

References:

1. **Haiash O.V. (2021)** Osoblyvosti vprovadzhennia inkluzyvnogo navchannia v zakladakh doshkilnoi osvity. Sotsialna ta osvithnia inkluziia: istoriia, suchasnist, perspektyvy rozvytku: kolektyvna monohrafiia u 2 chastynakh. Chastyna 1. Instytutsiini ta osobystisni aspekty vprovadzhennia v Ukraini / za red. S.P. Myronovoi, L.B. Platash. Chernivtsi: Tekhnodruk., S.32-45.
2. **Inkluzyvna osvita** vid A do Ya: poradnyk dlia pedahohiv i batkiv / Ukladachi N. V. Zaierkova, A. O. Treitak. K., 2016. 68 s.
3. **Inkluzyvne navchannia** ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku. Navchalno-metodychnyi posibnyk/ N.V. Savinova, M.I. Berehova, D. M. Borulko. Mykolaiv: vydavets Torubara V.V., 2020. 114 s.
4. **Inkluzyvne** ta intehrovane navchannia: stan, problemy i perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats / Za zahalnoi redaktsiieiu akad. Prokopenka I.F. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody; «Mitra», 2019. 198 s.
5. **Lohopediia/ Za red. M. K Sheremet (2010)** K.: Vydavnychi Dim «Slovo» 375 s.
6. **Synov V.M., Sheremet M.K., Rudenko L.M., Shulzhenko D.I. (2006)** Osvitnopsykholohichna intehratsiia shkoliariv iz psykhofizychnymy porushenniamy v suchasnykh umovakh Ukrainy. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats: vyp. 7, u 2 t./ za red. V.M. Synova, O.V. Havrylova.–Kamianets-Podilskyi: PP Medobory 2016. T.2. S.323-344.
7. **Sobotovych E. F., Tyshchenko V.V (1998)**. Zasvoiennia rozumovo vidstalymy doshkilnykamy hramatychnykh katehoriï ta abstraktnoho leksyko-hramatychnoho znachennia slova. Defektolohiia. № 3. S. 2-5.
8. **Chy pryzhyvetsia** pivnichnoamerykanska model inkluzii v Ukraini?/ V. Bondar, V. Synov, V. Tyshchenko. Ridna shkola. 2012. № 8/9. S. 20–27

Pohrebniak V. Analysis of the state of inclusion of children with speech disorders in inclusive education.

Today, the issue of socialization of children with speech disorders is relevant. Social adaptation of any child in society is both a process and a result of his active adaptation to the conditions of a new social environment. Accordingly, the inclusion of children with speech disorders in an inclusive preschool has its advantages and disadvantages. The success of the social adaptation process largely depends on the nature of the relationships of children in the inclusive group of the preschool and specially organized pedagogical conditions.

Speech disorders of preschool children, in turn, require special attention from specialists. In the process of corrective and developmental classes, the speech therapist and the speech-language pathologist direct the educational and corrective activities to the development of the social consciousness of preschool children with speech disabilities. Therefore, in addition to the correction and prevention of certain speech disorders, specialists pay attention to the development of verbal memory, vocabulary and coherent speech of preschool children.

The planned work of the teaching team of the preschool institution of inclusive education should be aimed at socializing preschool children in the educational environment. A properly organized educational environment lays the foundation for establishing social relations with peers and adults, expressing the child's wishes and interests, accepting an appropriate social role, and the opportunity to be an active member of the social community already at preschool age.

Key words: inclusive education, integration, children with speech disorders, inclusive educational institution.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.09>

УДК 376.36:81'23

Н.В.Савінова

sonata16@i.ua

<https://orcid.org/0000-0003-2617-82>

А.Ю.Нездатна

nezdatnaya@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0521-0089>

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ КОНТЕНТ ПОНЯТЬ «ІНТЕНЦІЯ», «МОВЛЕННЄВА ІНТЕНЦІЯ»
У ЛОГОКОРЕКЦІЙНИХ СИСТЕМАХ СУЧАСНОЇ ЛОГОПЕДІЇ**

У науковій статті розкривається міждисциплінарний контент понять «інтенція», «мовленнєва інтенція» у співвіднесеності до завдань диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

У статті акцентується увага на роботах дослідників, у яких простежується розподіл мовленнєвих інтенцій за спрямованістю дій на дві складові: планувальна мовленнєва інтенція, яка характеризується

створенням намірів для побудови дитиною власного висловлювання, визначення їх цілей, розробка плану, змісту та смислової сторони, їх коригування (за необхідністю); формувальна мовленнєва інтенція, яка характеризується продукуванням дитиною з тяжкими порушеннями мовлення власного погляду на сутність речей, вмінням міркувати та висловлювати припущення, проявляти мовленнєву активність, комунікативну культуру тощо.

Автори підкреслюють, що необхідно при плануванні корекційних дій у загальній послідовності логопедичного впливу педагог має розрахувати потенційні можливості учасників логопедичного корекційного процесу, засоби впливу, прийоми, весь спектр дидактичного нашарування з метою формування мовленнєвої інтенції дитини з тяжкими порушеннями мовлення як стабільного стимулу для породження нової інтенції й поступового здійснення стабільної мовленнєвої дії.

