

Серия «Специальная психология»

Т. Н. Волковская, И. Ю. Левченко

ЛОГОПСИХОЛОГИЯ: теория и практика



Москва
2018

ББК 88.8

В67

**Научный руководитель серии — И. Ю. Левченко,
доктор психологических наук, профессор**

Волковская Т. Н., Левченко И. Ю.

В67 Логопсихология: теория и практика. — М.: Национальный книжный центр, 2018. — 320 с. (Специальная психология.)
ISBN 978-5-4441-0253-4

В учебном пособии «Логопсихология: теория и практика» представлена характеристика базовых теоретических положений современной логопсихологии, освящены вопросы методического обеспечения психолого — педагогического сопровождения детей с недостатками речи, профессионального взаимодействия логопеда и психолога в едином коррекционно — образовательном пространстве, психологические условия организации взаимодействия с родителями, имеющих детей с недостатками речи. Пособие адресовано студентами и магистрантам дефектологических, психологических и педагогических факультетов вузов, слушателям курсов повышения квалификации, практическим работникам системы психолого — педагогического сопровождения детей с недостатками речи в образовательных организациях специального и инклюзивного образования.

ББК 88.8

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
ООО «Национальный книжный центр» (НКЦ),
и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещено*

© Волковская Т. Н., Левченко И. Ю., 2017

© Оформление. ООО «Национальный
книжный центр», 2018

ISBN 978-5-4441-0253-4

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
РАЗДЕЛ 1. ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЛОГОПСИХОЛОГИИ	8
Глава 1. Характеристика основных этапов исторического генезиса логопсихологии	8
1.1. Формирование теоретических оснований логопсихологии в период неклассической науки	9
1.2. Становление логопсихологии на базе достижений постнеклассической науки	16
1.3. Начальный этап развития логопсихологии как самостоятельной предметной области науки	24
1.4. Современные теоретические основания логопсихологии	277
Глава 2. Характеристика системы базовых понятий логопсихологии	39
2.1. Объект, предмет, цель, задачи логопсихологии	39
2.2. Принципы и структурная организация логопсихологии	42
2.3. Методы логопсихологии	51
2.4. Междисциплинарные связи логопсихологии как фактор ее развития на современном этапе	56
Глава 3. Общая характеристика речи и недостатков речевого развития	64
3.1. Анатомо-физиологические механизмы речи	64
3.2. Основные закономерности развития речи в онтогенезе	68
3.3. Взаимосвязь развития речи и других психических процессов	70
3.4. Причины речевых нарушений	73
3.5. Классификации речевых нарушений	76

Глава 4. Психологическая характеристика лиц с недостатками речи с позиции логопсихологии	82
4.1. Психологическая характеристика детей с коммуникативными трудностями на основе несформированности средств общения.	83
4.2. Клинико-психологическая характеристика лиц с коммуникативными трудностями на основе нарушения средств общения	103
4.3. Психолого-педагогическая характеристика лиц с коммуникативными проблемами в связи с трудностями в применении средств общения.	123
4.4. Психолого-педагогические особенности лиц с коммуникативными трудностями сочетанного характера	160
РАЗДЕЛ 2. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПСИХОЛОГИИ.	168
Глава 5. Логопсихология как научная основа системы психологической помощи детям с недостатками речи	168
5.1. Общие вопросы организации и концептуальная модель системы психологической помощи детям с недостатками речи	168
5.2. Реализация междисциплинарного подхода в системе психологической помощи детям с недостатками речи	174
Глава 6. Взаимодействие логопеда и психолога на разных этапах психолого-педагогического сопровождения	180
6.1. Особенности комплексного изучения детей с недостатками речи на диагностическом этапе психолого-педагогического сопровождения	180
6.2. Психокоррекционное направление в системе психолого — педагогического сопровождения детей с недостатками речи	195
6.3. Консультативная работа в системе психолого-педагогического сопровождения детей с недостатками речи	216
Глава 7. Рекомендации к изучению учебной дисциплины «Логопсихология» в системе профессиональной вузовской подготовки.	234
ПРИЛОЖЕНИЕ	240

