

Психологические науки

УДК 159.99

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Т.А. Фотекова

Хакасский государственный университет им. Н.Ф.Катанова
(Абакан, Россия)

Л.Ф. Чупров

Журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»
(Черногорск, Россия); ORCID: 0000-0002-7878-5245

Аннотация. Проблемой нарушений речи в плане диагностики и коррекции на протяжении истории занимались разные специалисты. Начиная с врачей психоневрологов, речевых терапевтов (фоониатры и логотерапевты), специалистов по сценической речи, сурдопедагогов и учителей-логопедов. В последние десятилетия проблемы нарушения речи и дефектов её развития речи у детей интенсивно занимаются специалисты по нейропсихологии и детские нейропсихологи. В статье представлено описание одной из популярных методик диагностики нарушений речи у школьников.

Ключевые слова: нарушения речи, дети, нейропсихология, методика диагностики

UDC 159.99

NEUROPSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF SPEECH DISORDERS IN SCHOOLCHILDREN

T.A. Fotekova

Katanov's Khakass State University (Abakan, Russia)

L.F. Chuprov

Journal «Bulletin on pedagogy and psychology of Southern Siberia»

Abstract. The problem of speech disorders in terms of diagnosis and correction has been dealt with by various specialists throughout history. Starting with psychoneurologists, speech therapists (phoniatrists and speech therapists), stage speech specialists, sign language teachers and speech therapy teachers. In recent decades, the problems of speech disorders and defects in its development of speech in children have been intensively dealt with by specialists in neuropsychology and children's neuropsychologists. The article describes one of the most popular methods for diagnosing speech disorders in schoolchildren.

Keywords: speech disorders, children, neuropsychology, diagnostic methods

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ (Т.А. ФОТЕКОВА, Т.В. АХУТИНА)

Первый вариант тестовой методики диагностики устной речи младших школьников был предложен Т.А. Фотековой, в 2000 году, он не предусматривал нейропсихологического уровня анализа полученных данных [2]. В дальнейшем, совместно с Т.В. Ахутиной (2002) был разработан вариант методики, построенной с учетом традиционных для логопедической практики приемов (Лалаева, 1988; Мальцева, 1991; Методы обследования., 1982; Фотекова, 1993; 2000) и нейропсихологических методов, разработанных Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой (1981) для оценки речи взрослых больных с афазией [1; 3; 4; 5].

Методика носит тестовый характер, процедура ее проведения и система оценки стандартизированы. Это

позволяет сопоставить уровень развития различных сторон речи, а также удобно для прослеживания динамики развития речи.

В качестве теоретической базы послужили нейролингвистические и нейропсихологические идеи, разработанные А.Р. Лурией (1975; 1998; 2000), Р. Якобсоном (1985) и Т.В. Ахутиной (1967; 1975; 1989). В соответствие с этими идеями в процессе порождения речи участвуют речевые операции, соотносимые с двумя видами связи языковых элементов и опосредованные двумя видами синтетической деятельности коры. В психолингвистике известно несколько моделей речепроизводства (Выготский, 1982; Лурия, 1975; Леонтьев, 1969; Рябова, 1970; Ахутина, 1975; 1989; Зимняя, 1985). В основу методики положены модели, предложенные А.Р. Лурией и Т.В. Ахутиной. Согласно мнению А.Р. Лурии (1975; 1998), исходным для всякого речевого высказывания является мотив, затем следует замысел, т.е. формирование общего субъективного смысла высказывания или «первичной семантической записи». Следующим этапом является внутренняя речь, с помощью которой смысл преобразуется в систему речевых значений и осуществляется превращение «...симультанной семантической схемы в сукцессивно развертывающееся, последовательно организованное речевое высказывание» (Лурия, 1998). Далее следует развертывание высказывания во внешней речи. А.Р. Лурия также отмечает, что порождение речи включает постоянный контроль за этим процессом и выбор нужных компонентов из многих альтернатив.

Взгляды А.Р. Лурии развиты и конкретизированы Т.В. Ахутиной (1967; 1975; 1989). Порождение речи, согласно ее концепции, начинается с уровня создания смысловой программы, затем следует уровень построения семантической структуры предложения, после которого осуществляется лексико-грамматическое структурирование и затем строится поверхностная структура высказывания, т.е. моторная

программа синтагмы. Каждому из этих четырех этапов присущи свои грамматические и лексико-семантические операции. Так, уровню создания смысловой программы высказывания соответствуют операции смыслового синтаксирования и выбора смыслов во внутренней речи. На уровне семантической структуры осуществляются операции семантического структурирования и выбора языковых значений слов. Создание лексико-грамматической структуры предложения сопровождается операциями грамматического структурирования и выбора слов по форме (лексем). На уровне построения поверхностной структуры высказывания происходит моторное (кинетическое) программирование и выбор артикулем под контролем кинестетического и слухового анализаторов.

