як цитується у Eurydice, 2002, с.13) Отже, оволодіння усним висловлюванням, як основним засобом навчання, та можливостями застосування мовлення у різних ситуаціях, стає шляхом до задоволення освітніх потреб. Для реалізації цього шляху необхідне надбання дитиною з інтелектуальними порушеннями певного рівня комунікативно-мовленнєвими навичками, і отже, формування мовленнєвої компетентності, спираючись на збережені можливості до розвитку та подоланням певних бар'єрів в цьому процесі.

**Мета статті** – розкрити і охарактеризувати наявні можливості та бар'єри для формування мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для реалізації поставленої мети було окреслено такі **завдання**:

- зробити аналіз дефініції «мовленнєва компетентність»;

- визначити і охарактеризувати залежність можливостей дитини зі стійкими інтелектуальними порушеннями дошкільного віку від бар'єрів, створених як особливостями розвитку, так і середовищем, у якому виховується дитина.

**Виклад основного матеріалу.** Завдання успішної інтеграції та соціалізації особи з інтелектуальними порушеннями стає наразі крайовим каменем у практиці спеціальної педагогіки та психології. Найбільш болюче питання сучасної освіти – це включення дитини з особливостями розвитку у соціум однолітків, що можливо тільки при її достатніх можливостях комунікації та мовлення. Мовленнєва компетентність є ключем до формування здатності розв'язання життєвих проблем, і її формування залежить від індивідуальних та особистісних якостей дитини, а також від умов оточуючого середовища.

Для визначення, які існують можливості для процесу розвитку у цьому напрямку, а також з якими перешкодами або бар'єрами стикається і дитина, і корекційний педагог, і батьки, необхідне чітке розуміння таких дефініцій як «ключова компетентність», «мовленнєва компетентність», «складові мовленнєвої компетентності», «мовленнєва діяльність» та їх взаємозв'язки.

Основою для змінення відношення до можливостей розвитку стали події в другій половині 20 століття, які у Європі привели до радикальних і соціальних, і економічних змін. Таке явище як глобалізація та її прояв у культурній, політичній, економічній та екологічній сферах, стали основною силою цієї трансформації. Знання були визнані найціннішим ресурсом для підживлення економічного зростання. Окрім того, знання визнаються рушійною силою особистого та професійного розвитку. «Там, де люди здобувають знання, навчаються навичкам і перетворюють їх на компетентність для значущого використання, вони не тільки стимулюють економічний і технологічний прогрес, а й отримують багато особистого задоволення та добробуту від своїх зусиль». (Eurydice, 2002) Через низку причин, таких як розширення ЄС, старіння населення, високим рівнем безробіття та пов'язаним із цим ризиком соціального відчуження, європейські країни почали уважніше розглядати ті ключові здібності, які, ймовірно, знадобляться дорослим у майбутньому. Дослідники прийшли до висновку, що дія не повинна обмежуватися визначенням необхідних базових навичок, а поширюватись на процес їх формування і гарантувати доступність оволодіння ними кожній особі. Незбалансоване набуття ключових компетенцій почало розглядатися як «головна причина соціального поділу та диспропорції в доходах, що призводить до маргіналізації та, зрештою, соціального відчуження». (Eurydice, 2002, с.11).

Lundvall and Johnson (1994) запропонували виділити чотири типи знання: «know-what», «know-why», «know-how» і «know-who», - і окреслити якості, за якими ці знання можна розподілити на кодифіковані та особистісні (мовчазні, негласні), пов'язані з носієм. Останній вид знань, з точки зору дослідників, надає змогу людині відбирати, інтерпретувати та розвивати кодифіковані знання та використовувати їх у своїй діяльності. (як цитується у Eurydice, 2002, с.11).