ПРЕДИСЛОВИЕ

Тенденции совершенствования российского образования существенно изменили подходы к изучению проблем нарушенного развития, что нашло свое отражение как в практической, так и теоретической областях педагогической действительности. С развитием интеграционных процессов на первый план выступает проблема социальной адаптации детей с отклонениями в развитии и включение их в систему социальных отношений. Главными ориентирами коррекционного воздействия становятся не нарушения, а личность и коррекция выявленных недостатков в процессе ее становления.

Все менее эффективен поиск ответов на актуальные вопросы современной образовательной практики с помощью данных какой-либо одной науки, реальностью стало ресурсное объединение смежных дисциплин в решении задач образования и социализации детей с отклонениями в развитии. Становление новых интегративных направлений в области изучения, обучения и воспитания таких детей способствует не только расширению и обновлению научной базы системы образования детей с отклонениями в развитии, но и оптимизирует процесс коррекционного воздействия в целом. Одним из таких направлений выступает «Логопсихология».

На основе современных научных данных, *логопсихология* определяется как «отрасль специальной психологии, которая изучает психологические особенности лиц с недостатками речи, разрабатывает и реализует систему психологической помощи, направленную на преодоление их коммуникативной дезадаптации, обеспечение успешной социализации и интеграции в общество» (Т. Н. Волковская; Г. С. Гуменная; В. И. Селивёрстов, Л. А. Зайцева, Л. В. Куз-

нецова; В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова; О. О. Косякова; Т. В. Захарова, В. Н. Поникарова; Е. В. Шипилова; О. В. Трошин, и др.).

Выделение логопсихологии в самостоятельную предметную область специальной психологии необходимо рассматривать как в широком, так и в узком смысле.

В широком смысле — это закономерный результат развития российского образования, его фундаментальных основ. Изменение образовательной парадигмы специального образования не только расширило круг его задач, но и вызвало потребность обновления теоретической базы с учетом интеграции знаний из смежных наук, что актуализировало межпредметные связи, в первую очередь, с психологией.

В узком смысле — это объективная потребность логопедии в совершенствовании содержания коррекционной работы по преодолению у детей с недостатками речи коммуникативной дезадаптации. Современные требования к логопедической науке в обеспечении социального запроса и в реализации личностно-ориентированной парадигмы образования обуславливают необходимость ее тесного взаимодействия с практической психологией.

Развиваясь долгое время в контексте дефектологии и смежных с ней областей наук, в середине 90-х годов XX века логопсихология обрела статус самостоятельной научной дисциплины. За прошедший период отмечаются положительные тенденции, отражающие актуальность и перспективность данного научного направления.

Сформировалось определённое проблемное поле, имеющее специфику, связанную с конкретными задачами этой дисциплины; обобщены научные данные в области психологии лиц с недостатками речи; существенно расширилась тематика исследований по вопросам психологического изучения лиц с недостатками речи; отмечается активизация исследований, направленных на изучение разных аспектов личностного развития лиц данной категории в связи с проблемой их социализации; получила научное обоснование система психологической помощи детям с недостатками речи; ведётся разработка проблемы профессионального

взаимодействия психолога и логопеда в едином коррекционно-образовательном пространстве; динамично развиваются прикладные направления логопсихологии.

В данном учебном пособии обобщены основные достижения логопсихологии как в контексте её исторического генезиса, так и на современном этапе развития. Пособие состоит из двух разделов, раскрывающих особенности логопсихологии в *теоретическом* и *прикладном* аспектах.

Первый раздел состоит из четырёх глав, освещающих проблему исторического развития логопсихологии, становления её понятийного аппарата, теоретических основ. Предложена периодизация генезиса логопсихологии (допарадигмальный, парадигмальный этапы), сформулированы и охарактеризованы ее теоретико-методологические основания на современном этапе развития. Раскрываются особенности взаимосвязи речи и других психических процессов. Представлена психологическая характеристика лиц с коммуникативными трудностями различного характера.

