

К вопросу о концептуальных основах логопсихологии

Т.Н. Волковская

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и клинических основ дефектологии Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова

В статье дан анализ концептуальных источников российской логопсихологии. Представлен генезис становления логопсихологии как самостоятельной научной дисциплины. Отражены представления о современных научных основах дисциплины.

Ключевые слова: логопсихология, теоретические основы, концептуальные источники.

Тенденции совершенствования российского общего и специального образования в последнее десятилетие существенно изменили подходы к проблеме нарушенного развития, что нашло отражение как в практической, так и теоретической областях педагогической действительности. В связи с этим возникла необходимость обновления содержания подготовки специалистов в системе высшего дефектологического образования.

В учебных планах в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (2000; 2005) обозначены новые дисциплины психологического цикла, важным звеном которого является «Логопсихология».

Необходимость определения содержания нового учебного курса послужила основополагающим фактором анализа научных достижений в области психологии лиц с нарушениями речи, осмысления и обобщения имеющихся эмпирических данных. Активная работа в этом направлении, прежде всего преподавателей вузов, привела к «оформлению» специфического направления (раздела) специальной психологии — логопсихологии. В связи с этим понятие «логопсихология» стало рассматриваться не только в контексте соответствующей учебной дисциплины, но и как самостоятельное научное направление.

Выделение самостоятельной специфической области психологической науки потребовало разработки новой научной парадигмы, связанной с решением основных методологических вопросов, в частности таких, как определение понятийного аппарата, теоретических основ и др.

Необходимым условием определения теоретических основ науки является учет тенденций ее развития в связи с этапами исторического становления.

Исторический генезис логопсихологии позволяет выделить два этапа, качественно отражающих при-

оритетное содержание дисциплины в определенный временной период:

- 1) теоретический;
- 2) практический (прикладной).

Основная задача теоретического этапа состояла в накоплении научных фактов в области психологии лиц с нарушениями речи через изучение различных аспектов их развития и выявление различных типов закономерностей.

Логопсихология, как и специальная психология в целом, на первых этапах своего становления акцентировала внимание в основном на изучении **модально-специфических закономерностей**. Позже, благодаря исследованиям Л.С. Выготского, фокус стал постепенно смещаться в область **общих закономерностей**. И только в самую последнюю очередь начались попытки изучения **модально-неспецифических закономерностей**. Эта историческая последовательность связана с одним парадоксом специальной психологии, на который впервые обратил внимание В.И. Лубовский. Поскольку модально-специфические закономерности стали исследоваться раньше, создавалось впечатление, что именно этот тип закономерностей изучен лучше других. Однако анализ эмпирического материала, а главное, способ его получения, привели В.И. Лубовского к противоположному выводу. Десятилетиями ученым казалось, что они изучают модально-специфические закономерности, но в действительности речь шла о модально-неспецифических. Причиной этого стал распространенный недостаток в экспериментальной стратегии. Проводя эксперимент, исследователь, как правило, сопоставлял результаты, полученные в одной группе детей с отклонениями в развитии, с результатами, полученными в аналогичной по возрасту группе нормально развивающихся детей. Выявленные отличия рассмат-

ривались как характерные только для данного типа отклонения. Последующие исследования показали, что в большинстве случаев они типичны для нескольких групп детей с отклонениями в развитии и, по сути, являются модально-неспецифическими. И те, и другие закономерности представляют собой лишь своеобразное проявление общих, основных законов развития психики, характерных как для случаев нормы, так и для патологии.

Кроме этого, необходимо отметить, что на этапе становления логопсихологии внимание исследователей было сосредоточено главным образом на изучении познавательной деятельности логопатов, другие же аспекты психического развития изучались фрагментарно. Такая ситуация отвечала требованиям дефектологии, в контексте которой долгое время развивалась логопсихология, так как необходимость разработки коррекционно-образовательных программ требовала изучения в первую очередь психологических особенностей, непосредственно связанных с учебной деятельностью.

Первые исследования, направленные на изучение детей с нарушением речевого развития, относятся к концу XIX – началу XX в. В процессе изучения речевой патологии в этот период как в зарубежной, так и отечественной науке начинает активно разрабатываться вопрос о взаимоотношении речи и мышления в структуре речевого дефекта. Научные интересы исследователей того времени были ориентированы на изучение детей с тяжелой речевой патологией, возникающей на органической основе (позже, в 1920 г., данное нарушение было квалифицировано как «алялия»). При этом вопросы нарушения детской речи и мышления, как отмечает И.Т. Власенко [1], рассматривались по аналогии с анализом патологии речи и мышления у больных с афазией.

