

ТЕОРІЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПЛОЩИНІ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВПЛИВУ

У статті зазначає, що для організації логопедичного впливу необхідно зануритися в будову мовленнєвої діяльності з метою визначення чіткої послідовності щодо корекції порушень процесу сприйняття та моторної реалізації висловлювання

Ключові слова: мовленнєва діяльність, логопедична корекція, структура мовленнєвої діяльності.

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку інтеграційних процесів в освіті проблема адаптації дітей з порушеннями мовлення до умов загальноосвітньої школи набула пріоритетного значення. Вирішення даної проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, а також диференційованого та поетапного корекційного впливу; з удосконаленням методичних систем, які мають урахувати неоднорідність контингенту дітей з тяжкими порушеннями мовлення й провідні тенденції оновлення змісту освіти.

Аналіз досліджень з проблеми. Результати досліджень В.Воробійової, Б.Гріншпуна, Г.Жаренкової, Н.Жукової, Л.Єфіменкової, С.Коноплястої, Р.Левіної, О.Мастюкової, С.Миронової, Н.Нікашиної, В.Орфінської, Н.Серебрякової, Л.Спірової, Є.Соботович, В.Тарасун, Т.Філічевої, Г.Чиркіної, С.Шаховської, М.Шеремет та ін., які були присвячені проблемам затримки мовленнєвого розвитку та загальному недорозвитку мовлення дітей дошкільного віку, виявили і визначили характерні відхилення у формуванні кожної зі сторін мовленнєвої системи при порушеннях мовленнєвого розвитку, труднощі у формуванні мовленнєвої діяльності дітей із ТПМ, зокрема, недорозвиток експресивного та імпресивного мовлення.

Метою статті є висвітлення значення теорії мовленнєвої діяльності для впровадження диференційованої логопедичної корекції.

Виклад основного матеріалу. Для процесу організації диференційованої логопедичної корекції важливим є сучасне психологічне тлумачення мовлення як засобу спілкування, складну та специфічно організовану форму свідомої діяльності, в якій бере участь суб'єкт, що формує мовленнєве висловлювання, з одного боку, та суб'єкт, який сприймає його, – з іншого (М.Жинкін, О.Лурія, О.Соколов). Сучасний логопед має розуміти, що саме "у сприйнятті, розумінні та вимові залишається постійним і тотожним у момент спілкування і що змінюється і чому (М.Жинкін) [1, с. 14].

"Відсутність вихідних, початкових та елементарних відомостей щодо вивчення мовлення позбавляє можливості скласти правильне уявлення про формування мовленнєвого механізму та пояснити певні випадки мовленнєвих порушень", - підкреслює М. Жинкін [1, с. 15].

З одного боку, це – експресивне мовлення, яке починається з мотиву висловлювання, загальної думки, яка кодується за допомогою внутрішнього мов-

лення у мовленнєві схеми, що трансформуються в розгорнуте мовлення [1, с.60-61; 4].

З іншого боку, це – імпресивне мовлення, яке здійснює зворотний шлях – від сприйняття потоку чужого мовлення та декодування його через аналіз, виокремлення суттєвих елементів та скорочення мовленнєвого висловлювання, що сприймається, до певної мовленнєвої схеми, яка, завдяки внутрішньому мовленню, трансформується у висловлювання, загальною думку з певним підтекстом. Цей шлях закінчується декодуванням мотиву, який стоїть за висловлюванням [4].

Формування семантичної сторони мовлення, виокремлення думки як головного компоненту мовленнєвої діяльності, складає основний компонент логопедичної роботи.

Не менш значущим у плані практичної реалізації диференційованої логопедичної корекції є розуміння класифікації мовленнєвої діяльності (за О. Леонтьєвим) за різними ознаками, зокрема:

- за ступенем складності: ехололійне мовлення – просте повторення, мовлення-називання, хорове, комунікативне;
- за роллю у плануванні: активне, реактивне мовлення;
- за ознакою екстеріоризації або інтеріоризації: зовнішнє, внутрішнє.