Второй раздел состоит из трёх глав, в которых определено место и назначение логопсихологии в системе психологической помощи лицам с недостатками речи. Освещаются вопросы организации и содержания психологической помощи лицам данной категории. Представлена концептуальная модель системы психологической помощи детям с недостатками речи. Раскрываются условия эффективной реализации психологической помощи детям с недостатками речи на основе междисциплинарного подхода. Рассматривается механизм профессионального взаимодействия психолога и логопеда на разных этапах психолого — педагогического сопровождения детей данной категории.

Содержание учебного пособия отражает требования образовательного стандарта к изучению данной дисциплины. Пособие адресовано студентам дефектологических, психологических и педагогических факультетов вузов, слушателям курсов повышения квалификации, может представлять интерес для практических работников.

РАЗДЕЛ 1. ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЛОГОПСИХОЛОГИИ

ГЛАВА 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ЭТАПОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ГЕНЕЗИСА ЛОГОПСИХОЛОГИИ

С позиции методологии науки (Т. Кун) можно выделить два основных этапа, отражающих особенности логопсихологии в разные исторические периоды. Первый этап определяется как **допарадигмальный** (середина XIX в — начало 90-х гг. XX в.), когда логопсихология еще не имела статуса самостоятельной научной дисциплины и органично развивалась в составе значимых для нее смежных наук, используя возможности их теоретического потенциала. Второй, **парадигмальный этап** (середина 90-х гг. XX в. — настоящее время), начинается с выделения логопсихологии в самостоятельную научную дисциплину, развивающуюся в концептуальном русле специальной психологии.

Определяя логопсихологию не только как отрасль психологии, но и как составную часть научного знания в целом, мы рассматриваем этапы ее развития в контексте *современной периодизации науки* (С. С. Аверинцев, В. В. Ильин, Ф. В. Лазарев, С. А. Лебедев, Н. Н. Моисеев, Н. М. Назарова и др.), в которой выделяются следующие периоды: *донаучный* (мифологический), античной науки, науки Средневековья, классической науки Нового времени (XVII–XVIII вв.), *неклассической науки* (XIX — первая половина XX вв.), *постнеклассической науки* (вторая половина XX в. — наше время).

1.1. Формирование теоретических оснований логопсихологии в период неклассической науки

Теоретический анализ литературных источников показывает, что зарождение идей, значимых для логопсихологии, относится к периоду *неклассической* науки (XIX в. — первая половина XX в.). Основной характеристикой этого периода является выдвижение междисциплинарного подхода и полифундаментальности в качестве новой теоретической базы научных исследований, пришедшей на смену частнонаучной методологии.

Становление научных оснований логопсихологии в этом периоде связано, прежде всего, с прогрессом в развитии психологической науки, в частности, с формированием психологических подходов к речи в связи с изучением человека. Данные специальной литературы показывают, что психологические концепции, раскрывающие механизмы речи, формировались в рамках доминирующих понятий, которые определяли научную специфику психологии на разных этапах ее развития.

Формирование естественнонаучных предпосылок психологии и внедрение в систему психологических исследований метода эксперимента, позволившего изучать психические функции в связи с адаптивными формами поведения, выводят в центр психологической науки XIX в. понятие «поведение животных и человека». В отечественной науке этого периода определяющим становится материалистический подход к изучению речи, на базе которого ведется разработка ее психофизиологических основ с учетом объективных законов высшей нервной деятельности (В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, И. М. Сеченов и др.). В зарубежной психологии научные подходы к изучению речи на данном этапе определяет теория бихевиоризма, рассматривающая речь как особую форму поведения (Б. Ф. Скиннер, Э. Торндайк, Д. Б. Уотсон, и др.). Механистический характер бихевиористического подхода сводит психические явления к реакциям организма, а потому речь и мышление отождествляются исключительно с речедвигательными актами. Механисти-

ческие позиции получают отражение и в программах обучения. Указанные научные подходы к изучению речи в отечественной и зарубежной науке устойчиво сохраняются вплоть до 30-х гг. XX в.

