

Йорданов Христо Йорданов

д-р психол. наук, магистр филос. наук,
магистр пед. наук, магистр психол. наук,
магистр культурологии, психолог
Центр дневного ухода за детьми и
взрослыми с ОВ

г. Сандански, Республика Болгария

Йорданова Габриела Христова

магистр, методист
51 Средняя Школа им. Елисаветы Багряной
г. Сандански, Республика Болгария

DOI 10.21661/r-560322

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И АНАЛИЗА ПАТОЛОГИИ РЕЧИ И ЯЗЫКА

***Аннотация:** в статье говорится о том, что нарушения высших корковых функций при дислексии, отмечаемые как нервно-психический дефицит, формируют основную клиническую симптоматику и во многом определяют характер проблем чтения. Но дислексия также включает в себя широкий спектр дефицитов, проявляющихся в эмоциональном, поведенческом и социальном функционировании. Авторы считают, что есть исследования, которые доказывают, что учащиеся с определенными трудностями в обучении плохо справляются с различными ситуациями, но это не относится ко всем.*

***Ключевые слова:** дислексия, дефицит, копинг.*

Историко-терминологические справки, определения.

Термин «специфическая неспособность к обучению» охватывает целую группу расстройств, носители которых демонстрируют проблемы в одной из областей обучения или смежных областях. Некоторые расстройства могут проявляться изолированно или в различных сочетаниях друг с другом. В

отличие от афазических расстройств дислексия (специфическая расстройства способности к обучению) – нарушение прежде всего формы, содержания и использования письменной речи в обоих направлениях – чтении и письме. В литературе существуют расхождения в терминах, используемых для обозначения различных форм конкретных нарушений обучаемости, особенно в связи с тем, что одни и те же термины используются для обозначения различных расстройств. В болгарской литературе утвердился термин «специфические трудности в обучении», который подвергся критике со стороны некоторых авторов, таких как В. Матанова. Этот термин включает семь конкретных областей функционирования:

- впечатляющая речь;
- экспрессивная речь;
- базовые навыки чтения;
- понимание прочитанного;
- базовые навыки письма, базовые математические навыки, математическое мышление.

Одна из наиболее распространенных этиологических теорий дислексии заключается в том, что она связана с функциональными нарушениями перцептивной и когнитивной обработки информации, ее приема, хранения и обработки. Но в последние годы сенсорные нарушения как этиологический фактор специфических нарушений чтения также подвергаются критике. Либерман (1971) и Веллютино (1975, 1991) идентифицировали ошибки чтения как результат лингвистических проблем, а не нарушений восприятия.

МКБ-10 утверждает, что расстройства возникают из-за аномалий в когнитивном функционировании, которые по большей части связаны с какой-то биологической дисфункцией. Эти состояния чаще встречаются у мальчиков. Нарушения движения глаз также рассматриваются как фактором возникновения специфических нарушений чтения, но, вероятно, трудности в движении глаз и последовательности этого движения являются следствием

первичной проблемы декодирования зрительных символов в звуки, т.е. трудности заключаются в самом процессе чтения (Thomson, Watkins, 1990, 1997). Изучаются также особенности кратковременной и долговременной памяти, при этом в некоторых исследованиях доказывалось, что нормолексиксы превосходят дислексиков в способности вспоминать последовательности букв и звуков, а также образы и фразы, имеющие смысл (Shankweiler, Liberman, 1979, Кац, 1981, Брэди, 1983).

Гипотеза о дефиците кратковременной памяти, также подвергается критике. Скорее можно утверждать, что дислексиксы и нормолексиксы используют разные способы кодирования лингвистической информации в памяти. Нормолексиксы, по мнению Бирна (1978), кодируют на основе фонологических элементов информацию, а дислексиксы на основе ее семантического содержания.

Имеющиеся данные о нарушениях слухового восприятия связаны с трудностями слухового распознавания и различения, лежащими в основе декодирования фонем (Silver, Clark, 1975, 1984).