Автори наголошують на дискусійних положеннях, які існують з цього приводу. Вони свідчать про важливість та актуальність проблеми для різних наукових галузей, зокрема логопедії. Різні дисципліни вивчають однаковий об'єкт – мовленнєву діяльність, її інтенційність, вирішуючи свої певні завдання, виокремлюють свої точки зору на істотні характеристики. Намір (інтенція) щось висловити, пов'язаний із певним змістом думки або почуттям, лежить в основі практично кожного мовленнєвого акту. Інтенції, що виявляються суб'єктом у мовленнєвому акті, становлять глибинний психологічний зміст його мовлення. При цьому виникає потреба у принципових дидактичних структурно-логічних схемах формування інтенційної складової мовленнєвої діяльності дитини з тяжкими порушеннями мовлення, яка складає мотиваційну структурну одиницю породження мовленнєвого висловлення й організації комунікативної вербальної інтеракції, що потребує подальших досліджень й узагальнень.

Ключові слова: інтенція, мовленнєва інтенція, мовленнєва діяльність, комунікація, логопедична корекція.

Постанова проблеми. Організація та релевантність диференційованої логопедичної допомоги вимагає розуміння теоретичних засад мовленнєвої діяльності, а також мовлення як засобу спілкування, складної та специфічної форми свідомої діяльності, в якій бере участь суб'єкт, що формує мовленнєве висловлювання, з одного боку, та суб'єкт, який сприймає його, – з іншого. Сучасний логопед має розуміти, що саме в процесі сприйняття, розуміння та вимови залишається постійним і тотожним у момент спілкування, що змінюється й чому.

Дослідження мовленнєвої діяльності дитини з тяжкими порушеннями мовлення вимагає розуміння теоретичного міждисциплінарного контенту, що розкриває співвіднесеність одиниць мови з механізмами та формами мовленнєвої діяльності, розглядає мовлення як діяльність, визначає в ній процес слухання (сприйняття, розуміння) та процес говоріння (вираження, самовираження), вивчення внутрішніх (психічних) механізмів породження та сприйняття мовлення.

Мета статті – представити теоретичні результати дослідження міждисциплінарного змістового контенту понять «інтенція», «мовленнєва інтенція» у співвіднесеності до завдань диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

У процесі комунікативного акту реалізується комунікативне завдання, що вимагає розуміння співрозмовника, а також здатності відреагувати на його запити за контекстом – вербально або невербально. Стрижневим у цьому є сформованість комунікативного наміру мовця. Спрямованість мотиваційного комунікативного наміру на співрозмовника в процесі породження висловлювання формує одне з провідних завдань диференційованої логопедичної корекції мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

У науковій літературі представлено міждисциплінарний дискурс щодо розуміння сутності поняття «інтенція».

Українські вчені-лінгвісти (Ф. Бацевич (2004, 2005, 2007), О. Заболотська (2015), А. Олійник (2010), О. Селіванова (2006), С. Шабат-Савка (2011, 2013) та ін.) [1; 2; 3; 6; 9; 13; 15; 16] та зарубіжні науковці – філософи, лінгвісти, мовознавці та ін. (Peter Frederick Strawson (1971, 1974, 2011), John Langshaw Austin (1962), John Rogers Searle (1969, 1985), Herbert Paul Grice (1957, 1975), Dijk (1981, 1986, 2006), Jonathan Potter (1998, 2012) та ін.) [19; 22; 23; 24; 25; 26; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34] у своїх дослідженнях спираються на різноаспектний аналітичний контент щодо понять «інтенція», «мовленнєва інтенція», «комунікативна інтенція», а також висвітлюють онтологію генези поняття «інтенція», її ролі та місця в ретроспекції породження висловлювання, значення в мовленнєвій діяльності, інтенційне забарвлення мовленнєвого акту тощо.

За теорією діяльності «інтенція» розглядається як спрямованість на досягнення мети, намір,

цільовий задум щодо дії. За теорією мовленнєвої діяльності інтенція є першим етапом породження мовлення, а лише потім – мотив, внутрішнє програмування й зовнішня реалізація. Це передбачає інтенційну спрямованість диференційованої логопедичної корекції у дуетній константі «дитина з тяжкими порушеннями мовлення – вчитель-логопед» за умови мотиваційної успішності та системності, особливо на початковому етапі з пролонгацією вираження комунікативного наміру мовними засобами в акті мовлення.

Комунікативна інтенція – комунікативний намір – співвідноситься з вираженням різних інтенційних станів свідомості. Мовно-матеріальне вираження інтенції здійснюється засобом мовленнєвого акту, який представляє одиницю мовленнєвої діяльності й слугує для вираження певного комунікативного наміру мовця згідно з теорією мовленнєвих актів (John Langshaw Austin (1962), John Rogers Searle (1984)) [19; 34]. John Langshaw Austin зосереджує увагу на рівнях аналізу мовленнєвих актів: локутивний – акт говоріння, акт-констатація; ілокутивний – інтенція, намір, що окреслює мету; перлокутивний – спричиняє цілеспрямований ефект і здійснює вплив на поведінку іншої людини, передбачає співвіднесення мовленнєвого акту з його результатом (Austin, 1962) [19].

Отже, суттєвого значення в логокорекції, на нашу думку, набуває розуміння того, що мовленнєвий акт складається з комунікативних компонентів, які виконують різні комунікативні функції. Найважливішою при цьому є ілокутивна складова, що зосереджується мовцем на мотиві й меті.