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

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

В рамках культурно-исторической теории происхождения психики утверждается положение о социально обусловленной природе высших форм психической деятельности, их прижизненном формировании и опосредованном строении; теоретически и экспериментально доказывается, что в опосредовании психических процессов ведущая роль принадлежит речи.

Одним из ключевых моментов концепции Л. С. Выготского, раскрывающим значение речи как высшей психической функции, стало представление о роли речи в организации поведения человека, т. е. *о взаимосвязи речи и личности*. Делая вывод о том, что слово обладает не только значением, но и смыслом, автор отмечает, что мысль рождается из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, интересы и побуждения, аффекты и эмоции. Смысл поступка человека определяется только через понимание его ценностей и мотивов.

Важное значение для теории логопсихологии имеют представления Л. С. Выготского о развитии символической функции языка в онтогенезе. Л. С. Выготский видит истоки этой проблемы в становлении языковой способности и предпосылках развития мышления и речи.

При рассмотрении генетических корней мышления и речи он констатирует, что их развитие совершается непараллельно и неравномерно. В развитии речи Л. С. Выготский

выделяет доинтеллектуальную стадию, когда речь служит средством социального взаимодействия. В формировании мышления выделяется доречевая стадия. До известного момента развитие мышления и речи идёт независимо друг от друга по различным направлениям. В возрасте около двух лет для ребёнка открывается символическая функция речи. С этого момента развитие мышления и речи пересекаются, мышление становится речевым, а речь — интеллектуальной. Развивая данное теоретическое положение, Л. С. Выготский выдвигает идею о том, что основным путём анализа развития высших психических функций является исследование перестройки психических процессов, которая совершается под влиянием речи.

Выделенные теоретические положения в последующие годы ложатся в основу многих исследований, направленных на изучение формирования речи, мышления и других психических процессов у детей с нормальной и патологически развивающейся речью, а также оказывают огромное влияние на психолого-педагогическую практику.

В 40-е гг. XX в. речь как психологический феномен рассматривается неотделимо от понятия «сознание». В психологических концепциях постулируется *единство «сознания и речи»* (С. Л. Рубинштейн).

В 50–60-х гг. прошедшего столетия в отечественной психологии в качестве базового выступает понятие «деятельность». А. Н. Леонтьевым разрабатывается «теория деятельности», которая в дальнейшем трансформируется А. А. Леонтьевым в область языкознания. На долгие годы теория речевой деятельности становится в нашей стране основным ориентиром как для общей психологии, так и для интегративной области науки — психолингвистики, получившей свое развитие после 60-х гг. XX в. (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.).

Актуальной для теории логопсихологии является смежная для психологии и психолингвистики проблема *соотношения речевой деятельности и деятельности общения*. В психологической науке общение определяется как специфическая человеческая деятельность, проявля-

нием которой являются все виды взаимодействий с другими людьми и предметами окружающей действительности. Главным и универсальным видом взаимодействия между людьми является речевая деятельность. В данной связи, деятельность общения и речевая деятельность рассматриваются как общее и частное, как целое и часть. Вместе с тем, подчеркивает А. А. Леонтьев, речевая деятельность не ограничивается только рамками общения, коммуникации в человеческом обществе и может входить в другие виды деятельности и, в первую очередь, — в познавательную деятельность. Указывая на теснейшую взаимосвязь речевой деятельности с сознанием человека, И. А. Зимняя определяет речевую деятельность как неотъемлемую составную часть его личности.

В западной психологии понятие «деятельность» всегда отождествлялось с понятием «активность» и не выделялось в отдельное научное направление.

Таким образом, основным достижением психологии в области изучения речи в период неклассической науки становится представление о речи как высшей психической функции, тесно связанной с другими процессами, прежде всего с мышлением, памятью, а также сознанием, эмоциями и т.п.