Процесс порождения высказывания активизирует два вида связей языковых элементов, описанных в лингвистике:

1. синтагматические – обеспечивающие связь следующих друг за другом элементов речи, т.е. слитность и целостность высказывания;

2. парадигматические – обусловленные включением данного элемента в систему противопоставлений или иерархических кодов. Парадигматический принцип действует на разных уровнях. В такие системы противопоставлений входят артикулемы, фонемы, морфемы, лексемы.

Каждому виду языковых связей соответствуют свои речевые операции. Так, синтагматическим связям отвечают операции комбинирования элементов в последовательные сукцессивные комплексы. Сюда относится создание внутриречевого замысла, грамматическое структурирование и составление послоговой кинетической схемы высказывания. Парадигматическим связям соответствуют операции выбора языковых единиц, связанных отношением сходства. В процессе порождения речи эти операции конкретизируют схему высказывания посредством выбора нужных слов, звуков, артикулем.

Вопрос о психофизиологической природе этих составляющих речевого процесса был детально проанализирован А.Р. Лурией (1975). Он показал, что названные выше операции осуществляются двумя системами головного мозга, имеющими свою функциональную и структурную специфику. Одна из них соотносится преимущественно с передними (премоторными и лобными) отделами коры и связана с организацией двигательных процессов, их нормальным плавным протеканием во времени и их соответствием исходным программам. Эти отделы мозга отвечают за предикативно построенное связное речевое высказывание, т.е. за синтагматическую организацию речи.

Другая система опирается главным образом на работу задних (теменно-височно-затылочных) отделов и обеспечивает функцию приема, переработки и хранения информации, а также создают основу для кодирования этой информации в парадигматические (фонематические, лексико-семантические, логико-грамматические) системы языка.

Дефектность операций комбинирования вызывает нарушения преимущественно экспрессивной речи, трудности выбора языковых единиц отрицательно сказываются как на импрессивной, так и на экспрессивной речи. В методике предусмотрены задания на оба типа операций.

При выборе речевого материала учитывались данные лингвистики детской речи об освоении языка в условиях нормального речевого развития (Гвоздев, 1961; Цейтлин, 2000 и др.).

Методика разработана в двух вариантах. Первый предназначен для детей младшего школьного возраста, второй для учащихся старших классов. Структура методики, типы заданий, а также целый ряд проб, порядок оценки и способы анализа данных в обоих вариантах одинаковы.

Оба варианта методики состоит из двух разделов. Первый, больший по объему, направлен на исследование особенностей устной речи, второй проверяет письменную речь.

Первый раздел включает два блока, позволяющих констатировать уровень сформированности устной экспрессивной и импрессивной речи. Каждый блок, в свою очередь подразделяется на серии, серии - на группы заданий, объединяющих конкретные речевые пробы.

I блок, направленный на анализ экспрессивной речи, состоит из пяти серий:

1 серия оценивает преимущественно состояние уровня моторной реализации и включает пробы на проверку орального и артикуляционного праксиса, степени сформированности слоговой и звуковой структуры слова, возможности переключения при произнесении цепочек слогов. В рамках этой серии проводится также обследование звукопроизношения. Для оценки орального и артикуляционного праксиса и способности к воспроизведению цепочек слогов, а также для интерпретации особенностей выполнения соответствующих проб используются традиционные для нейропсихологической и логопедической практики приемы.

В виду высокой значимости характеристик слоговой и звуковой структуры слова при системной речевой патологии и разной природы допускаемых ошибок, была разработана специальная процедура оценки для каждой из этих составляющих, обеспечивающих проговаривание сложных по составу слов.