Проблема мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення, мовленнєвої взаємодії з ними незмінно привертає увагу українських учених (О. Боряк (2018), Н. Пахомова (2009), Н. Савінова (2013, 2017, 2023), В. Тарасун (2013), М. Шеремет (2009, 2014) та ін.) [4; 10; 11; 12; 14; 17; 18]. Останніми роками в її вивченні окреслюються нові парадигмальні виклики й перспективи, пов'язані з міждисциплінарністю логопедичного дискурсу та тенденцією досліджувати й коригувати порушення мовленнєвої діяльності дітей у природному онтогенетичному контекстовому ланцюгу як універсальній невимушеній формі зародження інтенційної потреби до мовленнєвої активності суб'єкта, зокрема в дитини з порушеннями мовленнєвої діяльності. Процес побудови диференційованої логокорекції має враховувати необхідність формування типових намірів (обіцянка, прохання) мовця, яким виступає дитина з порушеннями мовленнєвої діяльності з метою перспективного прогнозування й подальшого моделювання ізольованих висловлювань або стереотипних схем перебігу діалогічного висловлення. Особливого значення набуває питання про тонкі механізми координації реплік у процесі діалогізування, значущою стороною яких виступає розуміння мовленнєвих інтенцій співрозмовника. Реальна дискурсивна практика, пов'язана з вираженням у мовленні та розумінням інтенцій, багато в чому залишається невивченою.

“Мовленнєве висловлювання дітей з тяжкими порушеннями мовлення проходить декілька етапів формування. Початковим, докомунікативним, етапом виступає мовленнєва інтенція, яка стимулюється декількома факторами – мотивацією, плануванням мовленнєвих дій, їх прогнозуванням, формулюванням конкретних завдань тощо. На другому, програмувальному етапі, відбувається насичення мовленнєвої інтенції особистісним змістом, закріпленням у кодових одиницях мови. Останній, третій, етап формує каскад граматико-семантичної та моторної реалізації внутрішньої програми висловлювання.” [10].

Українські вчені наголошуючи на тому, що загальне визначення поняття мовленнєва (комунікативна) інтенція трактує сутність таких компонентів, як намір здійснити мовленнєвий акт (О. Боряк (2018), Н. Пахомова (2009), Н. Савінова (2013, 2017, 2023), В. Тарасун (2013), М. Шеремет (2009, 2014) та ін.) [4; 11; 12; 14; 17; 18]. Мовленнєва інтенція може проявлятися у вигляді наміру будувати власне висловлювання в будь-якому стилі мовлення, в будь-якій формі (монологічній чи діалогічній). Інтенція – це намір повідомити реципієнту певну інформацію та спонукати його виконати певну дію, зазвичай, в інтересах самого відправника.

Отже, в роботах дослідників простежується розподіл мовленнєвих інтенцій за спрямованістю дій на дві складові: планувальна мовленнєва інтенція, яка характеризується створенням намірів для побудови дитиною власного висловлювання, визначення їх цілей, розробка плану, змісту та смислової сторони, їх коригування (за необхідністю); формувальна мовленнєва інтенція, яка характеризується продукуванням дитиною з тяжкими порушеннями мовлення власного погляду на сутність речей, вмінням міркувати та висловлювати припущення, проявляти мовленнєву активність, комунікативну

культуру тощо.

Історичний дискурс поняття «інтенція» бере початок у філософії й позначає намір, спрямованість свідомості, мислення, мети на певний предмет. Спочатку виникає первинна інтенція – поняття про реальний зовнішній об'єкт. Вторинна інтенція представляє собою логічний закон, форму думки або будь-яку окрему думку й формується через вивчення, аналіз і порівняння первинних інтенцій.

Філософські погляди Ф. Brentano (Franz Brentano) у XIX столітті презентували його трактування інтенції як основної властивості психічних феноменів, спрямованість свідомості на предметний зміст, предметну співвіднесеність [37; 38]. У «Теорії предметності» (Gegenstandstheorie) А. Мейнонга (A. Meinong) [39; 41] та феноменології Е. Гуссерля (Edmund Husserl, 1976) [40] також віддзеркалюється ця позиція. У сучасній західній філософії поняття інтенції висвітлюється в напрямках, що визначають внутрішній світ суб'єкта головним предметом філософського аналізу.

Психологічний контент поняття «інтенція» презентується в роботах представників Вюрцбурзької школи, що позиціонують інтенцію як основну властивість мислення без образів, його надчуттєвий зміст, що виникає в особи без усвідомлення детермінант по суті сформованих завдань.

Теорія планування М. Братмана (M. Bratman) [20], аргументує рух від дії до намірів та їхнього дієвого функціонування, що доводить вільне переміщення уваги дослідників й практиків, зокрема в логопедії, від намірів комунікантів висловитися до суто висловлювання, навіть елементарного на початкових етапах логокорекції.

Позиційний каскад теорії планування виявляє можливості маневреності дій у дуєтній комбінації учасників освітньо-логокорекційного процесу «вчитель-логопед – дитина з тяжкими порушеннями мовлення». На нашу думку, доцільним є оновлення загальної проекції планування дій у логопедичному скринінгові.

Педагог має планувати свої дії та координувати їх із діяльністю інших людей. Плани мають ієрархічну структуру, елементами якої є інтенції, що педагог реалізує на шляху досягнення певного результату. Розрахувавши способи реалізації кожної інтенції в запланованій схемі дій, особа співвідносить ці способи зі своїми бажаннями та переконаннями, що виконують роль певних фільтрів. Інтенції мають стабільну властивість. Якщо одного разу інтенція є сформованою й осмисленою, то вона не зникає до моменту її реалізації. Важливим також виявляється розуміння того, що реалізована інтенція є стимулом для породження нової. Інтенція також виконує функцію контролю поведінки людини: у процесі реалізації інтенції особистість, що планує, приводить свої дії у відповідність до обмежень, викликаних такими регуляторами людської поведінки як звички, норми, риси характеру. Таким чином, зобов'язання вчинити дію є проміжною ланкою між інтенцією і самою дією. Бажання й переконання призводять до дії.