У освітньому контексті кодифіковані або явні знання значною мірою представлені знаннями з

предмета, тоді як особистісні(негласні) знання в основному закладені в особистісні та соціальні компетентності учня. ( Eurydice, 2002) Разом використання знань, вмінь та навичок у діяльності та ситуації і створюють компетентність, як комплексну характеристику особистості. Вона охоплює низку аспектів: інтелектуальний, мовленнєвий, соціальний тощо. Всі вони відображають досягнення психічного розвитку дитини. (Eisenhower A. S. та ін., 2005)

Для того, щоб компетентність заслуговувала таких атрибутів, як «ключ», «основний», або «базовий», вона повинна бути необхідною та корисною для будь-якої особи та суспільства в цілому, вона повинна дозволити людині успішно інтегруватися в низку соціальних мереж, залишаючись незалежним і особисто ефективним у знайомих, а також нових і непередбачуваних умовах. Нарешті, оскільки всі параметри можуть змінюватися, ключова компетенція повинна дозволяти людям постійно оновлювати свої знання та навички, щоб бути в курсі свіжих подій. (Eurydice, 2002)

Визначення індивідуальних компетентностей, які фактично відповідають цій вимозі, вимагає відповідності до певних критеріїв. Перший критерій відбору полягає в тому, що ключові здібності мають бути потенційно корисними для всіх членів суспільства. Вони мають бути актуальними для всього населення, незалежно від статі, класу, раси, культури, родинного походження чи рідної мови.

По-друге, вони повинні відповідати етичним, економічним та культурним цінностям і конвенціям відповідного суспільства, відповідати контексту, найпоширенішим та ймовірним ситуації, з якими особи стикаються протягом свого життя.

Поряд з навичками та знаннями, ставлення є третьою визначальною характеристикою компетентності У освітньому контексті установки найбільш тісно пов'язані з такими особистими компетенціями, як цікавість, мотивація, креативність, скептицизм, чесність, ентузіазм, самооцінка, надійність, відповідальність, ініціативність та наполегливість. (Eurydice, 2002)

Із цілого загалу дослідники виділяють загальні навички, також відомі як предметно-незалежні або трансверсальні компетентності. Вони не прив'язані до якоїсь конкретної дисципліни, але можуть застосовуватися до цілого ряду предметних областей та умов. До таких навичок і відноситься мовленнєва компетентність особистості.

Під мовленнєвою компетентністю розуміють вільне вираження своїх бажань, намірів, а також пояснення власних дій та їхнього змісту за допомогою вербальних у поєднанні з невербальними (жестовими, мімічними, пантомімічними) засобами. Мовленнєва компетентність включає: здатність розуміти зміст і головну думку усних і письмових висловлювань; здатність вести діалог з дотриманням правил мовленнєвого етикету; уміння будувати повноцінні в комунікативному відношенні усні і письмові зв'язні висловлювання, які відображають знання дітей про предмет розмови, їхні думки, почуття, наміри; уміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, будуючи відповідним чином свої висловлювання. (Г.Блеч, 2020)

Мовленнєва компетентність тісно пов'язана з соціальною, яка складається мотиваційного,

когнітивного, поведінкового компонентів. До мотиваційного компоненту відноситься в першу чергу ставлення до людини; до когнітивного – пізнання іншої людини, здатність розуміти її; до поведінкового – вибір засобів комунікації відповідно до ситуації. Саме соціальна компетентність надає дитині спроможність вміти просити допомогу та надавати її, знати та відчувати свої можливості, долучатися до спільної діяльності і не заважати іншим своєю поведінкою. (Т. Піроженко, 2010)

Зв'язок мовленнєвої компетентності з грамотністю, яка вважається ключовою самостійною компетенцією, а також є воротами до багатьох інших компетенцій, не підлягає сумніву. Неспроможність розвинути достатній рівень грамотності вважається основною перешкодою для соціальної та економічної інклюзії.

За дослідженнями Emerson E., Hatton C., Felce D., & Murphy G., (2001), особи з легким ступенем інтелектуальної недостатності можуть опанувати навичками читання та користуватися ними у повсякденному житті. Особи з помірним ступенем інтелектуальної недостатності можуть сприймати легкі непоширені речення, тому в багатьох випадках для них є корисними спеціально адаптовані матеріали. У осіб з тяжким та глибоким ступенем інтелектуальної недостатності навички читання не формуються, але вони можуть сприймати спрощену інформацію на слух. І саме рівень мовленнєвої компетентності, здобутий у дошкільному віці, сприяє збільшенню можливостей дитини до оволодіння грамоти, а отже і більш високому рівню соціальної інклюзії у дорослому віці. (Emerson E. та ін., 2001)

Формування мовленнєвої компетентності дітей є одним з напрямків дошкільної освіти. При формуванні цієї компетентності у дітей з особливими освітніми потребами необхідно спиратися на збережені можливості та враховувати створення необхідного середовища для подолання труднощів.