Еще в 1899 г. И.А. Сикорский разделял всех детей на «звуковых» и «слоговых». В первом случае у ребенка отмечается опережающее овладение фонетической стороной речи, а слоговая структура редуцируется, во втором дети изначально стремятся воспроизвести слоговой контур слова с его просодическими характеристиками, пренебрегая при этом точностью звукового состава. Позднее эта закономерность была описана также А.Н. Гвоздевым (1961), А.Д. Салаховой (1973) и др., что позволило предположить существование двух способов постижения языка: аналитического (звукового) и холистического (слогового). С нейролингвистической точки

зрения преимущество в звуковом оформлении речи свидетельствует о некотором опережении в формировании парадигматических связей языка, а более раннее овладение слоговым составом слова указывает скорее на то, что лучше формируются синтагматические связи. С точки зрения нейропсихологии, затруднения построения послоговой кинетической программы высказывания являются признаком несформированной серийной организации движений, т.е. указывают на функциональную недостаточность передних отделов мозга. Дефектность же звукового состава слова свидетельствует о преобладании кинестетических и фонематических трудностей, т.е. о функциональной слабости задних (задневисочно-теменных) отделов. В связи с этим имеет смысл их раздельная оценка. На фоне системной речевой патологии, как правило, отмечается несформированность как слоговой, так и звуковой структуры слов, однако почти всегда удается выявить, какой из этих компонентов страдает в большей степени.

В лингвистике детской речи выделены основные варианты звуковых и слоговых модификаций слов. С.Н. Цейтлин (2000) описывает такие ошибки, как сокращения групп согласных при их сочетании, прогрессивные и регрессивные дистантные ассимиляции (уподобления), перестановки звуков и слогов в слове (метатезис), слоговые элизии (пропуски слогов), увеличение количества слогов в слове за счет стремления к созданию более простого открытого слога, редукции слогов. В нормальном речевом онтогенезе эти явления наблюдаются на 2 – 3 году жизни. В условиях речевого дизонтогенеза ошибки такого рода обладают большой стойкостью и часто встречаются в школьном возрасте.

Для сопоставительного анализа особенностей речевой функции исследуемых категорий школьников большое значение имеют показатели звукопроизношения. Оценить эту сторону речи количественно довольно сложно. Была разработана специальная процедура, предусматривающая оценку основных

групп звуков с учетом количества дефектных звуков и характера их нарушения (Фотекова, 1993, 2000). Такой способ оценки хотя и условен, но удобен для сравнительных целей.

2 серия проверяет сформированность словообразовательных навыков. Она состоит из 30 проб, объединенных в четыре группы заданий: а) образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (у кошки котятка, а у козы - кто?); б) образование от существительных относительных прилагательных (кукла из бумаги – бумажная, а из соломы – какая?); в) образование от существительных качественных прилагательных (мороз – морозный, дождь - ?); г) образование от существительных притяжательных прилагательных (у собаки лапа собачья, а у волка - ?).

Русский язык отличается сложно организованной системой правил, управляющих словообразованием, т.к. существует целый ряд параллельных словообразовательных моделей, из которых и приходится выбирать ребенку. Правильный выбор, по утверждению С.Н. Цейтлин, в большинстве случаев определяется традицией. Не зная традиций, но, овладев какой-либо словообразовательной моделью, ребенок начинает ее активно использовать, что приводит к порождению речевых новообразований или инноваций, которые, по мнению А. М. Шахнаровича (1979), являются следствием генерализации таких языковых моделей. Т.Н. Ушакова (1986) относит начало периода такого словотворчества к двум годам и окончание к моменту поступления в школу.

3 серия самая большая по объему, она проверяет синтаксис, или возможности грамматического структурирования. В ней 47 проб, скомпонованных в 9 групп заданий:

а) составление фраз по картинкам, предложенным Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой (1981). Картинки подобраны таким образом, что длина, грамматическая и

лексическая сложность составляемых предложений значительно варьирует. Первые пять наиболее простых картинок предусматривают использование конструкций «подлежащее – сказуемое – простое дополнение» (Девочка режет колбасу).

б) следующие пять картинок гораздо сложнее, поскольку требуют использование предлогов, как простых (в, под), так и более сложных (из-за, из-под).

в) последние пять картинок предусматривают построение сложных предложений или предложений с прямым и косвенным дополнением, однородными членами, инфинитивной группой (Школьница пришла навестить свою больную подругу и принесла ей цветы. Мальчик несет лестницу, чтобы помочь малышу достать шарик, который зацепился за ветку).

Пробы подобраны таким образом, что возрастает не только синтаксическая, но и лексическая сложность (от частотной лексики в первых пяти фразах, до малочастотной в последних пяти).

