

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н ИУ «БелГУ»)**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Рыжкова Юлия Петровна

**РАЗВИТИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДЕТЕЙ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Диссертация на соискание академической степени магистра
Направление подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование,
магистерская программа «Комплексное сопровождение образования
лиц с нарушениями речи»

Научный руководитель
д.б.н., профессор
Бусловская Л.К.

Рецензент

Белгород 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	11
1.1. Характеристика памяти как познавательного процесса.....	11
1.2. Специфика развития слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	21
1.3. Специфика развития слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития.....	33
1.4. Анализ путей и способов развития слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития.....	41
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	51
2.1. Организация и результаты изучения слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития.....	51
2.2. Основные этапы и содержание логопедической работы по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	82
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	94

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время контингент учащихся общеобразовательной школы достаточно разнообразен по уровню физического, психического и речевого развития, особенно это заметно в начальной школе. По данным, приведённым академиком РАО А.Г. Хрипковой, лишь 14% детей, поступающих в школу, практически здоровы, остальные дети имеют различные хронические патологии. В связи с этим перед общеобразовательной школой возникает необходимость создания благоприятных условий для развития, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с речевой патологией и задержкой психического развития.

В системе общего образования особой проблемой остается стойкая неуспеваемость учащихся. В настоящее время трудности в обучении, по данным разных авторов (М.М. Безруких, В.И. Лубовский, Н.Г. Лусканова, С.Г. Шевченко и др.), испытывают от 15 до 40% учащихся начальных классов общеобразовательной школы, причем отмечается тенденция к дальнейшему росту их числа.

Основной контингент стойко неуспевающих учеников общеобразовательных школ, по данным Т.А. Власовой, О.Е. Грибовой, М.С. Грушевской, Т.В. Егоровой, Р.И. Лалаевой, К.С. Лебединской, Р.Е. Левиной, В.И. Лубовского, И.Ф. Марковской, М.С. Певзнера, М.Н. Фишман и др., составляют дети с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. Обеспечение дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии является важнейшей задачей современной отечественной коррекционной педагогики. Одним из путей ее реализации является выявление индивидуально-психологических особенностей детей и учет их в практике коррекционной работы.

Учитывая большую распространенность таких нарушений как общее недоразвитие речи (ОНР), задержка психического развития (ЗПР) в настоящее время, весьма актуальным является изучение особенностей этих нарушений с целью разработки адекватных методов диагностики и коррекции.

В специальных исследованиях обобщены научные данные, отражающие этиологию и характер ОНР, описаны клинические аспекты его проявлений, определены критерии и выделены уровни речевого развития (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

На протяжении последних десятилетий проблема задержки психического развития является объектом изучения многих исследователей (Н.Ю. Борякова, Т.А. Власова, Г.И. Жаренкова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко и др.).

Школьное обучение предъявляет большие требования к произвольной памяти детей. С первых же дней пребывания в школе перед ребенком возникает необходимость запоминать большое количество разнообразного учебного материала. Трудности запоминания, как и другие недостатки психического развития ребенка, сказываются на его учебной деятельности и, в конечном счете, могут приводить не только к стойким проблемам обучения, но и к негативному отношению учащихся к школьному обучению.

Память как познавательный процесс играет одну из основных ролей при обучении. Приобретение школьниками различных умений и навыков, усвоение знаний - все это связано с деятельностью памяти.

Память входит в структуру практически любого вида психической деятельности, в том числе чтения и письма. По мнению А.Р. Лурия одним из

непрерывных условий успешного формирования навыков чтения и письма является сохранность в первую очередь слухоречевой и зрительной памяти.

Несмотря на то, что память становилась предметом исследования у многих авторов, которые по-разному объясняли ее структуру, генез, взаимодействие с другими психическими функциями (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П. Жане, З.М. Истомина, О.С. Лебедева, А.Р. Лурия), проблема развития слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития недостаточно разработана, что также подтверждает актуальность настоящего исследования.

В России такие авторы, как Б.Г. Ананьев, Л.В. Занков, С.Ф. Иваненко, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова и др. указывают на трудности в овладении чтением и письмом у учащихся с несформированными психическими процессами, к которым относится слухоречевая память. Примерно у 70% младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития наблюдаются затруднения в процессе овладения чтением и письмом.

Указания А.Р. Лурия на то, что слухоречевая память является необходимым условием формирования навыка чтения и письма, позволяет предположить ее нарушения у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

В связи с этим актуальным является изучение слухоречевой памяти, как одной из основных модальностей мнестических процессов, необходимых для успешного овладения навыками чтения и письма у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Особую значимость сегодня приобретает сравнительное изучение слухоречевой памяти детей с ЗПР и ОНР в связи с многообразием качественных проявлений структуры дефекта при данных аномалиях, когда

нарушения познавательной деятельности коррелируют с недоразвитием речевой сферы.

Усложнением структуры данных отклонений развития определяется не только актуальность их изучения, но и необходимость изменения ряда принципиальных требований к методам оценки памяти и речи детей с проблемами интеллектуального и речевого развития и совершенствованию системы отбора и форм организации диагностико-коррекционных мероприятий по преодолению имеющихся недостатков развития у этих детей.

Однако, несмотря на значимость проблемы, недостаточно изучены особенности слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития, отмечается недостаточное организационное обеспечение процесса развития слухоречевой памяти у младших школьников данных категорий.

Таким образом, имеются **противоречия**:

1. Между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к овладению основной образовательной программой детьми с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития и их возможностями.

2. Между необходимостью проведения коррекционно-педагогической работы по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития и недостаточной ее организационной и методической разработанностью.

Указанные противоречия позволили определить **проблему исследования**: совершенствование коррекционно-педагогической работы по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития.

Цель исследования: определить организационно-методические аспекты коррекционно-педагогической работы по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития.

Объект исследования: особенности развития слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития.

Предмет исследования: организационно-методические аспекты по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать проблему развития слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития.

2. Изучить и выявить особенности развития слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития.

3. С учетом выявленных особенностей слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития разработать методические рекомендации к организации и содержанию коррекционно-логопедической работы по развитию слухоречевой памяти у детей данных категорий.

Гипотезой исследования выступает предположение том, что одной из проблем обучения в школе детей с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития являются трудности в овладении навыками чтения и письма, связанные с несформированностью слухоречевой памяти. Важным направлением коррекционно-педагогической работы с детьми с ОНР и ЗПР должно выступать развитие слухоречевой

памяти, которое должно включать взаимодействие всех участников коррекционно-развивающего обучения (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель) и обеспечивать развитие слухоречевой памяти в структуре комплексной логопедической работы.

В ходе исследования использовались следующие **методы**:

- теоретические: анализ и обобщение литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент(констатирующий);
- количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

Теоретико-методологической базой исследования являются научные концепции: теоретические, нейропсихологические и нейрофизиологические положения о системной организации высших психических функций (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); принципы общей и специальной педагогики и психологии о динамическом единстве речевого и психического развития (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.); психологические концепции о единстве мышления и речи, соотношения языка и речи (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.); теоретическое положение В.И. Лубовского об основных закономерностях психического развития аномальных детей; теоретические труды по проблеме ЗПР (М.С. Певзнер, Т.А. Власова, Н.А. Никашина, К.С. Лебединская, У.В. Ульенкова, И.Ф. Марковская, С.Г. Шевченко, Р.Д. Триггер и др.); исследования о слухоречевой памяти у детей с нормальным речевым развитием (Л.С. Выготский, З.М. Истомина, Я.Л. Коломинский, В.И. Машаров и др.); исследования слухоречевой памяти у детей с нарушениями речи (С.П. Бакумова, Т.И. Дубровина, А.С. Иванова, Ю.В. Коваленко, И.Ю. Левченко, А.В. Москалец, Н.П. Чурсина, Е.А. Шитова и др.).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования: проведено дифференцированное изучение особенностей слухоречевой памяти в сравнительном аспекте: детей с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития; в ходе исследования были получены данные, позволяющие подтвердить теоретические положения об особенностях развития слухоречевой памяти детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: заключается в том, что с учетом выявленных особенностей слухоречевой памяти младших школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития разработаны методические рекомендации для учителей-логопедов по развитию слухоречевой у детей данных категорий. Данные рекомендации могут быть использованы в практике работы учителя-логопеда школы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Большинство детей с общим недоразвитием речи имеют средний уровень развития слухоречевой памяти, отмечается недостаточный объём запоминания и ошибки при воспроизведении, обусловленные недоразвитием фонематического восприятия; большинство детей с задержкой психического развития имеют низкий уровень развития слухоречевой памяти, который ведет к утере большей части воспринимаемого материала. Недостаточность слухоречевой памяти у этих детей в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функций самоконтроля.

2. Дети с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития с низким и средним уровнем развития слухоречевой памяти будут испытывать трудности в освоении навыков чтения и письма, в силу своих когнитивных и речевых особенностей.

Экспериментальная база исследования: МБОУ «Лицей №10», МБОУ СОШ №7 г. Белгорода, «СОШ №3 г. Шебекино Белгородской области», МБОУ «СОШ №4 г. Шебекино» Белгородской области.

Организация и этапы исследования: Исследование проводилось с декабря 2015 г. по май 2017 г. и включало три этапа.

На первом этапе (декабрь 2015 г. – март 2016 г.) были проанализированы литературные источники, определены объект, предмет, научный аппарат и база исследования; уточнено содержание понятий «слухоречевая память», «общее недоразвитие речи», «задержка психического развития», и др., сформулирована рабочая гипотеза, намечена программа и методика экспериментального исследования.

Второй этап (апрель – ноябрь 2016 г.) включал проведение экспериментального изучения уровня слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития; количественную и качественную обработку полученных результатов.

На третьем этапе (декабрь 2016 – май 2017 г.) на основе полученных в ходе экспериментального исследования данных были определены основные этапы и содержание логопедической работы по развитию слухоречевой памяти; систематизированы и обобщены результаты исследования, сформулированы основные теоретические выводы, завершено оформление магистерской диссертации.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Характеристика памяти как познавательного процесса

Память является условием приобретения знаний и лежит в основе способностей человека. Изучением процессов памяти занимались Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Г. Маклаков, Т.П. Зинченко и многие другие (17, 30, 43, 45).

А.Г. Маклаков под памятью понимает запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта. Благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков (45). Память обеспечивает преемственность психических процессов и объединяет все познавательные процессы в единое целое. Когда мы видим предмет, который раньше уже видели, мы узнаем его. Предмет кажется нам знакомым. Сознание того, что воспринимаемый в данный момент предмет или явление воспринимались в прошлом, называется узнаванием.

Кроме узнавания мы можем вызвать в нашем сознании образ предмета, который в данный момент мы не воспринимаем, но воспринимали его раньше. Этот процесс - процесс воссоздания образа предмета, воспринимаемого нами ранее, но не воспринимаемого в данный момент, называется воспроизведением. Воспроизводятся не только воспринимаемые в прошлом предметы, но и наши мысли, переживания, желания, фантазии и т.д.

Необходимой предпосылкой узнавания и воспроизведения является запечатление, или запоминание, того, что было воспринято, а также его последующее сохранение (49).

Таким образом, память - это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом. Память – это сложный психический процесс, основными функциями которой является сохранение, накопление и воспроизведение информации. Не одна психическая функция не сможет существовать без участия памяти, равно, как и память, не сможет существовать без психических функций.

Основными механизмами и процессами памяти являются:

Запоминание - это процесс запечатления и последующего сохранения воспринятой информации. По степени активности протекания этого процесса принято выделять два вида запоминания: непреднамеренное (или произвольное) и преднамеренное (или произвольное).

Непреднамеренное запоминание - это запоминание без заранее поставленной цели, без использования каких-либо приемов и проявления волевых усилий. Это простое запечатление того, что воздействовало на нас и сохранило некоторый след от возбуждения в коре головного мозга.

В принципе, каждый процесс, происходящий в коре мозга вследствие воздействия внешнего раздражителя, оставляет после себя следы, хотя степень их прочности бывает различна. Лучше всего запоминается то, что имеет жизненно важное значение для человека: все, что связано с его интересами и потребностями, с целями и задачами его деятельности. Поэтому даже произвольное запоминание, в определенном смысле, носит избирательный характер и определяется нашим отношением к окружающему.

В отличие от произвольного запоминания произвольное (или преднамеренное) запоминание характеризуется тем, что человек ставит перед собой определенную цель - запомнить некую информацию - и использует

специальные приемы запоминания. Произвольное запоминание представляет собой особую и сложную умственную деятельность, подчиненную задаче запомнить. Кроме того, произвольное запоминание включает в себя разнообразные действия, выполняемые для того, чтобы лучше достичь поставленной цели. К таким действиям, или способам запоминания материала, относится заучивание, суть которого заключается в многократном повторении учебного материала до полного и безошибочного его запоминания. Следует отметить, что при прочих равных условиях произвольное запоминание заметно продуктивнее непреднамеренного запоминания (30).

Главная особенность преднамеренного запоминания - это проявление волевых усилий в виде постановки задачи на запоминание. Многократное повторение позволяет надежно и прочно запомнить материал, во много раз превышающий объем индивидуальной кратковременной памяти. Многие из того, что воспринимается в жизни большое число раз, не запоминается нами, если не стоит задача запомнить. Но если поставить перед собой эту задачу и выполнить все необходимые для ее реализации действия, запоминание протекает с относительно большим успехом и оказывается достаточно прочным.

Извлечение материала из памяти осуществляется с помощью двух процессов - воспроизведения и узнавания. Воспроизведение - это процесс воссоздания образа предмета, воспринимаемого нами ранее, но не воспринимаемого в данный момент. Воспроизведение отличается от восприятия тем, что оно осуществляется после него и вне его. Таким образом, физиологической основой воспроизведения является возобновление нервных связей, образовавшихся ранее при восприятии предметов и явлений.

Как и запоминание, воспроизведение может быть непреднамеренным (непроизвольным) и преднамеренным (произвольным). В первом случае воспроизведение происходит неожиданно для нас самих.

При произвольном воспроизведении, в отличие от непроизвольного, мы вспоминаем, имея сознательно поставленную цель. Такой целью является стремление вспомнить что-либо из нашего прошлого опыта, например, когда мы задаемся целью вспомнить хорошо выученное стихотворение. В этом случае, как правило, слова «идут сами собой» (30).

Бывают случаи, когда воспроизведение протекает в форме более или менее длительного припоминания. В этих случаях достижение поставленной цели - вспомнить что-либо - осуществляется через достижение промежуточных целей, позволяющих решить главную задачу. Например, для того чтобы вспомнить какое-либо событие, мы стараемся вспомнить все факты, которые в той или иной мере связаны с ним. Причем использование промежуточных звеньев обычно носит сознательный характер. Мы сознательно намечаем, что может помочь нам вспомнить, или думаем, в каком отношении к нему находится то, что мы ищем, или оцениваем все, что вспоминаем, или судим о том, почему оно не подходит, и т.д. Следовательно, процессы припоминания тесно связаны с процессами мышления. Припоминание является в то же время и волевым процессом.

Помимо воспроизведения мы постоянно сталкиваемся с таким явлением, как узнавание. Узнавание какого-либо объекта происходит в момент его восприятия и означает, что происходит восприятие объекта, представление о котором сформировалось у человека или на основе личных впечатлений (представление памяти), или на основе словесных описаний (представление воображения).

Следует отметить, что процессы узнавания отличаются друг от друга степенью определенности. Наименее определенно узнавание в тех случаях, когда мы испытываем только чувство знакомости объекта, а отождествить его с чем-либо из прошлого опыта не можем. Следует отметить, что между определенным и неопределенным узнаванием есть много общего. Оба этих варианта узнавания развертываются постепенно, и поэтому они часто близки

к припоминанию, а, следовательно, являются сложным мыслительным и волевым процессом.

Наряду с разными видами правильного узнавания существуют и ошибки при узнавании. Например, то, что воспринимается впервые, иногда кажется нам знакомым, уже пережитым однажды в точно таком же виде. Интересен тот факт, что впечатление знакомства может оставаться даже тогда, когда мы твердо знаем, что никогда не видели данный предмет или не находились в данной ситуации.

Кроме того, следует обратить внимание на еще одну, весьма интересную особенность узнавания и воспроизведения. Процессы узнавания и воспроизведения не всегда осуществляются с равным успехом. Иногда бывает так, что мы можем узнать какой-либо объект, но воспроизвести его, когда он отсутствует, оказываемся не в состоянии. Бывают случаи обратного рода: у нас появляются какие-то представления, но сказать, с чем они связаны, мы не можем. Например, нас постоянно «преследует» какая-то мелодия, но сказать, откуда она, мы не можем. Чаще всего мы испытываем затруднения при воспроизведении чего-либо, и гораздо реже такие затруднения возникают при узнавании. Как правило, мы бываем в состоянии узнать при невозможности воспроизвести. Таким образом, можно сделать вывод: узнавание осуществляется легче, чем воспроизведение.