Визначення можливостей, освітніх потреб та бар'єрів для розвитку і включення у суспільство можливо із застосуваннями Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП). Ця система активно впроваджується в Україні. За ініціативи Олени Зеленської та Міністерства охорони здоров'я разом із національними та міжнародними експертами впроваджено МКФ як національний класифікатор. Ухвалення створення "Класифікатору функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я" як електронного інструменту, що базується на МКФ, відбулося вже під час війни, що свідчить про те, що курс, який впроваджується в освітній та медичній сфері і спрямований на визначення можливостей, а не хвороби, як ведучого фактору розвитку, продовжується попри всі перешкоди. (МОН України, 2022)

Можливості дітей зі стійкими інтелектуальними порушеннями залежать від ступеню органічного ураження, умов оточуючого середовища. Вплив на реалізацію можливостей розвитку відбувається в процесі навчання та виховання дитини. У дошкільному віці формування мовленнєвої компетентності однозначно впливає на подальше формування ключових компетентностей, в першу чергу грамотності. У дитини дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями виникає багато бар'єрів для формування мовленнєвої компетентності, як внутрішніх – індивідуально-особистісних, які утворюються за рахунок

обмеження, так і зовнішніх, викликаних умовами оточення, - фізичного, структурного і соціального:

Діти зі стійкими інтелектуальними порушеннями мають низку загальних специфічних особливостей розвитку в умовах дизонтогенезу: сповільнення швидкості прийому та опрацювання інформації; загальне зниження психічної активності та, як наслідок, звуження запасу знань і уявлень про навколишній світ і про себе; порушення мовленнєвої діяльності, труднощі спілкування; недостатність словесного опосередкування діяльності, неузгодженість образної та вербальної сфер психіки, деформація соціальної ситуації розвитку тощо (Савінова Н.В., 2013). Все вищенаведене вимагає від педагогів та батьків створювати необхідні умови для формування мовленнєвої компетентності.

У дітей з інтелектуальними порушеннями розлади когнітивного розвитку можуть поєднуватися з мовленнєвими, формуючи таким чином складний розлад. (Marrus N, Hall L, 2017) Це ускладнює процес надання корекційної допомоги, і є, з нашої точки зору, бар'єром, який вимагає індивідуалізації корекційно-розвиткового навчання.

Якщо говорити про прогрес чи регрес мовленнєвого розвитку, то у ньому відображається динаміка рівнів розвитку стосунків дитини із соціальним середовищем, що опосередковує її активність як партнера із спілкування. Рівень мовленнєвої компетентності дитини можна визначати тільки при врахуванні, в яких особистісних взаєминах перебуває вона з партнерами зі спілкування, і розглядати процес у взаємодії мотиваційних та операційних компонентів. Мотиваційні виконують спрямовальну й організаційну роль, а операційні представляють конкретні форму і зміст як вербальних, так і невербальних мовних засобів. (Т.Піроженко, 2010)

Необхідно враховувати, що формування потреб, мотивів, установок та ціннісних орієнтацій специфічно пов'язані між собою у дошкільному віці в процесі одночасного засвоєння як форм комунікативної взаємодії, так і засобів комунікації. Все це відображується у можливості самовираження особистості в усіх поєднаних із комунікацією видах діяльності (предметно-практичній, ігровій, пізнавальній). І надбання необхідно рівня мовленнєвої компетентності впливає на успішність взаємодії дитини зі світом. Спрямованість на розвиток мотиваційної сфери особистості дає змогу використовувати резерви психіки, вікові можливості та природні здібності дитини. (Т.Піроженко, 2010)

Внутрішні бар'єри виникають у дитини з інтелектуальними порушеннями вже на рівні формування мотиваційного компонента спілкування - потреб, мотивів, установок й ціннісних орієнтацій, пов'язаних з установленням контактів. Оскільки в комунікативно-мовленнєвому розвитку відображається виникнення новоутворень, що забезпечують успішність цілей взаємодії, в характеристику мовлення введені мотиви, що відбивають конкретні спонукання (потреби) дитини до спілкування; та операційні компоненти когнітивного розвитку, що характеризують розуміння дитиною системи "людина-ситуація" та рівень оволодіння адекватними засобами взаємодії в ній (експресивними і мовними).