Для правильної побудови логопедичної взаємодії з логопедом важливим є розуміння механізму внутрішнього мовлення, який у психології розглядається як суттєвий перехідний етап між задумом і розгорнутим зовнішнім мовленням, що дозволяє перекодувати загальний смисл у мовленнєве висловлювання, надає певному задуму мовленнєвої форми; процес, що породжує розгорнуте мовленнєве висловлювання; підготує стадія, яка передє висловлюванню, що спрямовується не на слухача, а на самого себе.

Для дослідження мовленнєвих процесів у дитини з тяжкими порушеннями мовлення важливим є розуміння специфіки психолінгвістики як науки, що поєднує в собі систему понять та методів психології з великим досвідом дослідження мови, накопиченого лінгвістикою, розкриває співвіднесеність одиниць мови з механізмами та формами мовленнєвої діяльності, розглядає мовлення як діяльність, визначивши в ній процес слухання (сприйняття, розуміння) та процес говоріння (вираження, самовираження), вивчення внутрішніх (психічних) механізмів породження та сприйняття мовлення.

Поєднання у структурі мовленнєвої діяльності її внутрішніх та зовнішніх факторів та загальних діяльнісних характеристик мовлення формує:

1. Уявлення про процес комунікації (говоріння) як про цілеспрямовану діяльність, де кожен одиничний акт діяльності характеризується тими ж сторонами, що і вся діяльність у цілому: починається з мотиву і плану та закінчується результатом, досягненням визначеної мети. Між ними існує динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на досягнення мети.

2. Уявлення про структуру мовленнєвої діяльності як про єдність трьох фаз: а) орієнтування в умовах дії, створення схеми, плану виконання задачі; б) виконання програми, сформованої в результаті орієнтування, здійснення контрольних операцій; в) контрольного співставлення процесу та ефекту дії з намірами, внесення необхідних корективів.

3. Уявлення про мовленнєву діяльність та її організацію як про ієрархічну багаторівневу будову, в якій вчені (Ю. Сорокін, Є. Тарасов, О. Шахнарович) виділяють фонові та провідні рівні [6].

О.Леонт'єв аналізує мовленнєву діяльність також як "один із видів діяльності відображення", як "використання мовлення для спілкування, окремий випадок діяльності спілкування" [4].

За словами О.Леонт'єва будь-який мовленнєвий вплив у решті решт приводить до запланованих перетворень у "полі смислів", системі відношень людини до світу. У процесі корекційної роботи мовлення дозволяє здійснити найсильніший вплив, аніж будь-який інший фактор, привести до суттєвих змін у структурі мислення, думки, всієї мовленнєвої діяльності логопата.

Проте, для того щоб здійснювати мовленнєвий вплив, необхідно мати майстерність, спрямовану на досягнення результатів, яка складається з певного переліку вмінь, навичок, техніки цієї діяльності. На думку О. Леонт'єва, мета мовленнєвого впливу полягає у певній діяльності людини, яка виступає об'єктом впливу [4]. У процесі впливу суб'єкт діяльності, яким у нашому випадку виступає вчитель-логопед, намагається змоделювати поведінку об'єкта (логопата) у конкретному, необхідному для досягнення результату, напрямі. Такий вплив передбачає активність реципієнта, оцінку мотивів, осмислений вибір з ряду можливих.

Організація подібної взаємодії вимагає від людини наявності певних умінь, які є складовою частиною мовленнєвої культури, що передбачає систему навичок розгортання результативного мовленнєвого впливу у процесі безпосередньої взаємодії зі слухачами. Подібні навички повністю або частково відсутні у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, але можуть бути недостатньо сформованими й у педагогів.

Успіх мовленнєвої діяльності буде залежати від урахування реакції слухача, яку він отримує по каналам зворотного зв'язку, що вимагає коригування накресленої схеми мовленнєвого впливу. Якщо логопед не приймає до уваги зазначену безпосередню реакцію

партнера по спілкуванню, якою виступає дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку, не відступає від хибних, віртуально накреслених схем комунікації з дитиною без урахувань її потенційних мовленнєвих можливостей, то його мовлення втрачає свою дієвість, а увага та зацікавленість дитини-логопата і, водночас слухача, падає.