Забывание выражается в невозможности восстановить ранее воспринятую информацию. Физиологической основой забывания являются некоторые виды коркового торможения, мешающего актуализации временных нервных связей. Чаще всего это так называемое угасательное торможение, которое развивается при отсутствии подкрепления (25).

Забывание проявляется в двух основных формах: а) невозможность припомнить или узнать; б) неверное припоминание или узнавание. Между полным воспроизведением и полным забыванием существуют различные степени воспроизведения и узнавания. Некоторые исследователи называют

их «уровнями памяти». Принято выделять три таких уровня: 1) воспроизводящая память; 2) опознающая память; 3) облегчающая память.

Следует обратить внимание на то, что забывание протекает во времени неравномерно. Наибольшая потеря материала происходит сразу же после его восприятия, а в дальнейшем забывание идет медленнее.

Скорость забывания также зависит от объема материала и степени трудности его усвоения: чем больше объем материала или чем он труднее для восприятия, тем быстрее происходит забывание. Другим фактором, ускоряющим процесс забывания, является отрицательное влияние деятельности, следующей за заучиванием. Это явление называют ретроактивным торможением. Ретроактивное торможение выражено заметнее, если деятельность следует без перерыва или последующая деятельность сходна с предыдущей, а также, если последующая деятельность труднее предшествующей деятельности. Физиологической основой ретроактивного торможения в последнем случае является отрицательная индукция: трудная деятельность затормозила более легкую.

Другим существенным фактором, влияющим на скорость забывания, является возраст. С возрастом отмечается ухудшение многих функций памяти. Запоминать материал становится труднее, а процессы забывания, наоборот, ускоряются.

Забывание также наступает быстрее при умственном или физическом утомлении. Причиной забывания может быть и действие посторонних раздражителей, мешающих сосредоточиться на нужном материале, например, раздражающих звуков или находящихся в поле нашего зрения предметов (11).

Память, как и любой другой познавательный психический процесс, обладает определенными характеристиками. Основными характеристиками памяти являются: объем, быстрота запечатления, точность воспроизведения,

длительность сохранения, готовность к использованию сохраненной информации (18).

Объем памяти - это важнейшая интегральная характеристика памяти, которая характеризует возможности запоминания и сохранения информации. Говоря об объеме памяти, в качестве показателя используют количество запомненных единиц информации.

Такой параметр, как быстрота воспроизведения, характеризует способность человека использовать в практической деятельности имеющуюся у него информацию. Как правило, встречаясь с необходимостью решить какую-либо задачу или проблему, человек обращается к информации, которая хранится в памяти. При этом одни люди достаточно легко используют свои «информационные запасы», а другие, наоборот, испытывают серьезные затруднения при попытке воспроизвести информацию, необходимую для решения даже знакомой задачи (17).

Другая характеристика памяти - точность воспроизведения. Эта характеристика отражает способность человека точно сохранять, а самое главное, точно воспроизводить запечатленную в памяти информацию. В процессе сохранения в памяти часть информации утрачивается, а часть - искажается, и при воспроизведении этой информации человек может допускать ошибки. Поэтому точность воспроизведения является весьма значимой характеристикой памяти (23).

Важнейшей характеристикой памяти является длительность, она отражает способность человека удерживать определенное время необходимую информацию. Очень часто на практике мы сталкиваемся с тем, что человек запомнил необходимую информацию, но не может ее сохранить в течение необходимого времени. Иногда бывает по-другому. Человек запомнил всю необходимую информацию, но когда потребовалось ее воспроизвести, то он не смог этого сделать. Однако спустя некоторое время он с удивлением отмечает, что помнит все, что сумел выучить. В данном

случае речь идет о другой характеристике памяти - готовности воспроизвести запечатленную в памяти информацию.

В качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти выступает зависимость ее характеристик от особенностей деятельности по запоминанию и воспроизведению. При этом отдельные виды памяти вычленяются критериям:

- по характеру психической активности, преобладающей в деятельности, память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно – логическую,
- по характеру целей деятельности – на произвольную и произвольную,
- по продолжительности закрепления и сохранения материалов – на кратковременную, долговременную и оперативную (43).

Двигательная память – это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений и их систем. Встречаются люди с ярко выраженным преобладанием этого вида памяти над другими ее видами.

Огромное значение этого вида памяти состоит в том, что она служит основой для формирования различных практических и трудовых навыков, равно как и навыков ходьбы, письма и так далее.

Без памяти на движения мы должны были бы каждый раз учиться осуществлять соответствующие действия. Обычно признаком хорошей памяти является физическая ловкость человека, сноровка в труде, «золотые ручки».

Эмоциональная память – память на чувства. Эмоции всегда сигнализируют о том, как удовлетворяются наши потребности и интересы, как осуществляется наши отношения с окружающим миром. Эмоциональная память имеет в жизни и деятельности каждого человека. Сохраненные в памяти чувства выступают в виде сигналов, либо побуждающих к действию, либо удерживающих от действий, вызвавших в прошлом отрицательные

переживания. Способность сочувствовать другому человеку, сопереживать герою книги, основана на эмоциональной памяти.

Образная память – память на представления, картины природы и жизни, а также на звуки, запахи, вкусы. Она обладает зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, вкусовой. Если зрительная и слуховая память обычно хорошо развиты и играют ведущую роль в жизненной ориентировке всех нормальных людей, то осязательную, обонятельную и вкусовую память в известном смысле можно назвать профессиональными видами.

Содержанием словесно – логической памяти являются наши мысли. Мысли не существуют без языка, поэтому память на них и называется не просто логической, а словесно – логической. Поскольку мысли могут быть воплощены в различную языковую форму, то воспроизведение их можно ориентировать на передачу только основного смысла материала, либо его буквального словесного оформления. Существует, однако, и такое деление на виды, которое прямо связано с особенностями самой актуально выполняемой деятельности. Так, в зависимости от целей деятельности память делят на произвольную и произвольную.

Непроизвольная и произвольная память вместе с тем представляют собой две последовательные степени развития памяти. Каждый знает, что огромное место в нашей жизни занимает произвольная память, на основе которой без специальных мнемических намерений и усилий, формируется основная и по их объему, и по жизненному значению часть нашего опыта.

С.Л. Рубинштейн считал, что виды памяти дифференцируются в зависимости от того, что запоминается или воспроизводится. Воспроизведение может относиться к движениям и действиям, выражаясь в образовании привычек и навыков, к наглядным содержаниям сознания, к мыслям и чувствам. В соответствии с этим различают следующие виды памяти: моторную память, выражающаяся в навыках и привычках, образную

память (зрительная, слуховая, осязательная и так далее), память на мысли (логическая) и память на чувства (афферентная) (62).

Виды памяти дифференцируются также и в зависимости от того, как совершается запоминание. В зависимости от характера деятельности, в ходе которой совершается запоминание, различаются произвольное и произвольное запоминание. В зависимости от способа запоминание в этом плане различаются механическое и смысловое запоминание.

Память у людей обнаруживает ряд более или менее выраженных типологических особенностей. Для индивидуализированного учета особенностей процессов сохранения и воспроизведения конкретного человека, недостаточно, поэтому констатировать, что у него вообще хорошая или плохая память. Существенно знать ее специфические качества и особенности. Первая дифференциация типов памяти связана с тем, как сенсорная область служит наилучшей основой для воспроизведения. Одни люди лучше запоминают зрительные, другие – слуховые, третьи – двигательные данные. Один человек, для того чтобы запомнить, должен сам прочесть текст, и в запоминании у него восстанавливается преимущественно зрительный образ, у другого – такую же преобладающую роль играют слуховые восприятия и представления, у третьего - двигательные, текст закрепляется у него лучше всего посредством записи. Чистые типы встречаются редко, а обычно наблюдается смешанные, зрительно – слуховой типы памяти (16).

У большинства людей господствующим является зрительный тип запоминания предметов и словесно - двигательный при запоминании словесного материала. Встречаются, однако, люди с ярко выраженным зрительным типом запоминания словесного материала, который иногда приближается к «эйдетическому» типу памяти.

Далее память у людей различается:

- по скорости запоминания,

- по его прочности или длительности,
- по количеству или объему запоминаемого материала,
- по точности.

В отношении каждого из этих качеств память одного человека может отличаться от памяти другого (7).

Таким образом, память является очень важным познавательным процессом, обеспечивающим переход от сенсорных процессов к интеллектуальным. С одной стороны, она непосредственно связана с сенсорными процессами, так как оттуда поступает к ней информация о внешнем мире, а, с другой стороны, она является внутренним интеллектуальным процессом, закрепляющим и систематизирующим полученную информацию, которая потом перерабатывается и преобразуется воображением и мышлением в новые более сложные формы психики.

1.2. Специфика развития слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи

Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было дано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики.

Под термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте. У детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо

усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас отстает от возрастной нормы, как по количественным, так и по качественным показателям; оказывается, недоразвитой связная речь (65).

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии, заикании - в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя речи и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Речевой опыт таких детей ограничен, языковые средства несовершенны. Потребность речевого общения удовлетворяется недостаточно. Разговорная речь бедная, малословная, тесно связана с определенной ситуацией и вне этой ситуации становится непонятной. Связная монологическая речь или отсутствует, или развивается с большим трудом и характеризуется качественным своеобразием. Наиболее ярким показателем общего недоразвития речи является отставание экспрессивной речи при относительно, на первый взгляд, понимании обращенной.

Анализ литературных источников позволил выделить два основных подхода к классификации общего недоразвития речи (14, 15).

Первый подход - психолого-педагогический, был предложен Р.Е. Левиной.

Второй подход - клинический, наиболее полно представлен в работах Е.М. Мастюковой.

В рамках психолого-педагогического подхода Р.Е. Левиной было выделено три уровня речевого развития у детей с речевой патологией.

Первый уровень характеризуется в литературе как «отсутствие общеупотребительной речи». Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не следует понимать буквально, поскольку такие дети в общении используют целый ряд вербальных средств: отдельные звуки и их сочетания

– звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («сина» - машина). Речь детей на этом уровне изобилует диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («кия» - кофта, свитер). Характерной особенностью детей с первым уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств языка: звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки или действия, совершаемые с ними (например, «бика» произносится с разной интонацией и обозначает «машина», «едет», «бибикает»).

Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию интонации и паралингвистических средств: жестов, мимики.

Кроме того, у детей отмечается ярко выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Затруднительным является понимание как некоторых простых предлогов («в», «на», «под» и др.), так и грамматических категорий единственного и множественного числа, мужского и женского рода, прошедшего и настоящего времени глаголов и т.д.

Речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность (66).

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трехсловной, иногда даже четырехсловной фразы. Объединяя слова в словосочетания и фразу, ребенок может правильно использовать способы согласования и управления, может и нарушать их.

В самостоятельной речи детей изредка появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со вторым уровнем речевого развития неправильно изменяет члены

предложения по грамматическим категориям («Асик ези тай» - «Мячик лежит на столе»).

По сравнению с первым уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объем употребляемых существительных, глаголов и прилагательных, появляются некоторые числительные, наречия и т.д. Однако недостаточность словообразовательных операций приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов.

Речь детей со вторым уровнем речевого развития часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов (63).

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых, распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возрастают возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшается число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным остается понимание и

употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются простыми предлогами.

Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим, дети затрудняются в правильном выборе производящей основы («человек, который строит дома» - «доматель»), используют неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик» - «мойчик»). Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением (64).

Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми, например, частей предметов. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет выявить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Наряду с заметным улучшением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети не справляются с заданиями на выделение первого и последнего звука в слове, с трудом подбирают картинки, в названиях которых есть заданный звук.

Таким образом, у ребенка с третьим уровнем речевого развития звуко-слоговой анализ и синтез оказываются недостаточно сформированными, что, в свою очередь, служит препятствием для овладения чтением и письмом. Образцы связной речи таких детей свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: они могут переставлять местами части текста, пропускать важные элементы и обеднять содержательную сторону рассказа.

Изучение Т.Б. Филичевой речи 6-7-летних дошкольников позволило выделить еще одну группу детей, которая оказалась за пределами

вышеописанных уровней и может быть определена как четвертый уровень речевого развития (64).

У этих детей обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка. Чаще они проявляются в процессе детального обследования, при выполнении специально подобранных заданий.

Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление: у них нет ярких нарушений звукопроизношения, как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков (р-рь-л-ль-йот, щ-ч-ш, ть-ц-сь и др.). Характерным нарушением слоговой структуры является то, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический образ. И как следствие - искажение звукозаполняемости в разных вариантах.

У детей с четвертым уровнем характер нарушений слоговой структуры и звукозаполняемости слов имеет свои особенности. Преобладают элизии, которые в основном характеризуются сокращением звуков, и только в единичных случаях наблюдаются пропуски слогов. Отмечаются парафазии, чаще касающиеся перестановки звуков, реже - слогов; незначительный процент составляют персеверации и добавления слогов и звуков (33, 34).

Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звуко-слоговой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося до конца процесса фонемообразования. Имеющиеся у детей трудности не всегда внешне проявляются, так как в большинстве случаев в речевом общении дети умышленно заменяют одни слова другими, избегая сложных для них звуко сочетаний и грамматических конструкций.

Ограниченность речевых средств, неточное употребление отдельных слов наиболее ярко прослеживаются в самостоятельных рассказах по

отдельным сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок. При этом у каждого ребенка в большей или меньшей степени оказываются нарушенными все компоненты языка.

Обследование детей показывает, что четвертого уровня достигает часть детей к концу коррекционного обучения в логопедическом детском саду. Около трети детей, обучающихся в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием, также могут быть отнесены к этой категории. Кроме того, четвертому уровню соответствует речевое развитие детей, которые посещали массовый детский сад и были диагностированы как имеющие речевые нарушения только при определении в школу.

Таким образом, дети с четвертым уровнем развития могут быть определены как стабильная группа детей, которая к началу школьного обучения нуждается в дальнейшей логопедической помощи в условиях специальных «речевых» классов.

Обобщая психолого-педагогические данные о характере речевых нарушений у детей с ОНР, можно отметить, что, несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из характерных признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4-м, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична, недостаточно фонетически оформлена и малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. У всех детей наблюдается недостаточная речевая активность и критичность к своему дефекту (40).

Специальные исследования детей с ОНР показали и клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи, что отражает клинический подход, который представлен в работах Е.М. Мастюковой. Она

выделяет три варианта ОНР и соответственно делит таких детей на три группы (42).

Дети первой группы имеют признаки лишь общего недоразвития речи без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант ОНР. У таких детей не выявляются признаки локального поражения центральной нервной системы. В их анамнезе нет четких указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и родов. После подробных бесед с матерями факты нерезко выраженного токсикоза второй половины беременности или длительной асфиксии в родах выявлены лишь у одной трети обследуемых. В этих случаях часто отмечается недоношенность или незрелость ребенка при рождении, его соматическая ослабленность в первые месяцы и годы жизни, подверженность простудным заболеваниям.

Отсутствие парезов и параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений свидетельствует о сохранности у них первичных (ядерных) зон речедвигательного анализатора. Небольшие неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса. Это преимущественно дизонтогенетический вариант ОНР.

У детей второй группы общее недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Этот вариант характеризуется Е.М. Мастюковой как осложненный вариант ОНР, при котором имеет место энцефалопатический симптомо-комплекс нарушений (4). При тщательном неврологическом обследовании у таких детей выявляется ярко выраженная неврологическая симптоматика, свидетельствующая о негрубом повреждении отдельных мозговых структур. Среди неврологических синдромов у детей второй группы наиболее частыми являются:

- гипертензионно-гидроцефальный синдром (синдром повышенного внутричерепного давления);
- цереброастенический синдром (повышенная нервно-психическая истощаемость);
- синдромы двигательных расстройств (нарушения мышечного тонуса).

Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей второй группы выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой работоспособностью.

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия. У этих детей выявляются признаки поражения (или недоразвития) корковых речевых зон головного мозга и, в первую очередь, зоны Брока. При моторной алалии имеют место сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. Характерными признаками моторной алалии являются: выраженное недоразвитие всех сторон речи - фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм письменной и устной речи.

Таким образом, независимо от особенностей структуры речевого дефекта, дети с ОНР не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям. Для преодоления ОНР необходимы специальные коррекционные мероприятия, направленные на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения. Эта задача реализуется различно, в зависимости от возраста детей, условий их обучения и воспитания, уровня развития речи.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что

память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной.

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а, кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе (3, 46).

У первоклассников хорошо развита произвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни. К концу младшего школьного возраста складываются три качественно различные формы произвольной памяти. Только одна из них обеспечивает осмысленное и систематическое запоминание учебного материала. Две другие, которые проявляются более чем у 80% школьников, дают неустойчивый мнемический эффект, в значительной мере зависящий от особенностей материала или от стереотипных способов действий, а не от фактических задач деятельности (44).

Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается здесь уже недостаточной.

Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями развития памяти.

Согласно мнению П.П. Блонского, в процессе развития ребенок осваивает четыре последовательные ступени памяти: моторную (память-привычку), аффективную, образную и вербальную. Предполагается, что

различные виды памяти, развивающиеся один за другим, относятся к различным ступеням развития сознания. И память, поднимаясь в развитии на все более высокую ступень сознания, все более приближается к мышлению, опирается на речевые процессы (8).

Тот факт, что у детей память начинает проявляться только в возрасте 3-4 лет, позволил П. Жане (25) предположить, что память является усложненной производной формой речи. Считается, что осмысленное запоминание начинает развиваться у детей с появлением у них речи и в последующем все более совершенствуется, как в связи с дальнейшим развитием речи, так и по мере накопления жизненного опыта, в связи, с чем речевая недостаточность сказывается на развитии памяти.

Чистая, правильная речь – одно из важнейших условий нормального психического развития человека. Процессы памяти, которые строятся на словесном материале, протекают своеобразно, так как весь процесс в основном слухо-зрительный и опирается на активную звуковую речь. При помощи речи, общения ребенок легко и незаметно для себя входит в окружающий его мир, узнает много нового, интересного, может выразить свои желания, мысли, требования. Общее недоразвитие речи относится к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, связной речи, звукопроизношения, слоговой структуры слов, фонематического слуха и восприятия. Понимание обращенной речи так же недостаточно (10).

Отклонения в формировании речи рассматриваются как нарушения развития, протекающие по законам строения высших психических функций (27). Особенности памяти и закономерности ее развития не могут проходить без учета своеобразия речевого развития.

У детей с общим недоразвитием речи отмечаются недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При

относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные (трехступенчатые) инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Часто делают ошибки дублирования при описании предметов, картинок. У ряда детей отмечается низкая активность памяти. Ребенок начинает говорить позднее ровесников, отмечаются скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования (21, 24).

Таким образом, нарушения речи накладывают отпечаток на формирование неречевых психических процессов, сенсорной, интеллектуальной и аффектно-волевой среды. Связь между речевым недоразвитием и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности развития памяти.

Итак, память есть запечатление (запись), сохранение и воспроизведение следов прежнего опыта, дающего человеку возможность накопить информацию и иметь дело со следами прежнего опыта, после того как вызвавшие их явления исчезли (53).

Осмысленное запоминание начинает развиваться у детей с появлением у них речи и в последующем все более совершенствуется, как в связи с дальнейшим развитием речи, так и по мере накопления жизненного опыта, в связи, с чем особенности памяти и закономерности ее развития не могут проходить без учета своеобразия речевого развития.

Для детей с общим недоразвитием речи первого уровня типичен низкий уровень сформированности акустического восприятия; слухоречевой памяти (невозможность воспроизведения полного объема слов и удержания в памяти заданного порядка слов, отказ от выполнения задания после влияния интерференции); внимания.

Для детей с общим недоразвитием речи второго уровня типично: средний уровень сформированности зрительной памяти (нарушение непосредственного воспроизведения, связанные с сужением объема зрительной памяти, наиболее частотны замены эталонных изображений близкими по семантическим характеристикам, реже встречаются замены изображений по оптическому сходству); низкий уровень речеслуховой памяти (неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов, наиболее частотны ошибки соскальзывания на побочные ассоциации, снижение объема и прочности, а также замедленность запоминания с тенденцией к снижению количества ошибок в процессе заучивания, реже встречается наличие посторонних слов) (54).

Таким образом, общее недоразвитие речи разного уровня речевого развития, безусловно, накладывает отпечаток на формирование познавательных процессов, в частности на особенности памяти детей с речевой патологией.

1.3. Специфика формирования слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития

Полноценное усвоение детьми школьной программы во многом обусловлено уровнем их интеллектуального развития. Поэтому самое пристальное внимание психологов, педагогов, дефектологов, врачей направлено на углубленное изучение детей, которые заметно отстают от своих сверстников в интеллектуальном развитии на этапе школьного обучения.

Дифференцированное углубленное изучение детей с различными отклонениями в развитии позволило выделить категорию детей, особенности психического развития которых не позволяют им без специально созданных условий усваивать образовательные программы массовой школы, но в то же

время существенно отличают их от умственно отсталых детей. К этой категории относятся дети с задержкой психического развития (ЗПР) (1, 6).

Задержка психического развития – замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Проблемой школьной неуспеваемости учащихся занимались многие ведущие педагоги, психологи, дефектологи, которыми было выявлено разнообразие причин и намечены пути преодоления.

Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями, навыками, учащиеся не справляются со значительно возрастающим объемом знаний в средних классах и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения.

Понятия задержка психического развития (ЗПР) и школьная неуспеваемость неоднозначны, однако эти проблемы связаны между собой и, как правило, рассматриваются в ряду актуальных вопросов общей и специальной педагогики, психологии, психиатрии и невропатологии детей школьного возраста.

Начиная с 1966 года и в течение последних 15 лет в отечественной литературе исследования по проблеме слабовыраженных отклонений в психическом развитии опирались на клинико-нейрофизиологический подход в понимании причин школьной неуспеваемости в рамках различных проявлений задержки психического развития, обозначенных М.С. Певзнер. Им была разработана классификация задержки психического развития:

1. Психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей эмоционально – волевой сферы при сохранном интеллекте.

2. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности.

3. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями.

4. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речевой функции (12).

Позднее была разработана классификация К.С. Лебединской, которая выделила четыре типа задержки психического развития (1):

1. Задержка психического развития конституционного происхождения. Характерны преобладания игровой мотивации поведения, повышенный фон настроения. При переходе к школьному возрасту значимость для детей игровых интересов сохраняется.

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения. Этот тип аномалии развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного генеза: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями.

3. Задержка психического развития психогенного происхождения. Этот тип связан с неблагоприятными условиями воспитания. У детей не воспитывается чувства долга и ответственности, не стимулируется развитие познавательной деятельности, интеллектуальных интересов и установок.

Вариант патологического развития личности по невротическому типу чаще наблюдается у детей, в семьях которых имеют место грубость, жесткость, деспотичность, агрессия к ребенку, другим членам семьи. В такой обстановке нередко формируется личность робкая, боязливая, эмоциональная незрелость которой проявляется в недостаточной самостоятельности, нерешительности, малой активности и отсутствие инициативы.

4. Задержка психического развития церебрально-органического происхождения. Причиной этого типа является: наличие психических, неврологических и психосоматических заболеваний в семье; поздний возраст

матери, рост и масса тела женщины перед беременностью; патологические роды. В формировании задержки психического развития церебрально-органического генеза значительная роль принадлежит нарушениям познавательной деятельности, обусловленным недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью и пониженной переключаемостью.

Продолжительность задержки психического развития в значительной мере определяется временем начала и адекватностью специального обучения. В условиях массовой школы дети с задержкой психического развития испытывают большие трудности в обучении, которые без специального лечебно-педагогического воздействия не преодолеваются и приводят к стойкой неуспеваемости ребенка. Дети с задержкой психического развития составляют основной контингент неуспевающих учащихся массовой школы (19).

Значимыми нарушениями произвольности и целенаправленности познавательной деятельности: отсутствие или нестойкость установки на познавательную деятельность, трудности планирования заданной психической операции, нестойкость произвольного внимания и контроля. Эти высшие формы регуляции волевой сознательной деятельности, как известно, обеспечиваются, работой лобных мозговых систем (А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Е.Д. Хомская, В.В. Лебединский). Дети с задержкой психического развития приходят к школе с теми же особенностями, которые характерны для старших дошкольников. В целом это выражается в отсутствии школьной готовности: знания и представления об окружающей действительности у них не полноценны, обрывочны. Основные мыслительные операции сформированы недостаточно, а познавательные интересы выражены крайне слабо. Учебная мотивация у таких детей отсутствует (22).

В школе дети с задержкой психического развития продолжают вести себя как дошкольники. Учебная мотивация у них отсутствует или выражена крайне слабо, не наблюдается положительного отношения к школе. Ведущей деятельностью для них остается игра. К началу систематического обучения у детей с задержкой психического развития не формируется высшая форма игровой деятельности – сюжетно-ролевая игра, которая готовит ребенка к выполнению нового вида деятельности – учебной.

Заметно ограничен у детей с задержкой психического развития запас видовых понятий. Часто они обозначают одним и тем же словом целый ряд предметов одной родовой группы (например, называют «розой» такие цветы как роза, тюльпан и другие). В ряде случаев за словом-наименованием нет отчетливого конкретного представления. Часто дети с задержкой психического развития не умеют рассказать о признаках предмета, на которые они фактически опираются при его описании. Указанные особенности учитываются в процессе коррекционного обучения детей с задержкой психического развития.

Снижение памяти рассматривается как одна из важнейших причин трудностей в обучении детей с задержкой психического развития.

Выявлено, что многие дети с задержкой психического развития плохо запоминают тексты, стихи, не удерживают в памяти цель и условие задачи. Как для долговременной, так и для кратковременной памяти детей с задержкой психического развития характерны более низкие показатели по сравнению нормально развивающимися детьми. У детей с задержкой психического развития отмечается снижение объема кратковременной памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания при повторных предъявлениях, причем объем запоминаемого материала у детей с задержкой психического развития существенно уменьшается к концу учебной недели.

Дети с задержкой психического развития нередко с самого начала школьного обучения оказываются в числе неуспевающих учеников и нередко ошибочно направляются в специальную школу.

Исследования Т.А. Власовой показали, что дети 7-9 лет с отставанием в психическом развитии, обучающиеся в массовой школе, не усваивают знаний, предусмотренных программой. У них не формируется учебная мотивация, низкая работоспособность, недостаточная саморегуляция, отстают в развитии все виды мышления, особенно вербально-логическое, встречаются существенные дефекты в развитии речи, значительно снижена интеллектуальная активность (12).

На первых годах обучения ребенка в школе очень важную роль играет его произвольная память, т.к. на основе преимущественного использования произвольного запоминания можно достигнуть высоких результатов. Дети с ЗПР овладевают учебным материалом на основе произвольной памяти с гораздо меньшим успехом, чем нормальные дети. Учитель должен помнить о недостаточной продуктивности произвольной памяти и активизировать познавательную деятельность школьников с ЗПР. Такая активизация может достигаться различными путями, в том числе посредством усиления мотивации, путем сосредоточения внимания учащихся на задании (29).

В психолого-педагогических исследованиях отмечаются следующие особенности внимания у детей с задержкой психического развития (55):

1. Сниженная концентрация. Выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости. Указывает на наличие органических факторов соматического или церебрально-органического генеза.

2. Снижение объема внимания. Ребенок удерживает одновременно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, затруднено восприятие ситуации в целом.

3. Сниженная избирательность внимания. Ребенок как бы окутан раздражителями, что затрудняет выделение цели деятельности и условий ее реализации среди несущественных побочных деталей.

4. Сниженное распределение внимания. Ребенок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все нуждаются в сознательном контроле, то есть, находятся на стадии усвоения.

5. «Прилипание внимания». Выражается в трудностях переключения с одного вида или найденного способа деятельности на другой, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию.

6. Повышенная отвлекаемость.

Сравнительное экспериментальное исследование влияния посторонних воздействий на деятельность детей с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками показало выраженное негативное влияние на деятельность детей с задержкой психического развития любых посторонних раздражителей. Они делают многочисленные ошибки, темп деятельности вследствие этого замедляется, результативность падает.

Анализ характеристик учащихся с задержкой психического развития, обучающихся в массовой школе, проведенный Л.Ф. Чупровым, показал, что недостатки внимания характеризуется наличием короткого промежутка времени внимательного поведения: ребенок рассеян, дезорганизован, не способен запомнить инструкции и задания. Ошибки чаще возникают из-за невнимательности. Наблюдается повышенная отвлекаемость на окружающие звуки, зрительные стимулы, детали собственной одежды и т.п. (35, 39).

Несмотря на общие недостатки внимания, у детей с задержкой психического развития наблюдается большой индивидуальный разброс показателей, характеризующих их деятельность. В частности, у одних максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживается в начале выполнения задания, затем эти показатели

неуклонно снижаются по мере продолжения работы. У других – максимальная концентрация внимания наступает лишь после некоторого периода деятельности, у третьих – наблюдаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания (38).

Также одним из характерных признаков задержки психического развития является отклонение в развитии памяти.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

У детей с задержкой психического развития отмечаются определенные недостатки в развитии произвольной памяти. В частности, ввиду сниженной познавательной активности страдает произвольное запечатление информации. Дети с задержкой психического развития не только хуже запоминают предметы и тратят больше времени на задание, но у них не наблюдается заинтересованность в получении как можно более высоких результатов при припоминании.

Установлено, что на продуктивность произвольного запоминания детей влияет характер материала и выделяемой с ним деятельности. Так, наглядный предъявляемый материал запоминается лучше, чем вербальный, при этом возможность манипулировать им создает более благоприятные условия для запоминания.

Детям с задержкой психического развития лучше запоминается наглядный материал. По продуктивности произвольного запоминания. Им свойственно и отсутствие активного поиска рациональных приемов запоминания и воспроизведения.

Мнестическая деятельность детей с задержкой психического развития характеризуется не только сниженной активностью в поиске по

приобретению различных мнемотехник, но и неумение применять потенциально имеющиеся у них приемы, например, группировка материала по каким-либо признакам в качестве эффективного приема для запоминания.

Младший школьный возраст является сенситивным для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной (31).

Таким образом, у детей с задержкой психического развития отмечается снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность непроизвольной памяти по сравнению с произвольной. У этих детей заметно преобладает наглядная память над словесной; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения; недостаточный объем и точность запоминания. Дети с задержкой психического развития не умеют организовывать свою работу, у них низкий уровень опосредованного запоминания; преобладание механического запоминания над словесно – логическим; среди нарушений кратковременной памяти – повышенная тормозимость следов под воздействием помех и внутренней интерференции.

1.4. Анализ путей и способов развития слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития

Память, как психическая функция, играет одну из основных ролей при обучении. Приобретение школьниками различных умений и навыков, усвоение знаний - все это связано с деятельностью памяти.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной (5).

Неумение ребенка запоминать сказывается на его успеваемости и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе. Преобразования познавательной сферы, происходящие в младшем школьном возрасте, имеют чрезвычайно важное значение для дальнейшего полноценного развития психики. Исследования, показывая, что при преобладающей в настоящее время системе начального обучения процесс этот нередко протекает стихийно. У многих детей к концу младшего школьного возраста отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, произвольной памяти, способности к регуляции умственных действий (48).

Целенаправленное развитие слухоречевой памяти способствует улучшению связной речи детей с ОНР: осмысленности, цельности, полноты и последовательности высказывания, его лексико-грамматического оформления, увеличению объема речевой продукции.

У младших школьников более развита память наглядно-образная, чем смысловая. Лучше они запоминают конкретные предметы, лица, факты, цвета, события. Это связано с преобладанием первой сигнальной системы. Во время обучения в начальных классах дается очень много конкретного, фактического материала, что развивает наглядную, образную память. Но в начальной школе необходимо готовить детей к обучению в среднем звене, необходимо развивать логическую память. Учащимся приходится запоминать определения, доказательства, объяснения. Приучая детей к запоминанию логически связанных значений, учитель способствует развитию их мышления (28).

Как известно, в реальной деятельности познавательные процессы функционируют не изолированно друг от друга, а представляют собой сложную систему. Поэтому развивающая работа, направленная преимущественно на совершенствование отдельного психического процесса, будет влиять не только на его собственную продуктивность, но и на уровень функционирования познавательной сферы в целом (60, 61).

Однако, ориентируя работу на развитие недостаточно сформированного психического процесса, не следует оставлять без внимания и другие стороны познавательной сферы. Составление развивающих программ для детей, имеющих различные недостатки познавательных процессов, должно быть комплексным (50).

У младших школьников первое время недостаточно развит самоконтроль. Первоклассники проверяют себя с чисто внешней, количественной стороны (повторили ли они материал столько раз, сколько велел учитель), не задумываясь над тем, смогут ли они рассказать материал на уроке. Приемы запоминания служат показателем произвольности. Сначала это многократное прочитывание всего материала, затем чередование прочитывания и пересказа. Для запоминания материала очень важно опираться на наглядный материал (пособия, макеты, картины) (58, 59).

Дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют определенные трудности при запоминании и воспроизведении словарного материала. Как правило, эти дети также имеют нарушения внимания, мышления, что непосредственно сказывается на их познавательной деятельности, а, следовательно, и на дальнейшем процессе обучения в школе.

Целенаправленное развитие слухоречевой памяти способствует улучшению связной речи детей: осмысленности, цельности, полноты и последовательности высказывания, его лексико-грамматического оформления, увеличению объема речевой продукции (72, 73).