Конструктивістський (інтераціоналістський) підхід до розвитку мовлення та формування мовленнєвої компетентності розглядає причинність новоутворень у галузі мовної сфери як такий, що

«впливає не з пасивного оволодіння дитиною зовнішньою поведінкою, а з конструктивної діяльності з реальністю, яку здійснюють переважно через між індивідуальну координацію з доколишніми людьми». (Т. Піроженко, 2010, с.6) Бар'єри можуть виникати на рівні і мотиваційних, і операційних компонентів взаємодії і відображатися на діяльності дитини. На цей процес також впливають складнощі органічного взаємозв'язку у специфічному для дошкільного віку процесі одночасного засвоєння як форм комунікативної взаємодії, так і засобів комунікації. Маючи слабо сформовані «операційні компоненти когнітивного розвитку, що характеризують розуміння дитиною системи "людина-ситуація" та рівень оволодіння адекватними засобами взаємодії в ній (експресивними і мовленнєвими)», (Т. Піроженко, 2010, с.6) дитина з порушенням інтелектуального розвитку стикається з неможливістю самостійного подолання бар'єру у спілкуванні та неможливістю «самовираження в усіх поєднаних із комунікацією та мовленням видах діяльності (предметно-практичній, ігровій, пізнавальній)» (Т. Піроженко, 2010)

Вербальна комунікація найчастіше здійснюється у формі діалогу. У процесі діалогу відбувається послідовна зміна комунікативних ролей: мовця (того, хто говорить) і реципієнта (того, хто слухає). Для виконання останньої ролі дитині необхідно відтворення процесу, який включає сприймання інформації закодованої в фонемах, словах, фразах, реченнях чи текстах; переробка цієї інформації; співвіднесення сказаного із вже набутими знаннями для повного розуміння. (Н. Савинова, 2013) І тут виникає найтяжчий для подолання бар'єр, пов'язаний із особливостями сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями. В основі сприймання таких дітей лежать випадкові ознаки та зв'язки., і воно характеризується малим обсягом, зниженою швидкістю, недостатнім осмисленням. (Макарчук Н.О та ін., 2014) Отже, необхідно відзначити, що дітям означеної категорії властиві проблеми в обробці і розумінні вербальної інформації. Їх уповільнена обробка отримуваної вербальної інформації не встигає за швидкістю мовлення, особливо у тих випадках, коли за один раз видається велика кількість інформації. (М. Шеремет, Н. Базима, 2018) Для подолання цього бар'єру вкрай необхідно адаптувати і інформацію, і способи її подання, і джерело цієї інформації, яким часто є оточуючі дорослі.

Якщо дитина з порушенням інтелектуального розвитку виховується у спеціальній групі закладу дошкільної освіти і здобуває певні навички використання мовлення у спілкуванні з вихователем, корекційним педагогом і дітьми, вона володіє певним запасом слів, за допомогою яких може домогтися свого, висловити побажання та інше. У той самий час вдома і у громадських місцях вона продовжує користуватися невербальними засобами спілкування.

Середовище освітнього закладу вимагає від дитини застосування більш високоорганізованих засобів комунікації, однак вона не може перенести їх на іншу ситуацію, інших людей – тобто, її мовленнєва компетентність залишається на певному рівні і не сприяє соціалізації. Для вирішення цього завдання необхідно досягнення однакових вимог з боку різних типів середовища – і вдома, і у закладі. Для цього необхідна тісна співпраця батьків, які забезпечують середовище вдома, і вихователів та фахівців дитячого закладу.



Синдром-специфічні поведінкові моделі проявляються у дітей із затримкою розвитку у віці 3 років (Eisenhower A. S., Baker B. L., Blacher J., 2005). і зберігаються протягом всього дошкільного віку. Окрім того, вчені відмічають, вплив вербальної комунікації накладає вирішальний відбиток на регулювання поведінки дітей, їх загальну та мовленнєву активність (М.Шеремет, Н.Базима, 2018) Звернене до таких дітей мовлення у вигляді інструкцій, вказівок, пояснень не регулює і не спрямовує їхню практичну діяльність (О.Проскурняк, 2016) Ці факти також накладають відбиток на формування комунікативної поведінки і мовленнєвої компетентності.

