

Системные нарушения речи и высших психических функций

1.1. Высшие психические функции и расстройства речевой деятельности

А. Р. Лuria отмечал, что ребенок живет не только в мире готовых предметов, созданных общественным трудом. Он всегда, с самого начала своей жизни вступает в необходимое общение с другими людьми, овладевает объективно существующей системой языка, усваивает с его помощью опыт поколений. Все это становится решающим фактором его дальнейшего психического развития, решающим условием для формирования тех высших психических функций, которыми человек отличается от животных. В опосредствовании психических процессов решающая роль принадлежит речи. Перестройка психической деятельности с помощью речи, включение системы речевых связей в значительное число процессов, которые раньше имели непосредственный характер, являются важнейшим фактором формирования тех высших психических функций, которыми человек отличается от животного и которые тем самым приобретают характер сознательности и произвольности. Участие речевой системы в построении высших психических функций составляет их важнейшую черту.

Основой высших психических функций (ВПФ) является, как утверждает А. Р. Лuria, высокодифференциро-

ванный характер межцентральных динамических связей, или функциональных мозговых систем, которые на ранних этапах развития особенно отчетливо связаны сенсорными и моторными компонентами.

По А. Р. Лурии, речевая функция рассматривается с точки зрения как ее психологических особенностей, так и мозговой организации. Им подчеркивается сложность структуры речи, в составе которой выделяются два основных уровня:

- 1) гностический и праксический,
- 2) смысловой.

Гностические и праксические компоненты в структуре речевой функции А. Р. Лурия расценил как базисные, над которыми системно надстраивается в течение жизни смысловой уровень речевой деятельности, связанный с использованием средствами языка — словами, фразами, построенными по правилам грамматики.

Системный анализ познавательных процессов у неговорящих детей был произведен Р. Е. Левиной. Ею выявлены различные по структуре нарушения познавательной сферы, соответствующие разным вариантам речевого дефекта и, по ее мнению, им определяемые. Чаще всего можно было установить какую-либо одну преобладающую недостаточность в картине общего недоразвития речи (ОНР): слухового, зрительного восприятия, мотивационных процессов, нарушающих познавательную деятельность ребенка. Рассматривая в большинстве случаев перечисленные трудности как вторичные, Р. Е. Левина считает, что при алалии зрительной природы нарушения мышления и семантической стороны речи носят первичный характер.

Л. О. Бадалян, Г. В. Гуровец, С. И. Маевская, Л. В. Лопатина, Р. И. Мартынова, Е. М. Мастьюкова наряду с несформированностью речевой деятельности отмечают у детей с расстройством развития речи нарушения внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы, замедленное формирование

ряда высших корковых процессов: пространственного гно-
зиса, фонематического анализа, конструктивного пракси-
са. Авторы констатируют быструю истощаемость нервных
процессов. Внимание детей характеризуется пониженным
уровнем устойчивости и переключаемости. Они не могут
длительно концентрировать внимание, правильно распре-
делять и держивать на определенном объекте.

Анализируя особенности детей с ОНР, Е. Ф. Собото-
вич также приходит к выводу, что их речевой дефект высту-
пает не единственной причиной, определяющей задержку
их психического развития. В структуре этой задержки доми-
нируют замедление темпа формирования психических про-
цессов, трудности формирования языковой и других симво-
лических видов деятельности, недостаточность связанных
с речью умственных операций (вербальная память, навыки
фонемного и морфемного анализа, выполнение действий по
аналогии, перенос на языковом материале и т. д.). Недостат-
ки верbalного мышления являются единственными лишь
у немногих детей с речевым недоразвитием, которое, будучи
тяжелым состоянием, редко выступает изолированно.

В литературе имеются данные об устойчивости недо-
статков познавательной деятельности при ОНР. Е. М. Ма-
стюкова также подвергает сомнению исключительно вторич-
ный характер этих недостатков. Проведенные катамnestиче-
ские обследования детей с ОНР позволили выделить среди
них две группы. Вошедшие в первую группу характеризова-
лись относительно сохранным интеллектом со стойкой не-
равномерностью в развитии мыслительных процессов, с бо-
лее выраженной недостаточностью понятийного мышления
в сравнении с наглядно-образным. Вторая группа оказалась
более многочисленной и объединяла детей с диффузными и
отчетливо выраженными интеллектуальными отклонения-
ми вплоть до умственной отсталости.

