

**Л. Б. Халилова** **L. B. Khalilova**  
Москва, Россия Moscow, Russia

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ  
ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ  
УЧАЩИХСЯ  
С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**PSYCHOLINGUISTIC  
FOUNDATIONS  
OF FORMATION OF SPEECH  
COMMUNICATION  
IN PUPILS WITH SPEECH  
UNDERDEVELOPMENT**

**Аннотация.** В статье получают обоснование современные концептуальные подходы к обучению языку детей с недоразвитием речи, основанные на комплексном представлении о природе и происхождении их речезыковых расстройств. В качестве основы для построения целостной коррекционно-педагогической модели обучения языку используется психолингвистический метод, базирующийся на анализе процесса речезыковой деятельности учащихся с недоразвитием речи и предполагающий учет многих факторов, которые определяют как общую продуктивность деятельности, так и ее структурное своеобразие. Цель предпринятого исследования автор статьи видит в разработке и научном обосновании коммуникативно направленного обучения языку детей с недоразвитием речи благодаря теоретически и методологически разработанному интегративному подходу, ориентированному на системное устройство языка и его функциональные особенности. Процесс формирования развернутой речевой коммуникации учащихся, выдержанный в соответствии с основными этапами порождения речи, базируется на отработке у них актив-

**Abstract.** The article substantiates modern conceptual approaches to teaching children with speech and language disorders to speak on the basis of comprehensive understanding of the nature and origin of their speech and language disorders. To construct a holistic rehabilitation-pedagogical model of teaching language, the author uses the psycholinguistic method based on the analysis of the process of spoken and linguistic activity of pupils with speech underdevelopment and presupposing inclusion of many factors that determine both general effectiveness of activity and its structural specificity. The purpose of the study is seen by the author in design and scientific substantiation of communication-oriented language teaching to children with speech and language disorders due to a theoretically and methodologically developed integrative approach to the systemic organization of language and its functional features. The process of unfolding expanded spoken communication of the pupils, designed in accordance with the main stages of speech generation is based on training them for active search activities through initiation of verbal behavior; on creating the semantic program of utterance involving the development of the initial idea into a

ной поисковой деятельности за счет инициации речевого поведения; на создании смысловой программы речевого высказывания, предполагающей развертывание исходного замысла в пространственно-понятийную схему; на формировании механизмов языкового (грамматическая структуризация вербального материала) и фонетического оформления речи.

**Ключевые слова:** коммуникативно организованное обучение; речевая деятельность; речевое поведение; развитие речи; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедия; речевые механизмы; мотивационный процесс; высказывания; языковая семантика; недоразвитие речи; психолингвистика.

**Сведения об авторе:** Халилова Людмила Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент.

*Место работы:* профессор кафедры логопедии дефектологического факультета Института детства, Московский педагогический государственный университет.

**Контактная информация:** 117571, ауд. 741.

*E-mail:* malvamx@yandex.ru.

Разработка психолингвистических основ преподавания языка невозможна без экспериментальной проверки ряда дискуссионных положений. К их числу могут быть отнесены вопросы, связанные с выяснением сущности коммуникативной методики, отбором лингвистических понятий, подлежащих усвоению, определением необходимого содержания работы над текстом, его чле-

spatial-conceptual scheme; and on forming the mechanisms of linguistic (grammatical structuring of the verbal material) and phonological organization of speech.

**Keywords:** communication-centered training; speech activity; speech behavior; speech development; speech disorders; children with speech disorders; logopedics; speech mechanisms; motivational process; utterances; linguistic semantics; speech underdevelopment; psycholinguistics.

**About the author:** Khalilova Lyudmila Borisovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Place of employment:* Department of Logopedics, Faculty of Defectology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88,

нением, предполагающим составление плана, выделение главной мысли высказывания и т. д. Решение поставленных вопросов является существенно важным, поскольку и подход к пониманию развития речи, и аспекты работы над ней требуют своего дальнейшего уточнения в свете последних данных языкознания и смежных с ним дисциплин.

В теории и практике преподавания языка заметно доминирует точка зрения, согласно которой учебный процесс должен быть максимально приближен к условиям реального общения, что обеспечивало бы коммуникативно организованное обучение [1; 2; 3]. Опираясь на психологические характеристики речевого процесса, исследователи данного направления научно обосновывают содержание и методы обучения речевому общению, определяют реальные условия оптимизации учебного процесса, разрабатывают коммуникативно направленные системы упражнений и формы контроля, ориентированные на виды речевой деятельности.