Отже, при плануванні корекційних дій у загальній послідовності логопедичного впливу педагог має розрахувати потенційні можливості учасників логокорекційного процесу, засоби впливу, прийоми, весь спектр дидактичного нашарування з метою формування мовленнєвої інтенції дитини з тяжкими порушеннями мовлення як стабільного стимулу для породження нової інтенції й поступового здійснення стабільної мовленнєвої дії.

Мовленнєве висловлювання й розпізнавання інтенцій виступає найважливішою передумовою діалогічної взаємодії: координації дій, що мають здійснитися, досягнення цілей комунікантів. Мовець проголошує в мовленні актуальні інтенції, а їхнє розуміння є підставою для подальших реплік співрозмовника. Перспективний розвиток цих умінь і навичок визначає мету й завдання комплексної системної логопедичної взаємодії, конструювання автентичних діалогів, що виражаються в репліках, формуванні інтенцій учасників і динамічних змінах інтенціональних параметрів діалогів у перебігу взаємодії комунікантів.

Л. Калмикова (2015) стверджує, що в процесі синтезу пізнавальної інформації в дитини формується «база», яку вона буде використовувати протягом усього життя. При цьому в кожного виокремлюється власне бачення сутності одних і тих же речей, що зумовлюється різною спрямованістю мислення. Окреслена спрямованість визначаються поняттям «інтенція» [7].

Інтенції, представлені в широкому розумінні, як предметні спрямованості суб'єкта, утворюють основу й глибинний психологічний зміст мовлення, що безпосередньо пов'язується з цілями діяльності та «баченням світу» суб'єктом, його бажаннями, потребами, цілями, настановами.

Вочевидь, фундаментальним поняттям теорії мовленнєвих актів є поняття значення, яке мовець номінує в процесі інтенціонального проголошення за конкретних обставин. Іntenція трактується як намір мовця повідомити про щось.

В українській лінгвістиці комунікативна інтенція представляється як: 1) втілення наміру, волі, бажання, емоції – у мовну форму, що становить єдність мовленнєвого смислу та мовних засобів реалізації, що має когнітивне підґрунтя (С. Шабат-Савка, 2013) [16]; 2) джерело комунікативних потреб (Бацевич, 2004) [1], фундамент типології мовленнєвих жанрів (Бацевич, 2005) [3]; 3) психічний стан і когнітивний конструкт, що визначається мотивом і метою, задум мовця на ґрунті вольової установки, який знаходить відображення у висловлюваннях (О. Заболотська, 2015, 175-177) [6]; 4) «превербальний, осмислений намір (мета) мовця, що зумовлює комунікативні стратегії, внутрішню програму мовлення та способи її здійснення» (О. Селіванова, 2006; 184) [13] 5) намір мовця повідомити певну інформацію реципієнтові та спонукати його виконати його певну дію – найчастіше в інтересах самого співрозмовника, рідше в інтересах одержувача (А. Олійник, 2010, 32, 39) [9]. А. Олійник підкреслює важливість компонента у схемі «адресант – інтенція – текст – адресат – декодування – вплив» і належність до прагматичного рівня із цілями, мотивами, інтересами й настановами [9].

У зарубіжній лінгвістиці спостерігається також декілька підходів до розуміння інтенції. Представники першого підходу протиставляють інтенцію як відображення внутрішнього світу людини й акти реальної мовленнєвої поведінки. Е. Koschmieder (1929) протиставляв інтенцію (intentum) як дещо, що міститься в думці й позначається (designatum) цією думкою [27].

Згідно з іншою точкою зору, інтенція є тотожною меті висловлення. J. Hoffmanova [27] підкреслює, що за загальною метою у класифікації висловлювань, кожну з цілей можна співвіднести з узагальненою інтенцією мовця: повідомити, поцікавитися про що-небудь або спонукати до чого-небудь. Третій підхід визначає інтенцію як намір передати певне контекстове значення. Н.Р. Grice представляє інтенцію як намір мовця повідомити про щось, передати у мовленні суб'єктивне значення [22]. Будь-яке суб'єктивне значення є можливим для розуміння у певній мовній спільноті. Іntenції мовців та їх розпізнавання й розуміння з боку слухачів мають співвідноситися зі значеннями тих чи інших смислів конкретної мовної спільноти (Н.Р. Grice, Peter Frederick Strawson) [23; 32].

J.R. Searle підкреслював, що при ідентифікації інтенції, реалізованої в мовленнєвому акті, і мовець, і слухач орієнтуються на те висловлювання, що було представленим до моменту цього мовленнєвого акту [33; 34].

У мовленнєвому акті віддзеркалюється комунікативна інтенція, яка не обов'язково має збігатися з дійсною інтенцією мовця, що завжди прагне до того, щоб слухач розпізнав його дійсну інтенцію (J.L. Austin) [19].

Дослідники інтенції виокремлюють її текстотворчу функцію та можливість класифікації текстів як за головуваною інтенцією, так і за визначеністю або невизначеністю, за виразністю або прихованістю інтенції в тексті, тобто за підтекстом. Підтекст виступає як результат з'єднання експліцитної (явної) та імпліцитної (прихованої) інформації, свідомо чи несвідомо створену автором, як частину семантичної структури тексту. Підтекст стає доступним внаслідок аналітичної дії – опрацювання експліцитної інформації та осмислення в такий спосіб додаткової інформації. Завдяки цьому можна розрізнати підтекст, що інформує, спонукає і т. ін.