Комплексное обследование детей с ОНР позволило высказать предположение, что независимо от существующих индивидуальных различий материал, предложенный зрительно, при прочих равных условиях запоминается легче, чем воспринимаемый только на слух. В этом и есть преимущество наглядной памяти над слуховой у детей с ОНР. Следовательно, успешность заучивания у этих детей в большей мере зависит от того, в какой форме предъявляется материал (25).

Для развития слухоречевой памяти необходимо организовывать занятия двух типов. Занятия первого типа должны включать в себя обучение пересказу повествовательных текстов. Занятия второго типа - обучение пересказу описательных текстов.

Пересказ повествовательного, а особенно описательного текста без наглядной опоры для детей с общим недоразвитием речи недоступен большинству детей. Поэтому необходимо использовать вспомогательные средства, облегчающие процесс слухового запоминания у ребенка развернутого смыслового высказывания. Одним из таких средств является наглядность.

В качестве второго вспомогательного средства можно использовать моделирование плана высказывания, значимость которого неоднократно подчеркивалась педагогами В.К. Воробьевой, В.П. Глуховым, известным психологом Л.С. Выготским.

Этапность использования наглядных опор:

I этап – пересказ повествовательного текста.

1. Пересказ текста цепной организации с использованием развернутых предметно-графических схем.

2. Пересказ текста с помощью условно-графической схемы.

3. Пересказ текста с опорой на выделенные из сюжета предметные изображения.

4. Пересказ текста с опорой в виде серии сюжетных картин.

5. Пересказ текста с опорой в виде одной сюжетной картины.

II этап – пересказ описательного текста.

1. Пересказ текста с опорой на развернутые предметные схемы.

2. Пересказ текста с опорой на условно-наглядные схемы различной степени обобщенности.

Использование приема наглядного моделирования в процессе воспроизведения текстов различной сложности позволяет улучшить процесс

запоминания речевого материала и создать наглядную программу будущего высказывания. Необходимо последовательное введение наглядных опор различной сложности в коррекционный логопедический процесс – от использования развернутых предметно-графических схем к использованию сюжетных картин при воспроизведении повествовательных текстов и от развернутых предметных схем к условно наглядным схемам при воспроизведении описательных текстов. Реализация в педагогической практике представленного подхода позволяет сформировать у ребенка с общим недоразвитием речи умение воспроизводить текст без наглядной опоры, что свидетельствует о достаточном уровне развития слухоречевой памяти (25).

Низкий объем кратковременной и оперативной слуховой памяти ведет к утере большей части воспринимаемого материала. Значит, необходимо обучать детей мнемическим приемам, позволяющим увеличить объем и время нахождения воспринятой информации в кратковременной и оперативной памяти и способствующих успешному переводу её в долговременную память.

Коррекцию развития слухоречевой памяти необходимо осуществлять посредством игр и упражнений, направленных на развитие слухоречевой памяти (43).

Установлено, что дети значительно лучше запоминают слова, если они включены в игру или какую-либо трудовую деятельность. Для лучшего запоминания можно использовать момент товарищеского соревнования, стремление получить похвалу учителя, звездочку в тетради, хорошую отметку (68).

В ряде современных исследований выявлено, что уровень образования в определенной мере может влиять на общую когнитивную ситуацию в семье - чем выше уровень образования родителей, тем успешнее обучаются дети. Родители, получившие хорошее образование, правильнее используют

родную речь, чем стимулируют развитие речевых навыков ребёнка. Личностное становление ребенка испытывает влияние со стороны межсемейных характеристик, таких, как образование родителей. Детям, воспитываемым мамами с высшим образованием, свойственно успешное запоминание и воспроизведение вербального материала, что определяется достаточным уровнем сформированности лобных отделов головного мозга, а также височных отделов левого и правого полушария (37).

Нарушения слухоречевой памяти детей с ОНР III уровня обусловлены недоразвитием фонематического восприятия. Поэтому, при проведении коррекционной работы по развитию слухоречевой памяти, в которую можно включать игры и упражнения, направленные на развитие фонематических процессов, необходимо использовать упражнения на формирование как логической, так и механической памяти. Следует уделить особое внимание обучению детей с общим недоразвитием речи различным мнемическим приемам, которые в значительной мере способны облегчить процесс обучения (44).

Для развития образной памяти необходимо использовать средства наглядного моделирования. Необходимо в процессе проведения игр предлагать различные виды визуальных образов: цветное изображение предмета, силуэтное, контурное изображение предмета, пиктографическое. Полезно подбирать игры по определенным лексическим темам, это способствует формированию семантических полей на основе ассоциативных связей. Примерами таких игр являются: «Запоминай-ка», «Подружи-ка», «Цепочка». Важно использовать игры, направленные на формирование логических операций и приемов запоминания, например, «Угадай-ка», «Объясняй-ка», «Разделяй-ка» и «Прятки».

В исследовании Т.В. Егоровой применявшаяся в работе экспериментальная методика предусматривала использование задания, цель которого состояла в раскладывании картинок с изображениями предметов на

группы в соответствии с начальной буквой названия этих предметов. Было выявлено, что дети с задержкой развития не только хуже воспроизводили словесный материал, но и тратили на его припоминание заметно больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники. Главное отличие заключалось не столько в неординарной продуктивности ответов, сколько в разном отношении к поставленной цели. Дети с ЗПР самостоятельно почти не предпринимали попыток добиться более полного припоминания и редко применяли для этого вспомогательные приемы. В тех случаях, когда это все же происходило, зачастую наблюдалась подмена цели действия. Вспомогательный способ использовался не для припоминания нужных слов, начинающихся на определенную букву, а для придумывания новых (посторонних) слов на ту же букву.

В исследовании Н.Г. Поддубной изучалась зависимость продуктивности произвольного запоминания от характера материала и особенностей деятельности с ним у младших школьников с ЗПР. Испытуемые должны были устанавливать смысловые связи между единицами основного и дополнительного наборов слов и картинок (в разных комбинациях). Дети с ЗПР обнаружили затруднения при усвоении инструкции к сериям, требующим самостоятельного подбора существительных, подходящих по смыслу к предъявленным экспериментатором картинкам или словам. Многие дети не поняли задание, но стремились побыстрее получить экспериментальный материал и начать действовать. При этом они, в отличие от нормально развивающихся детей, не могли адекватно оценить свои возможности и были уверены, что знают, как выполнять задание. Выявились отчетливые различия как по продуктивности, так и по точности и устойчивости произвольного запоминания. Количество правильно воспроизводимого материала в норме было выше в 1-2 раза. Н.Г. Поддубная отмечает, что наглядный материал запоминается лучше вербального и в процессе воспроизведения является более действенной

опорой. Автор указывает на то, что произвольная память у детей с ЗПР страдает не в такой мере, как произвольная, поэтому целесообразно ее широкое использование при их обучении.

Присущая детям с ЗПР сниженная познавательная активность определяет необходимость использования на логопедических занятиях тех видов заданий, при осуществлении которых она достаточно высока. По данным Н.А. Менчинской, А.Н. Цымбалюк, побуждающими к познавательной активности детей с ЗПР являются перцептивные процессы. Это требует применения в процессе логопедической работы достаточно большого количества наглядного материала.

Наряду с опорой на принцип постепенного перехода от простого к сложному целесообразно использовать возбуждающий познавательную активность метод контрастности заданий (19).

Продуктивность запоминания повышает также осмысливание запоминаемого материала. Пути осмысливания материала различны. Например, для удержания в памяти какого-то текста, рассказа, сказки большое значение имеет составление плана (70). Применением наглядных моделей, способствует развитию мнемических, вербальных и мыслительных компонентов (15).

От класса к классу в начальном звене память детей становится лучше. Чем больше знаний, тем больше возможностей образовывать новые связи, тем больше навыков заучивания, следовательно, и прочнее память. Учителям начальной школы и родителям надо много работать над совершенствованием памяти детей, побуждая их к организованности и осмысливанию учебного материала (26).

Таким образом, изучение особенностей слухоречевой памяти детей с нарушениями речи и задержкой психического развития, поиск путей развития является важным аспектом для продуктивного и успешного обучения детей в школе.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, память является очень важным познавательным процессом, обеспечивающим переход от сенсорных процессов к интеллектуальным. С одной стороны, она непосредственно связана с сенсорными процессами, так как оттуда поступает к ней информация о внешнем мире, а, с другой стороны, она является внутренним интеллектуальным процессом, закрепляющим и систематизирующим полученную информацию, которая потом перерабатывается и преобразуется воображением и мышлением в новые более сложные формы психики.

Под слухоречевой памятью понимают хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков (речевых и неречевых), слов, предложений, рассказов (лексического материала). Данный вид памяти характеризуется тем, что человек, который им обладает, может довольно быстро и точно запомнить смысл читаемого текста, рассказы, рассуждения и т.п. Этот смысл он может передать собственными словами, причём достаточно точно.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной.

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Младший школьник должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а, кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его

учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

Осмысленное запоминание начинает развиваться у детей с появлением у них речи и в последующем все более совершенствуется, как в связи с дальнейшим развитием речи, так и по мере накопления жизненного опыта, в связи, с чем особенности памяти и закономерности ее развития не могут проходить без учета своеобразия речевого развития.

Общее недоразвитие речи разного уровня речевого развития, безусловно, накладывает отпечаток на формирование познавательных процессов, в частности на особенности памяти детей с речевой патологией.

У детей с задержкой психического развития отмечается снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной. У этих детей заметно преобладает наглядная память над словесной; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения; недостаточный объем и точность запоминания.

Изучение особенностей слухоречевой памяти у детей, имеющих общее недоразвитие речи и детей с задержкой психического развития, поиск путей развития является важным аспектом для продуктивного и успешного обучения детей в школе.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ АСПЕКТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и результаты изучения слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития

Настоящая глава посвящена описанию организации и результатов практического изучения уровней развития слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития.

Были поставлены следующие задачи, которые определили этапы исследования:

1. Выявить особенности развития слухоречевой памяти (кратковременной, долговременной, смысловой) у младших школьников с общим недоразвитием речи.

2. Выявить особенности развития слухоречевой памяти (кратковременной, долговременной, смысловой) у младших школьников

3. Сравнить выявленные особенности развития слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития.

4. С учетом выявленных особенностей слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития, определить основные этапы и содержание логопедической работы по ее развитию.

5. Разработать методические рекомендации для учителей-логопедов по развитию слухоречевой у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития.

Основными методами исследования являлись:

1. Эмпирические: тестирование, анкетирование, беседа.
2. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей №10», МБОУ СОШ №7 г. Белгорода, «СОШ №3 г. Шебекино Белгородской области», МБОУ «СОШ №4 г. Шебекино» в 2015-2017 годах.

В исследовании приняло участие 39 учеников первых классов, которые были разделены на две группы. Дети группы №1 имели логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития». Детям группы №2 рекомендовано обучение по примерной адаптированной основной образовательной программе для детей с задержкой психического развития.

По данным Т.А. Власовой, О.Е. Грибовой, Т.В. Егоровой, Р.И. Лалаевой, К.С. Лебединской, М.С. Певзнера у большинства младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития наблюдаются затруднения в процессе овладения письмом и чтением.

Для выявления распространенности нарушений чтения и письма у учащихся начальных классов, участвующих в эксперименте проводилось анкетирование. Нами была разработана анкета для учителей начальных классов по изучению картины нарушений чтения и письма у младших школьников с ОНР и детей с ЗПР (Приложение 1). Проведенное исследование выявило, что нарушения письма и чтения имели практически все дети, при этом у них отмечалось сочетание нарушения навыков письма и чтения.

Проведенное анкетирование подтверждает, что дети с ОНР и ЗПР имеют трудности в овладении навыками чтения и письма.

Исследование слухоречевой памяти проводилось по трем направлениям: первое - исследование кратковременной памяти. По первому направлению исследования дети выполняли методику «10 слов» А. Р. Лурия (23, 37). Методика направлена на исследование объема и скорости произвольного (в результате целенаправленного заучивания путем простого повторения) слухоречевого запоминания определенного количества слов, возможности и объема отсроченного воспроизведения. Использование методики дает дополнительную информацию о возможности целенаправленной и длительной работы ребенка со слухоречевым материалом. Стимульный материал теста «10 слов» представляет собой словесный ряд, предлагаемый детям для запоминания и состоящий из несвязанных между собой слов. Может быть следующий набор: самолет, чайник, бабочка, ноги, бревно, свеча, тачка, журнал, машина, волк.

После того как ребенку дана инструкция, взрослый медленно (с интервалом в 1-2 секунды) и четко произносит приведенные выше 10 слов. Затем он просит ребенка повторить их, в случае необходимости поправляя сделанные ребенком ошибки. При этом количество ошибок фиксируется.

Выводы об уровне развития слухоречевой памяти:

Оценка результатов:

1 уровень. 10 баллов (очень высокий уровень) получает ребенок, если объем кратковременной памяти составляет 7-8 единиц.

2 уровень. В 9-8 баллов (высокий уровень) оценивается объем кратковременной памяти ребенка, если он фактически равен 5 или 6 единицам.

3 уровень 4 балла (средний уровень) объем кратковременной памяти, составляющий 3-4 единицы.

4 уровень. 2 балла (низкий уровень) ставится в том случае, если объем кратковременной памяти составляет 1-2 единицы.

5 уровень. В 0 баллов (очень низкий уровень) оценивается память ребенка, имеющая показатель, равный нулю.

Интерпретация результатов:

1 уровень – отражает большой объем произвольной слуховой памяти, способность сохранять информацию при установке на запоминание.

2 уровень – отражает достаточно большой объем произвольной слуховой памяти, способность сохранять информацию при установке на запоминание.

3 уровень – отражает соответствующий возрасту объем произвольной слуховой памяти, способность сохранять достаточную информацию при установке на запоминание.

4 уровень – отражает недостаточный объем произвольной слуховой памяти, способность сохранять небольшое количество информации при установке на запоминание.

5 уровень – отражает низкую способность к произвольному запоминанию на слух. Сохранение информации затруднено.

Второе направление исследование смысловой слухоречевой памяти по методике «Запомни пару» Н.А. Киселевой, это исследование памяти человека с помощью парных ассоциаций (23, 37). В ней после запоминания списка пар стимулов, дается задание при последующем предъявлении каждого первого члена пары воспроизвести второй член.

Необходимый материал: ряд слов, между которыми существуют смысловые связи:

Кукла – играть

Курица – яйцо

Ножницы – резать

Лошадь – сани

Книга – учитель

Бабочка – муха

Щетка – зубы

Барабан – пионера

Снег – зима

Корова-молоко

Ход выполнения задания. Экспериментатор читает испытуемому(ым) 10 пар слов исследуемого ряда (интервал между парой – 5 секунд). После 10-секундного перерыва читаются левые слова ряда (с интервалом 10 секунд), а испытуемый повторяет запомнившиеся слова правой половины ряда.

Обработка данных задания. Коэффициент смысловой памяти высчитывается по следующей формуле:

$$C = \frac{B}{A} * 100\%$$

где А – общее количество слов,

В – количество запомнившихся слов,

С – коэффициент долговременной памяти.

Результаты интерпретируются следующим образом:

75-100% – высокий уровень;

50-75% – средний уровень;

30-50% – низкий уровень;

ниже 30% – очень низкий уровень.

Третье направление исследования предполагало оценку долговременной памяти. Использовалась методика «Долговременная память» А.Р. Лурия (23, 37).

Цель: диагностика объема долговременной слухоречевой памяти. Экспериментальный материал состоит из следующего задания. Экспериментатор сообщает: «Сейчас прочитаю вам ряд слов, а Вы

постараетесь их запомнить. Приготовились, слушайте внимательно: стол, мыло, человек, вилка, книга, пальто, топор, стул, тетрадь, молоко».

Ряд слов зачитывается несколько раз, чтобы дети запомнили. Проверка происходит через 7-10 дней. Коэффициент долговременной памяти высчитывается по следующей формуле:

$$C = \frac{B}{A} * 100\%$$

где А – общее количество слов,

В – количество запомнившихся слов,

С – коэффициент долговременной памяти.

Результаты интерпретируются следующим образом:

75-100% – высокий уровень;

50-75% – средний уровень;

30-50% – низкий уровень;

ниже 30% – очень низкий уровень.

В совокупности эти исследования позволяют объективно оценить уровень слухоречевой памяти младших школьников.

В настоящее время одной из актуальных проблем современной школы является оптимизация учебно-воспитательного процесса и преодоления школьной неуспеваемости. Основной группой риска в этом плане являются дети с недоразвитием психических процессов, таких как память, внимание и др. К этой группе относятся дети с задержкой психического развития и нарушениями речи.