Эти задания провоцируют не только грамматические, но и лексические ошибки, а также выявляют трудности смыслового программирования. Все ошибки фиксируются, но при начислении баллов за эту серию принимаются во внимание только грамматические ошибки, остальные в виде штрафных баллов учитываются в других разделах методики.

г) пять проб на повторение предложений разного словонаполнения и грамматической сложности. Способность к повторению можно расценивать как показатель общего уровня лингвистической компетенции. Известно, что ребенок может воспроизвести предложение того уровня грамматической сложности, которым он овладел в собственной речи. Как и большинство проб, эти задания носят комплексный характер. На успешность их выполнения влияют также объем вербального материала, качество слухового восприятия и слухоречевой памяти. Среди типичных ошибок при выполнении этой группы заданий встречаются вербальные и литеральные парафазии, а также поиск слов и трудности удержания смысловой

программы. По данным Ж.М. Глозман и И.В. Коврыгиной (1979) у детей младшего школьного возраста количество лексических ошибок при повторении существенно зависит от длины предложения, но грамматические ошибки обусловлены в первую очередь синтаксической сложностью фразы. Этими же авторами замечено, что число лексических ошибок сокращаются медленнее, чем количество грамматических.

д) пять проб, предусматривающих составление предложений из слов в начальной форме (Петя, купить, шар, красный, мама).

е) пять проб на верификацию предложений. Ошибки, которые подлежат исправлению, могут быть как грамматическими, так и смысловыми (Хорошо спится медведь под снегом. Над большим деревом была глубокая яма).

ж) пять проб на дополнение пропущенных предлогов в предложении (Щенок спрятался ...крыльцом).

з) две пробы на завершение предложений (Сереза промочил ноги, потому что...).

и) по пять проб, требующих образования множественного числа существительных в именительном и родительном падежах (стол – столы – много столов). По наблюдениям лингвистов, отклонения от нормы в образовании множественного числа именно этих падежей относятся к наиболее часто встречающимся формообразовательным трудностям (Цейтлин, 2000). Речевой материал подбирался с целью выявления наиболее типичных ошибок: унификация ударения в парадигмах слов (сто'л – сто'лы); устранение чередования конечных согласных основы (ухо – уши); унификация основ существительных, имеющих во множественном числе наращение *j* (стул – стулы); тенденция к замещению флексии -А на -И/Ы у существительных среднего рода (окно – окны); вытеснение нулевого окончания окончанием -ОВ во множественном числе Р.п. (звезда – звездов).

Все пробы этой серии носят комплексный характер. Допускаемые при их выполнении ошибки могут иметь разную природу. Для того, чтобы полученные при обследовании синтаксиса данные можно было подвергнуть нейропсихологическому анализу применяются разные виды оценок. В первую очередь оцениваются характеристики грамматического структурирования по специально разработанной для каждого задания шкале. Эти сведения затем использовались при анализе функции серийной организации речи и действий.

Кроме того, применяется целая серия дополнительных оценок, организованных как система штрафов. В процессе исследования было замечено, что школьники испытывают трудности не только в грамматическом оформлении предложений, но и на более глубинном уровне. Они затрудняются в построении смысловой программы высказывания, что особенно четко проявлялось в заданиях на построение сложных фраз по картинкам, на составление предложений из слов в начальной форме и при необходимости завершить предложения. Ошибки такого рода квалифицируются как смысловые (смысловая неполнота, смысловая неточность, смысловая неадекватность), их показатель затем принимался во внимание при анализе функции программирования.

Лексические ошибки (длительный поиск слов, близкие и далекие вербальные парафазии) также штрафуются по специальной шкале и затем учитываются при оценке состояния номинативной функции речи. Отдельно фиксируются вербально-перцептивные ошибки, которые возникают при составлении предложений по картинкам, когда дети опознавали сено как ветки, дерево, елку, а воздушный шар как сливу, яблоко, шапку, арбуз и т.д. Пробы предъявляются детям на слух, что провоцирует ошибки фонематического восприятия (шар – шарф, комки – коньки, паслись – спаслись и т.д.).