Розуміння підтексту дозволяє комунікантам продемонструвати в діях, при виконанні інструкцій педагога правильність й адекватність опрацювання смислу та прагнення позитивного результату.

Вивчення змісту поняття «інтенція» в різних джерелах дає змогу дійти висновку про те, що у складі дефініцій поняття зберігаються описані вище значення, а саме як: спрямованість свідомості, волі, відчуття на об'єкт; інтелектуально-вольовий акт; намір, мета, воля, бажання, план; намір мовця висловити певний комунікативно-значущий смисл.

Таким чином, поняття «інтенція» зазнало деяких змін, розширюючи сфери свого застосування. У психолінгвістиці, психології мовленнєвої діяльності «інтенція» розглядається як початковий етап породження мовлення, що формує мотив і мету мовленнєвого висловлювання.

Початковий момент розвитку мовлення Dan I. Slobin пов'язує з появою семантичних інтенцій, зумовлених загальним когнітивним розвитком, з первинним сприйняттям мови, що дає поштовх до формування правил мовлення, до утворення внутрішніх мовних структур (Dan I. Slobin, 1996) [8]. Згідно

Jerome S. Bruner, мова кодує продукт когнітивних процесів, мовленнєвий розвиток йде за когнітивним; засвоєння мови відбувається на основі попереднього засвоєння домовленнєвих уявлень про структуру дії, тобто дитина спочатку розуміє зміст, а потім буде вчитися розчленовувати базові структурні елементи мови, а як результат – позначати сенс (Jerome S. Bruner, 1983) [21].

У ранньому віці має простежуватися особлива вмотивованість мовлення дитини, що має органічне підґрунтя у функціонуванні певних структур мозку людини. Дорослі особи, вступаючи у спілкування, формують власне мовленнєве повідомлення відповідним чином, прагнуть при цьому досягти конкретних цілей. Цілі, в свою чергу, бувають складними, іноді приховуються мовцем і маскуються під показними інтенціями для здійснення бажаного впливу. Іntenціональні спрямованості мовця часто утворюють досить складну структуру.

Основними чинниками, які впливають на процес формування мовленнєвої інтенції виступають: вмотивованість до здійснення мовленнєвого акту (мотиви особистості визначають характер її мовленнєвої та невербальної поведінки); аференція обставин (сукупність зовнішніх умов, які безпосередньо здійснюють вплив на прийняття рішення – аналіз ситуації, оточення, умови спілкування, формування мети та завдань тощо); наявний досвід та вміння прогнозувати власне висловлювання та його результат (внутрішнє програмування); ступінь володіння мовою (обмежений, вільний, тощо); особистісний стан мовця (наявність афективних станів, соціологічні фактори, тощо).

В українській лінгводидактиці (М. Вашуленко (2011), О. Вашуленко (2019) та ін.) визначено основні напрямки роботи, завдання, які виникають перед педагогами в процесі формування умінь учнів початкових класів створювати зв'язні висловлювання за змістом прослуханого або прочитаного тексту [5; 8].

У процесі побудови діалогу важливого значення набуває мовленнєва активність співрозмовників: вміння розпочати діалог, тобто поставити запитання, швидко зорієнтуватися в ситуації, знайти правильну, влучну, а якщо потрібно – дотепну відповідь. Діалог, як форма мовленнєвої діяльності, має свою психологічну структуру: мотив, мету, засіб (мова) і кінцевий результат – очікувану реакцію співрозмовника. Важливе значення для створення діалогу має мотив, бажання висловити ту чи іншу думку, що реалізується по-різному залежно від ситуації мовлення. Тому навчальний процес необхідно будувати так, щоб у дітей виникала потреба щось повідомити, з'ясувати певні питання, висловити ставлення до проблеми, що розглядається. Вступаючи в діалог, співрозмовники мають знати, яка мета їхнього спілкування, що вони хочуть з'ясувати в ході розмови. У побудові діалогу значну роль відіграє ініціативна репліка. Вона є мовленнєвим стимулом і носієм теми.

Етапами створення зв'язного висловлювання є докомунікативний та комунікативний: 1) докомунікативний етап підготовки повідомлення (мовленнєва ситуація – життєві обставини (природні або штучно створені), які викликають неусвідомлену потребу висловитися; мотивація – усвідомлення мети висловлювання; мовленнєва інтенція (підготовчі дії): вибір адресата мовлення – мовець повинен розуміти, для кого призначене висловлювання; попереднє продумування стильового оформлення висловлювання; внутрішній план висловлювання, який визначає його зміст – учень/учениця повинен чітко уявляти, про що він/вона хоче розповісти і яким способом викладатиме свої думки (зробити випереджувальний синтез усього тексту); семантико-граматичне структурування висловлювання (добір слів; визначення порядку слів у висловлюванні; граматичне узгодження слів); 2) комунікативний етап: матеріалізація висловлювання, тобто кодовий перехід на акустичний (усне мовлення) код; сприйняття висловлювання співрозмовником; зворотний зв'язок (О. Вашуленко, 2019) [5].