Методологічний арсенал психолінгвістики дозволяє найбільш повно та детально досліджувати закономірності та специфічні особливості становлення та функціонування мовленнєвої діяльності. У цьому контексті слід зазначити, що найважливішим завданням корекційної логопедичної роботи є повноцінне оволодіння логопатами засобами здійснення мовленнєвої діяльності, основними з яких є знаки мови. Засвоєння дитиною системи рідної мови в умовах "мовленнєвого" дизонтогенезу є найважливішим напрямком у професійній діяльності логопеда.

Мовленнєва діяльність представляє собою активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою процес отримання та передачі інформації, який обумовлюється ситуацією спілкування, тобто процес продукування та рецепції. Основними видами мовленнєвої діяльності є говоріння, слухання, читання, письмо, мислення. Ці види визначаються в залежності від продуктивності або рецептивності та обумовлені характером спілкування: з ким спілкується людина (із самим собою або співрозмовниками, які є присутніми або відсутніми), у якій формі (усній або письмовій). Мислення як вид мовленнєвої діяльності визначається наступним чином: рецептивно-продуктивна діяльність у спілкуванні із самим собою (І. Зимня) [3].

Відповідно до двох значущих аспектів, пов'язаних з інформаційним обміном у процесі комунікації, вирізняють конкретні види мовленнєвої діяльності відповідно до двох значущих аспектів, а саме: 1) комунікативної позиції мовця; 2) задіяного мовленнєвого апарата. Перший аспект (критерій) дозволяє розрізнити два ключові види мовленнєвої діяльності: 1) продуктивні ("активні"), які забезпечують продукування та передачу інформації; 2) рецептивні ("пасивні"), які забезпечують прийом інформації.

Розрізнення усного мовлення, яке реалізуються завдяки сформованому мовленнєвому апаратові мовця, та писемного мовлення, яке реалізується завдяки сформованим навичкам письма, дозволяє логопеду сформулювати індивідуальну програму корекції мовленнєвої діяльності, урахувавши вік дитини та індивідуально-типологічні особливості.

Об'єднавши обидві наведені класифікації, ми отримуємо робочу модель взаємодії основних видів мовленнєвої діяльності, що функціонують у мовному соціумі: 1) продуктивні види мовленнєвої діяльності: а) говоріння; б) письмо; 2) рецептивні види мовленнєвої діяльності: а) аудіювання (слухання); б) читання.

Вочевидь, для організації логопедичного впливу необхідно зануритися в будову мовленнєвої діяльності для визначення чіткої послідовності при корекції

наявних порушень як процесу сприйняття, так і процесу моторної реалізації висловлювання.

Структура мовленнєвої діяльності характеризується трирівневою або трифазною будовою. В неї входять: мотиваційно-збуджувальний, орієнтовно-дослідницький (аналітико-синтетичний) та виконавчий рівні і, в той же час, у цій структурі виділяють предметний та операційний рівні діяльності. Урахування особливостей кожного з них, цілеспрямованість їхньої організації є спеціальними задачами вчителя, зокрема вчителя-логопеда (І.Зимня).

Перший рівень мовленнєвої діяльності представлено складною взаємодією потреб, мотивів та мети мовленнєвої дії як майбутнього результату. За змістом цей рівень – потребово-мотиваційно-цільовий. За функцією – збуджувальний. Діяльність збуджується сукупністю зовнішніх та внутрішніх мотивів. Внутрішнім мотивом виступає пізнавально-комунікативна потреба учня, або дитини, яку навчають, що має місце у предметі діяльності – смислового, предметного змісті.