Различие теоретических позиций в решении проблемы соотношения речи и мышления при речевой патологии не позволило выработать в этот период единую концепцию решения вопроса, и мнения исследователей разделились в основном на три группы. Одни из них (А. Куссмауль, П. Мари, М.В. Богданов-Березовский) ставили речевые расстройства в непосредственную зависимость от дефектов интеллектуальной сферы, считая, что именно умственное недоразвитие определяет нарушение в развитии речи. Другие ученые (К. Голдштейн, Г. Хэд) считали неправомерным введение причинных зависимостей между расстройствами речи и мышления, поскольку и в том и в другом случае главной причиной является нарушение интегративной деятельности мозга. Третья группа исследователей (А. Пик, Ф. Лотмар, Г.Я. Трошин) отстаивала точку зрения непосредственной обусловленности расстройств мышления речевыми дефектами.

Несмотря на разность теоретических подходов в вопросе взаимоотношения мышления и речи в структуре речевого дефекта, научные исследования в период до 1930-х гг. имели преимущественно описательный характер, без выявления внутренних закономерностей речевых нарушений.

Основные положения теории Л.С. Выготского, значимые для логопсихологии

В 1930-е гг. под влиянием идей Л.С. Выготского в отечественной психологии и дефектологии коренным образом меняются теоретические представления о происхождении и строении высших психических функций человека.

Обобщая работы своих предшественников (Г.Я. Трошин, А.С. Грибоедов, Э. Сеген, М. Монтессори и др.), Л.С. Выготский разработал **концепцию аномального развития**, в основу которой положена **культурно-историческая теория психического развития**.

В рамках данной теории утверждаются положения о социально обусловленной природе высших форм психической деятельности, их прижизненном формировании и опосредованном системном строении. Экспериментально доказывается, что в опосредовании психических процессов ведущая роль принадлежит речи.

Согласно представлениям Л.С. Выготского, **высшие психические функции** (ВПФ) – сложные психические процессы, которые формируются у человека прижизненно в процессе его развития. Основными свойствами этих сложных системных образований являются осознанность, произвольность, пластичность и опосредованность знаковыми системами. Среди этих систем ведущую роль играет речь, поэтому речевые опосредования представляет наиболее универсальный способ их формирования.

Л.С. Выготский указывал, что каждая высшая психическая функция в своем развитии проходит две стадии. На интерпсихологической стадии она существует как форма взаимодействия между людьми, в частности между ребенком и взрослым, затем она становится внутренним процессом. Превращение внешних средств осуществления функции во внутренние представляет собой процесс **интериоризации**.

Физиологической основой высших психических функций являются сложные функциональные системы, включающие как афферентные и эфферентные звенья, так и корковые отделы. Одни из этих звеньев закреплены за определенными участками мозга, другие обладают высокой пластичностью и могут заменять друг друга. Это свойство положено в основу механизма перестройки функциональных систем, обеспечивающего процессы компенсации.

В рамках своей теории Л.С. Выготский выдвинул идею **общих закономерностей нормального и аномального развития**. Важнейшее значение имело заключение, что развитие психики аномальных детей подчиняется в основном тем же закономерностям, которые отмечаются в развитии нормального ребенка.

К наиболее общим и значимым закономерностям относятся: **позатанность** и **неравномерность** (скачкообразность) психического развития, **наличие сензитивных периодов**, **соотношение** влияющих на развитие ребенка **биологических и социальных факторов**, **пластичность нервной системы** и основанная на этом **способность к компенсации**.

Критически изучив **проблему компенсации** психических функций, Л.С. Выготский обосновал ее по-

нимание на основе синтеза биологических и социальных факторов. Данная закономерность вытекает из его **учения о сложном, системном строении дефекта**. В этой связи вводится понятие «структура дефекта».

Согласно представлениям Л.С. Выготского, любой дефект характеризуется сложной иерархией первичных нарушений, вызванных поражением центральной нервной системы или анализаторов; вторичных нарушений, детерминированных первичными, третичных нарушений (отклонений в личностном развитии) и сохранных функций. Чем меньше возраст ребенка, тем более выражен первичный дефект, вторичные же нарушения формируются в ходе социального развития ребенка, его взаимодействии с окружающими.

Это учение имело большое значение для развития всех отраслей специальной психологии и педагогики, так как позволило более эффективно строить процессы обучения и воспитания детей с различными нарушениями развития.

Основными положениями, имеющими прикладное значение, в данном учении выступают следующие:

- чем дальше от первопричины отдалено нарушение, тем легче оно поддается коррекции;
- при раннем начале коррекционной работы можно ослабить проявление первичного дефекта и предупредить проявления вторичных нарушений;
- коррекционная работа с детьми, имеющими недостатки в развитии, строится с опорой на сохранные функции («принцип обходного пути»).