Анализ исследований в области истории науки показывает, что характерной тенденцией периода неклассической науки является привнесение психологических научных подходов в исследовательскую сферу других областей знания. Для становления логопсихологии наибольшее значение имеет проникновение психологических идей в языкознание и логопедию.

В истории лингвистики XIX в. определяется как период, прошедший под знаком «психологизма в языкознании» (И. М. Румянцева). Признавая глубокие психологические корни лингвистики, выдающиеся зарубежные и отечественные языковеды того времени прямо относят лингвистику к области психологической науки (В. А. Богородитский, И. А. Бодуэн дэ Куртене, В. Вундт, В. фон Гумбольдт, А. М. Пешковский, Е. Д. Поливанов, А. А. Потебня,

Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов, Л. В. Щерба, Х. Штейнталь и др.). Важным для логопсихологии теоретическим постулатом, сформулированным в данный период, является утверждение И. А. Бодуэна де Куртене о необходимости рассматривать как реальную величину не язык, абстрагированный от людей, но человека как носителя языкового мышления.

Психологический подход в лингвистике доминирует до 20-х гг. XX века. Однако в последующий исторический период происходит размежевание лингвистики и психологии, что в большей степени связано с деятельностью швейцарского ученого Ф. де Соссюра. Проведя разграничение между языком и речью, автор определил язык как предмет изучения лингвистики, а речь отнес к психологии.

Тем не менее, с середины XX века психологическое направление в языкознании усиливает свои позиции как в нашей стране (В. А. Артемов, Н. И. Жинкин и др.), так и за рубежом (Э. Бенвенист, Н. Хомский и др.). На новом витке сближения языкознания с психологией утверждается идея о невозможности ограничения лингвистики только описанием языковых форм, так как при подобном подходе не учитывается личность человека, порождающего и воспринимающего речь.

Наряду с достижениями психологии и языкознания важной предпосылкой становления логопсихологии в период неклассической науки стало *начало исследований в области психологии детей с недостатками речи* (М. В. Богданов — Березовский, К. Гольдштейн, А. Куссмауль, Ф. Лотмар, П. Мари, А. Пик, Г. Я. Трошин, Х. Хэд и др.).

Ретроспективный анализ литературных источников показывает, что первые исследования, посвященные изучению психологических особенностей детей с патологией речи, относятся к концу XIX — началу XX века. Научные интересы исследователей того времени ориентированы на изучение познавательной деятельности детей с тяжелой речевой патологией, возникающей на органической основе (которая позже, в 1920 г., была квалифицирована В. Фельд

бергом как «алалия»). В процессе изучения высших психических функций у таких детей как в зарубежной, так и в отечественной науке активно разрабатывается вопрос о взаимоотношении речи и мышления в структуре речевого дефекта. При этом проблема нарушений детской речи и мышления, как отмечает И. Т. Власенко, рассматривается по аналогии с анализом патологии речи и мышления у взрослых больных с афазией.

Так, исходя из общетеоретических представлений, что мозг работает как единое недифференцированное целое, А. Куссмауль и П. Мари природу речемыслительных нарушений объясняют «либо расстройством распределения внимания, идущим от общемозговых изменений, либо их общеорганической интеллектуальной дефектностью». Среди отечественных исследователей подобную позицию разделял известный отечественный ученый М. В. Богданов-Березовский, подробно описавший клиническую картину речевой и интеллектуальной недостаточности неговорящих и плохо говорящих детей.

Для исследователей более позднего времени, стоящих на теоретических позициях «гештальтпсихологии» (А. Пик, Ф. Лотмар, К. Гольдштейн, Х. Хэд и др.), также характерен целостный подход к объяснению нарушений высших психических функций. По мнению авторов, органические поражения, ведущие к речевой патологии, вызывают нарушения внутренней речи и абстрактного мышления, понимаемого ими как функционирование целостной «абстрактной установки».