За теорією О.Леонтєва [4], потреба, що знайшла себе у предметі діяльності, стає її внутрішнім мотивом. Таким чином, внутрішній мотив діяльності входить у саму структуру, будову діяльності, спрямовуючи її. У зв'язку з цим, перед вчителем-логопедом, перш за все, виникає задача створення, підтримки та підвищення внутрішньої мотивації до навчання певних видів мовленнєвої діяльності. Виконання цієї задачі передбачає створення ситуації, яка стимулює виникнення та розвиток комунікативно-пізнавальної потреби дитини висловитися або сприйняти думку з певною метою. У той же час, таке визначення внутрішнього мотиву мовленнєвої діяльності передбачає, що сам учитель-логопед повинен організувати цікавий предмет діяльності, який буде задовольняти комунікативно-пізнавальну потребу логопатів.

Другий рівень мовленнєвої діяльності – орієнтовно-дослідницький за функцією та механізмом. За змістом – це предметний план діяльності, виокремлення предмета, залучення засобів та знарядь діяльності.

Зокрема, на цьому рівні діяльності реалізується відбір засобів та способів формування або формулювання власної або чужої думки у процесі мовленнєвого спілкування. Це рівень планування, програмування та внутрішньої мовної організації предметного, змістового плану мовленнєвої діяльності.

Третій рівень мовленнєвої діяльності – виконавчий. Цей рівень мовленнєвої діяльності може бути зовнішньо вираженим або зовнішньо не вираженим. Виконавчий рівень слухання зовнішньо не є вираженим, проте, моторна складова діяльності говоріння є очевидною, вона проявляється в артикуляційних рухах мовця.

О.Леонтєв констатує, що "кожен поодинокий акт діяльності починається з мотиву та плану та закінчується результатом, досягненням запланованої мети, у середині процесу лежить динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на її досягнення". Динамічна система, що представляє собою

внутрішній механізм діяльності, визначає швидкість, автоматизм виконання мовленнєвої діяльності. Операційна сторона діяльності визначає і другий, і третій її рівні, тому що саме діями та операціями представлені аналітико-синтетичний та, по суті, артикуляційний рівні [5, с. 41].

Знання внутрішньої структури та будови мовленнєвої діяльності дозволяє вчителю-логопеду точно керувати її формуванням, аналізувати помилки, співвідносити їх з певним рівнем діяльності. Це допомагає ефективніше планувати та організовувати корекційний логопедичний вплив.

Мовленнєва діяльність у всіх видах реалізується через складний загальний мовленнєвий механізм. При його дослідженні вчені, з одного боку, спираються на концепцію механізмів мовлення М. Жинкіна, а з іншого, – на основні положення діяльнісного підходу до мовленнєвої поведінки людини. У цей механізм входять загальнофункціональні механізми (осмислення, випереджувальне відображення, оперативна та постійна пам'ять) та специфічні мовленнєві механізми (операційні, смислоутворювальні, фонаційні) [1].

Одним з основних механізмів мовленнєвої діяльності виступає осмислення, тобто процес встановлення або відтворення смислових зв'язків у висловлюванні. Через осмислення здійснюється смислова організація повідомлення, яке продукується або сприймається. Через рецепцію реалізується зворотний напрямок. Внутрішнім механізмом такої організації є перекодування за рахунок об'єднання, групування, розчленування, виокремлення головного, встановлення еквівалентних замінів.

Другим важливим для оволодіння мовленнєвою діяльністю механізмом є пам'ять. Це є єдиний загальнофункціональний механізм всієї інтелектуальної діяльності людини. Пам'ять є основою психічного та особистісного розвитку людини, а також основою мовленнєвої діяльності на рідній, або іноземній мові.

Поряд із пам'яттю, важливу роль відіграє механізм випереджувального відображення. Це – "двоплановий механізм, який по-різному проявляється у рецепції та продукції. В рецепції випереджувальне відображення проявляється у процесі ймовірного прогнозування, а в продукції – упереджувального синтезу. Ймовірнісне прогнозування набуває великого значення для процесів слухання та читання. Воно визначає швидкість цих процесів та занурення у зміст.