Замедленно развивается зрительный гно-
зис. Долго сохраняются ошибки предметного гно-
зиса и трудности вос-

приятия зашумленных изображений, с трудом интерпретируются сюжетные картинки, особенно серийные. Если нормально развивающиеся дети при копировании фигуры Рея – Тейлора используют чаще всего целостную или фрагментарную стратегии, сверстники с задержкой психического развития (ЗПР) прибегают к хаотической стратегии. Отстает формирование пространственных представлений. Наблюдается много топологических ошибок и повороты фигуры на 90° как в обеих, так и только в одной руке, что свидетельствует о недостаточности межполушарного взаимодействия. При этом последовательность в формировании зрительного восприятия и оптико-пространственной деятельности при ЗПР в целом такая же, как и при нормальном развитии (Н. Г. Манелис). Присущие детям с ЗПР особенности выполнения зрительно-пространственных заданий позволяют говорить о недостатках формирования как лево-, так и правополушарных стратегий переработки информации этой модальности и о задержке в реорганизации зрительно-пространственных функций из-за замедления темпов включения левополушарных структур. В зависимости от преобладающей несформированности функций левого или правого полушария мозга среди младших школьников с ЗПР можно выделить две группы (Меликян З. А., 2002). В первом случае преобладают вербальные и вербально-мнестические трудности. Отмечаются также некоторые особенности в зрительно-пространственной сфере: смешения фигуры и фона, вербально-перцептивные ошибки при опознании изображений, упрощения и стереотипизации в рисунках по образцу, контаминации и повторы при запоминании информации зрительно-пространственного характера. У таких детей отмечаются преимущественные трудности использования аналитической (локальной) стратегии переработки информации. При преобладании право-полушарной несформированности недостатки в зрительно-пространственной сфере носят более явный характер. Отмечаются перцептивные ошибки, фрагментарность восприятия,

трудности пространственной пересшивировки, метрические ошибки и несоблюдение контура и структуры при копировании объекта. В целом больше страдает глобальная стратегия переработки информации.

В вербальной сфере выявлены снижение фонематического восприятия, трудности понимания логико-грамматических конструкций и нарушения моторной стороны речи. Названные особенности носят устойчивый характер. Недостатки слухоречевой памяти проявляются в плохой ее избирательности, сужении объема и высокой подверженности интерференции. В ряде случаев эти трудности неотделимы от собственно речевого дефекта, в других вариантах, например при лобном синдроме, мнестические, речевые и интеллектуальные нарушения имеют общую основу. По мнению Н. Л. Новинской, нейropsихологической структуре мнестических нарушений у детей с ЗПР соответствуют симптомы аналогичного топического значения в гностико-практической и речевой деятельности.

Таким образом, при ЗПР наблюдается задержка формирования всех ВПФ, в том числе и речи. При этом проявления, как правило, выходят за рамки одного синдрома и представляют собой сочетанные нарушения, которые можно разложить на отдельные специфические синдромы. Признаки незрелости задних отделов мозга менее выражены и быстрее проходят, чем симптомы функциональной недостаточности передних отделов. Правополушарные функции формируются с отставанием в среднем на 3 года. Наиболее отчетливо они проявляются в младшем возрасте. Особенно страдают вербальные функции. В целом, по мнению ряда авторов (К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, Н. Г. Манелис, И. Ф. Марковская), у детей с задержанным развитием на фоне несформированности всех ВПФ на первый план выступают признаки функциональной недостаточности субкортикальных отделов мозга. Характерные для этого варианта дизонтогенеза симптомы дисфункции левого полуша-

рия во многом являются следствием дефицита подкорковых структур мозга, главным образом нижнестволовых отделов.

Наиболее исследованным познавательным процессом у детей с ОНР является мышление. М. Критчли утверждал, что, для того чтобы лучше понять процессы речевого развития детей, необходимо исследовать у них процессы мышления. Недостаточность словесно-логического мышления при этом варианте дизонтогенеза вполне закономерна. Исследование И. Т. Власенко способа становления речесмысловых связей с помощью внешних опор («внешних стимулов-знаков», по А. Н. Леонтьеву) в процессе запоминания выявило, что показатели опосредованного запоминания у школьников с ОНР 12–13 лет даже хуже, чем у умственно отсталых сверстников. В качестве условия выполнения такого задания выступает сохранность кратковременной речевой памяти и сформированность внутристечевого механизма установления смысловой связи между словом и опосредующим его предметным образом, что подтверждает специфически речевой характер выявленных недостатков этого вида запоминания у детей с ОНР. Структурно-динамические компоненты образования внутреннего психологического процесса опосредованного запоминания включают действия и операции: собственно речевые (понимание и удержание в памяти предъявленного слова); собственно мыслительные (выбор картинки по смыслу) и речемыслительные (установление смысловой взаимообратимой связи «слово – образ – слово»). Это позволяет предположить, что при ОНР недостаточно сформирован механизм внутренней речи в звене перехода речевых образований в мыслительные и наоборот, что препятствует формированию речемыслительных процессов, входящих в состав структурно-динамических образований внутренней речи.