К. Гольдштейн, проводя подробный психологический анализ взаимодействия речи и мышления при локальных речевых нарушениях, утверждает, что расстройство мышления или «категориальной установки» оказываются следствием более общего нарушения «основной функции мозга» — его целостного способа деятельности. Поэтому расстройства речи и нарушения мышления непосредственно не связаны друг с другом. Однако в словесных искажениях (в частности, заменах одних слов другими) эти две «области» (речевая и мыслительная) не могут нарушаться

изолированно друг от друга. Нарушения речи обязательно сопровождаются изменениями в «неречевой сфере», которые, в свою очередь, ведут к определенным «функциональным нарушениям». Эти «функциональные нарушения являются расстройствами целостного процесса вследствие дефектности фигурно-фоновых структур».

Придерживаясь в целом теоретических позиций гештальтпсихологии, А. Пик и Ф. Лотмар в анализе соотношения речи и мышления обращают особое внимание на промежуточные внутренние формы поиска нужного слова, которые могут протекать в чисто словесном или чисто предметном плане. При этом, как считает А. Пик, мыслительные процессы, возникая ассоциативно, задерживаются из-за отсутствия нужного слова, приводя к искажению внешней речи, которая, в свою очередь, влияет на неправильное течение мыслей. Таким образом, оба эти автора придерживаются мнения о прямой обусловленности расстройств мышления речевыми нарушениями, в то время как Х. Хэд считает неправомерной саму постановку вопроса о том, каким образом расстройство речи обуславливает расстройство мышления (или наоборот), поскольку формулирование мысли и ее речевое выражение — суть одного и того же, т.е. два аспекта одного процесса.

Отечественные исследователи, придерживавшиеся «узко-рефлексологических» позиций (С. М. Доброгаев, Л. А. Квинт и др.), не приводят какого-либо существенно-го анализа особенностей мышления у детей с недостатками речи. Однако, дифференцируя аномальных детей по различным видам речевых (преимущественно звукопроизводительных) дефектов, они учитывают их «общую психическую одаренность» в соответствии с уровнем успеваемости в обучении. При этом к особой категории они относят детей с «лепетаньем», которые «в психическом отношении не являются отсталыми», в отличие от тех, которые «должны быть переводимы во вспомогательные школы или интернаты для умственно отсталых» (Л. А. Квинт).

Таким образом, к середине XX века у исследователей в целом сложилось устойчивое общее представление о том,

что дети с тяжёлой речевой патологией (алалией) в психическом отношении не являются умственно отсталыми, хотя и имеют патологическую задержку в развитии познавательных процессов — мышления, памяти, внимания и др. Возникают элементы дифференцированного подхода к анализу познавательных процессов у таких детей. Например, при описании состояний «специальных» видов памяти, понимания речи, а также представлений прослеживается неодинаковая степень их развития в зависимости от той или другой клинической формы речевого нарушения.

Подводя итог данному периоду, следует отметить, что в вопросе взаимосвязи речи и мышления в структуре речевого дефекта исследователи разделялись в основном на три группы в соответствии с занимаемыми ими теоретическими позициями. Одни из них (А. Куссмауль, П. Мари, М. В. Богданов-Березовский.) ставили речевую недостаточность в непосредственную зависимость от дефектов интеллектуальной сферы, считая, что именно умственное недоразвитие определяет речевое недоразвитие. Другие (К. Гольдштейн, Х. Хэд) считали неправомерным введение причинных зависимостей между расстройствами речи и мышления, поскольку и в том, и в другом случае главной причиной являлось 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 позиций авторов и явно описательный характер работ, *эти исследования послужили основой для выделения предмета логопсихологии и определения ее научной специфичности как области психологического знания.*

1.2. Становление логопсихологии на базе достижений постнеклассической науки

Вторая половина XX в. ознаменовалась началом перехода человечества на новый уровень научного знания — к **постнеклассической науке**, или науке постмодернизма