Для большинства научных исследований, выполненных в русле теории речевой деятельности, исходными являются положения современной лингвистической науки, основанные на признании структурно-семантического подхода к анализу языковой системы, выбору и освоению разнообразных языковых средств, систематизации неодинакового по своему содержанию лексического и грамматического материала. На эти положения ссылаются исследователи, вычлняя в качестве единицы обучения связный текст, анализируя механизмы его порождения и восприятия, определяя типологию коммуникативных

недочетов, моделируя образцы учебных текстов, подлежащих специальному изучению [4; 5; 6; 7].

Методическая реализация комплекса коммуникативных задач возможна прежде всего при условии строгого учета исходных положений общей теории лингвистики. К сожалению, приходится констатировать, что далеко не все положения науки о языке определяют направления работы учителя, выбор им тех или иных методов и приемов обучения. В проблемах научной разработки лингвистических основ методики следует упрекнуть прежде всего методистов, основательно занятых проблемой систематического поиска разнообразных видов упражнений, нередко направленных на отработку одного и того же элемента языковой структуры. Вполне понятно, что подобная позиция, являющаяся причиной многочисленных лингвистических ошибок учащихся, вызывает справедливые нарекания ученых. Отказ от якобы высокого научного уровня, нежелание излишне теоретизировать и усложнять абстрактный по своему содержанию языковой материал, а также целый ряд иных причин методического характера неизбежно приводят к снижению уровня языковых знаний учащихся, явлению, именуемому в педагогической практике рецидивом неграмотности.

Анализ педагогического аспекта проблемы дает основание утверждать, что поиск адекватных путей и способов формирования связного речевого высказывания детей с недоразвитием речи должен осуществляться в разных направлениях: в плане совершенствования методики преподавания и в аспекте самого содержания обучения. Здесь будет уместным заметить, что в предмете методики мы настоятельно рекомендуем включать значительное более широкий круг вопросов, нежели конкретные методы и приемы.

Работа над связной речью рассматривается нами как особое, специальное направление в общей языковой подготовке учащихся с недоразвитием речи. Лишенные теоретического обоснования занятия по ее развитию не могут в должной мере обеспечить этих детей навыками полноценного речевого общения, умением свободно и легко оперировать разнообразными синтаксическими моделями языка. Думается, что прежде всего в дополнительном пересмотре и уточнении нуждается понятийная система языкового курса. Перейдем к обсуждению основных теоретических положений, на которые следует опираться в процессе разработки рациональной методики обучения речевой коммуникации.

В основу специального обучения языку должны быть положены идеи синтаксической теории, предполагающей определенную этапность построения речевого высказывания. В работах А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии мы находим наиболее адекватную современным представлениям о языке «принципиальную структуру» модели порождения речи [2; 8], последовательно включающую в себя:

- 1) этап мотивации высказывания;
- 2) этап замысла, плана (создание внутренней, смысловой программы);
- 3) этап реализации плана (лексико-грамматическое развертывание высказывания);
- 4) этап внешнего (фонационно-го) оформления речи.

Краткое содержание методики специального обучения речевой коммуникации, основные разделы которой приведены в полном соответствии с перечисленными выше этапами порождения речи, следует начать с рассмотрения ее исходного звена (I этап). Современное состояние понятийного аппарата в области психологии мотивации характеризуется терминологической многозначностью. Между тем на фоне имеющихся разночтений все чаще обнаруживается позитивная тенденция, позволяющая рассматривать *мотив* как сложное инте-

гральное целое. Все более отчетливой становится мысль о том, что инициация речевого поведения обуславливается совокупностью многих факторов, имеющих свои функции и выполняющих вполне определенные роли в целостном процессе мотивации [9; 10; 11].

Мотивационный процесс, как известно, имеет стадийный характер. Исходной стадией его организации следует считать формирование потребности (первичного доминирующего мотива), которая возникает как некая абстрактная цель, лишенная конкретности и способов продумывания возможных путей ее реализации. Следующий шаг в организации мотива, манифестирующий начало активной поисковой деятельности, связан с созданием мотивационной установки, способной изменять направленность речевого поведения говорящего, оказывать решающее влияние на его детерминацию.