Относительно речевых нарушений используется понятие «структура речевого дефекта».

Под **структурой речевого дефекта** понимается совокупность речевых и неречевых симптомов данного нарушения речи и характер их связей. В структуре речевого дефекта выделяются ведущее первичное нарушение (ядро) и вторичные дефекты, которые находятся в причинно-следственных отношениях с первым, а также системные последствия. Различная структура речевого дефекта находит свое отражение в определенном соотношении первичных и вторичных симптомов и во многом определяет специфику целенаправленного коррекционного воздействия.

Концептуальное значение для логопсихологии имеют также и представления Л.С. Выготского **о развитии символической функции языка в онтогенезе**.

В концепции Л.С. Выготского эта проблема связывается со становлением языковой способности и с *предпосылками развития мышления и речи*.

При рассмотрении генетических корней мышления и речи Л.С. Выготский констатировал, что их развитие совершается непараллельно и неравномерно. В развитии речи можно наблюдать *доинтеллектуальную стадию*; на первом и на втором годах жизни ребенка речь является средством социального взаимодействия. Крики детей в первые дни и месяцы жизни выполняют социальную функцию и становятся дифференцированными в зависимости от ситуации. Ребенок не просто реагирует на голос матери, но своими вокализациями пытается подражать звукам речи взрослых.

В формировании мышления выделяется *доречевая стадия*: сначала ребенок овладевает действиями

с предметами, а через них — общественными значениями, заключенными в этих предметах.

До известного момента развитие мышления и речи идет по разным направлениям, независимо друг от друга. В возрасте около двух лет ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: каждый предмет имеет свое название, т. е. он открывает символическую функцию речи. С этого момента линии развития мышления и речи пересекаются, мышление становится речевым, а речь — интеллектуальной.

Ключевым моментом концепции Л.С. Выготского, раскрывающим значение речи как высшей психической функции, стало представление о роли речи в организации поведения человека, т. е. **о связи речи и личности**.

Делая вывод о том, что слово обладает не только значением, но и смыслом, Л.С. Выготский отмечает, что мысль рождается из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, интересы и побуждения, аффекты и эмоции. Значение в индивидуальном сознании передает образ мира, смысл — переживание личностью своего отношения к этому миру в связи с целями, которые человек преследует и задачами, которые ставит перед собой. Смысл поступка человека определяется только через понимание его ценностей и мотивов. Личность ребенка предстает здесь с позиций истории его переживаний.

Выделенные теоретические положения в последующие годы легли в основу многих исследований, направленных на изучение формирования речи, мышления, восприятия, памяти и других психических процессов у детей с нормальной и патологически развивающейся речью.

Значение научной концепции Р.Е. Левиной в становлении основ логопсихологии

Среди фундаментальных направлений, в рамках которых получили развитие теоретические представления Л.С. Выготского, значимое место занимает **научная концепция Р.Е. Левиной**.

Синтезируя прогрессивные психолого-педагогические идеи своего времени, Р.Е. Левина разработала особое междисциплинарное направление в науке, которое изучает широкий спектр психолого-педагогических проблем.

Ведущим положением концепции Р.Е. Левиной выступает научно обоснованный ею **системный подход** к изучению речевых и психических особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи.

В опубликованной в 1951 г. книге «Опыт изучения неговорящих детей (алаликов)» Р.Е. Левина отмечает, что в структуре дефекта у них выявляются не только речевые нарушения, но и нарушения формирования высших психических функций, которые наиболее тесно связаны с речью [11].

Рассматривая особенности психической деятельности детей данной категории (с учетом психологических критериев), Р.Е. Левина выделяет четыре типичные группы неговорящих детей:

- *дети с нарушением слухового (фонематического) восприятия;*
- *дети с нарушением зрительного (предметного) восприятия;*
- *дети с нарушением психической активности;*
- *дети с нарушением пространственных представлений.*

Патогенетический принцип, который был взят за основу выделения четырех групп детей алаликов, позволил выявить первичную недостаточность того или иного звена речевой деятельности. Использование системного анализа привело к выделению различных по структуре первичных и вторичных дефектов у детей с алалией. Р.Е. Левина показала, что первичное доминирование одной какой-либо недостаточности в том или ином звене (акустическом, зрительно-пространственно, мотивационном) закономерно определяет особенности не только речевых нарушений, но и характер задержки в развитии познавательной сферы ребенка.

Так, нарушение акустического восприятия закономерно обуславливает не только специфические нарушения импрессивной и экспрессивной речи, но и недостаточность тех форм познавательной деятельности, которые обеспечиваются участием слухоречевого восприятия (речеслуховая память, внимание, восприятие текста на слух и его понимание и др.). В то же время у детей с нарушением акустического восприятия первично сохранными являются такие компоненты, как мотивация, зрительно-пространственные функции. В связи с этим у них сохранны зрительная память, пространственные представления, конструктивная деятельность, не наблюдается психической пассивности.