Окремим проявом загальнопсихологічного механізму випереджувального відображення є механізм упереджувального синтезу, дія якого розповсюджується на рівень фрази, смислового відрізка та тексту в цілому. Відповідно цей механізм діє в процесі говоріння та письма за трьома лініями у мовленнєвій послідовності: а) словесно-артикуляційного стереотипу (всередині слова); б) лінгвістичних обов'язків (між словами, пов'язаними лінгвістичною ймовірністю); в) смислових обов'язків розкриття замислу, які виявляються на відрізках висловлювання, що є більшими за речення.

Таким чином, всі перераховані механізми складають сутність проявів мовленнєвої діяльності людини, її компоненти, структури його інтелекту.

Незважаючи на поглиблену розробку проблеми мовлення і мовленнєвої діяльності, вочевидь, виступає вся складність і непослідовність її вирішення: термінологічна строкатість, широкомасштабність та багатоваріантність розуміння її теоретичних засад.

Дискусійні положення, які існують з цього приводу, свідчать про важливість та актуальність проблеми для різних наукових галузей, зокрема логопедії. Не втрачає актуальності твердження М.Жинкіна про те, що різні дисципліни вивчають однаковий об'єкт – мовленнєву діяльність, але кожна розглядає її зі свого боку, вирішуючи свої певні завдання, виокремлює свої точки зору на істотні характеристики. "При цьому виникає потреба не лише у принципових, філософських положеннях, які є загальними, але і в спеціальній розробці теорії питання, заснованої на системі фактів, що досить широко та глибоко охоплює матеріал, який вивчається для того, щоб можна було зробити важливі практичні висновки" [1, с.13].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, проблема мовленнєвої діяльності є однією з найважливіших у сучасному корекційно-розвивальному процесі, зокрема, в логопедичній корекції. Для удосконалення, урізноманітнення логопедичного впливу та досягнення позитивної динаміки, а також виховання логопата як суб'єкта діяльності, мовної особистості є необхідним формування професійної компетентності вчителя-логопеда.

Змістом теоретичної складової професійної компетентності вчителя-логопеда є наявність системи спеціальних знань щодо психофізичних особливостей дітей із ТПМ, структури дефекту, особливостей онтогенезу та дизонтогенезу мовленнєвої діяльності, принципів, методів, прийомів, особливостей організації корек-

ційно-розвивальної, виховної роботи, розвитку спілкування, ефективної пізнавальної взаємодії з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, методів вивчення сім'ї й особливостей сімейного виховання зазначеної категорії дітей, організації скоординованого співробітництва всього педагогічного колективу і т.д.

Практична складова професійної компетентності вчителя-логопеда включає вміння і навички, які є необхідними для організації системного диференційованого корекційно-розвивального і виховного процесу з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, такі як: діагностичні, організаційні, корекційно-розвивальні, консультативні тощо.

Змістом особистісної складової є особистісні якості: емоційність, гнучкість, комунікабельність, толерантність тощо.

Комунікативно-мовна компетентність учителя-логопеда передбачає знання системи мови, її фонетичних, лексичних і граматичних параметрів; здібність здійснювати спілкування засобами мови, правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих норм, дотримуватися такої комунікативної поведінки, що є адекватною в конкретній ситуації спілкування.

Отже, професійна компетентність вчителя-логопеда впливає на всі галузі його педагогічної діяльності та значною мірою визначається характером взаємодії з усіма учасниками корекційно-освітнього процесу: дітьми-логопатами, педагогами та батьками, що потребує проведення теоретико-методологічних семінарів для логопедів-практиків з проблем механізмів, структури, онтогенезу та дизонтогенезу мовленнєвої діяльності. Поглиблення теоретичної підготовки фахівців забезпечить реалізацію інноваційних підходів до організації корекційної логопедичної роботи та розвитку мовлення дітей з ТПМ, стимулювання до нових методичних знахідок, ідей та подальших науково-методичних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
2. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком; под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – С. 5-17.
3. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности: Избр. психол. труды / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во Моск. психол.-социального ин-та; Воронеж:

МОДЕК, 2001. – 432 с.

4. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1985. – 272 с.

5. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.

6. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, А.М. Шахнарович. – М.: Наука, 1979. – 327 с.

Подано до редакції 22.03.13