Для того чтобы быть мотивированным к определенному виду поведения (в данном случае языкового), ребенку необходима уверенность в существовании непосредственной связи между реализуемым поведением и его последствиями. Если же последствия поведения оказываются негативными для говорящего, он перестает испытывать интенцию, намерение к выполнению речево-

го действия исчезает, мотивационный поиск заметно ослабевает либо вовсе исчезает.

Наконец, завершающая фаза формирования мотивационного процесса непосредственно связана с выбором цели и принятием решения, следствием чего является целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с правилами языкового поведения. Придавая языковому процессу речевую целенаправленность, говорящий, согласно известной концепции Дж. Остина, превращает его в иллокутивный акт, реализующий ранее принятую мотивационную установку, с тем чтобы вызвать искомые последствия, т. е. воздействовать на сознание и поведение адресата, создать новую речевую ситуацию [12]. Анализ исходной стадии речепорождающего устройства, направленной на преобразование потребности в сознательное побуждение к речевому действию, в намерение достичь поставленной цели, позволяет понять, что роль мотивационных факторов сводится не столько к прямой детерминации языкового поведения, сколько к участию в формировании когнитивных оценочных схем, с помощью которых говорящий интерпретирует ситуацию.

Заметное снижение потребности в речевом общении у детей с недоразвитием речи, обусловлен-

ное спецификой их речевого действия, ставит учителя перед необходимостью создания положительных мотивов речевой деятельности. Речевая практика этих детей должна строиться таким образом, чтобы потребность высказаться, сообщить определенную информацию, выразить свое мнение, отношение к чему-либо, дать соответствующую оценку происходящему возникала всякий раз в процессе обучения. Самой эффективной формой проведения подобных занятий в классе является, несомненно, коллективная беседа или дискуссия, в которой принимают непосредственное участие все учащиеся (не исключая и учителя).

Выступая в качестве одного из компонентов внутренней структуры речевой деятельности, мотивационно-побудительный уровень в значительной степени определяет и направляет ее. Механизм речевой мотивации, как отмечает И. А. Зимняя, глубоко интимен, индивидуален, внутренне нерасчленим, но, что весьма важно для практики специального обучения, опосредованно регулируем [3]. Подобная трактовка мотива предполагает соответствующую организацию всего учебного процесса, и в первую очередь самого предмета речевой деятельности: оригинальное решение темы, ее информативность, познавательность; последовательность и до-

ступность изложения материала; смысловую завершенность анализируемых текстов, их насыщенность действием и диалогом.

Достойное место в практике специального обучения должны занимать разнообразные игровые приемы, проблемные ситуации, предполагающие решение несложных мыслительных задач, анализ увлекательных лингвистических парадоксов (языковых головоломок) — всего того, что позволяет благодаря наличию мотива включать учащихся в активную речевую деятельность. В условиях подобного обучения должны быть выделены паттерны поведения, наиболее целесообразные с точки зрения моделирующего данный учебный процесс педагога: высокая речевая активность детей на уроке, стойкий познавательный интерес, хорошая дисциплина. Усиление перечисленных компонентов организованного учебного процесса заметно повышает мотивированность обучения, обеспечивая детей возможностью свободного речевого контакта в неодинаковых по степени сложности учебных ситуациях.

Особый интерес для психологического анализа языкового процесса представляет уровень создания замысла речевого высказывания, построения его смысловой программы (II этап). Сложна и неоднородна структура

данного этапа, имеющего свои вполне определенные характеристики, с которыми нельзя не считаться в ходе организации соответствующих звеньев языкового процесса. Обратимся к анализу его психологической сущности.

Определяя различные подходы к исследованию процесса смыслообразования, специалисты в области психолингвистики склонны рассматривать речевой замысел в качестве начальной ступени, отправной точки внутреннего программирования. В данной интерпретации замысел представляет собой не что иное, как самый общий нерасчлененный смысл высказывания, смысловая же программа трактуется как сложное динамическое образование, возникшее в процессе развертывания замысла. Из этого утверждения следует, что первая фаза смыслообразующего этапа находится в сфере семантики, вторая же, контролирующая развертывание замысла во времени в соответствии с правилами построения языка, подчинена законам синтаксиса.