Слуховая, слухоречевая память - это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков (речевых и неречевых), слов, предложений, рассказов (лексического материала). Дефицит слухоречевой памяти может приводить к резкому нарушению понимания детьми словесных инструкций. Именно этот показатель мнестической

деятельности является фактором, который определяет специфику познавательной деятельности в целом (1, 21, 24).

В ходе проведения первого направления исследования, направленного на исследование кратковременной памяти, были получены следующие результаты.

При выполнении методики «10 слов» А.Р. Лурия было выявлено, что почти все дети поняли инструкцию, только у двоих школьников с задержкой психического развития возникли трудности с пониманием.

Количественный анализ полученных результатов уровня развития кратковременной слухоречевой памяти по методике «10 слов» А.Р. Лурия у младших школьников группы №1 и №2 представлен на рис. 2.1.

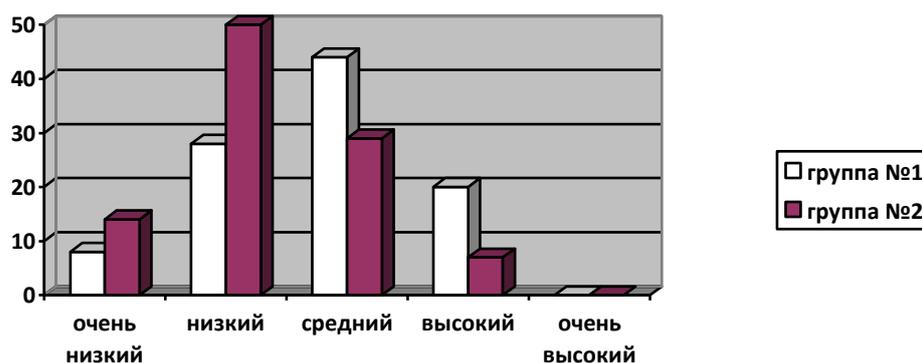


Рис. 2.1. Уровни кратковременной слухоречевой памяти у младших школьников с речевыми нарушениями и задержкой психического развития, %

При диагностике развития кратковременной слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи (группа №1) по методике «10 слов» А.Р. Лурия очень высокий уровень не был выявлен, высокий уровень (2 уровень) развития слухоречевой памяти был выявлен у пяти школьников (20%), дети набрали 8 баллов и выполнили задание без искажений слов и смысловых замен.

Средний уровень (3 уровень) развития слухоречевой памяти был выявлен у одиннадцати детей (44%). У этих детей объем произвольной слуховой памяти соответствует возрасту. При воспроизведении слов были

допущены искажения (тачка - качка), что указывает на недостаточность фонематического восприятия; смысловые замены (чайник - чашка), что указывает на недостаточность формирования приемов запоминания.

Низкий уровень (4 уровень) был выявлен у семи школьников (28%). Этот результат отражает недостаточный объем произвольной слуховой памяти. Этими детьми также были допущены искажения слов (самолет - самолетик) и смысловые замены (бабочка - жучок, свеча - лампочка), что указывает на недостаточность фонематического восприятия и на недостаточность формирования приемов запоминания.

Очень низкий уровень (5 уровень). В 0 баллов была оценена память двоих детей (8%), имеющая показатель, равный нулю. Этот результат отражает низкую способность к произвольному запоминанию на слух.

При нарушениях звукопроизношения страдает модально-специфическая зрительная и слуховая память. Отмечается сужение объема запоминания, ошибки при воспроизведении. Такие особенности обусловлены состоянием внимания, а также фонематического слуха (27).

Анализ результатов диагностики кратковременной слуховой памяти у младших школьников с задержкой психического развития (группа №2) показал, что детей, имеющих очень высокий уровень, также нет. Высокий уровень (2 уровень) развития слухоречевой памяти был выявлен у одного школьника (7%). Задание было выполнено без искажений слов и смысловых замен.

Средний уровень (3 уровень) развития слухоречевой памяти был выявлен у четверых детей (29%). При воспроизведении слов детьми были допущены искажения, что указывает на недостаточность фонематического восприятия; смысловые замены, что указывает на недостаточность формирования приемов запоминания.

Низкий уровень (4 уровень) был выявлен у семи школьников (50%). Этот результат отражает недостаточный объем произвольной слуховой памяти и недостаточность формирования приемов запоминания.

Очень низкий уровень (5 уровень) был выявлен у двоих детей (14%), этот результат отражает низкую способность к произвольному запоминанию на слух.

Полученные данные свидетельствуют о преобладании среднего уровня развития слухоречевой памяти у школьников с общим недоразвитием речи и низкого у детей с задержкой психического развития, что характеризуется недостаточным для данного возраста объемом произвольной слуховой памяти, способностью сохранять достаточную или небольшую информацию при установке на запоминание. Наши данные согласуются с данными других ученых (34).

Результаты проведения второго направления исследования у младших школьников группы №1 по методике парных ассоциаций «Запомни пару» представлены на рис. 2.2.

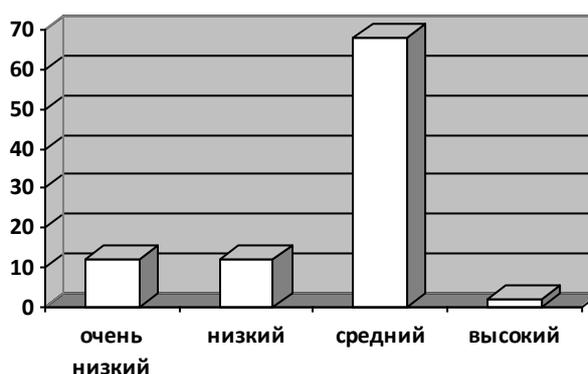


Рис. 2.2. Уровни смысловой слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи, %

Анализ результатов показал, что очень низкий уровень развития смысловой слухоречевой памяти был выявлен у троих детей (12%).

Низкий уровень развития смысловой слухоречевой памяти диагностировался у тех детей (12%), которые показали низкий и очень низкий уровни развития слухоречевой памяти при диагностиках кратковременной и долговременной слуховой памяти по методике «10 слов» А.Р. Лурия.

Средний - у семнадцати детей (68%). Средний уровень развития смысловой слухоречевой памяти выявлен у тех детей, которые при диагностиках кратковременной и долговременной слуховой памяти по методике «10 слов» А. Р. Лурия показали средний и высокий уровни развития слухоречевой памяти.

Высокий уровень развития смысловой слухоречевой памяти был выявлен у двоих детей (8%).

Полученные данные свидетельствует о том, что некоторые дети с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития имеют определенные трудности при запоминании и воспроизведении словарного материала. Как правило, эти дети также имеют нарушения внимания, мышления, что непосредственно сказывается на их познавательной деятельности, а, следовательно, и на процессе обучения в школе, такие дети не успевают по предметам - русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир.

При проведении исследования по методике парных ассоциаций «Запомни пару» в группе №2 с первого раза не все дети поняли инструкцию, но после повторного объяснения младшие школьники выполнили задание. На рис. 2.3. представлены уровни слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития по методике парные ассоциации «Запомни пару».

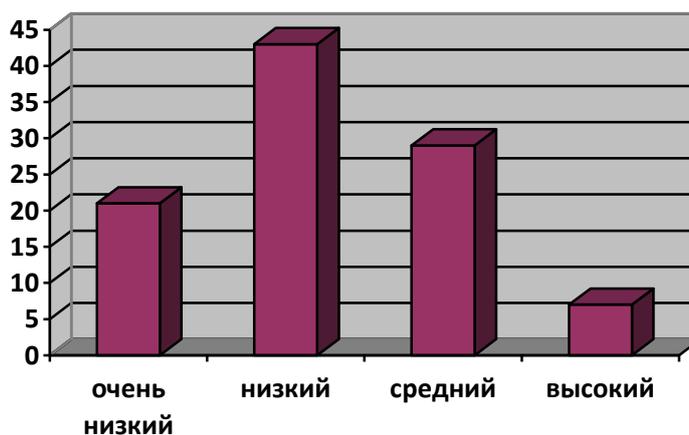


Рис. 2.3. Уровни смысловой слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития, %

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о преобладании у детей низкого уровня развития смысловой слухоречевой памяти, что характеризуется недостаточным объемом произвольной слуховой памяти для данного возраста, способностью сохранять небольшую информацию при установке на запоминание. Эти дети допускали смысловые замены (бабочка – муха (**летать**), учитель - книга (**читать**), корова - молоко (**трава**), что указывает на недостаточность формирования приемов запоминания (69).

Таким образом, особенно значимым при ЗПР является нарушение кратковременной памяти, потому что именно этот вид памяти лежит в основе долговременной памяти. Кратковременная память у младших школьников с ЗПР нарушается, в частности, отмечается снижение объема памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания при повторных предъявлениях материала, повышенная тормозимость следов побочными интерферирующими воздействиями, нарушения порядка воспроизведения словесных рядов.

Сравнительный анализ полученных результатов уровня развития долговременной слухоречевой памяти по методике А.Р. Лурия у младших школьников группы №1 и №2 представлен на рис. 2.4.

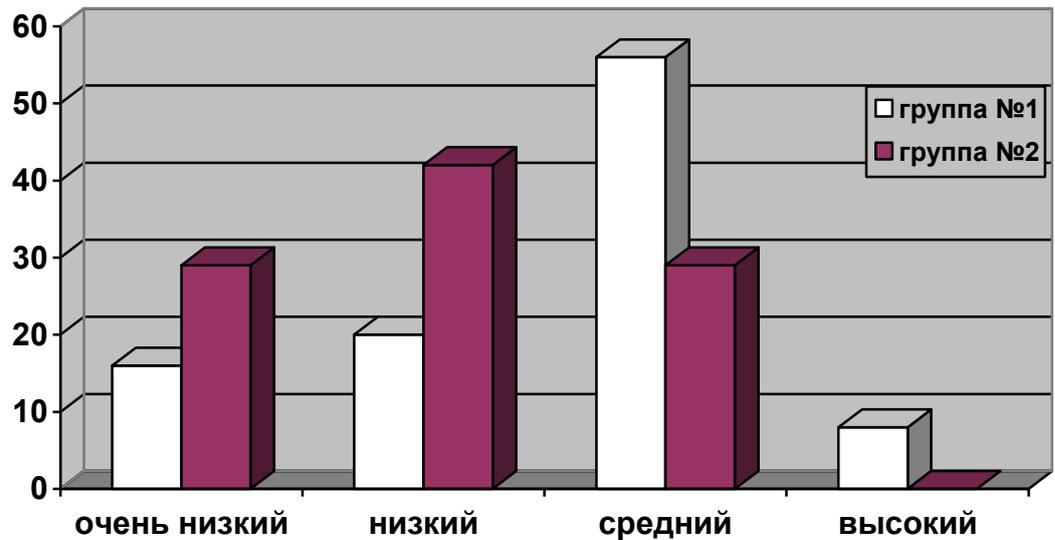


Рис. 2.4. Уровни развития долговременной слухоречевой памяти по методике А.Р. Лурия у младших школьников группы №1 и №2, %

При диагностике развития долговременной слуховой памяти у детей с речевыми нарушениями по методике А.Р. Лурия было выявлено, что четверо школьников (16%) не вспомнили ни одного слова правильно, при припоминании они предложили слова, искаженные по фонематическому сходству и по смыслу. У них был констатирован очень низкий уровень развития долговременной слухоречевой памяти.

У пятерых детей (20%) был констатирован низкий уровень развития долговременной слухоречевой памяти. Из ошибок присутствовали только смысловые замены (например, человек - мужчина).

У четырнадцати детей (56%) был констатирован средний уровень развития долговременной памяти.

Высокий уровень был выявлен у двоих детей (8%).

Таким образом, воспроизведение слов вызывают выраженные трудности у большинства обследуемых детей с общим недоразвитием речи они имеют средний уровень развития долговременной памяти. Качество повторения во многом зависело от уровня развития лексико-грамматической стороны речи. При этом у детей выявлялись нарушения всех сторон речи

(фонетики, лексики и грамматики), которые в других ее видах менее выраженные. Отмечались характерные структурные нарушения слов, разнообразные аграмматизмы, иногда повторение сопровождалось побочными ассоциациями.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Наблюдается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают инструкции, элементы и последовательность заданий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Анализ результатов диагностики развития долговременной слухоречевой памяти по методике А.Р. Лурия в группе №2 показал, что высокого уровня не достиг ни один ребенок.

Средний уровень развития долговременной памяти был выявлен у четверых детей (29%).

У шести детей (42%) был констатирован низкий уровень развития долговременной слухоречевой памяти.

Четверо школьников (29%) не вспомнили ни одного слова правильно, при припоминании они предложили слова, искаженные по фонематическому сходству и по смыслу. У них был констатирован очень низкий уровень

развития долговременной слухоречевой памяти. Детям намного сложнее воспроизводить слова через длительное время, уровень их запоминания ниже, чем у детей, имеющих речевую патологию.

Таким образом, долговременная слухоречевая память у детей группы №2 характеризовалась предельно малым объемом заученных слов. Особенности заучивания у них во многом определялись отсутствием установки на задание, нарушением целенаправленной деятельности. Воспроизведение характеризовалось: добавлением «лишних» слов, отсутствующих в предлагаемой серии. В некоторых случаях дети давали их по типу вербальных и литеральных парафазий, а иногда и побочных ассоциаций с данным словом. Иногда «лишние» слова представляли собой наименование какого-либо предмета, который детям предъявляли в предыдущих заданиях. В некоторых случаях они не имели никакой связи (ни акустической, ни семантической) с предъявляемыми словами, а также с предшествующими раздражителями. Допущенные ошибки дети не замечали, не корригировали и стойко воспроизводили при проверке запоминания после разных промежутков времени.

Большинство детей с задержкой психического развития имеют низкий уровень развития долговременной памяти. В результате анализа полученных результатов исследования нам удалось выявить, что низкий объем кратковременной и оперативной слуховой памяти ведет к утере большей части воспринимаемого материала. Значит, необходимо обучать детей мнемическим приемам, позволяющим увеличить объем и время нахождения воспринятой информации в кратковременной и оперативной памяти и способствующих успешному переводу её в долговременную память. Дети с задержкой психического развития могут устанавливать смысловые связи между предметами, но при запоминании и воспроизведении материала, наличие этих связей не играет решающего значения. Недостаточность слухоречевой памяти у этих детей в значительной степени связана со

слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функций самоконтроля.

Итак, в ходе исследования нами был определен уровень развития кратковременной и долговременной, смысловой и опосредованной слухоречевой памяти первоклассников с речевыми нарушениями и задержкой психического развития. Качественный анализ результатов диагностики позволил установить, что при воспроизведении запоминаемых слов младшие школьники группы №1 допускали замены слов по фонематическому сходству и смыслу. Вследствие чего возникло предположение, что нарушения слухоречевой памяти школьников с ОНР обусловлены недоразвитием фонематического восприятия. Недостатки фонематического восприятия нарушают процесс восприятия слова, его звукового состава, в результате чего звуковой образ слова становится неустойчивым и не закрепляется в памяти ребенка, а, следовательно, и искаженно воспроизводится.

Результаты исследования показали, что непосредственная память детей с ОНР достаточно продуктивна и устойчива. При непосредственном воспроизведении ряда слов, правильность и устойчивость повторения зависит от ранее изученного материала и от ассоциативности данных слов. Если ряды слов связаны определенной темой, дети воспроизводят их с легкостью, то несвязанные по смыслу слова с трудом. Особенности в воспроизведении слов детьми с ОНР состоят в том, что почти все слова дети воспроизводят неверно, заменяя необходимое слово другим близким по значению и смыслу с одним из предъявляемых слов. У детей с ОНР, имеющих нарушения слухоречевой памяти, выявлена недостаточность внимания, восприятия, у них страдает процесс отсроченного воспроизведения предложенного для запоминания материала.

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи имеют нарушения слухоречевой памяти. Отмечается недостаточный объем запоминания и

ошибки при воспроизведении: могут не соблюдать последовательность, опускать составные части, особенно страдает процесс отсроченного воспроизведения материала. Эти нарушения мнестических процессов часто затрудняют процесс обучения.

У детей с ЗПР память значительно ослаблена (ограничены объем запоминания, продолжительность запоминания смысловой информации). Дети с ЗПР склонны к механическому бездумному заучиванию материала. Но и этот способ мнемической деятельности для них труден, так как сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены скорость, полнота, прочность и точность запоминания. Поэтому эти дети с трудом запоминают тексты, таблицу умножения, плохо удерживают в уме цель и условие задачи. Им свойственны резкие колебания продуктивности воспроизведения, они быстро забывают изученное.

Дети с ЗПР значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание заметно больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приемы.

Заметно страдает у детей с ЗПР самоорганизация мнемической деятельности. Они не умеют использовать рациональные приемы запоминания (например, классификацию материала), не могут и не стремятся контролировать свои действия и результаты запоминания.