Отрицательное влияние несформированности внутренней речи на протекание мыслительных процессов при ОНР показано и в работах других исследователей (Т. А. Василева, Мулли Сухад). Е. И. Кириченко обращает внимание на

отсутствие эгоцентрической речи у таких дошкольников, что, согласно теории Л. С. Выготского, приводит к торможению развития внутренней речи и в конечном счете абстрактно-логического мышления. Исследование Е. М. Мастиюковой внутренней речи у детей с ОНР при помощи электромиографии скрытой артикуляции выявило значительное угнетение речевой импульсации по мере усложнения заданий.

Как отмечают исследователи, язык является интегральным единством нормальных интеллектуальных функций, поэтому при его нарушениях дети испытывают трудности в обучении практически всему. Когнитивный дефицит у детей с недоразвитием речи распространяется и на невербальные функции. Так, при исследовании невербального мышления у детей были выявлены: тенденция работать методом проб и ошибок, использование при классификации ситуативного и ассоциативных признаков, неумение обосновать свой ответ. Для детей с ОНР характерны отставание от нормы в заданиях, требующих дополнения до целого по принципу осевой симметрии и установления аналогичных отношений двух пар признаков, более редкое использование рациональных способов решения задачи и большие временные затраты (Мулли Сухад, Т. А. Фотекова). Как показало изучение возрастной динамики наглядно-образного мышления школьников с недоразвитием речи 7–12 лет, наиболее устойчивой и мало зависящей от возраста особенностью оказалось затруднение при установлении аналогий между трудно вычисляемыми признаками. Исследование характеристик этого вида мышления у старших школьников с ОНР показало, что, несмотря на достаточно скомпенсированный речевой дефект, они обнаружили отличия от нормы, проявившиеся в уровне развития механизмов наглядно-образного мышления, обеспечивающих решение задач схематического плана как на уровне процессов сравнения и аналогий, так и при мысленной трансформации комплекса наглядных признаков и их комбинирования на уровне сложно-структурированных зрительных

образов. При этом характеристики мышления детей с ОНР больше зависят от состояния речевой функции, нежели от возраста (Т. А. Василева).

Дети с недоразвитием речи имеют сниженный объем зрительной и тактильной памяти, плохо воспринимают ритмы, с трудом запоминают зрительно-пространственные отношения, отстают в сформированности пространственного мышления, тратят гораздо больше времени, чем их здоровые сверстники, на выполнение проб, связанных с мысленным вращением объектов, демонстрируют дефицит символических функций в кросс-модальных заданиях. У них наблюдаются дефицит иерархического планирования, символических функций, слуховой обработки, трудности порядкового счета, который сопровождается пропусками, повторами, нарушением порядка и ухудшается при необходимости пересчета реальных предметов, задержка в освоении количественных операций от 1 до 5 лет (Л. А. Данилова, М. М. Семаго, И. А. Смирнова, Л. М. Шипицына, Т. А. Фотекова).

Дефицит симультанной обработки информации у детей со специфическим расстройством речи (*specific language impairment – SLI*) описывают и некоторые зарубежные авторы. Он проявляется в недостатках пространственного мышления (Д. Джонсон, К. Смит (Johnston, Smith), 1989), в плохой интеграции разных типов информации при построении и декодировании высказывания, в трудностях развития синтаксиса, связанных с формированием таких абстрактных концептов, как субъект и объект. Однако при этом высказывается мнение, что все-таки больше страдает способность к оперированию ментальными репрезентациями сукцессивного характера. В качестве аргументов, подтверждающих этот вывод, рассматриваются такие факты, что дети с SLI затрудняются в обработке и запоминании последовательностей более чем из двух слуховых (P. Tallal, M. Piercy), а также зрительных стимулов и имеют недостатки программирования и реализации координированных последовательностей

движений (Stark, Tallal). Такие особенности интерпретируются как проявление более общего дефицита в восприятии и продуцировании последовательностей, которые отчетливо выявляются и на речевом уровне, например в выраженных затруднениях детей с речевым недоразвитием в воспроизведении звуковых и слоговых рядов и слов сложной слоговой структуры (Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская, А. К. Маркова, Е. П. Лидерс, Е. Л. Яковлева). Плохая обработка последовательно поступающей информации мешает также полноценному пониманию речи. Таким образом, трудности сукцессивного анализа у детей с речевым недоразвитием распространяются на обработку как вербальной, так и невербальной информации (Т. А. Фотекова).