Долгие годы в лингвистике осуществлялись исследования в рамках концепции, практически полностью исключающей семантическую проблематику. Экспериментальные поиски последних лет наглядно продемонстрировали научному миру могущество вездесущего семантического кри-

терия, ибо, как отмечает Р. Якобсон, любой компонент языкового спектра, начиная от звуковых комплексов языковых знаков и кончая речью в целом, непременно наделен смысловой и трансформационной значимостью [13]. Данный вывод имеет принципиальное значение для методической организации процесса усвоения языка, поскольку типология учебных текстов, необходимых для лингвистического анализа, может быть правильно определена только на семантическом уровне.

В условиях специального обучения, когда речевой опыт детей слишком мал (группа учащихся с семантическими нарушениями), необходимо научить их свободно устанавливать различные варианты смысловой связи, что не всегда осуществимо в рамках традиционного методического подхода. Целенаправленная языковая работа в данном случае основывается прежде всего на выяснении понятийного содержания употребляемых детьми слов (уровень межпонятийной смысловой связи). Это исходное звено в системе планомерного развития элементарных семантических представлений учащихся является особенно необходимым, поскольку межпонятийные отношения принято рассматривать как основу свободной сочетаемости слов. Формирование речевого

высказывания, строго следуя лингвистической логике, начинается с предикативной связи, ибо данный тип смысловых отношений составляет основу, «ядерную модель» порождения речи [14]. Далее обучение осуществляется в направлении поиска дополнительных, обстоятельственных и определительных смысловых связей, последовательно раскрывающих предикативные отношения с их конкретизацией и дополнением.

Особого уточнения в свете изложенного требует содержание языковой работы над лексической сочетаемостью слов, поскольку нарушение лексических норм языка выступает в качестве одного из наиболее распространенных вариантов семантических недочетов в языковой продукции детей с недоразвитием речи. Ввиду того, что в программном материале по русскому языку данный раздел специально не выделен, учащиеся должны знакомиться с реальными правилами сочетаемости языковых единиц в процессе рассмотрения языковой полисемии, синонимии и антонимии, т. е. на всех без исключения этапах анализа лексического материала.

Вторым уровнем организации семантической связи следует считать определенные отношения между членами предложения, возникающие как результат со-

единения более простых смысловых связей друг с другом. Характер данного типа семантических отношений определяется, по мнению И. А. Зимней, логикой мысли, валентностью слов и межпонятийной смысловой связью [3]. Валентность, в свою очередь, рассматривается как подразумеваемое значением слова или имплицитно содержащееся в нем указание на необходимость выполнения его словами определенных типов в предложении [15]. Из этого утверждения следует, что валентность слова зависит исключительно от его значения («*письмо кому — брату*», «*письмо куда — в Москву*», «*письмо с какой целью — с просьбой*»).

С опорой на перечисленные лингвистические ориентиры методика специального обучения на данном этапе должна быть направлена на установление смысловой связи более высокого порядка («*Вчера мною была прочитана интересная книга*»), нежели элементарная межпонятийная связь («*Книга — интересная*», «*Книга прочитана вчера*», «*Я прочитал интересную книгу*»). Как видно из приведенных здесь примеров, отличие первого типа связи от последнего состоит в значительно большей его абстрактности. Широкое распространение в процессе подобной работы получают различные ва-



рианты упражнений лексико-семантического характера: дописывание предложений недостающими словами, образование словосочетаний из отдельных слов, соединение названий предметов и их признаков с названиями действий, замена словосочетаний одним словом, составление предложений с заданными словами и т. д.

Высшим звеном в организации смысловой связи являются темо-рематические отношения, которые рассматриваются в лингвистической литературе как смысловое членение предложения и трактуются весьма неоднозначно. Эти функционально-семантические категории в большей степени, чем другие единицы синтаксиса, связаны с построением текста, развертыванием речевого сообщения. В условиях формирования речевой коммуникации темо-рематическому анализу придается особое значение, ибо он позволяет моделировать смысловые отношения, выступающие в разнообразных синтаксических конструкциях.

Специальная организация процесса усвоения языка на данном этапе предполагает последовательное развитие умения ориентироваться в смысловой структуре текста, определять характер соединения отдельных предложений и коротких высказываний между собой, анализировать раз-

личные способы выражения логики сюжета, сокращать текст, сохраняя, однако, его основное содержание, объединять отдельные части высказывания в законченное целое, вычленять его главную мысль, озаглавливать текст, логично обосновывать свою точку зрения, давать оценку излагаемым фактам с точки зрения их достоверности и т. д. Главным моментом в этой работе должно быть установление смысловых связей между частями текста, нахождение адекватной композиции, связанной с выделением существенного и второстепенного, с умением определять логичность переходов от одной мысли к другой. Особого уточнения в ходе обучения требуют приемы работы по свертыванию, сжатию текста. Здесь вполне допустимы преобразования смысловой структуры текста и вычленение из нее второстепенных элементов повествования, а также свертывание внешней, языковой структуры текста при сохранении основных компонентов его смыслового содержания.