Кратковременная память детей с задержкой психического развития характеризуется рядом своеобразных черт. В частности, отмечается снижение объема памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания при повторных предъявлениях материала, повышенная тормозимость следов побочными воздействиями, нарушения порядка воспроизведения словесных рядов. Все выявленные нами особенности говорят о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с ОНР и ЗПР.

2.2. Основные этапы и содержание логопедической работы по развитию слухоречевой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития

В школьном возрасте структура памяти претерпевает значительные изменения. На начальных этапах школьного возраста память достигает кульминационной точки своего развития, а мышлению еще далеко до этого. Постепенно память приходит в стабильное состояние, и даже ее роль в интеллектуальной деятельности снижается, а мышление наоборот, очень интенсивно развивается. Таким образом, по мере развития речи и мышления, роль памяти в усвоении материала отходит на задний план.

Это еще раз убеждает нас в необходимости целенаправленной работы по развитию слухоречевой памяти у детей с ОНР и ЗПР на начальных этапах обучения в школе. Развитие слухоречевой памяти у младших школьников с ОНР и ЗПР в сочетании с логопедической работой будут способствовать более полноценному и эффективному обучению в школе, профилактике нарушений чтения и письма.

Таким образом, все вышеизложенное определяет острую необходимость в разработке и выделении в общей системе коррекционного воздействия при ОНР и ЗПР этапов работы по комплексному формированию мнестических процессов у младших школьников.

С учетом полученных результатов на констатирующем этапе экспериментальной работы были определены этапы логопедической работы с использованием мнемотехнических приемов, что на наш взгляд, будет способствовать развитию памяти и повышать эффективность логопедического воздействия. Методика логопедической работы базировалась на теоретических положениях, изложенных в работах Л.С. Выготского, О.Е. Грибовой, Н.И. Жинкина, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина.

При организации логопедической работы следует учитывать общедидактические принципы (наглядность, доступность, индивидуальный подход и т.д.), а также специальные принципы (23):

1) Онтогенетический принцип. Коррекционно-логопедическое воздействие должно учитывать закономерности развития памяти в онтогенезе в процессе логопедической работы. На начальных этапах обучения необходимо развивать более простые мыслительные операции (анализ, классификация) с опорой на наглядно-образное мышление; на последующих этапах обучения - более сложные мыслительные операции (обобщение, абстракция) с опорой как на наглядно-образное, так и на словесно-логическое мышление. В процессе логопедической работы на каждом этапе можно использовать различные мнемотехнические приемы, опираясь на соответствующий лексический материал и синтаксические структуры, доступные ребенку.

2) Принцип системности. Работу необходимо осуществлять по нескольким направлениям:

- расширение лексики, за счет развития лексической системности, основанной на ассоциативных связях. Развивая ассоциативные механизмы, мы можем стимулировать совершенствование мнестических процессов и речи. Создание условий для формирования внутренне-речевой (семантической) схемы предложения с опорой на собственные практические и игровые действия, на их демонстрацию, на наглядные схемы и модели, в разных видах деятельности возможен учет динамического и пространственного факторов, характеризующих мнестические процессы.

- формирование умений строить предложения по синтаксическим моделям простых распространенных предложений родного языка в процессе предметно-практической и игровой деятельности с использованием мнемотехнических приемов,

- работа над усвоением морфолого-синтаксических средств связи слов в предложении во взаимосвязи с развитием памяти.

3) Принцип коммуникативно-ориентированного подхода. В рамках этого подхода язык рассматривается как система знаков и правил их употребления, используемая в коммуникативной и интеллектуальной деятельности. Логопедическая работа с детьми должна строиться на сотрудничестве взрослого и ребенка. Ситуации общения включаются в различные виды деятельности ребенка для активного использования отработанных моделей в речи, взрослый обеспечивает коммуникативную ситуацию, побуждающую к припоминанию, запоминанию и точному воспроизведению стимулов различной модальности, а также вербального материала.

4) Принцип тесной взаимосвязи развития речи и познавательных процессов является важнейшим для нашей работы. Формирование речи предполагает анализ, сравнение, речевых единиц, выделение и обобщение языковых правил, то есть высокий уровень сформированности вербально логического мышления, аналитико-синтетической деятельности в целом, а также процессов памяти.

5) Принцип учета положения об опережающем развитии семантики по отношению к развитию формально-языковых средств. Изучая соотношение мышления и речи, многие авторы (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.) приходят к выводу, что формирование речи происходит на определенной когнитивной основе. Уровень интеллектуального развития ребенка отражается на уровне семантики, лежащей в основе высказывания. Ребенок начинает использовать ту или иную языковую форму только после того, как овладеет ее значением. Поэтому в онтогенезе вначале детьми усваиваются языковые формы, простые с точки зрения семантики, доступные сознанию, уровню интеллектуального развития детей. Возможность усвоения детьми

формально-языковых средств также зависит от уровня сформированности аналитико-синтетической деятельности. Чем проще и легче языковое оформление формы слова, тем быстрее оно усваивается ребенком (так, например, семантически простая, наглядно воспринимаемая форма множественного числа именительного падежа усваивается рано). Таким образом, на последовательность овладения языковыми формами оказывает влияние как семантическая, так и формально-языковая сложность, сложность языкового оформления того или иного значения (например, первоначально усваиваются беспредложные конструкции существительных и только потом - конструкции с предлогами). Однако преобладающим звеном логопедической работы является работа над семантикой, в чем могут помочь мнемотехнические приемы.

6) Постепенность перехода от наглядно-действенного и наглядно-образного к вербально-логическому мышлению. Это дает возможность детям сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать и в целом абстрагировать семантические и формально-языковые признаки речевых единиц, позволяет лучше запоминать словесный материал.

7) Принцип развития (учета зоны актуального и ближайшего развития). Процесс развития той или иной психической функции должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития данной функции, то есть того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога.

8) Принцип поэтапного формирования умственных действий. Согласно данному принципу, работу по формированию семантических, синтаксических и морфологических обобщений необходимо начинать с использования внешних опор - схем, картинок, элементов наглядной ситуации, вопросов логопеда, отдельных слов и т.д. Возрастание уровня самостоятельности ребенка при выполнении заданий приводит к снижению роли внешних опор и переводу языковых операций - сначала на уровень

внешней речи, а затем во внутренний план. С опорой на деятельностный подход можно строить работу по развитию мнестических процессов (19).

9) Принцип комплексного подхода. Реализация задач психолого-педагогической помощи детям требует расширения функций участников коррекционно-развивающего процесса путем включения психологического аспекта в деятельность учителя-логопеда, педагога-психолога и учителя, работающих с детьми младшего школьного возраста.

10) Принцип индивидуально-дифференцированного подхода. Логопедическая работа с детьми будет более эффективной, если строится с позиций индивидуально-дифференцированного подхода. Индивидуально-дифференцированный подход предполагает, прежде всего, учет психологических особенностей детей и индивидуальных особенностей памяти. Это обуславливает необходимость осуществления углубленной диагностической работы, позволяющей выявить особенности внимания, восприятия, памяти, мышления, речи каждого ребенка. Коррекционно-логопедическая работа должна строиться на диагностической основе. При постановке задач, отборе содержания заданий, подборе лексического материала, выборе вида активности детей необходимо учитывать уровень овладения лексикой, навыками словоизменения, доступный уровень сложности построения синтаксических конструкций, индивидуальный характер трудностей каждого ребенка при построении связных высказываний.

11) Принцип деятельностного подхода. Необходимо учитывать особенности МД: ее качественные характеристики деятельности (целенаправленность, импульсивность, истощаемость), снижение объема и динамики запоминания, точности запоминания, повышенную тормозимость следов МД, недостаточную сформированность линейной структуры памяти. Необходимо учитывать: снижение темпа деятельности и работоспособности, всех параметров внимания, колебания в аффективно-волевой сфере, а также

неуверенность, неуравновешенность, колебания настроения, повышенная критичность, повышенное напряжение, импульсивность в работе. В связи с этим, учитывая психологические особенности, большая роль отводится вызыванию и поддержанию интереса к выполнению предлагаемых заданий. Этому способствует использование большого количества наглядности, игр, игровых приемов. В процессе игровой и предметно-практической деятельности у детей формируется положительная мотивация, умение преодолевать трудности, развивается самоконтроль. Главное внимание уделяется формированию операционального компонента речевой и мнестической деятельности.

При организации логопедической работы с детьми с ОНР и ЗПР важным является включение речи в различные виды деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной, опытно-экспериментальной и др.), т.е. их словесного опосредования. Для психического и речевого развития ребенка огромное значение имеет игровая деятельность. Учитывая это, целесообразно многие задания предлагать детям с ОНР и ЗПР в игровой форме, что в свою очередь, создает положительный эмоциональный фон деятельности и повышает эффективность коррекционного воздействия. Вместе с тем, наряду с игровой деятельностью, в структуру логопедических занятий и учебной деятельности необходимо включать предметно-практическую и опытно-экспериментальную деятельность.

Работа, направленная на развитие слухоречевой памяти, не является особым звеном, предваряющим или завершающим логопедическую работу, а осуществляется в системе поэтапной коррекционной логопедической работы, проводимой с детьми, имеющими общее недоразвитие речи и задержку психического развития.

Коррекционная работа по развитию слухоречевой памяти в процессе логопедической работы должна включать три этапа: диагностический, основной, аналитический (рис. 2.3.).

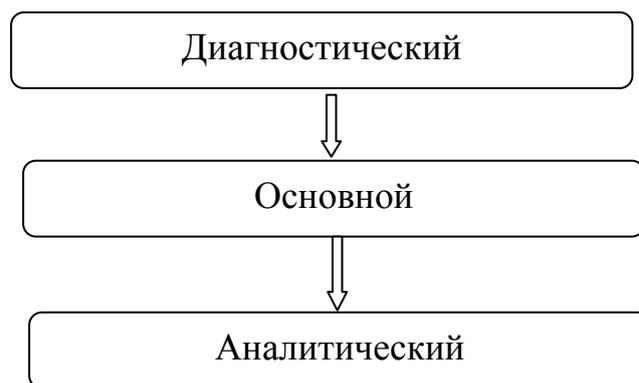


Рис. 2.3. Этапы коррекционно-логопедического воздействия по развитию слухоречевой памяти

Реализация всех этапов предусматривает взаимодействие специалистов, работающих с детьми: учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога и учителя начальных классов.

Диагностический этап - содержание этапа общее как для детей с ОНР, так и для детей с ЗПР. Цель - углубленное исследование слухоречевой памяти, которое необходимо осуществлять на основе разработанного диагностического комплекса методик, в первые две-три недели сентября. Диагностика и анализ ее результатов должны проводиться совместно учителем-логопедом и педагогом-психологом. Роль учителя - изучение знаний, умений и навыков детей. Результаты комплексного психолого-педагогического обследования основа для построения индивидуальных коррекционно-развивающих программ, в структуре которых, как особое направление выделяется развитию слухоречевой памяти с учетом индивидуально-типологических особенностей детей.

Основной этап. Цель - развитие слухоречевой памяти у младших школьников с ОНР и ЗПР. Содержание деятельности специалистов по развитию слухоречевой памяти на основном этапе представлено в таблице 2.1.

В рамках основного этапа работы по развитию слухоречевой памяти выделяются три направления.

Таблица 2.1.

**Содержание деятельности специалистов по развитию слухоречевой
памяти на основном этапе**

Специалист	Дети с ОНР	Дети с ЗПР
Учитель-логопед	Включение специально подобранных упражнений, дидактических игр, направленных на развитие слухоречевой памяти в содержание логопедических занятий с детьми	Включение в содержание индивидуальных занятий специально подобранных дидактических игр, упражнений и мнемотехнических приемов. Специфика проведения фронтальных занятий по отношению к этой категории детей заключается в пристальном внимании к деятельности детей, в максимальной активизации их мнестических процессов
Учитель-дефектолог	В процессе групповых и индивидуальных занятий использует рекомендованные психологом игры и упражнения для развития слухоречевой памяти детей	
Педагог-психолог	Проводит подбор дидактического материала, игровых упражнений, мнемотехнических приемов, с учетом индивидуально-ориентированного подхода для специальных, индивидуальных занятий с детьми. Создание банка дидактических игр и упражнений, которые могут быть рекомендованы к использованию на занятиях дефектолога, логопеда и учителя	Углубленное исследование МП у детей по запросам учителя-дефектолога и логопеда; выработка стратегии коррекционно-развивающего обучения; обсуждение необходимости дополнительной консультации специалистов-врачей, нейропсихолога; разработка индивидуальной программы развивающего обучения с учетом выявленных особенностей слухоречевой памяти
Учитель	Закрепляет сформированные умения и развивает слухоречевую память на уроках и во внеурочное время с учетом рекомендаций специалистов	

В рамках первого направления работы идет обучение детей произвольному слухоречевому запоминанию на материале букв, слогов и коротких слов с помощью различных мнемотехник.

Основу работы над памятью составляет обучение детей различным мнемотехникам, позволяющим развивать их кратковременную и долговременную произвольную память.

Работа проходит с подгруппой или группой школьников регулярно на каждом занятии. Используются основные, доступные для младших школьников, мнемотехники (приложение 2):

1. Прием группировки, когда запоминаемый материал делится на несколько групп.
2. Прием классификации, когда запоминаемые предметы делятся на четко обозначенные классы.
3. Прием ассоциаций, когда новый запоминаемый материал напоминает то, что давно хорошо усвоено.
4. Поиск опоры для запоминания, когда в информации отыскивается то, что может стать опорой для настоящего запоминания.
5. Прием аналогий, когда устанавливаются сходства, подобия в определенных отношениях стимулов, в целом различных.
6. Прием схематизации, когда запоминаемый материал представляется в виде схемы.
7. Дистраивание материала, когда запоминаемые стимулы объединяются в целое с помощью каких-либо связок, добавлений к запоминаемому материалу.
8. Структурирования, когда устанавливается связь внутри запоминаемого материала, в результате чего он начинает восприниматься как единое целое.

В рамках данного направления, обучаясь приемам мнемотехник, дети избирательно овладевают одними приемами лучше, а другими хуже, что отражает индивидуальные особенности их памяти. Непроизвольно выбранные ребенком приемы запоминания постепенно закрепляются в дальнейших заданиях, и на наиболее эффективные из них логопед опирается в дальнейшей работе. Работа по развитию слухоречевой памяти начинается с запоминания в определенной последовательности пяти, сначала гласных, а потом, согласных звуков речи, слогов и слов. При запоминании звуков

отрабатываются различные мнемотехнические приемы, которые постепенно используются на последующих этапах работы.

В рамках второго направления работы проводится закрепление полученных навыков слухоречевого запоминания на материале незнакомых слов и слов с абстрактным значением.

Школьники закрепляют навыки в запоминании и воспроизведении по памяти слогов и слов, приобретаемых на предыдущем этапе работы, с помощью самостоятельного выбора мнемотехник и осваивают новые.

Материалом для запоминания на данном этапе служат малознакомые или незнакомые для детей слова, лексические значения которых уточняются и слова с абстрактным значением. Наиболее длительно работа ведется над запоминанием слов с абстрактным значением, но прежде чем включить эти слова в ряды слов, предназначенных для запоминания, в обязательном порядке необходимо проводить ознакомление с этими словами.

Третье направление работы связано с обучением самостоятельному выбору мнемотехник для слухоречевого запоминания на материале предложений, коротких текстов и стихотворений.

Детей обучают запоминанию и воспроизведению предложений, коротких текстов и стихов, предъявляемых на слух.

Работа начинается с обучения запоминанию предложений различных по типам и интонационному оформлению.

При обучении запоминанию текстов лучше всего использовать хорошо известную методику А.Ф. Ануфриева и С.Н. Костроминой, в которой используются тексты различной величины. Сначала отрабатываются простые короткие тексты. Учащиеся учат составлению плана устного текста. Для этого тексты делятся на два абзаца, содержание внутри которых объединено общей идеей. Анализируются детали текста и личные впечатления учащихся относительно данного текста. В каждой отрезке текста используются

спорные вопросы: Кто/что это? Что с ним происходит? Данные вопросы уточняют содержание текста и помогают воспроизвести текст по памяти.

Обучение запоминанию стихотворений начинается с прослушивания стихотворения по строфам. Во время работы со стихотворением обращается внимание на то, как звучат слова, на ритм и рифмы.

Проведение описанной выше специальной логопедической работы позволяет развивать слухоречевую память у детей с ОНР и детей с ЗПР.

На основном этапе в рамках работы по развитию слухоречевой памяти у детей с ОНР учителю-логопеду необходимо учитывать следующие рекомендации:

1. Необходимо организовывать многократное повторение пройденного речевого материала, что способствует более прочному его запоминанию. Наибольшей эффективности запоминания словесного материала, дети с ОНР достигают при трехкратном его повторении.

2. Повторность предъявления одних и тех же речевых заданий должна быть обеспечена разнообразным дидактическим материалом.