В свою очередь, различные формы патологии речи, связанные с поражением ЦНС в ранние возрастные периоды развития, оказывают отрицательное влияние на формирование других ВПФ, искажая и задерживая их.

Итак, системные нарушения развития речи (СНРР) не являются изолированными расстройствами, а связаны с нарушением формирования различных структур головного мозга, нарушением взаимодействия между различными зонами коры головного мозга и подкорковыми структурами. При нарушении любого компонента страдает вся функция в целом. Одновременно у детей отмечаются разной степени выраженности отдельные симптомы и синдромы нарушений развития экспрессивной и импресивной речи, чтения, письма, разных видов гнозиса и праксиса (М. Г. Храковская).

Необходимо отметить, что неравномерность и мозаичность нарушений психических функций обусловливают более высокие компенсаторные возможности ребенка с нарушением развития за счет имеющихся неповрежденных функциональных звеньев, этому способствует наличие сохранных звеньев в структуре психики, в частности ВПФ.

Общепризнано, что речь – это ВПФ, которая является основным средством выражения мысли. Она свойствен-

на только человеку, являясь дифференциально-видовым признаком биологического вида. Речь является сложной и многоуровневой функциональной системой, относится к высшим формам психической деятельности человека, в процессе онтогенеза она становится не только средством коммуникации, но и, как отмечают многие исследователи (Т. В. Ахутина, Т. Г. Визель, Л. С. Выготский, Л. Р. Давидович, Е. И. Кириченко, А. Р. Лурия, Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина, М. Г. Храковская и др.), средством познавательной деятельности. Они подчеркивают, что различные формы патологии речи, связанные с поражением ЦНС в ранние возрастные сроки, оказывают отрицательное влияние на формирование других ВПФ, искажая и задерживая их.

Число детей с речевыми нарушениями неуклонно растет. Согласно данным последних лет, среди дошкольников 5–7 лет расстройства речи встречаются у 15–30 %. Н. К. Сухотина указывает, что среди учащихся начальных классов общеобразовательных школ дети с проявлениями психоорганического синдрома и парциальными задержками развития, преимущественно речи, составили $42,8 \pm 2,8\%$.

Развитие речи в процессе онтогенеза имеет чрезвычайно большое значение для понимания формирования психической деятельности ребенка и для углубленного анализа сущности речевых расстройств.

А. Н. Корнев, Т. Б. Филичева, В. М. Шкловский и другие подчеркивают, что речевая деятельность — это системный процесс, включающий в себя вербальные и невербальные компоненты. Ее психофизиологическая основа — функциональная система языка и речи, охватывающая коммуникативную и когнитивную функции, интеллектуальные способности. Онтогенез языка и речи, указывает автор, особенно зависит от таких факторов, как коммуникативная потребность, состояние эмоциональной сферы, уровень сформированности познавательных процессов, то есть степень

психической зрелости, которые необходимо учитывать при оказании помощи детям с отклонениями в развитии речи.

Таким образом, необходимо соблюдение принципа системного анализа речевых нарушений, что позволяет своевременно выявлять осложнения в формировании тех или иных сторон речи. Принцип подхода к речевым нарушениям заключается в наличии связи речи с другими ВПФ. Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всеми ВПФ, протекающими в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах. Эти связи проявляются не только в нормальном развитии речи, но и при его расстройствах.

Раскрытие связей между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности помогает найти пути воздействия на психические процессы, участвующие в образовании речевого дефекта. Ряд авторов (Б. М. Гриншпун, А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. Л. Яковлева и др.) подчеркивают значение первичной формы общения — эмоционального общения — для развития речи, так как оно стимулирует спонтанную речевую деятельность ребенка.

Наряду с непосредственным исправлением речевых нарушений логопеду необходимо воздействовать на те отклонения психического развития, которые прямо или косвенно мешают нормальному функционированию речевой деятельности.

В речевой деятельности человек производит и воспринимает информацию, преобразованную в текст. Различают четыре вида речевой деятельности. Два из них участвуют в производстве текста (передаче информации) — это говорение и написание; два — в восприятии текста, заложенной в нем информации — это слушание, чтение. Речевая деятельность всех видов — сложный процесс, в котором участвуют особые психологические и речевые механизмы (С. Л. Рубинштейн).

По Л. С. Выготскому, под речевой деятельностью следует понимать деятельность (поведение) человека, в той или иной мере опосредованную знаками языка. Более узко

под речевой деятельностью понимается такая деятельность, в которой языковой знак выступает в качестве «стимула-средства», то есть такая деятельность, в ходе которой мы формируем речевое высказывание и используем его для достижения некоторой заранее поставленной цели.