Даже беглый анализ смысловой организации речевой коммуникации дает основание говорить о том, что процесс порождения речи идентичен в своей основе процессу становления, формирования мысли. В этой единой, неделимой психологической схеме последовательно вычленяются

три фазы смыслообразования, имеющего сложное иерархическое строение. Адекватно установленные смысловые связи на каждом из перечисленных этапов определяют смысловую целостность и неделимость речевого высказывания.

На третьем уровне порождения речи (III этап) осуществляется построение внутренней грамматической схемы высказывания, его грамматическое развертывание (структурирование). Данный этап наиболее полно рассматривается во всех моделях речеобразования, ибо только он отражает процесс языкового оформления речевой коммуникации, представляя собой наиболее трудное звено в реализации смысловой программы. Есть основания считать наиболее совершенной моделью грамматического порождения трансформационную модель Н. Хомского, позволяющую взглянуть на язык с позиций целостной, организованной по определенным правилам грамматической системы [14]. И хотя далеко не все ученые разделяют эту точку зрения, никто из них не может отрицать важность данной лингвистической теории для понимания специфики речевого процесса.

Механизм языкового оформления речевого высказывания чрезвычайно сложен. Основу его, как известно, составляют следующие

психологические операции:

- выбор нужных по значению слов и синтаксических структур (процесс декодирования);
- воспроизведение их во внутренней речи в соответствии с речевой ситуацией;
- комбинирование языковых единиц, связанное с нахождением адекватной грамматической формы слова, синтаксической организацией слов в предложении (процесс кодирования).

Перечисленные операции связаны прежде всего с комплексом конкретных правил, основанных на совокупности взаимодействующих друг с другом синтаксических, семантических и фонологических составляющих. Ориентация на них в процессе обучения позволяет формировать у учащихся полноценное умение правильно оформлять замысел будущего высказывания, используя с этой целью соответствующие лексико-грамматические средства языка, самостоятельно выбирать нужные слова, объединенные ассоциативными связями, определять и трансформировать грамматическую структуру предложения, наполнять ее определенным лексическим содержанием, основываясь на знании совокупности синтаксических правил, отраженных в языковой системе.

Стойкие отклонения в усвоении грамматических закономерностей языка у детей с недораз-

витиём речи (несформированность морфологических и словообразовательных представлений о слове, неадекватное употребление синтагматических и парадигматических средств языка, трудности синтаксического анализа) дают основание говорить о необходимости разработки теоретических основ подобного обучения и прежде всего его грамматического курса. Не углубляясь в существо данной проблемы, отметим, что такой подход к преподаванию предполагает четкую направленность процесса усвоения на поэтапное развитие грамматического мышления учащихся, не сводящее изучение языка к формальному заучиванию готовых грамматических образцов и моделей, как это нередко делают в школе [16].

В особую группу следует выделить серию собственно коммуникативных упражнений, постепенно готовящих учащихся к самостоятельным высказываниям, последовательному изложению мыслей. К их числу могут быть отнесены ответы на вопросы и их постановка, составление предложений по определенным грамматическим моделям, по данной части (главной или придаточной), аналогии; грамматические трансформации, словесное описание разнообразных речевых ситуаций, работа с деформированным текстом. Большое значение в

процессе оформления связного высказывания уделяется пониманию слов, выражающих связи и отношения между элементами текста. С этой целью используются задания, требующие от детей подведения итога, объяснения причины, констатации факта.

В условиях специального обучения значительное место должно отводиться отработке тех грамматических средств, с помощью которых в языке осуществляется кодирование сложных парадигматических отношений. Сюда следует отнести приемы, направленные на уточнение понимания родительного атрибутивного падежа («*сестра матери*», «*мать сестры*»), служебных слов (предлогов), выражающих пространственные, временные и причинные отношения («*зима перед весной*»), порядка слов в предложении (обратимые и необратимые конструкции); расшифровку сравнительных («*Петя сильнее Вани*») и дистантных конструкций (множественное, иерархическое подчинение), а также конструкций, требующих смысловой инверсии («Он не мог не понять этого»). Только тщательный анализ сложных форм речевой коммуникации («коммуникации отношений»), а также грамматических средств, которые могут быть использованы для декодирования этих структур, позволяет глубже понять процесс

их порождения.