По мнению Р.Е. Левиной, раскрытие связи между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности расширяет возможности поиска путей коррекции отклонений в психических процессах, обуславливающих или усугубляющих речевой дефект. Наряду с непосредственным исправлением речевых нарушений открывается возможность воздействовать на те или иные особенности психики, прямо или косвенно мешающие нормальной речевой деятельности. В связи с этим автор ставит вопрос о коррекционно-воспитательной работе в логопедии, противопоставляя это понимание понятию «психотерапия» и рекомендует при коррекции речевых нарушений использовать упражнения, нормализующие те или иные отклонения в области анализаторной, аналитико-синтетической, а также регуляторной деятельности.

Основные положения и выводы исследования Р.Е. Левиной, касающиеся самого метода системного анализа недоразвития речевых и недостаточности познавательных процессов, и до настоящего времени имеют первостепенное дифференциально-диагностическое значение как в исследовательском, так и в практическом отношении.

Одним из ключевых моментов концепции Р.Е. Левиной является проблема **мотивации**. Нарушение мотивационных процессов в ряду других преобладающих нарушений, описанных Р.Е. Левиной, выступает, по ее мнению, «препятствием» для развития речи, в связи с чем возникает необходимость специально формировать

мотивационную направленность, стимулирующую познавательную и речевую активность ребенка. В дальнейшем при разработке психолого-педагогической классификации речевых нарушений Р.Е. Левина пришла к выводу, что нарушения речевого поведения объединяют разнообразные формы отклонений аффективно-волевой сферы. В одних случаях на первый план выступает пониженная мотивация речевой деятельности, в других — нарушения регуляторных процессов, обостренная реактивность, связанная с коммуникативными затруднениями и стрессовыми ситуациями, как, например при заикании. Выделяются случаи, когда регуляторные и мотивационные отклонения сопутствуют недоразвитию речевых средств, а иногда и обуславливают его. Состояния подобного рода, по мнению Р.Е. Левиной, целесообразно выделить в особую группу, нуждающуюся в педагогических условиях, синтезирующих обучающие и коррекционно-воспитательные аспекты.

Главные выводы этой работы имеют и до настоящего времени первостепенное значение для понимания роли мотивационных процессов в картине речевого дефекта и для теории логопсихологии в целом.

На основании охарактеризованных выше методологических позиций Р.Е. Левиной были пересмотрены и **классификационные представления** в логопедии.

Пользуясь психологическими и психолингвистическими критериями, среди которых учитываются структурные компоненты речевой системы (звуковая сторона, грамматический строй, словарный запас), функциональные аспекты речи, соотношение видов речевой деятельности (устной и письменной), нарушения речи можно подразделить на две группы:

- *нарушение средств общения (ФФН, ОНР);*
- *нарушения в применении средств общения (заикание).*

Такое разграничение речевых нарушений наилучшим образом отвечает требованиям логопедии как педагогической науки, объединяя недостатки речи по общности педагогических задач.

В 50–60-х гг. XX в. значительное место в исследованиях Р.Е. Левиной отводится теоретическому обоснованию **общего недоразвития речи** у детей и разработке методов его преодоления. В рамках ее концепции различные нарушения устной и письменной речи объединяются по признаку нарушения всех компонентов речевой системы.

Разграничивая в педагогических целях многообразие проявлений общего недоразвития речи по степени выраженности дефекта, Р.Е. Левина выделяет три уровня недоразвития речи: 1) отсутствие общепотребительной речи; 2) зачатки общепотребительной речи; 3) развернутая речь с частичным фонетическим и лексико-грамматическим недоразвитием. Такое деление, несмотря на разнообразие патогенеза, позволило обозначить признаки, по которым дети могут быть объединены для совместного коррекционного обучения.

Благодаря работам Р.Е. Левиной, к началу 1970-х гг. становится очевидной актуальность теоретических и практических разработок психологической направленности в отношении детей с речевой патологией, так как без глубокого знания психологических особенностей

детей с нарушенной речью, без знания компенсаторных возможностей высших психических функций ребенка невозможно создание эффективных средств обучения и воспитания этих детей.

Вклад В.И. Лубовского в разработку теории логопсихологии

В 1970-х гг. начинается новый этап в разработке теоретико-методологических основ логопсихологии. В этот период среди теоретических работ, значимых для логопсихологии, ведущее место занимают положения, разработанные В.И. Лубовским.

В 1978 г. в своей монографии «Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии)» он выделяет **общие и специфические закономерности** аномального развития. *Общие закономерности* — это такие, которые характерны для всех типов аномального развития. *Специфические закономерности* свойственны только группам детей с тем или иным нарушением и не наблюдаются у детей других категорий.

Среди общих закономерностей В.И. Лубовский выделяет:

- нарушение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации;
- замедление процессов формирования понятий;
- нарушение словесной регуляции деятельности;
- нарушение словесного опосредования;
- трудности взаимодействия с окружающими (личностные изменения).

Нарушение развития в пределах одного вида аномалии и в каждом индивидуальном случае отличается большой вариативностью, особенно по степени тяжести. Разнообразие проявлений зависит от характера первичного дефекта, локализации поражения, времени поражения, нарушений межфункционального взаимодействия, характера взаимоотношений между первичным дефектом и сохраненными функциями, от влияния микросоциальных условий.

Специфические особенности **при речевых нарушениях** характеризуют такие показатели, как

- снижение количества и качества информации, поступающей через поврежденный анализатор, что качественно проявляется в *недостаточности слухового восприятия, фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушениях*;
- особенности формирования психологической системы (нарушение самооценки, недостаточная социальная адаптация);
- зависимость компенсаторных процессов от времени и качества коррекционной работы.

Продолжая разработку концепции Л.С. Выготского о роли речи в регуляции поведения человека, В.И. Лубовский обосновывает положения об онтогенетически раннем влиянии речи как регулятора поведения.

Основы речевой регуляции действий устанавливаются уже к концу первого года жизни. Ребенок выполняет простые словесные инструкции типа: «Дай ручку», «Покажи глазки». Об успешности формирования

процесса речевой регуляции можно говорить, если действия сохраняют свою адекватность и при замене слова, обозначающего предмет, т. е. ребенок по инструкции взрослого может дать и ручку, и ножку, и куклу, и т. д. То, что глагол в этих случаях приобретает обобщенное значение раньше существительного, объясняется автором тем, что само действие, им обозначаемое, всегда имеет обобщенный характер. Первой формой словесной регуляции является побудительная функция слова. По данным В.И. Лубовского, переход к внутренней словесной регуляции (внутренней речи) начинается тогда, когда ребенок оказывается в состоянии обобщить связь сигналов и своих ответных действий. Нарушение словесной регуляции и вербализации рассматривается как общая закономерность аномального развития психики. Это значит, что у детей с различными отклонениями в развитии словесная регуляция действий и поведения оказывается недостаточной. Деятельность многих из этих детей не всегда целенаправленна, иногда она характеризуется импульсивностью. Такие дети с трудом и не сразу подчиняются словесным инструкциям, у них часто отмечается двигательная расторможенность.

Психолингвистические основы логопсихологии

Характеризуя концептуальные источники логопсихологии, необходимо выделить и ряд теоретических положений психолингвистики, имеющих принципиальное значение. Истоки основных психолингвистических концепций лежат в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.И. Жинкина, В.П. Зинченко, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева.

Важным для логопсихологии теоретическим положением психолингвистики выступает **теория речевой деятельности**. Речевая деятельность — одна из наиболее значимых и специфических форм человеческой деятельности. Она представляет собой процесс целенаправленного приема и выдачи речевого сообщения. Структура речевой деятельности совпадает со структурой любого действия и имеет фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля. В этой связи значимой для логопсихологии является **проблема становления детской речи**. Понимание закономерностей становления речевой деятельности в онтогенезе, выявление предпосылок, обеспечивающих функционирование этой деятельности, определяют специфику коррекционной работы при различных видах речевой патологии.

Для логопсихологии важным является теоретическое положение психолингвистики о тесной **взаимосвязи социализации личности и социальных аспектов речевого общения**.

Ввиду того что любое нарушение в развитии ребенка негативно сказывается на формировании навыков социального взаимодействия, важно знать общие закономерности становления и функционирования речи, а также те препятствия, которые могут возникнуть у такого ребенка, а затем и у взрослого как партнера по социальной коммуникации. Эти знания позволят выде-

лить те приемы и методики коррекционного воздействия, которые должны быть положены в основу реабилитационной деятельности педагога по развитию и совершенствованию навыков речевой коммуникации, способствующих полноценной социализации людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

В социальном характере языка можно выделить социальную природу языковой способности и социальную обусловленность речевой деятельности.

Социальная природа — одна из основных характеристик языковой способности. Она формируется в процессе усвоения системы языковых знаков, в которой смоделировано материальное и духовное бытие людей, а в этом усвоении решающую роль, создающую для него предпосылки, играет форма деятельности — межличностное общение. *Социальная обусловленность* речевой деятельности предопределена самой природой языковых знаков, социальным опытом, зафиксированным в их значениях.

На всех ступенях социализации развитие личности детерминировано

системой значений и правил оперирования словами; структурой деятельности, в которую входят и речевые действия;

этическими правилами.

И.А. Зимняя [7] выделяет три группы функций, обеспечивающих социальные, интеллектуальные и личностные сферы жизнедеятельности человека. Реализация социальных функций речи связана с процессом социализации. С одной стороны, речь — средство общения как форма социального взаимодействия, присвоения социального опыта, с другой — средство вхождения в языковую общность, приобщения индивида к культурным ценностям данного социума. Роль интеллектуальных функций состоит в том, что речь является средством сопоставления индивида с предметной действительностью через ее обозначение и средством обобщения, опосредствования высших психических функций человека, удовлетворения коммуникативной и познавательной потребностей. Третью группу функций составляют личностные характеристики речи. Здесь она выступает в качестве средства осознания человеком собственного Я, рефлексии, самовыражения и саморегуляции.

Эти функции формируются в онтогенезе не одновременно. Сопоставление последовательности появления данных функций речи в определенном возрастном периоде при нормальном развитии с аналогичным процессом при нарушениях в развитии становится ориентиром для диагностики и коррекции.

С позиций классификационных представлений значимой для логопсихологии видится и проблема **психологического анализа отклонений от нормального речевого развития**.

С психолингвистической точки зрения выделяются следующие формы речевой патологии:

- собственно патопсихолингвистические речевые нарушения, связанные с патологией личности, сознания и высших психических функций (например, при шизофрении);

- речевые нарушения, возникающие вследствие локальных поражений мозга (афазия);

- речевые расстройства, обусловленные врожденными или приобретенными нарушениями сенсорных систем (глухота);

- речевые нарушения, связанные с отклонениями в интеллектуальном развитии (умственная отсталость, задержка психического развития);

- речевые нарушения, вызванные дефектами моторного программирования речи или реализации моторной программы (заикание).

Психолингвистический анализ позволяет укрепить понятийную базу логопсихологии, определить новые научно обоснованные подходы к классификации речевых нарушений, наметить пути и способы адекватных педагогических воздействий, основанных на учете структуры дефекта у детей разных категорий.

Современный подход к проблеме

Развиваясь до 2000 г. в основном как теоретическая дисциплина, направленная на изучение психологических особенностей лиц с речевой патологией, логопсихология в последние годы значительно расширила круг своих задач.

В связи с организацией психологической службы в системе специального образования отмечается усиление прикладной составляющей этой дисциплины в русле основных направлений практической психологии: *психодиагностика, психокоррекция, консультирование*. Это нашло свое отражение и в содержании научных исследований после 2000 г. Ведущим направлением научного поиска становится разработка, модификация, адаптация традиционных психологических технологий, как повышающих эффективность логопедической коррекции, так и способствующих преодолению негативных проявлений личностного развития у детей с нарушениями речи (Е.Н. Садовникова, Г.Х. Юсупова, С.М. Валявко и др.).

Такая практико-ориентированная тенденция логопсихологии усиливает значение научных концепций, отражающих современные потребности ее теории и практики.

В рамках **психодиагностического** направления логопсихологии все большую актуальность приобретает **нейропсихологический подход** к изучению недостатков развития детей с ранним органическим поражением центральной нервной системы.

Возможность более глубокого понимания структуры нарушений познавательной деятельности при отклонении психического развития, в том числе при относительно негрубых формах отклонений, создается при осуществлении комплексного клинико-психологического исследования, включающего системный анализ высших психических функций.

Как следует из основополагающих работ А.Р. Лурии [15, 16], а также из исследований его учеников и сотрудников [19, 20, 10 и др.], нейропсихологический анализ высших корковых функций может преследовать **две цели**. Одна из них — *топическая диагностика поражений мозга*, наиболее актуальная при исследовании больных с локальными церебральными нарушениями. В этой роли «лурьевские методы» и по-

лучили широкое признание, так как по точности топического диагноза они значительно превосходили все другие методы, использовавшиеся в клинике локальных поражений головного мозга. Вторая цель нейропсихологического анализа состоит **в определении дефицитарных функций**, с одной стороны, и **выявлении сохранного фонда корковых функций** — с другой. Именно этот аспект определил возможность использования нейропсихологического подхода в дефектологической практике при изучении различных вариантов психического дизонтогенеза.

Психические функции, такие, как восприятие, память, речь, мышление и другие, сложны по своему генезу и строению, их формирование и полноценное функционирование зависят от взаимодействия с другими психическими процессами. При аномальном развитии психической сферы нарушение одной какой-либо психической функции закономерно ведет к нарушению других, наиболее тесно связанных с ней. Целостное представление о картине нарушения возможно в том случае, когда высшие психические функции исследуются не изолированно друг от друга, а во взаимосвязи с другими функциями. Системность и целостность изучения являются одними из основополагающих характеристик нейропсихологического подхода. На основе целостного изучения возможен анализ структуры нарушения психического развития: выявления степени недостаточности психических функций, системы сохраненных звеньев психической деятельности, ведущего нарушения в структуре дефекта. Это, в свою очередь, имеет большое значение при построении и определении содержания индивидуальных коррекционных программ (Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова, А.Л. Сиротюк).

Нейропсихологический подход к изучению недостатков развития у детей сейчас широко используется в работе с детьми разных возрастных категорий (Т.В. Цветкова, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Б.А. Архипов, И.Ф. Марковская, И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковская, Т.А. Фотекова, Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова).

На основе нейропсихологического подхода А.Н. Корневым [9] был выявлен ряд новых закономерностей психического онтогенеза у детей с недоразвитием речи, на базе которых были сделаны следующие выводы:

- недоразвитие речи представляет собой особую форму психического дизонтогенеза, которую характеризуют определенные особенности: своеобразие асинхронии развития, дисгармоничное развитие мышления и интеллекта с дефицитом «вербального интеллекта» и вербально-логических форм мышления, дефицит коммуникативно-речевой компетенции, своеобразные проявления эмоционально-волевой незрелости и особые, специфические для них формы социальной дезадаптации;

- недоразвитие речи представлено парциальными и тотальными его формами;

- функциональная основа формирования языковых способностей включает не только вербальные, но и невербальные когнитивные компоненты;

- в развитии детей с недоразвитием речи можно выделить четыре ряда процессов: психическое развитие, недоразвитие высших психических функций, непосредственно связанных с первично нарушенными функциями

(вторичное недоразвитие), компенсаторные перестройки и явления декомпенсации (временные или стойкие). Характер динамики зависит от тяжести и патогенеза речевых нарушений, их этиологии и наличия сопутствующих психопатологических нарушений;

- недостаток речевых коммуникативных способностей ставит детей с недоразвитием речи в особую ситуацию в социуме, которая является для многих из них психотравмирующей, что в дальнейшем может обусловить возникновение невротических расстройств;

- многообразие проявлений дизонтогенетических состояний при недоразвитии речи требует междисциплинарного подхода к их изучению.

Эти данные имеют важное значение, существенно расширяя границы теории логопсихологии.

На современном этапе все большую значимость приобретает **личностно-ориентированный подход** в оказании психологической помощи лицам с нарушением речи. Данный факт определяется изменившимися тенденциями специального образования — смещением смыслового акцента в сторону личностного, социально-эмоционального развития (Н. Малофеев).

С учетом этого базовой моделью в рамках **психокоррекционного** направления логопсихологии может служить **логопсихотерапевтическое направление**, разработанное в системе реабилитации заикающихся, которое имеет свои научные традиции и развивается с 1960-х гг. Истоки данного направления находятся в работах К.М. Дубровского и Ю.Б. Некрасовой, и оно активно развивается в настоящее время их последователями Н.Л. Карповой и Е.Ю. Рау.

В этой системе в качестве основополагающей выступает концепция о нарушении коммуникации при заикании, при этом психологическим факторам отводится особая роль в коррекции не только речи, но и личности в целом. Психологический компонент в деятельности логопеда выделен здесь в качестве необходимого условия в достижении положительных результатов коррекции.

Принцип опосредования логопедических и психологических методов при преодолении речевых нарушений, разработанный Ю.Б. Некрасовой, в рамках логопсихотерапевтического направления определяет междисциплинарное взаимодействие как наиболее продуктивный подход в коррекции речевых нарушений. В логопедической работе наиболее эффективно использование:

- игровой психокоррекции как способа развития когнитивной, эмоциональной, социальной и креативной областей;

- приемов арттерапии и музыкотерапии как средств стимуляции общения;

- приемов кинезитерапии как средства тренировки ручной и общей моторики;

- приемов элементарной библиотерапии для регуляции эмоционального состояния, усиления положительных эмоций и ослабления негативных.

Рассмотренные теоретические источники, безусловно, не исчерпывают всех базисных теоретических основ логопсихологии, однако, по нашему мнению, являются ключевыми в формировании методологии логопсихологии как специфической научной области.

Литература

1. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления у взрослых и детей с нарушениями речи. М., 1990.
2. Волковская Т.Н. К вопросу о содержании учебного курса «Логопсихология» // Специальная психология. 2005. № 3–4 (5–6).
3. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития. М., 2003.
4. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М., 2004.
5. Волковская Т.Н. Логопсихология: пути становления и развития // Специальная психология. 2007. № 3 (13).
6. Грибова О.Е. Логопсихология: взгляд логопеда // Специальная психология. 2007. № 3 (13).
7. Зимняя И.А. Лингвистическая психология речевой деятельности. М., 2001.
8. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2006.
9. Корнев А.Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
10. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. М., 1985.
11. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: Избранные труды. М., 2005.
12. Левченко И.Ю. Актуальные проблемы практической специальной психологии // Современные технологии диагностики профилактики и коррекции нарушений развития: В 3-х т. М., 2005.
13. Лубовский В.И., Валявко С.М. Сравнительный анализ учебных программ по курсу «Логопсихология» // Подготовка дефектологов в системе высшей школы: состояние, перспективы развития. Минск, 2005.
14. Лубовский В.И., Валявко С.М. Что такое «логопсихология»? // Специальная психология. 2007. № 3 (13).
15. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М., 1969.
16. Лурия А.Р. Речь и мышление. М., 1975.
17. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. М., 2002.
18. Специальная педагогика. Том 2. Общие основы специальной педагогики / Под ред. Н.М. Назаровой и др. М., 2008.
19. Хомская Е.Д. Нейропсихология. М., 1987.
20. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологических диагностик у детей. М., 1998.

Towards a question of conceptual foundations of logopsychology

T.N. Volkovskaya

PhD, lecturer, Special Psychology and Clinical Basis of Defectology chair,
M.A. Sholokhov Moscow State University of Humanities

Article presents analysis of conceptual sources of Russian logopsychology. The origin of logopsychology becoming an independent scientific discipline is discussed. The notions of contemporary scientific foundations of the discipline are described.

Key words: logopsychology, theoretical backgrounds, conceptual sources.

References

1. Vlasenko I.T. Osobennosti slovesnogo myshleniya u vzroslyh i detei s narusheniyami rechi. M., 1990.
2. Volkovskaya T.N. K voprosu o soderzhanii uchebnogo kursa «Logopsihologiya» // Special'naya psihologiya. 2005. № 3–4 (5–6).
3. Volkovskaya T.N. Sravnitel'noe izuchenie osobennosti razvitiya doshkol'nikov s obshim nedorazvitiem rechi i s zaderzhkoi psicheskogo razvitiya. M., 2003.
4. Volkovskaya T.N., Yusupova G.H. Psihologicheskaya pomosh' doshkol'nikam s obshim nedorazvitiem rechi. M., 2004.
5. Volkovskaya T.N. Logopsihologiya: puti stanovleniya i razvitiya // Special'naya psihologiya. 2007. № 3 (13).
6. Gribova O.E. Logopsihologiya: vzglyad logopeda // Special'naya psihologiya. 2007. № 3 (13).
7. Zimnyaya I.A. Lingvopcihologija rechevo' dejatel'nosti. M., 2001.
8. Kalyagin V.A., Ovchinnikova T.S. Logopsihologiya: Ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenii. M., 2006.
9. Kornev A.N. Sistemn'i' analiz psicheskogo razvitiya detei s nedorazvitiem rechi: Avtoref. dic. ... kand. psichol. nauk. SPb., 2006.
10. Lebedinskii V.V. Narushenie psicheskogo razvitiya u detei. M., 1985.
11. Levina R.E. Narushenie rechi i pis'ma u detei. Izbrannye trudy. M., 2005.
12. Levchenko I.Yu. Aktual'nye problemy prakticheskoi special'noi psihologii / Sovremennye tehnologii diagnostiki profilaktiki i korrekcii narushenii razvitiya: V 3-h t. M., 2005.
13. Lubovskii V.I., Valyavko S.M. Sravnitel'nyi analiz uchebnyh programm po kursu «Logopsihologiya» / Podgotovka defektologov v sisteme vysshei shkoly: sostoyanie, perspektivy razvitiya. Minsk, 2005.
14. Lubovskii V.I., Valyavko S.M. Chto takoe «logopsihologiya»? / Special'naya psihologiya. № 3 (13), 2007.
15. Luriya A.R. V'ichnie korkov'ie funktsii cheloveka. M., 1969.
16. Luriya A.R. Rech i m'ishlenie. M., 1975.
17. Osnovy special'noi psihologii: uchebnoe posobie dlya studentov srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenii / L.V. Kuznecova, L.I. Pereslени, L.I. Solnceva i dr.; Pod red. L.V. Kuznecovoi. M., 2002.
18. Special'naya pedagogika. Tom 2. Obshie osnovy special'noi pedagogiki / Pod red. N.M. Nazarovoi i dr. M., 2008.
19. Homckaya E.D. Neiropsihologiya. M., 1987.
20. Tsvetkova L.C. Metodika ne'ropsihologicheskikh diagnostik u detei. M., 1998.