3. Одно из основных условий прочного запоминания - высокая активность детей с ОНР в процессе усвоения знаний. Лучше запоминается то, что является объектом активной, по возможности самостоятельной мыслительной деятельности младших школьников.

3. Прочному запоминанию способствует организация практического использования знаний детьми с ОНР в различных видах продуктивной деятельности: рисовании, конструировании и др.

4. При восприятии запоминаемого материала детьми с ОНР необходимо обеспечить опору на различные анализаторы, подключая различные виды памяти: зрительную, слуховую, двигательную, осязательную и др.

5. Логопеду необходимо помнить о том, что не должно быть большого временного разрыва между объяснением нового материала и

первоначальным упражнением по его закреплению; важнейшим условием прочного запоминания является обязательное первичное воспроизведения: с помощью наглядных опор, мнемотехнических приемов, с помощью взрослого, также важно использовать возможности реминисценции - отсроченного улучшенного воспроизведения.

6. Необходимо обеспечивать сочетание наглядных, практических и словесных методов обучения, т.к. для более прочного запоминания лексического материала детьми с ОНР недостаточно показать им предмет, описать его особенности, следует дать возможность провести с изучаемым предметом различные действия.

Перейдем к рассмотрению рекомендаций учителю-логопеду по развитию слухоречевой памяти у детей с ЗПР.

1. В связи с тем, что у детей с ЗПР на первый план выступает задержка в развитии всех психических функций, весь процесс должен быть направлен на формирование и развитие памяти, на развитие познавательной деятельности - мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения.

2. Особенности логопедической работы с детьми с ЗПР является максимальное включение анализаторов, использование максимальной и разнообразной наглядности.

3. Необходимо предоставить возможность действовать ребенку неоднократно в одних и тех же условиях.

4. Необходимо дробить задание на короткие отрезки и предъявлять ребенку поэтапно, формулируя задачу предельно четко и конкретно.

5. В работе с такими детьми необходимо использовать схемы, речевые профили звуков, игры, карточки, игровые упражнения, технические средства обучения.

6. Важное значение имеет дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей высшей нервной деятельности (например,

преобладание процесса возбуждения или процесса торможения): психические особенности ребенка, его работоспособность.

7. Учитывая быструю утомляемость детей с ЗПР, а также неустойчивость внимания, необходимо проводить частую смену видов деятельности, переключение детей с одной формы работы на другую.

8. Специфика познавательной деятельности детей с задержкой психического развития такова, что необходимо постепенное усложнение заданий и материала от простого к сложному, любая сложная задача должна быть разложена на простые составляющие.

9. При проведении логопедических занятий необходимо ясное понимание ребенком цели занятия. Поэтому необходимо излагать цели занятия ребенку конкретно и в доступной форме.

10. Для эффективного усвоения материала на занятиях с детьми, имеющими ЗПР необходим определенный, не слишком быстрый темп работы. Каждое задание и каждая тема отрабатывается до полного усвоения каждым учеником.

11. Особое место в работе с детьми с ЗПР по развитию слухоречевой памяти является использование дидактических игр (приложение 3). Кроме этого важное место занимает использование в качестве дидактического материала мнемотаблиц (Приложение 4).

Мнемотаблица - это схема, в которую заложена определенная информация. Этапы работы с мнемотаблицами.

Этап 1. Детям показывается таблица и разбирается то, что в ней изображено: буквы, цифры, символы, геометрические фигуры.

Этап 2. Информацию перекодируем, преобразуем из абстрактных символов в образы. Используются таблицы из девяти клеток в «три этажа». Таблица составляется так, чтобы было как можно больше логических связей.

Этап 3. Разбирается таблица 1-2 минуты. Затем детям дается время для ее запоминания – 10-15 секунд. Мнемотаблица убирается, и дети воспроизводят ее графически на специально подготовленных листах.

12. В качестве основного метода положительного воздействия на ЗПР можно выделить работу с семьей этого ребенка. Родители данных детей страдают повышенной эмоциональной ранимостью, тревожностью, внутренней конфликтностью. Родителей детей с ЗПР необходимо обучить, как и чему учить ребенка дома.

Аналитический этап (мониторинг). Цель - анализ динамики развития слухоречевой памяти у младших школьников с ОНР и ЗПР. Мониторинг проводится в течение учебного года, что позволяет внести коррективы в индивидуальные программы работы с детьми.

Таким образом, использование мнемотехнических приемов и дидактических игр, должно способствовать не только развитию памяти, но и повысить эффективность логопедического воздействия.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи имеют нарушения слухоречевой памяти. Отмечается недостаточный объём запоминания, и ошибки при воспроизведении материала. Эти нарушения мнестических процессов часто затрудняют процесс обучения. Результаты исследования показали, что при непосредственном воспроизведении ряда слов, правильность и устойчивость повторения зависит от ранее изученного материала и от ассоциативности данных слов. Если ряды слов связаны определенной темой, дети воспроизводят их с легкостью, то несвязанные по смыслу слова с трудом. Особенности в воспроизведении слов детьми с ОНР состоят в том, что многие слова дети воспроизводят неверно, заменяя необходимое слово другим близким по значению и смыслу с одним из

предъявляемых слов. У детей с ОНР, имеющих нарушения слухоречевой памяти, выявлена недостаточность внимания, восприятия, у них страдает процесс отсроченного воспроизведения предложенного для запоминания материала.

У детей с ЗПР память значительно ослаблена (ограничены объем запоминания, продолжительность запоминания смысловой информации). Поэтому эти дети с трудом запоминают тексты, таблицу умножения, плохо удерживают в уме цель и условие задачи. Им свойственны резкие колебания продуктивности воспроизведения, они быстро забывают изученное. Дети с ЗПР значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание заметно больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приемы. Заметно страдает у детей с ЗПР самоорганизация мнемонической деятельности. Они не умеют использовать рациональные приемы запоминания (например, классификацию материала), не могут и не стремятся контролировать свои действия и результаты запоминания. Кратковременная память детей с задержкой психического развития характеризуется рядом своеобразных черт. В частности, отмечается снижение объема памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания при повторных предъявлениях материала, нарушения порядка воспроизведения словесных рядов.

На основе полученных результатов в ходе изучения слухоречевой памяти младших школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития, анализа научно-методической литературы нами были определены основные этапы и содержание логопедической работы по развитию слухоречевой памяти у детей данных категорий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С началом школьного обучения возрастает роль высших форм аналитико-синтетической деятельности, связанных со смысловой переработкой вербального материала. Большие требования предъявляются к функционированию слухоречевой памяти. Нарушение слухоречевой памяти у младших школьников приводит к существенным затруднениям в устной вербальной коммуникации и отсутствию возможности нормально понимать и воспроизводить звуковую речь. Медленно читающий, долго думающий, трудно запоминающий ребёнок не может сосредоточиться на задании, выслушать его полностью, вдуматься в его смысл, не справляется с возрастающим объемом знаний и «выпадает» из процесса обучения.

Анализ литературных источников по проблеме исследования позволил выявить, что проблема развития слухоречевой памяти младших школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития является актуальной. В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Младший школьник должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а, кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе. Особенности памяти и закономерности ее развития не могут проходить без учета своеобразия речевого развития. Общее недоразвитие

речи, безусловно, накладывает отпечаток на формирование познавательных процессов, в частности на особенности слухоречевой памяти детей.

У детей с задержкой психического развития отмечается снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной. У этих детей заметно преобладает наглядная память над словесной; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения; недостаточный объем и точность запоминания. Изучение особенностей слухоречевой памяти у детей, имеющих общее недоразвитие речи и детей с задержкой психического развития, поиск путей развития является важным аспектом для продуктивного и успешного обучения детей в школе.

По данным Т.А. Власовой (12), Т.В. Егоровой (24), Р.И. Лалаевой (41), К.С. Лебединской (58), М.С. Певзнера (13) у большинства младших школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития наблюдаются затруднения в процессе овладения письмом и чтением.

Для выявления распространенности нарушений чтения и письма у учащихся начальных классов, участвующих в эксперименте проводилось анкетирование. Проведенное анкетирование подтверждает, что дети с ОНР и ЗПР имеют трудности в овладении навыками чтения и письма.

Экспериментальное изучение особенностей слухоречевой памяти проводилось по трем направлениям: первое - исследование кратковременной памяти. По первому направлению исследования предполагалось выполнить методику «10 слов» А. Р. Лурия. Второе направление исследования - исследование смысловой памяти, дети выполняли методику «Запомни пару» Н.А. Киселевой. Третье направление исследования предполагало оценку долговременной памяти. Использовалась методика «Долговременная память» А.Р. Лурия.

В ходе проведения исследования кратковременной памяти, было выявлено преобладание среднего уровня у школьников с общим недоразвитием речи и низкого уровня развития слухоречевой памяти у детей с задержкой психического развития, что характеризуется недостаточным возрасту объемом произвольной слуховой памяти, способностью сохранять достаточную или небольшую информацию при установке на запоминание.

Анализ результатов диагностики смысловой слухоречевой памяти показал, также преобладание среднего уровня у школьников с общим недоразвитием речи и низкого уровня развития слухоречевой памяти у детей с задержкой психического развития.

При диагностике развития долговременной слуховой памяти (третье направление) у детей с общим недоразвитием речи было выявлено, что большинство детей имеют средний уровень развития долговременной памяти.

Долговременная слухоречевая память у детей с ЗПР характеризовалась предельно малым объемом заученных слов, т.е. низким уровнем. Особенности заучивания у них во многом определялись отсутствием установки на задание, нарушением целенаправленной деятельности. Воспроизведение характеризовалось: добавлением «лишних» слов, отсутствующих в предлагаемой серии.

С учетом полученных результатов были разработаны этапы и содержание логопедической работы с использованием мнемотехнических приемов и дидактических игр, что на наш взгляд, способствует не только развитию памяти, но и повышает эффективность логопедического воздействия.

Результаты нашего исследования важны как для теории, так и для практической работы учителей-логопедов, педагогов-психологов, учителей, работающих с детьми с ОНР и ЗПР, а также с другими категориями детей с отклонениями в развитии.

Экспериментальное исследование подтверждает правильность выдвинутой гипотезы и дает основание считать цель исследования достигнутой, а его задачи реализованными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / под ред. К.С. Лебединской. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 340 с.
2. Алмазова, А.А. Проблемы развития устных видов речевой деятельности у школьников с нарушениями речи [Текст] / А.А. Алмазова, А.А. Шибанова // Проблемы современного образования. - 2013. - № 2. - С. 123-131.
3. Айнетдинова, И. Г. Особенности механизмов письменной речи у детей (теоретический аспект) [Текст] / И.Г. Айнетдинова, Н.М. Трубникова // Специальное образование. – 2008. - № 12. – С. 9-17.
4. Астаева, А.В. Нейропсихологический анализ развития высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи [Текст] / А.В. Астаева, Д.И. Воронкова, М.Б. Королева // Вестник ЮУрГУ. – 2010. - №27. - С. 82-86.
5. Ахутина, Т.В. Нейропсихологические методы диагностики развития высших психических функций. Часть III. Методы исследования процессов обработки зрительной информации [Текст] / Т.В. Ахутина, С.Ю. Игнатьева, М.Ю. Максименко, Н.Н. Полонская. – М.: Издательский центр «Академия» 1992. – 440 с.
6. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Л. Белопольская. – М.: Издательство «Просвещение», 1995. – 370 с.
7. Блонский, П.П. Память и мышление [Текст] / П.П. Блонский. – Изд. 2. – М.: Норма, 2007. – 208 с.
8. Блонский, П.П. Психология младшего школьника: Избранные труды [Текст] / П.П. Блонский. – СПб.: Питер, 2001. – 341 с.

9. Борякова, Н.Ю. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы [Текст] / Н.Ю. Борякова, Т.И. Дубровина, О.С. Орлова // Специальное образование. - 2013. - №2. – С.5-11.

10. Валявко, С.М. Особенности смыслового восприятия слова детьми с нарушениями речевого развития [Текст] / Ю.А. Шулекина // Специальное образование. - 2013. - № 3. – С. 14 – 31.

11. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст] / Л.М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.

12. Власова, Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей [Текст] / Т.А. Власова, К.С. Лебединская. - М.: Издательство «Дефектология», 1995. – 365 с.

13. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Издательство «Просвещение», 2003. – 475 с.

14. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

15. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. - 158 с.

16. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.

17. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН. – 1991. – 294 с.

18. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.

19. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст]: Учебное пособие / П.Я. Гальперин. - М.: КДУ , 2007. - 336 с.

20. Гребенева, Н.А. Особенности образной памяти старших дошкольников с ОНР [Текст] / Н.А. Гребенева // VIII Международная студенческая электронная научная конференция «СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ 2016». Режим доступа - <http://www.scienceforum.ru/2016/pdf/24454.pdf>

21. Даньковская, Я. Ю. Аграмматизмы в устной и письменной речи учащихся младших классов с задержкой психического развития (нейропсихологический подход) [Текст] / Я.Ю. Даньковская // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. - № 4. – С. 170-173.

22. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Издательство «Смысл», 1994. – 377 с.

23. Дубровина, Т.И. Формирование слухоречевой памяти в системе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Т.И. Дубровина; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. - М., 2010. – 68 с.

24. Егорова, И.В. К вопросу о структуре дизонтогенеза первичных системных нарушений речи у дошкольников [Текст] / И.В. Егорова // Специальное образование. 2015. - № 11. - С. 106-109.

25. Жане П. Эволюция памяти и понятие времени [Текст]: Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / Под. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: Союзиздат, 1997. – 264 с.

26. Житникова, Л.М. Учите детей запоминать [Текст] / Л.М. Житникова. – М.: Издательство «Академия» 1995. – 240 с.

27. Жукова, Н. С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2005. – 320 с.

28. Забрамная, С.Д. Наглядный материал для психолого – педагогического обследования детей в медико – педагогических комиссиях [Текст] / С.Д. Забрамная. – М.: Издательство «Просвещение», 1995. – 170 с.

29. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О.В. Заширинская. – СПб.: Издательство «Речь», 2004. – 432 с.
30. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П.И. Зинченко. – М.: Норма, 1991. – 83 с.
31. Игры для интенсивного обучения [Текст] / под ред. В.В. Петрусинского – М.: Издательство «Прометей», 1991. – 230 с.
32. Истомина, З.М. Развитие памяти [Текст]: Учебно-методическое пособие / З.М. Истомина. – М.: Союзиздат, 1998. – 345 с.
33. Калягин, В.А. Логопсихология [Текст] / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
34. Калягин, В.А. Логопсихология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 98 с.
35. Карпова, Г.А. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития [Текст] / Г.А. Карпова, Т.П. Артемьева. – М.: Издательство «Просвещение», 1995. – 434 с.
36. Кичеева, А.О. Нейропсихологический анализ переработки слухоречевой информации в юношеском, взрослом и зрелом возрасте [Текст] / А.О. Кичеева // Вестник Бурятского госуниверситета. - 2010. - № 5. - С.207-210.
37. Коваленко, Ю.В. Развитие слухоречевой памяти у детей с ОНР III уровня [Текст] / Ю.В. Коваленко // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2013. – № 1. – Режим доступа -: <http://www.covenok.ru/kids/issue/130104.htm>.
38. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников [Текст] / Н.К. Корсаков, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. – М.: Издательство «РПА», 1997. – 487 с.

39. Кулагина, И.Ю. О возможностях формирования учебной мотивации у детей с задержкой психического развития [Текст] / И.Ю. Кулагина. – М.: Издательство «Дефектология», 1999. – 480 с.
40. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 224 с.
41. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособ. [Текст] / Р.И. Лалаева. - СПб.: СОЮЗ, 1998. - 221 с.
42. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург: ЛИТУР, 2003. - 320 с.
43. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
44. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка [Текст] / А.А. Люблинская. - М.: Издательство Академии пед. наук, 2009. – 547 с.
45. Маклаков, А.Г. Общая психология: учеб. пособие для студ. вузов и слушателей курсов психолог. дисциплин [Текст] / А. Г. Маклаков. - СПб. [и др.]: Питер, 2010. - 582 с.
46. Малышев, Д.А. Показатели зрительной и слуховой памяти у детей 7-8 лет с разным уровнем развития устной речи [Текст] / Д.А. Малышев, Т.В. Емельянова // Новые исследования. – 2011. - № 27. - Том 1. - С. 34-44.
47. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития (клинико – нейропсихологическая диагностика) [Текст] / И.Ф. Марковская. – М.: Издательство «Коменс – центр», 1993. – 380 с.
48. Марютина, Т.М. Психофизиологические аспекты развития ребенка [Текст] / Т.М. Марютина. – М.: Издательство «Школа здоровья», 1994. - 406 с.
49. Матюгина, И.Ю. Зрительная память [Текст] / И.Ю. Матюгина, Е.И. Чакаберий. - М., Союзиздат, 1993. – 134 с.

50. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М.В. Матюхина. – М.: Издательство «Просвещение», 2004. – 260с.

51. Микадзе, Ю.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспеваемостью школьников [Текст] / Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсаков. – М.: Издательство «ИнтелТех», 1994. – 290 с.

52. Москалец, А.В. Особенности развития слухоречевой и зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / А.В. Москалец // Специальное образование. - 2016. - № 12. Том II. - С. 102-105.

53. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] / В.С. Мухина. — М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, 1999. - 316 с.

54. Немов, Р.С. Психодиагностика [Текст] / Р.С. Немов. - М.: Владос, 2001. - 640 с.

55. Никашина, Н.А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы [Текст] / Н.А. Никашина. – М.: Издательство «Просвещение», 1994. – 260 с.

56. Обучение детей с ЗПР: Пособие для учителей [Текст] / под ред. В.И. Лубовского. – Смоленск: Издательство «Речь», 1994. – 213 с.

57. Платонова, М.С. Нейропсихологический анализ слухоречевой памяти дошкольников, воспитываемых матерями с разным уровнем образования [Текст] / М.С. Платонова // Молодой ученый. - 2015. - №1. - С. 370-372.

58. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст] / под ред. К.С. Лебединской – М.: Издательство «Педагогика», 1990. – 352 с.

59. Познавательные способности в обучении [Текст] / под ред. В.Д. Шадрикова - М.: Издательство «Просвещение», 1991. – 272 с.

60. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательство «Просвещение», 1998. – 247 с.

61. Развитие логической памяти у детей [Текст] / под ред. А.А. Смирнова. – М.: Издательство «Педагогика», 2006. – 282 с.
62. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 728 с.
63. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор, алалией) [Текст] / Е.Ф. Соботович. - М.: Классика - стиль, 2003. - 160 с.
64. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева. – М., 2000. – 314 с.
65. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст] /: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Просвещение, 2009.- 223 с.
66. Хрестоматия по логопедии [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. - М., 2007. - 656 с.
67. Черепкова, Н.В. Особенности слухоречевой памяти у детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.В. Черепкова, Т.А. Нечитайло // V Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум». Режим доступа - <http://www.scienceforum.ru/2013/294/4624>.
68. Шадриков, В.Д. Мнемические способности: Развитие и диагностика [Текст] / В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. – М.: Издательство «Педагогика», 1990. – 240 с.
69. Шевченко, С.Г. Концептуальные основы коррекционно – развивающего обучения и воспитания детей с задержкой психического развития [Текст] / С.Г.Шевченко. – М.: Издательство «Педагогика», 2001. – 370 с.
70. Шипицына, Л.М. Нейропсихологические аспекты диагностики детей в процессе коррекционно – развивающего обучения [Текст] / Л.М. Шипицына. – М.: Издательство «Дефектология», 1999. – 380 с.

71. Шитова, Е.А. Исследование слухоречевой памяти дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Е.А. Шитова, Г.О. Галич // IX Студенческая международная заочная научно-практическая конференция «Молодежный научный форум: Гуманитарные науки». Режим доступа - <http://nauchforum.ru/node/2535>.

72. Яблокова, Л.В. Нейропсихологическая диагностика развития высших психических функций у младших школьников: разработка критериев оценки [Текст] / Л.В. Яблокова. – М.: Издательство Моск. Университета, 1998. – 180 с.

73. Яковлева, Е.Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников [Текст] / Е.Л. Яковлева. – СПб.: Издательство «Речь», 2009. – 297 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для учителей по выявлению формируемых навыков и умений у младших школьников

№ п/п	Формируемые навыки и умения	Результаты проведения оценивания							
		старт	окт.	нояб.	дек.	январ.	фев.	март	итог
1. Навыки чтения									
1	Чтение слогов								
2	Чтение слов								
3	Ударение								
4	Чтение предложений								
5	Чтение текстов								
6	Безошибочность чтения								
7	Выразительность чтения								
8	Ответ на прямой вопрос по прочитанному								
9	Словесное «рисование картин» к прочитанному								
10	Построение плана текста с помощью иллюстрации к нему								
11	Восстановление пропущенного слова в предложении или пропущенного предложения в тексте								
12	С опорой на помощь учителя или иную								
	Без опоры на помощь								
13	Чтение наизусть								
14	Составление собственного рассказа								
2. Навыки письма									
	Соответствующие навыки и умения отмечаются аналогично								
1	Замена одной буквы другой								
2	Изменение величины, формы, направления элементов в буквенном знаке								
3	Пропуск буквы, написание лишней								
4	Нарушение количества элементов в букве								

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Мнемотехнические приемы по развитию слухоречевой памяти

1. Группировка. Любой материал можно разделить на части, группы, например, группы простых и сложных слов; знакомых и незнакомых, и т.д.

2. Классификация. Материал можно разделить на определенные, четко обозначенные группы - классы. Другими словами, классифицировать информацию. Например, выделить: животных и растения, виды транспорта и предметы интерьера дома, гласные и согласные звуки и т.д. В этом случае нагрузка на память уменьшается ровно во столько раз, на сколько классов или групп был разделен материал, подлежащий запоминанию.

3. Ассоциация. Психика человека устроена так, что любая новая информация как-то затрагивает уже известную, т.е. возникают ассоциации. Для того чтобы использовать эту способность для развития памяти, достаточно задать ребенку вопрос: - что напоминает тебе этот рисунок, это слово? - на что похоже этот рисунок, пятно, изображение? Новая информация может напоминать, о чем угодно. Это будет зависеть от знаний, опыта, возраста, устремлений, уровня интеллектуального развития, актуального психического состояния и т.д. Поэтому не стоит отрицать, критиковать, отвергать то, что предлагает ребенок, даже в тех случаях, когда высказанная ассоциация покажется неудачной, неприемлемой или сложной. Система подобных упражнений готовит ребенка к пересказу и может проводиться как на материале «свободных» слов, так и на словах, выбранных из текста.

4. Поиск опорного пункта. Любая информация всегда содержит то, что может стать опорой для запоминания. В этом качестве могут выступать даты, необычные словосочетания, незнакомые или очень знакомые слова, неожиданный поворот событий, метафоры, имена, рисунки, формулы, схемы и т.д. Для запоминания слов или текстов необходимо использовать несколько опорных пунктов. Это будет своего рода план для припоминания.

5. Прием аналогий. Для того чтобы при воспроизведении избежать ошибок, можно использовать данный прием, когда устанавливается сходство, подобие в определенных отношениях предметов, явлений в целом различных. Такой прием доступен ребенку на определенном уровне развития речемыслительной деятельности.

6. Дистраивание материала. Разрозненную информацию легче запоминать, объединив, придумывая какие-либо связки, посредники, добавляя к запоминаемому что-то от себя.

7. Структурирование и систематизация материала. Прием структурирования означает выяснение строения, внутренней формы запоминаемой информации. Прием систематизации направлен на установление связей внутри материала, благодаря чему он начинает восприниматься как целостность.

8. Прием перекодирования означает превращение, перевод информации из образной формы в вербальную и наоборот. Любую вербальную информацию можно представить в виде картинки, в виде образов. Любую образную информацию, в свою очередь, можно описать словами.

9. Прием установления последовательностей означает выстраивание ряда, серии предметов или явлений по различным их признакам; например, от простых к сложным, от маленьких к большим, от легких к тяжелым и т.д. Способы перекодирования и установления последовательностей используются нами почти бессознательно. Они составляют неразрывное единство со всеми перечисленными выше мнемическими приемами. Их можно назвать универсальными способами обработки информации.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 2.2.

Картотека дидактических игр по развитию слухоречевой памяти

Название	Цель	Ход игры
«Лесенка слов»	Развитие кратковременной слухоречевой памяти	Суть его заключается в повторении слов за педагогом с добавлением нового слова, связанного с предыдущим прямым или косвенным образом. Например: «Кошка. Кошка. Молоко. Кошка. Молоко. Мышка. Кошка. Молоко. Мышка. Клубок. Кошка. Молоко. Мышка. Клубок. Когти. Таким образом, можно добавлять новые слова до тех пор, пока ребенок не начнет путаться и сбиваться. Участие в игре могут принимать сразу несколько детей, каждый из которых будет дополнять по слову, повторяя предыдущую цепочку.
«Что в корзинке?»	Развитие кратковременной слухоречевой памяти	Принимать участие могут несколько человек. Суть сводится к следующему. Педагог говорит о том, что «лежит в корзине», и предлагает ребятам «дополнить» ее содержимое чем-то новым, предварительно перечислив то, что там уже есть. Например: «У меня в корзинке персики...» «У меня в корзинке персики и абрикосы...» «У меня в корзинке персики, абрикосы и груши...» и так далее. Во время этой игры дети не только развивают память, но и учатся фантазировать, представляя себе, что уже лежит в корзинке и что бы они хотели туда положить.
«Слушай и запоминай»	Развитие слухоречевой памяти	Это задание рассчитано на работу с партнером. Вам медленно и лишь один раз читают ряды слов. Ваша задача – запомнить их в каждом ряду в том же порядке, а затем произнести вместе лишь первые буквы из ряда слов. СЫН, ОБЛАКО, КОШКА - получается закодированное слово СОК. -МАМА, ИСКРА, РОДИНА -КРАСКА, РОМАШКА, ЕДА, МОРЕ -ГРАЧ, ОБЛАКО, РЕКА, АПЕЛЬСИН -СОН, ВАТА, ЕЛЬ, ТЕМА
«Чудесные слова»	Тренировка кратковременной слухоречевой памяти	Необходимо подобрать 20 слов, связанных между собой по смыслу: должно получиться 10 пар, например: еда-ложка, окно-дверь, лицо-нос, яблоко-банан, кошка-собака. Эти слова читаются ребенку 3 раза, причем, пары интонационно выделяются. Через некоторое время повторяют только первые слова пар, а вторые он должен вспомнить
«Слушаем и рисуем»	Развитие слухоречевой памяти	Прослушай стихотворение и по памяти нарисуйте предметы, о которых в нём говорится. Матрешек будем рисовать: Раз, два, три, четыре, пять. Всех больше первая матрешка: Зеленый сарафан, кокошник. За ней сестра - вторая, В жёлтом платье выступает. Третья меньше второй:

		<p>Сарафанчик голубой. У четвертой матрешки Рост поменьше немножко, Сарафанчик синий, Яркий и красивый. Пятая матрешка В красненькой одежке. Всех запомнить постарайся, За рисунок принимайся!</p>
«Азбука»	Развитие слухоречевой памяти	<p>Проводить занятие нужно с несколькими детьми, которые рассаживаются по кругу. Между ребятами выкладывают карточки с буквами алфавита. Играть нужно со школьниками, которые уже знают буквы и умеют читать и писать. В процессе игры педагог называет слово. Задача детей – «прохлопать» его, используя буквы, расположенные возле них. Кто допускает ошибку, тот становится ведущим.</p>
«Пишущая машинка»	Развитие слухоречевой памяти	<p>Ребятам предлагают «напечатать» на воображаемой машинке куплет любого известного им стихотворения. Каждый ребенок называет по букве из слова. В конце слова все дети должны подняться, а желая «изобразить» запятую – хлопнуть в ладоши. Каждый, кто ошибается, покидает игру.</p>
«Кто найдет больше ошибок?»	Развитие долговременной памяти	<p>Детям предлагают прослушать текст, акцентируя их внимание на деталях. После этого раздают листы бумаги и ручки, читают текст повторно, намеренно изменяя детали и предлагают отметить неточности. Кто найдет больше неточностей, тот выходит из игры победителем.</p>
«Фигуры»	Увеличение объема слухоречевой памяти	<p>Педагог произносит слова (от 3 до 5), а ребенок из палочек выкладывает фигуру, которая напоминает названный предмет. Например: елка - треугольник, книга - прямоугольник, дорога - дорожка из палочек, молоток - фигура, напоминающая букву Т.</p>
«Восстанови слово»	Развитие кратковременной слухоречевой памяти	<p>Ребенку зачитываются 5-7 слов, не связанных между собой по смыслу: корова, стол, стена, письмо, цветок, сумка, голова. Затем ряд читается заново с пропуском одного из слов. Ребенок должен назвать пропущенное слово.</p>
«Цепочка звуков»	Развитие слухоречевой памяти	<p>Логопед «Ребята, кто из Вас больше запомнит звуков? Я буду произносить цепочку звуков, Вы сначала внимательно ее послушайте, а затем по моей команде повторите (в прямом или обратном порядке)». Дается первая цепочка: «А-О-У-Э». Затем логопед просит повторить её одного из ребят. Если звуки произнесены верно, то цепочку звуков повторяет хором вся группа. Если же была допущена ошибка, то логопед говорит: «Ребята, я была невнимательна и прослушала. Помогите мне, пожалуйста, повторите звуки еще раз». Вторая цепочка может выглядеть так: «У-А-Ы-И-Э-О». Работа с ней идёт по тому же алгоритму. Затем в звуковые ряды вводятся вместе с гласными и согласные звуки. Самое главное – постепенное увеличение объёма.</p>
«Повтори наоборот»	Развитие слухоречевой памяти	<p>Логопед: «Сейчас я произнесу цепочку слогов. Послушай, ее внимательно, а затем по моей команде повтори эту цепочку, сохраняя мою интонацию, но в обратном порядке. Например, я говорю тебе: СА-ЖА-ЦА, а ты произносишь ЦА-ЖА-СА».</p>
«Пары слов»	Развитие слухоречевой памяти	<p>Ребенку предлагается запомнить несколько слов,</p>

	памяти	предъявляя каждое из них в паре с другим словом. Например, называются пары «кошка – молоко», «мальчик – машина», «стол – пирог». Ребёнка просят запомнить вторые слова из каждой пары. Затем называется первое слово пары, а ребенок должен вспомнить и назвать второе слово. Задание можно постепенно усложнять, увеличивая количество пар слов и подбирая в пары слова с отдаленными смысловыми связями.
<i>«Что сначала, что потом?»</i>	Развитие слухоречевой памяти	Логопед произносит предложение с перепутанным порядком слов, бросая мяч каждому ребёнку. Дети ловят мяч и восстанавливают порядок слов в предложении: - Гнездо ласточки на чердаке было. - Но зайцы ускакали, долго гонялись мальчики за зайцами.

Требования к дидактическим играм.

- процесс запоминания должен начинаться со специально организованного восприятия, направленного на выделение таких разнообразных признаков объекта как свет, форма, величина, пространственное расположение и т.д.;
- процесс запоминания должен опираться на мыслительные операции: анализ, сравнение, обобщение, выделение существенных свойств предметов;
- должно быть предусмотрено усложнение дидактических игр, в процессе игры необходимо обеспечивать рационально сочетание руководства педагога и самостоятельной деятельности детей;
- необходимо обеспечивать развития самоконтроля, состоящего в проверке результатов запоминания и анализа ошибок;
- игра должна способствовать развитию произвольной памяти и поэтому строится с учетом выделенных этапов этого процесса.

Алгоритмы по разным разделам работы логопеда и учителя с мнемотаблицами

1. Алгоритм работы по разучиванию стихов по мнемотаблицам с опорой на изобразительную деятельность (занятия учителя).

Педагог два раза читает стихотворение. Проводит беседу по содержанию, побуждая детей использовать фрагменты текста.

Педагог читает стихотворение с паузами, дети делают зарисовки в каждом квадрате таблицы.

Разучивание стихотворения по таблице.

Повторение стихотворения в течение недели с опорой на таблицу.

2. Алгоритм работы по обогащению глагольной лексики (логопед).

Педагог демонстрирует детям различные движения и называет их. Просит детей по очереди произвести отдельные движения с опорой на карточки, на которых схематически изображен человек, выполняющий разные движения.

Педагог называет несколько глаголов подряд, а кто-то из детей выкладывает последовательность карточек и воспроизводит заданные слова.

3. Алгоритм работы по составлению предложений (логопед).

Предварительная работа по ознакомлению с символами, обозначающими слова-действия и слова-признаки.

Затем предлагается схема: предметная картинка-стрелка (действие) (S-P); предметная картинка-стрелка (действие) - предметная картинка (S-P-O).

Ребенок составляет предложения по нескольким таблицам. Повторяет с опорой на таблицу и без опоры. Через 30 минут его вновь просят повторить предложения, если затрудняется, педагог демонстрирует первую картинку из таблицы.

4. Алгоритм работы над построением пересказа (логопед).

Педагог читает текст и проводит беседу по содержанию с целью анализа текста и построения смысловой программы. Затем педагог читает текст по фрагментам, дети подбирают предметные картинки и выкладывают их в определенной последовательности. Педагог параллельно заполняет таблицу, выстраивая наглядно-графическую модель текста. Дети пересказывают текст с опорой на план. Через 30 минут логопед на индивидуальных занятиях просит пересказать текст с опорой на таблицу.

Необходимо анализировать допущенные в ходе выполнения заданий детьми ошибок с целью предупреждения их в дальнейшем, создание эмоционально-положительного фона деятельности.