В рамках подхода, принятого в странах Восточной Европы, трудности в соотнесении буквы со звуком являются причиной так называемой «оптико-мнестической алексии-дислексии». В основе «оптической алексии-дислексии» лежат дефекты пространственного гнозиса 2. Нарушения высших корковых функций при дислексии, отмечаемые как нервно-психический дефицит, формируют основную клиническую симптоматику и во многом определяют характер проблем с чтением. Но дислексия также включает в себя широкий спектр нарушений эмоционального, поведенческого и социального функционирования.

Есть исследования, которые показывают, что учащиеся с определенными трудностями в обучении плохо учатся в разных ситуациях, но это не относится ко всем. Их дефицит социальных навыков сосредоточен в трех основных областях.

1. Отсутствие суждений о настроении и образе мышления другие.

2. Трудности адаптации к атмосфере в определенной общественной ситуации.
3. Демонстрация недопустимого поведения.

Согласно Osman (1987), эти дети демонстрируют отсутствие такта и деликатес. Они могут быть неуместны, чтобы делиться большим количеством личной информации со случайными людьми или не знать, как установить тесный контакт с теми, с кем они хотят дружить. Это отсутствие интерактивных навыков является наиболее распространенной причиной их нарушенного социального функционирования. Детям с дислексией трудно понять эмоции других и адаптироваться к ним. Они могут демонстрировать неадекватное поведение, потому что не понимают ни эмоционального состояния других, ни их оценок и предпочтений. Они остаются нечувствительными к эмоциональной атмосфере социальной ситуации. Согласно Брауну (1986) и Перлу (1996), у таких детей плохие навыки понимания чувств других и улавливания тонких сигналов, направленных на них. Вторичные симптомы специфических расстройств способность к обучению связана с поведением. У таких детей проявляются чувства неполноценности и вины, дефицит внимания, агрессивность, гиперкинезия, повышенная возбудимость, заниженная самооценка и др. Постоянно повторяющиеся неудачи формируют у них чувство неуверенности и самовосприятие, основанное на отсутствии идентичности. Эти дети переживают неудачи намного чаще, чем другие дети. Эта неудача определяется тем, что дети со специфическими нарушениями обучаемости не могут оправдать ожидания окружающих в отношении приобретения школьных навыков и поведения. Они не вызывают у других проявлений удовлетворения, одобрения, принятия и умиления, так как не демонстрируют желаемого и ожидаемого прогресса. Окружение и окружающие обычно отягощают его негативными оценками, неприятием, критикой, социальной изоляцией и грубостью. У ребенка развивается негативизм и мнительность по отношению ко всякого рода отношениям и деятельности. В других случаях социальная среда

может слишком защищать ребенка. Согласно Macleain (1994), неадекватное поведение ребенка «отражает неспособность освоить положительные социальные навыки из-за скучной среды, непоследовательной стимуляции или ее отсутствия.

Наряду с этим наблюдается чрезмерно сильное побуждение к негативному типу поведения». Как следствие всего этого появляются эмоциональные расстройства и отклонения в поведении.

Эмоциональные реакции могут проявляться многообразно и по-разному – сознательный отказ от учебы, открытая неприязнь, негативное отношение к школе, склонность к пагубным привычкам, непослушание, рассеянность, замкнутость в своем внутреннем мире и др. (Харрис, Сипай, 1985 г.).

В МКБ-10 указано, что для того, чтобы отличить специфические нарушения способности к обучению от нормальных вариантов школьной успеваемости, необходимо учитывать сам ход развития. Это важно по двум разным причинам:

1) тяжесть – отставание в чтении на 1 год в возрасте 7 лет имеет совершенно другое значение, чем отставание на 1 год от 14-летнего возраст;

2) изменение структуры нарушения – задержка речи в дошкольный возраст обычно нормализует разговорную речь, но сопровождается специфической задержкой в чтении, которая, в свою очередь, уменьшается в подростковом возрасте, и главная проблема, которая остается в раннем взрослом возрасте, – серьезное нарушение правописания.

Для диагностики конкретных нарушений развития школьных навыков существует пять основных требований к навыкам.

1. Нарушение специфическое, т.е. не может быть объяснено другое расстройство или расстройство.

2. Речь идет о нарушении развития, появившемся в начале развития определенной функции, не приобретаемой впоследствии, в процессе школьного обучения.