Таким чином, незважаючи на поглиблену розробку проблеми мовлення і мовленнєвої діяльності, вочевидь, виступає вся складність розбудови її практичної формувальної сфери. Дискусійні положення, які існують з цього приводу, свідчать про важливість та актуальність проблеми для різних наукових галузей, зокрема логопедії. Різні дисципліни вивчають однаковий об'єкт – мовленнєву діяльність, її інтенційність, вирішуючи свої певні завдання, виокремлюючи свої точки зору на істотні характеристики. Намір (інтенція) щось висловити, пов'язаний із певним змістом думки або почуттям, лежить в основі практично кожного мовленнєвого акту. Іntenції, що виявляються суб'єктом у мовленнєвому акті, становлять глибинний психологічний зміст його мовлення. При цьому виникає потреба у принципових дидактичних структурно-логічних схемах формування інтенційної складової мовленнєвої діяльності дитини з тяжкими порушеннями мовлення, яка складає мотиваційну структурну

одиночку породження мовленнєвого висловлення й організації комунікативної вербальної інтеракції, що потребує подальших досліджень й узагальнень.

Список використаних джерел.

1. **Бацевич, Ф. С.** (2004). Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія.
2. **Бацевич Ф. С.** (2007). Словник термінів міжкультурної комунікації. К.: Довіра.
3. **Бацевич Ф. С.** (2005). Лінгвістична генетика: проблеми і перспективи. Л. : ПАІС.
4. **Боряк О. В.** (2018). Діагностика, формування та корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
5. **Вашуленко О. В.** (2019). Основні етапи роботи з формування у молодших школярів умінь створювати зв'язні висловлювання на уроках літературного читання.
6. **Заболотська О. О.** (2015). Типологія комунікативних інтенцій. Науковий вісник ХДУ. Серія Лінгвістика. № 22. С. 172-179.
7. **Калмикова Л.** (2015). Мовленнєва діяльність як складова частина предмета психолінгвістики. East European Journal of Psycholinguistics. Lesya Ukrainka Eastern European National University. Lutsk. Volume 2, Number 1. P. 59-67.
8. **Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів.** За наук. ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. С. 341-342.
9. **Олійник А. Д.** (2010). Етапи комунікативного акту як категорії прагмалінгвістики. Матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. «Основні проблеми сучасної науки». Софія : «Бел ГРАД-БГ» ООД. Т. 19. Філол. науки. С. 37–40.
10. **Савінова Н., Нездатна А.** (2023). Психолінгвістичний контент поняття мовленнєвої інтенції у логокорекційних системах сучасної логопедії. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти». Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
11. **Савінова Н. В.** (2013). Теорія мовленнєвої діяльності у площині логопедичного впливу. «Наука і освіта». № 3. С. 136 – 139.
12. **Савінова Н. В.** (2017). Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв: Іліон.
13. **Селіванова О. О.** (2006). Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К.
14. **Тарасун В. В.** (2013). Модель формування мовної особистості дитини з особливостями в розвитку. ВІСНИК. С. 274.
15. **Шабат-Савка С. Т.** (2011). Дискурс як релевантний спосіб втілення комунікативних інтенцій. Studia Linguistica. К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет". Вип.5. С. 451–457.
16. **Шабат-Савка С. Т.** (2013). Категорія комунікативної інтенції: типові вияви та синтаксична реалізація в сучасній українській мові. Українська мова. № 1. С. 105–113.
17. **Шеремет М.К., Пахомова Н.Г.** (2009). Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі. Київ.
18. **Шеремет М. К. Кондукова С. В.** (2014). Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей в нормі та патології. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 27. С. 5-7.
19. **Austin, J.L.** (1962). How to Do Things with Words. Oxford : Oxford University Press.
20. **Bratman M.** (1987). Intention, Plans and Practical Reasoning. Cambridge, MA : Harvard University Press.
21. **Bruner, Jerome S.** (1983). Child's Talk: Learning to Use Language.
22. **Grice H. P.** (1957). Meaning. Philosophical Review. № 66. pp. 377-388.
23. **Grice, H.P.** (1975). Logic and Conversation .Syntax and Semantics. New York etc. Vol. 3: Speech Acts. P. 41 – 58.
24. **Dijk, T.A. van.** (1981). Studies in the Pragmatics of Discourse. The Hague : Mouton.
25. **Dijk, T.A. van.** (1983). Strategie of Discourse Comprehension. T.A. van Dijk, W. Kintsch. New York etc. : Academic Press.
26. **Dijk van T.A.** (2006). Discourse, Interaction and Cognition. Discourse Studies, 8(1), 5–7.
27. **E. Koschmieder** (1929). Zeitbezug und Sprache. Ein Beitrag zur Aspekt- und Tempusfrage. Leipzig, Berlin.
28. **J Potter.** (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. British Psychological Society.
29. **J Potter.** (2012). Discourse analysis and discursive psychology. APA handbook of research methods in psychology. Vol. 2. Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. P. 119-138.
30. **Strawson Peter Frederick** (1971). Logico-Linguistic Papers, London: Methuen.
31. **Strawson Peter Frederick** (2011). Philosophical Writings, Oxford: Oxford University Press.
32. **Strawson Peter Frederick** (1974). Subject and Predicate in Logic and Grammar, London: Methuen.
33. **Searle, J.R.** (1969). Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. J.R. Searle. – London : Cambridge University Press.
34. **Searle, J.R.** (1985). Foundations of Illocutionary Logic. J.R. Searle, D. Vanderveken. Cambridge : University Press.
35. **Slobin Dan I.** (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking".
36. **Hoffmanova, J. Zwischen** (1993). Dialog und Monolog. Dialoganalyse : Referate der Arbeitstagung. – Tübingen : Niemeyer. Bd. 5. S. 35 – 40.
37. **Brentano F.** (1925). Psychologie vom empirischen Standpunkt. Bd.II. Leipzig. S. L.25.
38. **Brentano F.** (1933). Kategorienlehre. Hamburg. S. 18.
39. **Meinong A.** (1988). Über Gegenstandstheorie. Selbstdarstellung. Felix Meiner Verlag Hamburg.
40. **Husserl Edmund.** (1976). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie: Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie In . Springer.
41. **Meinong, A., ed.** (1904). Untersuchungen zur Gegenstandstheorie und Psychologie (Investigations in Theory of Objects and Psychology), Leipzig: Barth (contains Alexius Meinong, "Über Gegenstandstheorie", pp. 1–51).