В ходе рассмотрения синтаксических конструкций значительно больших, нежели предложение, необходимо уделять особое внимание специфике построения диалога. Степень полноты исходной и зависимых реплик, характер их компонентов, построение всего диалогического единства во многом зависят от его коммуникативной направленности, речевой ситуации, предполагающей решение конкретной языковой задачи. Исходя из этого, способы оформления диалога могут быть весьма разнообразны: составление его по образцу, по данному началу, трансформация диалога в связи с изменением ситуации и т. д.

Монологическая речь, в отличие от диалога, является чаще всего плановой. Ее, как известно, характеризует значительно большая последовательность: определенный порядок слов, структурная и семантическая завершенность. Развитие монологической речи предполагает широкое использование таких коммуникативных заданий, как продолжение текста, придумывание к нему начала или же конца, деление текста на части, моделирование его из отдельных предложений, восстановление различных вариантов «разрушенного» текста (десемантизированного и деграмматизированного), сокра-

щение текста, выделение в нем набора ключевых слов (НКС), вычленение новой информации и ее краткое изложение. Внимание учителя в данном случае должно быть сосредоточено на поэтапной отработке у учащихся умения логично и последовательно излагать содержание прочитанного (увиденного и услышанного), улавливать причинно-следственные связи, используя для этого элементы рассуждения, аргументации, оценки.

Опираясь на психолингвистические характеристики данного этапа усвоения, представляется возможным наметить некоторый подход к систематизации грамматического материала, который должен включать в себя грамматические схемы построения текстовых единиц, выступающих в виде готовых языковых структур (словосочетания и предложения), обобщенные грамматические сведения, последовательно раскрывающие внутреннюю организацию морфологического и синтаксического материала (правила построения и употребления готовых грамматических образцов), набор конкретных коммуникативных задач и установок, характеристику действий, которые осуществляются детьми в процессе обучения.

Заключительным уровнем речевого производства (IV этап) следует считать его внешнюю

реализацию (артикуляционную, фонационную, интонационную), имеющую свои, вполне определенные специфические черты. Анализ особенностей построения артикуляционной программы позволяет отметить, что процесс произнесения слов представляет собой сложноорганизованный речевой механизм, включающий реализующие внешнюю программу команды и движения, способность оперативной памяти на удержание и развертывание входящих в нее единиц.

Поскольку основным условием полноценного речевого общения является направленность внимания говорящего на смысловую организацию речевого высказывания, его внешнее развертывание, естественно, предполагает полную автоматизацию тех артикуляционных действий, которые обеспечивают реализацию речевого акта. Вполне понятно, что в норме, в результате длительных многократных повторений, эти действия легко автоматизируются, в условиях же патологического развития речевой функции их следует отрабатывать особо на специально организованных логопедических занятиях, предусматривающих активную речевую коррекцию. Учитывая сложность и многообразие имеющихся речевых расстройств, способы проведения приемов коррекционного воздействия должны

быть строго дифференцированы с учетом структуры имеющегося у ребенка речевого дефекта. Только на основе такой позиции формируется комплексный подход к вопросам логопедической коррекции, где каждый конкретный раздел речевой работы, занимая строго субординированное положение в методической системе, является вместе с тем составной частью занятий по формированию звукопроизводительной стороны речи, ее фонационного и просодического механизмов.

Практика обучения детей с недоразвитием речи свидетельствует о том, что наибольшее время в условиях специальной школы отводится на отработку механизмов внешнего оформления речевого высказывания. Работа же над остальными звеньями речевого механизма, направленная на выявление семантической ориентировки в смысловом пространстве текстового сообщения, выяснение логического плана развертывания событий, расширение диапазона языковых средств выражения различных содержательных конструктов текста, формирование навыков лексико-грамматического редактирования готового речевого продукта и способов его адекватной трансляции, как правило, целенаправленно не проводится. Между тем тщательная разработка психолингвистически ориен-

тированных методов диагностики и коррекции языковых нарушений у детей с недоразвитием речи, планомерное внедрение инновационных психолингвистических технологий в практику их обучения позволяют добиться интенсификации коррекционного процесса за счет широкого использования комплекса лингвистических упражнений, задействующих все уровни структурной организации языка.