Материнський стрес через порушення когнітивного розвитку, проблеми поведінки та обмеженість комунікації (Eisenhower A. S. та ін, 2005), може теж стати бар'єром для оволодіння дитиною, як комунікативною, так і мовленнєвою компетентністю, адже основним суб'єктом спілкування у дошкільному віці залишаються батьки, і в першу чергу, матері. Мати, яка знаходиться у стресі через усвідомлення негараздів у розвитку дитини, які супроводжують такі синдроми, як розлад аутистичного спектру, синдром Дауна, інші тяжкі розлади розвитку, у структурі яких спостерігається затримка психічного розвитку, або стійкі інтелектуальні порушення, не має ресурсу для забезпечення достатньої підтримки мовленнєвого спілкування з дитиною.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Мовленнєва компетентність дітей з інтелектуальними порушеннями формується у різних умовах, ситуаціях спілкування, і потребує системного, комплексного підходу, при цьому орієнтованому на індивідуальні, особистісні прояви і можливості.

Коли дитина потрапляє до закладу дошкільної освіти, на 4-5 році життя, її комунікативний досвід обмежений спілкуванням з батьками, окремими людьми, що недостатньо для накопичення арсеналу засобів, які нададуть їй змогу вдало спілкуватися і розвиватися. Як зазначає М.О.Супрун (2018) «формування різноманітних якостей особистості відбувається одночасно у комплексі, тому й педагогічний вплив (взаємодія між учасниками виховного процесу) повинен мати комплексний характер. (М.О.Супрун, 2018, с.48) Якщо дитині надати можливість реалізувати у діалозі з навколишнім найменші надбання, підтримувати перші спроби комунікації за допомогою доступних мовленнєвих засобів, надавати комплексну підтримку у всіх ситуаціях спілкування, це допоможе і підтримувати пізнавальну активність дитини, і дати їй мовленнєві засоби як інструмент для дослідження навколишнього середовища та отримання нових знань.

Подолання внутрішніх і зовнішніх бар'єрів розвитку комунікації та формування мовленнєвої компетентності потребує розробки системного, комплексного, індивідуально - орієнтованого підходу, який би враховував особистісні прояви і можливості дитини, а також адаптації та модифікації середовища.

**Список використаної літератури:**

1. Блеч Г. (2020). Компетентнісний підхід у навчанні української мови школярів з порушеннями інтелектуального

розвитку. Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови, 16(1), 30-39. <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/140> 2. Глуценко І. І., Моїсеєв С. О., Товстоган В. С. (2021). Стан сформованості мовленнєвої діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного середовища. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 41, 112-119 [http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36136\\_3](http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36136_3) 3. Макарчук Н. О., Висоцька А. М., Чеботарьова О. В., Міненко Г. В., Трикоз С. В., Блеч Г. О., Бобренко І. В., Гладченко І. В. (2014). Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників. Київ: ІСП НАПН України. 4. Міністерство освіти і науки України. (2022). Веб-сайт. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я: важливий крок на шляху до безбар'єрної освіти. <https://mon.gov.ua/ua/news/mizhnarodna-klasifikaciya-funkcionuvannya-obmezheniya-zhittyediyalnosti-ta-zdorovya-vazhlijiv-krok-na-shlyahu-do-bezbaryernoji-osviti> 5. Пироженко Т. О. (2010). Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець. 6. Проскурняк О. (2016). Розвиток комунікативності дошкільників з легким та помірним ступенем розумової відсталості. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського: Педагогічні науки, 1, 247-252. <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup2016149> 7. Савінова Н.В. (2013). Теорія мовленнєвої діяльності у площині логопедичного впливу. Наука і освіта, 3, 136-139. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO\\_2013\\_3\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_3_41) 8. Супрун М. О. (2018). Педагогіка. Київ: КДА. 9. Шеремет М.К., Базима Н.В. (2018) Розуміння та виконання інструкцій дошкільниками з аутизмом. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 34, 112-119 10. Eisenhower A. S., Baker Bruce L., Blacher J. (2005). Preschool Children with Intellectual Disability: Syndrome Specificity, Behaviour Problems, and Maternal Well-Being. J Intellect Disabil Res, September, 49(Pt 9), 657-671. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3072759/pdf/nihms282183.pdf> 11. Eurydice. (2002). Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. The information network on education in Europe <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/key%20competences%20Europe>. Pdf 12. Marrus N., Hall L. (2017). Intellectual Disability and Language Disorder. Child Adolesc Psychiatr Clin N Am. July, 26(3), 539-554 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5801738/pdf/nihms858662.pdf>