References

1. **Batsevych, F. S.** (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky*. Kyiv: Akademiia.
2. **Batsevych F. S.** (2007). *Slovnnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii*. K.: Dovira.
3. **Batsevych F. S.** (2005). *Linhvistychna henolohiia: problemy i perspektyvy*. L. : PAIS.
4. **Boriak O. V.** (2018). *Diahnostyka, formuvannia ta korektsiia movlennievoi diialnosti ditei iz porushenniamy intelektualnogo rozvytku molodshoho shkilnogo viku: teoriia i praktyka: [monohrafiia]*. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka.
5. **Vashulenko O. V.** (2019). *Osnovni etapy roboty z formuvannia u molodshykh shkoliariv umin stvoriuvaty zviazni vyslovliuvannia na urokakh literaturnoho chytannia*.
6. **Zabolotska O. O.** (2015). *Typolohiia komunikatyvnykh intentsii*. *Naukovyi visnyk KhDU. Seriia Linhvistyka*. № 22. S. 172-179.
7. **Kalmykova L.** (2015). *Movlennieva diialnist yak skladova chastyna predmeta psykhohinhvistyky*. *East European Journal of Psycholinguistics. Lesya Ukrainka Eastern European National University. Lutsk. Volume 2, Number 1*. P. 59-67.
8. *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Za nauk. red. M. S. Vashulenko. K. : Litera LTD, 2011. S. 341-342.
9. **Oliinyk A. D.** (2010). *Etapy komunikatyvnoho aktu yak katehorii prahmalinhvistyky*. *Materialy VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Osnovni problemy suchasnoi nauky»*. Sofiia : «Bel HRAD-BH» OOD. T. 19. *Filol. nauky*. S. 37–40.
10. **Savinova N., Nezdatna A.** (2023). *Psykhohinhvistychni kontent poniattia movlennieva intentsiia u lohokorektsiinykh systemakh suchasnoi lohopedii*. *Zbirnyk naukovykh prats za materialamy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti osib z osoblyvymy osvitimy potrebamy v systemi pozashkilnoi, spetsialnoi ta inkluzyvnoi osvity»*. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody.
11. **Savinova N. V.** (2013). *Teoriia movlennievoi diialnosti u ploshchyni lohopedychnogo vplyvu*. «*Nauka i osvita*». № 3. S. 136 – 139.
12. **Savinova N. V.** (2017). *Lohodiahnostyka ta lohokorektsiia movlennievoi diialnosti doshkilnykiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia*. Mykolaiv: Ilion.
13. **Selivanova O. O.** (2006). *Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia*. Poltava: Dovkillia-K.
14. **Tarasun V. V.** (2013). *Model formuvannia movnoi osobystosti dytyny z osoblyvostiamy v rozvytku*. *VISNYK*. S. 274.
15. **Shabat-Savka S. T.** (2011). *Dyskurs yak relevantnyi sposib vtillennia komunikatyvnykh intentsii*. *Studia Linguistica*. K. : Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr "Kyivskiy universytet". Vyp.5. S. 451–457.
16. **Shabat-Savka S. T.** (2013). *Katehoriia komunikatyvnoi intentsii: typovi vyjavy ta syntaktychna realizatsiia v suchasni ukrainskii movi*. *Ukrainska mova*. № 1. S. 105-113.
17. **Sheremet M.K., Pakhomova N.H.** (2009). *Formuvannia movlennievoi hotovnosti ditei starshoho doshkilnogo viku z dyzartriieiu do navchannia v shkoli*. Kyiv.
18. **Sheremet M. K. Kondukova S. V.** (2014). *Fiziolohichni i psykhohichni peredumovy movlennievoho rozvytku ditei v normi ta patolohii*. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohiia*. Vyp. 27. S. 5-7.
19. **Austin, J.L.** (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford : Oxford University Press.
20. **Bratman M.** (1987). *Intention, Plans and Practical Reasoning*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
21. **Bruner, Jerome S.** (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*.
22. **Grice H. P.** (1957). *Meaning*. *Philosophical Review*. № 66. pp. 377-388.
23. **Grice, H.P.** (1975). *Logic and Conversation .Syntax and Semantics*. New York etc. Vol. 3: *Speech Acts*. P. 41 – 58.
24. **Dijk, T.A. van.** (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague : Mouton.
25. **Dijk, T.A. van.** (1983). *Strategie of Discourse Comprehension*. T.A. van Dijk, W. Kintsch. New York etc. : Academic Press.
26. **Dijk van T.A.** (2006). *Discourse, Interaction and Cognition*. *Discourse Studies*, 8(1), 5–7.
27. **E. Koschmieder** (1929). *Zeitbezug und Sprache. Ein Beitrag zur Aspekt- und Tempusfrage*. Leipzig, Berlin.
28. **J Potter.** (1996). *Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background*. British Psychological Society.
29. **J Potter.** (2012). *Discourse analysis and discursive psychology*. *APA handbook of research methods in psychology*. Vol. 2. Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. P. 119-138.
30. **Strawson Peter Frederick** (1971). *Logico-Linguistic Papers*, London: Methuen.
31. **Strawson Peter Frederick** (2011). *Philosophical Writings*, Oxford: Oxford University Press.
32. **Strawson Peter Frederick** (1974). *Subject and Predicate in Logic and Grammar*, London: Methuen.
33. **Searle, J.R.** (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. J.R. Searle. – London : Cambridge University Press.
34. **Searle, J.R.** (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. J.R. Searle, D. Vanderveken. Cambridge : University Press.
35. **Slobin Dan I.** (1996). *From "thought and language" to "thinking for speaking"*.
36. **Hoffmanova, J. Zwischen** (1993). *Dialog und Monolog. Dialoganalyse : Referate der Arbeitstagung*. – Tübingen : Niemeyer. Bd. 5. S. 35 – 40.
37. **Brentano F.** (1925). *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Bd.II. Leipzig. S. L.25.
38. **Brentano F.** (1933). *Kategorienlehre*. Hamburg. S. 18.
39. **Meinong A.** (1988). *Über Gegenstandstheorie. Selbstdarstellung*. Felix Meiner Verlag Hamburg.
40. **Husserl Edmund.** (1976). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie: Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie* In . Springer.
41. **Meinong, A., ed.** (1904). *Untersuchungen zur Gegenstandstheorie und Psychologie (Investigations in Theory of Objects and Psychology)*, Leipzig: Barth (contains Alexius Meinong, "Über Gegenstandstheorie", pp. 1–51).