4 серия направлена на обследование состояния связной речи. По мнению М.М. Бахтина (1979) построением связного

высказывания руководит жанр, т.е. представление о целом тексте. Именно жанр определяет типы предложений и их композиционные связи. Овладение гибкими, разнообразными жанровыми формами - длительный и сложный процесс, завершающий речевое развитие. Согласно другому мнению в языке вообще не содержится правил для формирования текста (Жинкин, 1998). Поэтому не только дети, но и многие взрослые не умеют оптимально их генерировать. Н.И. Жинкин выделяет два условия оптимальной генерации текста: 1) накопление понятий из определенной области знаний; 2) умение семантического сжатия и развертывания текста. Основными свойствами текста согласно А.А. Леонтьеву (1997) являются его цельность и связность. Цельность - есть характеристика текста как смыслового единства. Ее суть заключается в иерархической организации планов (программ) речевого высказывания. Признаки связности возникают в процессе порождения текста, как следствие целостности и обеспечивают его единство. Признаки связности могут быть синтаксическими, синсемантическими, фонетическими, семиотическими и др.

Младшим школьникам предлагается два задания:

а) составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Построение программы высказывания здесь опосредовано внешними опорами, что облегчает выполнение задания;

б) пересказ текста «Галка и голуби». Это задание сложнее предыдущего. Оно требует сворачивания содержания во внутреннюю программу с последующим развертыванием в собственное высказывание (Ахутина, 1975) и провоцирует множественные лексические, грамматические и семантические ошибки.

Учащимся старших классов предлагалось дополнительно:

в) составить рассказ на заданную тему.

Пробы на связную речь также носят комплексный характер. Для того чтобы оценка дифференцировала природу трудностей, оба задания оцениваются по четырем критериям:

критерию смысловой адекватности, критерию возможности программирования текста, критерию грамматического оформления и критерию лексического оформления. Из совокупности оценок по каждому из критериев высчитывается общий балл за задание.

Кроме основной оценки использовалось несколько дополнительных.

Подсчитывались средние показатели длины текста и длины синтагмы и средний индекс прономинализации (отношение доли местоимений к доле существительных). Первые два параметра указывают на синтагматические, т.е. «передние» трудности. Высокий индекс прономинализации, как правило, наблюдается при ослаблении парадигматических связей языка, опирающихся на работу задних отделов мозга. Трудности выбора нужного слова в таком случае компенсируются использованием местоимений. Т.В. Ахутиной (1998) описаны такие характеристики, как короткие тексты и синтагмы в сочетании с низким индексом прономинализации у первоклассников со слабостью серийной организации и планирования. Аналогичная картина, по данным того же автора, отмечается у взрослой нормы.

Отдельно подсчитывается количество вербальных замен. Фиксируется количество стереотипно построенных синтаксических схем, что расценивается как проявление инертности и трудностей программирования текста.

5 серия проверяет номинативную функцию речи. Используются задания, предложенные Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой (1981) для оценки речи больных с афазией. Первоначально младшим школьникам предлагались все пробы в полном объеме (по 10 высоко-, средне- и низкочастотных существительных и глаголов). Затем были оставлены по 15 более информативных картинок, обозначающих предметы и действия. Сокращение заданий было произведено, главным образом, за счет высоко- и среднечастотных наименований. Предлагаются следующие

пробы: а) называние картинок с изображением предметов, обозначаемых средне- и низкочастотными словами (пальто, очки, кровать, руль, кастрюля); б) называние картинок с изображением действий, обозначаемых средне- и низкочастотными словами (плавает, плачет, строит, вяжет, трет).

Усложнение заданий связано не только с фактором частотности, но и с увеличением длины и звуковой сложности слов.

II блок направлен на исследование импрессивной речи. Он состоит из трех серий.

1 серия включает четыре вида заданий по 10 проб в каждом: а) пробы на понимание далеких по значению и звучанию названий предметов (яблоко, кошка, самолет, цветок); б) пробы на понимание близких по звучанию названий предметов (бочка—дочка—почка—точка); в) пробы на понимание далеких по звучанию и значению названий действий (работает – продает – стирает – поливает); г) пробы на понимание близких по значению названий действия (кладет – ставит – вешает).

Учащимся старших классов предлагаются задания б) и г), а также: д) пробы на понимание близких по значению названий предметов (варежки–перчатки); е) пробы на понимание близких по звучанию названий действий (мажет – машет; бьет – льет – пьет – вьет).

Эти пробы выявляют недостаточность акустического анализа, слабость слухо-речевой памяти (нарушения как объема, так и порядка удержания элементов), а также трудности семантической дифференциации слов.

2 серия проверяет понимание сложных логико-грамматических конструкций. Первоначально использовались задания на понимание простых фраз, отражающих «коммуникацию событий», в которых поверхностная синтаксическая структура не расходится с их глубинной синтаксической структурой (Лурия, 1998). При понимании

таких предложений затруднений не встретилось даже у школьников с тяжелой патологией речи. Поэтому авторы ограничились фразами, для понимания которых необходима «...трансформация, связанная с переходом от поверхностной синтаксической структуры к глубинной, логической синтаксической структуре» (А.Р. Лурия, 1998, с. 290).