Таков в общих чертах выдвинутый в рамках настоящего исследования психолингвистический подход к процессу формирования развернутой речевой коммуникации учащихся с недоразвитием речи, основанный на учете структуры их речевого дефекта и выдержанный в соответствии с основными этапами речепорождения.

#### Литература

1. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
2. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. — М.: Едиториал УРСС, 2003.
3. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
4. Звегинцев, В. А. Предложение и его отношение к языку и речи / В. А. Звегинцев. — 2-е изд. — М.: Едиториал УРСС, 2001.
5. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека / А. А. Залевская. — Воронеж :

Воронежский университет, 1990.

6. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова. — Изд. 3-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.

7. Норман, Б. Ю. Грамматика говорящего: от замысла к высказыванию / Б. Ю. Норман. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011.

8. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — Ростов н/Д: Феникс, 1998.

9. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999.

10. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. — М.: МГУ, 1988.

11. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002.

12. Остин, Дж. Избранное / Дж. Остин. — М.: Идея-Пресс: Дом интеллектуальной книги, 1999.

13. Якобсон, Р. О. Избранные работы / Р. О. Якобсон. — М.: Прогресс, 1985.

14. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. — М.: МГУ, 1972.

15. Кацнельсон, С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. — Изд. 2-е, стер. — М.: Едиториал УРСС, 2002.

16. Халилова, Л. Б. Психолингвистические механизмы декодирования текста: норма и речевая патология / Л. Б. Халилова, А. С. Володина. — М.: Парадигма, 2012.

#### References

1. Leont'ev, A. A. Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii: izbrannye psikhologicheskie trudy / A. A. Leont'ev. — M.: MPSI; Voronezh: NPO «MODEK», 2003.
2. Leont'ev, A. A. Psikholingvisticheskie edinitsy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya / A. A. Leont'ev. — M.: Editorial URSS, 2003.
3. Zimnyaya, I. A. Lingvopsikhologiya rechevoy deyatelnosti / I. A. Zimnyaya. — M.: MPSI; Voronezh: NPO «MODEK», 2001.
4. Zveginsev, V. A. Predlozhenie i ego otnoshenie k yazyku i rechi. / V. A. Zveginsev. — 2-e izd. — M.: Editorial URSS, 2001.

5. Zalevskaya A. A. Slovo v leksikone cheloveka / A. A. Zalevskaya. — Voronezh : Voronezhskiy universitet, 1990.
6. Kubryakova E. S. Nominativnyy aspekt rechevoy deyatel'nosti / E. S. Kubryakova. — Izd. 3-e. — M. : Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2010.
7. Norman, B. Yu. Grammatika govoryashchego: ot zamysla k vyskazyvaniyu / B. Yu. Norman. — Izd. 2-e, ispr. i dop. — M. : Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2011.
8. Luriya, A. R. Yazyk i soznanie / A. R. Luriya. — Rostov n/D : Feniks, 1998.
9. Leont'ev, A. N. Lektsii po obshchey psikhologii / A. N. Leont'ev. — M. : Smysl, 1999.
10. Petrenko, V. F. Psikhosemantika soznaniya / V. F. Petrenko. — M. : MGU, 1988.
11. Il'in, E. P. Motivatsiya i motivy / E. P. Il'in. — SPb. : Piter, 2002.
12. Ostin, Dzh. Izbrannoe / Dzh. Ostin. — M. : Ideya-Press : Dom intellektual'noy knigi, 1999.
13. Yakobson, R. O. Izbrannye raboty / R. O. Yakobson. — M. : Progress, 1985.
14. Khomskiy, N. Yazyk i myshlenie / N. Khomskiy. — M. : MGU, 1972.
15. Katsnel'son, S. D. Tipologiya yazyka i rechevoe myshlenie / S. D. Katsnel'son. — Izd. 2-e, ster. — M. : Editorial URSS, 2002.
16. Khalilova, L. B. Psikholingvisticheskie mekhanizmy dekodirovaniya teksta: norma i rechevaya patologiya / L. B. Khalilova, A. S. Volodina. — M. : Paradigma, 2012.