#### References:

1. Blech H. (2020). Kompetentnostnyi pidkhid u navchanni ukraïnskoi movy shkolariv z porushenniamy intelektualnoho rozvytku. Osvita osib z osoblyvymy osvithnymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 16(1), 30-39 [in Ukrainian]. <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/140> 2. Hlushchenko I. I., Moiseiev S. O., Tovstohan V. S. (2021). Stan sformovanosti movlennievoi diialnosti u ditei iz zatrymkoiu psykhnichnoho rozvytku v umovakh inkliuzyvnoho seredovysycha. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 41, 112-119 [in Ukrainian]. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/36136> 3. Makarchuk N. O., Vysotska A. M., Chebotarova O. V., Minenko H. V., Trykoz S. V., Blech H. O., Bobrenko I. V., Hladchenko I. V. (2014). Dydaktychni ta metodychni zasady spetsialnoi osvity rozumovo vidstalykh doshkilnykiv. Kyiv: ISP NAPN Ukrainy [in Ukrainian]. 4. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). Veb-sait. Mizhnarodna klasyfikatsiia funktsionuvannia, obmezhenia zhyttiediialnosti ta zdorovia: vazhlyvyi krok na shliakhu do bezbariernoji osvity. <https://mon.gov.ua/ua/news/mizhnarodna-klasifikaciya-funkcionuvannya-obmezheniya-zhittyediyalnosti-ta-zdorovya-vazhlijiv-krok-na-shlyahu-do-bezbaryernoji-osviti> 5. Pirozhenko T. O. (2010). Komunikatyvno-movlennievi rozvytok

doshkilnyka. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian]. 6. **Proskurniak O.** (2016). Rozvytok komunikatyvnosti doshkilnykiv z lehkym ta pomirnym stupenem rozumovoi vidstalosti. Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho: Pedahohichni nauky, 1, 247-252 [in Ukrainian]. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2016\\_1\\_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_1_49) 7. **Savinova N.V.** (2013). Teoriia movlennievoi diialnosti u ploshchyni lohopedychnoho vplyvu. Nauka i osvita, 3, 136-139. <http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO2013341> 8. **Suprun M. O.** (2018). Pedahohika. Kyiv: KDA. 9. **Sheremet M.K., Bazyma N.V.** (2018). Rozuminnia ta vykonannia instruksii doshkilnykamy z autyzmom. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia, 34, 112-119 [in Ukrainian]. 10. **Eisenhower A. S., Baker Bruce L., Blacher J.** (2005). Preschool Children with Intellectual Disability: Syndrome Specificity, Behaviour Problems, and Maternal Well-Being. J Intellect Disabil Res, September, 49(Pt 9), 657-671. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3072759/pdf/nihms282183.pdf> 11. **Eurydice.** (2002). Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. The information network on education in Europe <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/key%20competences%20Europe>. Pdf 12. **Marrus N., Hall L.** (2017) Intellectual Disability and Language Disorder. Child Adolesc Psychiatr Clin N Am. July, 26(3), 539-554 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5801738/pdf/nihms858662.pdf>

**Yakuba L.S. Opportunities and barriers in the formation of speech competence of a preschool child with intellectual disabilities.**

The article presents a theoretical analysis of the problem of formation of speech competence of preschool children with intellectual disabilities in terms of competence approach. The purpose of the article is to reveal and describe the existing opportunities and barriers to the formation of speech competence of preschoolers with intellectual disabilities. The task was to analyze the definition of "speech competence" and to determine and characterize the dependence of the capabilities of a child with persistent intellectual disabilities in preschool age from barriers created by both developmental characteristics and the environment in which the child is brought up. Based on the theoretical and historical analysis of research, the content of the concepts "competence", "speech competence" is determined. The components of speech competence are determined, the close connections of its formation with the peculiarities of mental development, communication, and socialization are outlined. The relationship between the presence of barriers to development and the level of realization of the capabilities of a child with intellectual disabilities is shown. Internal and external barriers that arise in preschool children with intellectual disabilities in the motivational and operational components of communication were identified. Particular attention was paid to obstacles that arise in the social environment, such as maternal stress and family upbringing. The prospect of further research is the development of a systematic individual-oriented approach to the formation of speech competence of preschool children with persistent intellectual disabilities.

*Key words: key competence, speech competence, preschool children, intellectual disabilities, opportunities, barriers, speech activity, communicative competence, socialization.*