3. Внешние факторы должны быть исключены как разумные причиной школьных трудностей.

4. Специфические нарушения развития школьных навыков не должны быть связаны с нескорректированными нарушениями слуха или нарушениями зрения.

В МКБ-10 специфические нарушения развития школьные навыки классифицируются по трем основным типам: специфическое расстройство чтения; специфическое нарушение правописания; специфическое расстройство арифметических навыков; смешанный тип расстройства школьной успеваемости. Основная характеристика специфического расстройства чтения – это специфическое и значительное нарушение в развитии навыков чтения, которое нельзя объяснить только умственным возрастом ребенка, проблемами с остротой зрения или недостаточной школьной подготовкой. Навыки понимания могут быть затронуты чтение, узнавание прочитанных слов, навыки чтения вслух и выполнение заданий по чтению. Специфическое расстройство чтения часто сопровождается трудностями правописания, которые иногда сохраняются в подростковом возрасте, даже после некоторого прогресса в чтении. Дети со специфическими нарушениями чтения имеют в анамнезе определенные нарушения речи и языкового развития. Это состояние наблюдается во всех известных языках, но неясно, в какой степени особенности языка и письменности влияют на его частоту. развитие орфографии (дисграфия) специфично и значимо нарушение развития орфографических навыков при отсутствии специфического нарушения чтения, которое не может быть объяснено исключительно низким умственным возрастом ребенка, проблемами с остротой зрения или недостаточной школьной подготовкой. Нарушается как способность перечислять буквы в слове, так и правильное написание слова. Сюда не следует включать детей, единственной проблемой которых является плохой почерк, однако в некоторых случаях орфографические трудности могут сочетаться с правописанием почерка. В отличие от случаев, когда имеется специфическое расстройство чтения, здесь дефисы в написании не носят фонетического характера.

В Американском диагностическом и статистическом руководстве (Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам) – DSM-IV от 1994 г. специфические расстройства способности к обучению принимают за комбинированный тип, при котором проявляются различные расстройства, поэтому только их комплексное изучение может дать исчерпывающую картину состояния ребенка. Они кодируются под заголовком 315.00. под названием «Расстройство способности к обучению/расстройство школьных навыков». Разделены «расстройство чтения», «математическое расстройство», «нарушение письменного выражения» и «расстройство обучения – неспецифическое». Все рубрики сообщают о трех основных нарушениях для соответствующих нарушений:

- 1) реальные достижения в основных школьных навыках значительно ниже ожидаемых для хронологического возраста, интеллекта и тренировки;
- 2) расхождения между потенциальными возможностями и реальными достижениями значительно влияют на школьные достижения и ежедневные дела;
- 3) возможность исключения наблюдаемых способностей результат критериев нарушения чувствительности.

Заключение.

При нарушении языкового развития поражаются все подсистемы языка, не обязательно представленные в одинаковой степени. У таких детей часто наблюдается дефицит когнитивного развития. Осознание собственной языковой некомпетентности в ряде случаев приводит к невротизму, тревоге, депрессии; они настойчиво добиваются внимания и принятия со стороны окружающих, но не всегда с адекватными моделями поведения – гиперкинетичностью, агрессивностью, неумением откладывать удовольствие, навязыванием собственного мнения любой ценой, послушанием другим и т. д. Поэтому важно вовремя выявить и лечить расстройство.

Список литературы

1. Стамов В. Логопедия / В. Стамов. – Благоевград, 1989.

2. Георгиева А. Теоретические модели языковых нарушений / А. Георгиева. – Специальная педагогика. – 1996.
3. Матанова В. Психология аномального развития / В. Матанова. – София, 2003.
4. МКБ-10 ревизия. Глава V. Психические и поведенческие расстройства, клинические описания и рекомендации по диагностике. – София, 1998.
5. Милев В. Психопатология / В. Милев, Р. Милев. – София, 1992.
6. Корсини Р. Энциклопедия психологии / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – София, 1998.
7. Логопедия: учебник для вузов / под ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховский. – М., 1999.
8. Шамес Г. Расстройства человеческого общения / Г. Шамес, Н. Андерсон. – Бостон, 2002.
9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psihologia.net> (дата обращения: 15.09.2023).