Использовались задания двух видов:

а) шесть проб на понимание обратимых конструкций, в том числе активных с обратным порядком слов и пассивных с прямым (Мальчик спасен девочкой. Трактором перевозится машина.); б) четыре пробы на понимание предложных конструкций с обозначением места (Бочонок перед ящиком. Ящик за бочонком).

По предположению Т. В. Ахутиной (1998), затруднения в понимании активных – пассивных конструкций в большей степени выражены у детей со слабостью обработки преимущественно слухо-речевой информации, а трудности понимания конструкций с предлогами более характерны для школьников с недостаточностью обработки зрительно-пространственной информации (по правополушарному типу).

3 серия исследует особенности фонематического восприятия. В ней 10 проб на повторение слогов с фонетически близкими звуками. На успешность выполнения этого задания помимо акустических трудностей влияет и недостаточность моторного компонента, трудности серийной организации речевых движений.

Второй раздел методики направлен на проверку письменной речи. Он состоит из трех серий, которые отличаются при предъявлении первоклассникам, учащимся 2-3 классов и старшекласникам.

1 серия исследует предпосылки письменной речи. Она включает по пять проб на языковой и звуковой анализ, требующих определить количество слов в предложении, слогов и звуков в слове и т.д. При подборе проб учитывались сведения о преобладающих трудностях в такого рода заданиях у

школьников с нормальной речью. Так, известно, что наиболее трудно выделение согласного звука из начала слова в положении перед гласным, гласного звука – из конца и середины слова в положении после согласного.

2 серия проверяет навыки чтения. Первоклассникам предлагается прочитать слова, учащимся 2-3 классов дается для чтения текст «Как я ловил раков» (Корнев, 1997), старшеклассникам текст «Неблагодарная ель» (там же). Выполнение оценивается по трем критериям. Для учеников 1 класса – это критерии скорости, способа и правильности чтения. Для учащихся 2-3 и старших классов – скорости, правильности и понимания смысла прочитанного.

3 серия направлена на оценку письма. Первоклассники должны написать под диктовку буквы, свое имя и два слова (стол, ствол). Испытуемым постарше предлагается небольшой диктант. Тексты диктантов для 2 и 3 классов взяты из пособия И.Н. Садовниковой (1983). Учащимся старших классов предлагается написать четыре предложения, провоцирующие ошибки разных типов. При анализе результатов учитывается количество специфических дисграфических ошибок и их типы, а также количество не специфических ошибок (орфографических и пунктуационных).

Вариант методики речевого обследования для старшеклассников содержит те же разделы, блоки, серии и группы заданий, что и детский. Различия касаются некоторых речевых проб и иногда их количества. Все наиболее сложные пробы детского варианта сохранены. В серии, исследующей уровень моторной реализации, изменено количество проб в заданиях на проверку состояния слоговой и звуковой структуры слова (при этом максимальный балл за эти задания остается таким же) и повторение цепочек слогов, в этом варианте их всего по пять. Добавлена проба, предусматривающая составление рассказа на заданную тему. Сокращено до 10 количество проб на называние предметов и действий. В блоке, проверяющем состояние импрессивной речи, исключены

простые пробы на понимание далеких по звучанию и значению названий предметов и введены пробы на понимание названий предметов близких по значению и на понимание названий действий, близких по звучанию.

Вариант методики для младших школьников состоит из 206 проб в том числе: 134 – на проверку устной экспрессивной речи, 60 – устной импрессивной и 12 – письменной. Вариант, предназначенный учащимся старших классов включает 195 проб: 120 – на проверку устной экспрессивной речи; 60 – устной импрессивной и 15 – письменной.

Для каждой серии и каждой группы заданий разработана своя система балльной оценки с учетом характера, степени тяжести и количества допускаемых ошибок. Общим для всех проб является четырехуровневый характер оценки. В большинстве случаев это 0; 1; 2; и 3 балла, в пробах на связную и письменную речь – 0; 5; 10; и 15 баллов, а в заданиях на проверку сформированности слоговой и звуковой структуры слова – 0; 0,5; 1; 1,5. В последнем случае так происходит потому, что при оценке звуко-слоговой структуры слова начисление баллов за каждую пробу производится отдельно для звукового и слогового состава. Поскольку итоговая оценка равна 30 баллам, то на каждый из этих компонентов приходится при максимальной успешности по 15, а на одну пробу по 1,5 балла.