Она является одним из наиболее сложных видов деятельности по всем своим параметрам. В первую очередь по своей организации. Речевая деятельность крайне редко выступает в качестве самостоятельного, законченного акта деятельности: она включается как составная часть в деятельность более высокого порядка. Например, типичное речевое высказывание — это высказывание, так или иначе регулирующее поведение другого человека. Этую деятельность можно считать законченной лишь в том случае, когда такое регулирование окажется успешным.

Речевую деятельность необходимо рассматривать как совокупность речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой. Кроме того, и составные элементы речевой деятельности различны. Это типично умственные действия (например, планирование речевого высказывания) и действия внешние (например, активность органов речи).

Как показал А. Р. Лuria, реально речь выступает в двух формах деятельности. Одна из них, передача информации, или общение, требует участия двух лиц: говорящего и слушающего. Вторая форма речи объединяет говорящего и слушающего в одном субъекте, в этом случае речь является не способом общения, а орудием мышления.

А. Р. Лuria, С. Л. Рубинштейн и другие различают два основных вида речи: внешнюю и внутреннюю.

Внешняя речь включает устную (диалогическую и монологическую) и письменную. Отличие их состоит в том, что каждая из них использует разные средства выражения речи, а также имеет свое психологическое строение; одновременно каждая из них имеет и свои разновидности.

Диалог — это непосредственное общение двух и более человек. Диалогическая речь — это речь поддерживаемая; собеседник ставит в ходе ее уточняющие вопросы, подавая реплики, может помочь закончить мысль (или переориентировать ее). Разновидностью диалогического общения является беседа, при которой диалог имеет тематическую направленность.

Монологическая речь — длительное, последовательное, связное изложение системы мыслей, системы знаний одним человеком. Она также развивается в процессе общения, но характер общения здесь иной: монолог непрерываем, поэтому активное, экспрессивно-мимическое и жестовое воздействие оказывает выступающий. В монологической речи, по сравнению с диалогической, наиболее существенно изменяется смысловая сторона. Монологическая речь — связная, контекстная. Ее содержание должно прежде всего удовлетворять требованиям последовательности и доказательности в изложении. Другое условие, неразрывно связанное с первым, — грамматически правильное построение предложений. Содержательная сторона монолога должна сочетаться с выразительностью. Выразительность же создается как языковыми (умение употребить подходящее слово, словосочетание, нужную синтаксическую конструкцию, которые наиболее точно передают замысел говорящего), так и неязыковыми коммуникативными средствами (интонация; система пауз; медленное, послоговое произношение какого-то слова или нескольких слов, выполняющее в устной речи функцию своеобразного подчеркивания; мимика и жестикуляция).

Письменная речь представляет разновидность монологической речи. Она более развернута, чем устная монологическая речь. Это объясняется тем, что письменная речь предполагает отсутствие обратной связи с собеседником, не имеет дополнительных средств воздействия на воспринимающего, кроме самих слов, их порядка и организующих предложение знаков препинания.

Различия устной и письменной речи психолого-ситуативного характера представлены в сравнительной таблице 1.

Таблица 1

**Сравнение устной и письменной речи
(С. Л. Рубинштейн)**

| Устная речь | Письменная речь |
|--|--|
| Говорящий и слушающий не только слышат, но часто и видят друг друга | Пишуший не видит и не слышит того, кому предназначена его речь, он может лишь мысленно представлять себе — более или менее конкретно — будущего читателя |
| Во многих случаях зависит от реакции слушателей, может изменяться в зависимости от этой реакции | Не зависит от реакции адресата |
| Рассчитана на слуховое восприятие | Рассчитана на зрительное восприятие |
| Устное высказывание может быть воспроизведено только при наличии специальных технических устройств | Читатель может повторно буквально перечитывать написанное столько раз, сколько потребуется |
| Говорящий говорит без подготовки, исправляя по ходу изложения лишь то, что сумеет заметить в процессе речи | Пишуший может неоднократно возвращаться к написанному и многократно совершенствовать его |

Понимание устной речи со стороны слушателя является разновидностью интеллектуальной деятельности. А чтение представляет более трудную операцию, чем прослушивание речи других, так как возможно только при определенном уровне мыслительного процесса.

Важную роль в развитии ребенка играет овладение письменной речью. Письменная речь — это более сложная интеллектуальная деятельность. Во-первых, она абстрактнее устной речи, это речь без интонаций, характерных для

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru