

Теоретические и практические вопросы науки XXI века : сб. статей Международной практ. конференции (18 апреля 2015 г., г. Уфа). – Уфа : РИО МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2015. – С. 168-169

УДК 159.946.3

Марцун Наталья Сергеевна

соискатель каф. основ спец. пед. и псих. БГПУ им. М. Танка

г. Минск, РБ

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ

Речь является средством общения, тесно связана с другими психическими функциями, опосредует их развитие и, как результат, выступает показателем общего психического развития ребенка. Это определяет необходимость ранней диагностики, а также разработки и проведения эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими речевые нарушения.

Соматическая ослабленность популяции взрослого населения, способного к деторождению; усиление негативного воздействия экологических факторов на развитие детей в разные периоды их жизни; расширение возможностей медицины (выхаживание детей с экстремально низкой массой тела) приводят к парциальному отставанию высших психических функций у детей. При поступлении в школу младшие школьники испытывают специфические трудности в овладении школьной программой. Самой многочисленной категорией детей с трудностями обучения является категория детей с нарушением речевых функций.

Симптоматическая коррекция без учета центрального механизма речевого нарушения зачастую не дает положительного результата. Нейропсихологический подход позволяет провести системный анализ состояния высших психических функций ребенка, определить первичный дефект (нарушенный нейропсихологический фактор) и установить его вторичные следствия.

Исследователи высших психических функций в детском возрасте (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Э.Г. Симерницкая, Т.В. Ахутина, Н. К. Корсакова и др.) выделяют ведущие нейропсихологические факторы, несформированность которых приводит к нарушениям речевых функций у детей: слабость функций программирования, регуляции и контроля, левополушарная слабость, правополушарная слабость и слабость переработки зрительно-пространственной информации.

Слабость функций программирования и контроля проявляется в характерных ошибках в устной и письменной речи. Дети со слабостью функций программирования и контроля на письме пропускают элементы букв, буквы, слоги и слова; повторяют элементы букв, букв, слогов и слов (персеверации). В письменных работах школьников отмечаются явления антиципации и контаминации, трудности выделения предложений и слов, орфографические ошибки, несмотря на знание детьми соответствующих правил. Устные и письменные высказывания школьников со слабостью функций программирования и контроля стереотипны и просты, сложные предложения отсутствуют. Дети пропускают смысловые звенья, используют стереотипные связующие элементы в тексте или вовсе их опускают (Т.В. Ахутина, 2008). Диалогическая речь учащихся со слабостью функций программирования и контроля ограничивается лишь пассивными и односложными (иногда эхολалическими) ответами на поставленные вопросы (речевая аспонтанность). Вопросы, требующие введения в ответ новых связей («Чем ты занимался днем?») также вызывают у детей затруднения [2, с. 304].

Ведущая роль в осуществлении речевой деятельности отводится левому полушарию, обеспечивающему сукцессивное (последовательное) восприятие информации и отвечающему за понимание и построение речевой деятельности, работу с вербальной информацией. Согласно исследованиям Т.В. Ахутиной, дети с проблемами переработки информации по левополушарному типу, не испытывая трудностей в свободной актуализации слов, затрудняются в поиске слов из узкой семантической категории. При составлении рассказов по

картинке учащиеся пропускают смысловые звенья, высказывания детей характеризуются смысловой неразвернутостью [1, с. 12].

Правое полушарие воспринимает информацию целостно, обеспечивает конкретно-образное мышление и участвует в переработке преимущественно невербальной информации. Слабость функций правого полушария приводит к трудностям опознания ситуации и неточному отражению последовательности событий младшими школьниками при анализе серии сюжетных картинок. Составляя рассказ, учащиеся нарушают целостность текста, могут вплетать в рассказ нереалистические детали, неверно опознают намерения главных персонажей [1, с. 19].

Результатом нарушения переработки зрительно-пространственной информации являются вербальные парафазии, трудности понимания логико-грамматических конструкций («мама дочки» и «дочка мамы»), квази-пространственных речевых оборотов. У детей со слабостью переработки зрительно-пространственной информации отмечаются многочисленные нарушения письма, проявляющиеся в трудностях ориентировки на листе бумаги, невозможностью найти начало строки, зеркальностью в написании букв, нарушении порядка букв в слове, ошибках, связанных с неверной актуализацией графического образа буквы и др. (Т.В. Ахутина, 2012).

Таким образом, своевременное выявление трудностей обучения детей в младших классах возможно посредством использования нейропсихологических методов изучения высших психических функций. Точность и объективность нейропсихологической диагностики позволит найти оптимальные методы формирования «выпадающих» психических функций у детей.

Список использованной литературы:

1. Ахутина, Т. В. Как дети 5-7 лет передают смысл картинки: нейролингвистическое исследование / Т. В. Ахутина, К. В. Засыпкина, А. А. Романова // Психолингвистика. – 2009. – Вып. 4. – С. 10-20.

2. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2003. – 384 с.

© Н.С. Марцун, 2015

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