При первичной обработке производится суммирование баллов за каждую пробу, группу заданий, серию, блоки и методику в целом. Максимальная успешность выполнения для обоих вариантов методики соответствует 900 баллам. Если принять 900 баллов за 100%, то можно вычислить индивидуальный процент успешности. Высчитанное таким образом процентное выражение качества выполнения методики можно соотнести с одним из четырех уровней успешности. Для учащихся младших классов это: IV – 100 – 80%; III – 79,9 – 65%; II – 64,9 – 50%; I – 49,9 и ниже. Уровни успешности для учащихся старших классов выглядят несколько иначе: IV – 100

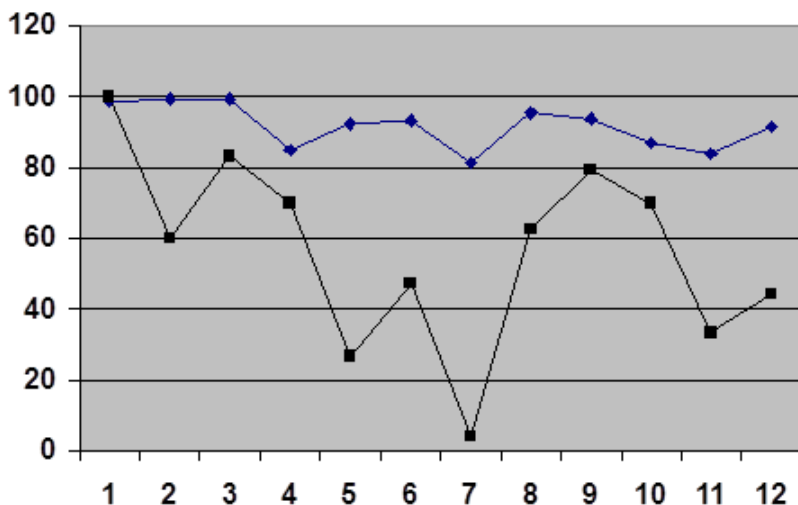
– 85%; III – 84,9 – 70%; II – 69,9 – 55%; I – 54,9 и ниже. Нормальному речевому развитию соответствует IV уровень, III уровень указывает на наличие парциальных трудностей (нарушения фонематического восприятия, дефекты звукопроизношения, негрубое отставание в формировании связной речи, письма или чтения). II и I уровни свидетельствуют о наличии системной речевой патологии.

По результатам обработки результатов удобно вычертить индивидуальный речевой профиль. На нем наглядно видно, какие компоненты речевой системы страдают в большей степени, а какие относительно сохранены. Для этого вычисляется успешность выполнения каждой серии в процентном выражении. В первой серии такую процедуру проделывается для каждой группы заданий. Для вычерчивания профиля по вертикальной оси откладывается успешность выполнения заданий в процентах, а по горизонтальной оси название измеряемых параметров: 1 – звукопроизношение; 2 – слоговая структура слова; 3 – звуковая структура слова; 4 – артикуляционная моторика; 5 – словообразовательные навыки; 6 – грамматический строй речи; 7 – связная речь; 8 – номинативная функция речи; 9 – импрессивная речь; 10 – навыки языкового анализа; 11 – чтение; 12 – письмо. Сопоставление речевых профилей, полученных при первичном и повторных обследованиях наглядно показывает динамику речевого развития и свидетельствует о степени эффективности проводимой с ребенком коррекционной работы.

Однако этим возможности методики не исчерпываются. Помимо основной оценки существует еще система дополнительных оценок, часть из которых осуществляется через начисление «штрафов». Они также имеют балльное выражение, только с отрицательным знаком.

При оценке грамматического строя речи штрафные баллы начисляются за: ошибки, связанные с трудностями смыслового программирования (смысловая неполнота, смысловая неточность, смысловая неадекватность); лексические

ошибки (поиск слова, близкие или далекие словесные замены, неадекватное словоупотребление); ошибки, обусловленные недостатками фонематического восприятия, когда вместо предъявленного слова «шар» ребенок воспроизводит «шарф», вместо «комки» - «коньки» и т.д.;



На рисунке синей линией показан профиль, отражающий среднегрупповые показатели состояния речевых функций детей с нормальным речевым развитием. Черная линия – индивидуальный профиль ребенка с общим недоразвитием речи

При анализе связной речи штрафуются вербальные ошибки (поиск и замены слов);

ошибки, связанные с инертностью и проявляющиеся в стереотипности используемых синтаксических схем.