Savinova Nataliia, Nezdatna Anastasiia. Interdisciplinary content of the concepts "intention", "speech intention" in logocorrection systems of modern speech therapy.

The scientific article reveals the interdisciplinary content of the concepts of "intention" and "speech intention" in relation to the tasks of differentiated speech therapy correction of children with severe speech disorders.

The article focuses on the works of researchers who trace the distribution of speech intentions by the direction of actions into two components: planning speech intention, which is characterized by the creation of intentions for the child to build his/her own utterance, defining their goals, developing a plan, content and semantic side, and correcting them (if necessary); formative speech intention, which is characterized by the production of a child with severe speech impairment's own view of the essence of things, the ability to reason and make assumptions, to show speech activity, communicative culture, etc.

The authors emphasize that when planning corrective actions in the general sequence of speech therapy, the teacher should calculate the potential capabilities of the participants in the speech therapy process, the means of influence, techniques, the entire range of didactic layering in order to form the speech intention of a child with severe speech impairment as a stable stimulus for the generation of a new intention and the gradual implementation of a stable speech action.

The authors emphasize the controversial provisions that exist in this regard. They testify to the importance and relevance of the problem for various scientific fields, including speech therapy. Different disciplines study the same object - speech activity, its intentionality, solving their specific tasks, and distinguish their points of view on essential characteristics. The intention (intention) to express something, associated with a certain content of thought or feeling, underlies almost every speech act. The intentions manifested by the subject in a speech act constitute the deep psychological content of his or her speech. At the same time, there is a need for fundamental didactic structural and logical schemes for the formation of the intentional component of the speech activity of a child with severe speech disorders, which constitutes the motivational structural unit of generating a speech expression and organizing communicative verbal interaction, which requires further research and generalization.

Keywords: intention, speech intention, speech activity, communication, speech therapy correction.

DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.10>

УДК 376.42

Т.А. Саснко

tetyanasaenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6886-4495>

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОНТОГЕНЕЗУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ТА ЙОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗУ ПРИ СИНДРОМІ ДАУНА

В статті розкрито сучасні уявлення про розвиток мовлення в онтогенезі. Проаналізовано психомоторний профіль зазначеної категорії дітей, визначено вплив цих особливостей на формування мовлення у дітей з синдромом Дауна. Встановлено, що поліморфні порушення психофізичного розвитку обумовлюють порушення розвитку усієї мовленнєвої системи. Проаналізовано особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з цією генетичною аномалією. Визначено види мовленнєвих порушень, що поєднуються з системним недорозвиненням мовлення, властивих дітям з синдромом Дауна.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєвий онтогенез, дизонтогенез комунікативно-мовленнєвого розвитку, діти з синдромом Дауна, навички спілкування, невербальні засоби спілкування.

Постановка проблеми. Імплементация міжнародних стандартів в освітню політику нашої країни сприяла переорієнтуванню системи цінностей. Соціальна модель сприйняття осіб з особливими освітніми потребами змінює застарілу медичну модель, що передбачала сегрегацію. На сьогодні держава гарантує кожній дитині право на освіту незалежно від її особливостей чи досягнень. Отже, найважливішою цінністю є особистість дитини й першочергове завдання – це забезпечення її соціалізації.

Досить поширеним, серед генетичних аномалій є синдром Дауна. Згідно з даними, представленими Центром громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я станом на кінець 2021 року в Україні зареєстровано 5042 дитини з синдромом Дауна, що складає близько 11 % від всіх хромосомних аномалій. Структура дефекту при синдромі Дауна містить поліморфні порушення розвитку, серед яких порушений мовленнєвий розвиток. Як відомо, мовлення виконує важливі функції, що забезпечують формування особистості дитини (комунікативну, регулятивну, пізнавальну тощо).