При оценивании письма штрафы начисляются за: фонетические и грамматические (для учащихся 2-3 классов) ошибки.

Другая часть дополнительных оценок не является «штрафами». Это некоторые количественные нейролингвистические характеристики связной речи, которые могут быть полезны при интерпретации результатов обследования: длина самостоятельно составленного текста; средняя длина синтагмы, т.е. среднее количество слов в отрезке между паузами; индекс прономинализации, т.е. отношение доли местоимений к доле существительных.

Первый из этих параметров включен в индекс, отражающий функциональное состояние передних отделов мозга (III блок). Также подсчитывается величина индекса функций задних отделов коры (II блок мозга).

Индексы сконструированы таким образом, что максимально возможная оценка за каждый из них соответствует 240 баллам. Сложив баллы за все перечисленные показатели можно получить искомые величины, сравнить их с максимальной оценкой и между собой. При такой системе подсчета в норме обычно индекс функций задних отделов мозга несколько выше индекса функций передних отделов. При этом соотношение индивидуальных индексов очень разнообразно. В большинстве случаев индекс функций передних отделов ниже второго индекса, в 26% существенно ниже, но в 22% случаев отмечается обратное соотношение.

Внутри индексов возможен и более дифференцированный анализ. Например, среди показателей, включенных в индекс функций передних отделов мозга, есть как те, которые в большей мере связаны с функцией программирования речи, так и те, которые отражают состояние серийной организации высказывания. В индексе функций задних отделов можно выделить параметры, характеризующие фонематическое восприятие, лексико-семантический, логико-грамматический и кинестетический компоненты.

Все эти сведения позволяют более тонко проанализировать структуру речевого нарушения в каждом

конкретном случае, чтобы построить направленную и эффективную программу коррекции.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2020. 157 с.
2. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников М.: Аркти, 2000. 55 с.
3. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.
4. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников: метод. Пособие. М.: Айрис-пресс, 2006. 96 с.
5. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. 2-е изд., испр. и доп. Пособие для логопедов и психологов. М.: Айрис-пресс, 2007. 176 с.

References

1. Ahutina, T.V. Fotekova T.A. Diagnostika rechevyh narushenij shkol'nikov: prakticheskoe posobie. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2020. 157 p.
2. Fotekova T.A. Testovaja metodika diagnostiki ustnoj rechi u mladshih shkol'nikov M.: Arkti, 2000. 55 p.
3. Fotekova T.A., Ahutina T.V. Diagnostika rechevyh narushenij shkol'nikov s ispol'zovaniem nejropsihologicheskikh metodov: Posobie dlja logopedov i psihologov. M.: ARKTI, 2002. 136 p.
4. Fotekova T.A. Testovaja metodika diagnostiki ustnoj rechi u mladshih shkol'nikov: metod. Posobie. M.: Ajris-press, 2006. 96 p.

5. *Fotekova T.A., Ahutina T.V.* Diagnostika rechevyh narushenij shkol'nikov s ispol'zovaniem nejropsihologicheskikh metodov. 2-e izd., ispr. i dop. Posobie dlja logopedov i psihologov. M.: Ajris-press, 2007. 176 p.

Сведения об авторах

Татьяна Анатольевна **Фотекова**, доцент, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и социальной работы, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан, Россия). E-mail: fotekova@yandex.ru

Леонид Федорович **Чупров**, dr. h. c. mult., кандидат психологических наук, профессор Российской академии естествознания (РАЕ), дійсний член Міждисциплінарної академії наук (МАН), The Full Member of the European Academy of Natural History (Черногорск, Россия). E-mail: leochuprov@yandex.ru

— ● —

Tatyana Anatolyevna **Fotekova**, Associate Professor, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of psychology and social work, Khakass State University. N. F. Katanova (Abakan, Russia). E-mail: fotekova@yandex.ru

Leonid Fedorovich **Chuprov**, dr. h. c. mult., candidate of psychological sciences, professor of the Russian Academy of Natural Sciences (Rae), full member of the Interdisciplinary Academy of Sciences (IAS), The Full Member of the European Academy of Natural History (Chernogorsk, Russia). E-mail: leochuprov@yandex.ru

— ● —