

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПАМЯТИ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021353
Букиной Екатерины Сергеевны

Научный руководитель
к.псих.н., доцент
Панасенко К.Е.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	7
1.1. Понятие, виды и развитие памяти в онтогенезе.....	7
1.2. Закономерности развития памяти у детей с общим недоразвитием речи.....	22
1.3. Методические основы развития памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	28
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	38
2.1. Особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	38
2.2. Основные направления коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольное детство – период интенсивного развития всех психических процессов, среди которых важное место занимает память. Память позволяет человеку накапливать впечатления об окружающем мире, сохранять и, в последующем, воспроизводить жизненный опыт. Память лежит в основе любого психического явления, обеспечивает непрерывное развитие человеческой культуры и индивидуальной жизнедеятельности.

В онтогенезе все виды памяти формируются достаточно рано. Основные изменения в развитии памяти у детей дошкольного возраста связаны с переходом от произвольных форм запоминания к произвольным.

Внимание психологов (А.Р.Лурия, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, Р.С. Немов и др.) всегда было привлечено к проблемам развития памяти ребенка. Этот интерес далеко не случаен, так как известно, что в дошкольном возрасте память является ведущей психической функцией. Память, с одной стороны, является функцией интегративной, во многом определяющей успешность формирования других психических процессов, с другой стороны, она наиболее чувствительна к любым изменениям в деятельности мозга и поэтому может выступать как показатель его функционирования в целом.

Особое внимание отечественные ученые уделяют проблемам развития памяти детей с общим недоразвитием речи, поскольку они составляют многочисленную группу детей с нарушениями развития и их число растет год от года.

Всесторонний анализ речевых нарушений у данной категории детей представлен в трудах Л.В.Волковой, Р.Е.Левинной, Т.Б.Филичевой, М.Е.Хватцева, Г.В.Чиркиной и др. В своих исследованиях они подчеркивают взаимосвязь развития у детей основных мыслительных процессов, произвольной памяти, восприятия, внимания с речевыми процессами. При

этом выявлено, что память у детей с нарушениями речи имеет свои особенности.

В старшем дошкольном возрасте закладываются основы произвольной памяти. Ребенок осваивает средства, приемы и способы запоминания. Одним из таких средств, обеспечивающих прочность и осмысленность запоминания, является наглядное моделирование. Наглядная модель позволяет зрительно представить объект, лучше сохранить о нем информацию. Особенно это актуально для детей с речевыми нарушениями, отличающихся трудностями припоминания, сниженной вербальной памятью и продуктивностью запоминания, что значительным образом и сокращает их пассивный и активный словарь, влияет на развитие коммуникативно-речевой деятельности.

Проблема исследования: совершенствование коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда по развитию памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: разработать основные направления коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда по развитию памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования.

Объект исследования: процесс развития памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: основные направления коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда по развитию памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой развитие памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования будет успешным, если:

– учитывать уровень развития памяти и речевого развития при отборе содержания, методов и приемов обучения наглядному моделированию;

– проектирование развивающей предметно-пространственной среды группы дошкольного учреждения материалами для наглядного моделирования.

Задачи исследования:

1) Теоретически обосновать проблему развития памяти детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования;

2) Выявить особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

3) Разработать и обосновать основные направления коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда по развитию памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования.

Теоретико - методологическая основу исследования составили положения в области исследования памяти (А.Р.Лурия, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, Р.С. Немов, Л.В. Занков, Л.Д. Столяренко, А.В. Петровский, А.А. Смирнова и др); взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина); системно-динамической локализации психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия.); особенностей психического развития у детей с нарушениями речи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В.Ястребова, Т.В. Туманова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Р.Е. Левина и др.); особенностях применения метода наглядного моделирования в работе с дошкольниками (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Л.М. Хализева, Т.В. Хромых, Н.П. Чурсина).

Методы исследования:

- теоретический: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирический: педагогический эксперимент (констатирующий этап) тестирование;
- метод качественного и количественного анализа результатов исследования.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №79 г. Белгорода (МБДОУ д/с № 79).

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

1.1 Понятие, виды и развитие памяти в онтогенезе

Память – это отражение прошлого опыта человека. Другими словами, память – это запечатление, сохранение и последующее воспроизведение того, что было содержанием прошлого опыта.

Проблема памяти является одной из центральных в психологии. Без участия памяти невозможно познание действительности. Посредством памяти человек накапливает знания и использует их в нужный момент.

Существуют различные теории, объясняющие сущность памяти и её своеобразие. Одной из первых психологических теорий памяти, не потерявшей своего научного значения до настоящего времени, была ассоциативная теория, которая возникла в XVII в.

В основе данной теории лежит понятие ассоциации - связи между отдельными психическими феноменами, разработанное Г. Эббингаузом, Г. Мюллером, А. Пильцекером и др. (45). Память в русле этой теории понимается как сложная система кратковременных и долговременных, более или менее устойчивых ассоциаций по смежности, подобию, контрасту, временной и пространственной близости. Благодаря этой теории были открыты и описаны многие механизмы и законы памяти.

Отдельные элементы информации, согласно ассоциативной теории, запоминаются, хранятся и воспроизводятся не изолированно, а в определенных логических, структурно-функциональных и смысловых ассоциациях с другими.

В русле этой теории было установлено, как изменяется количество запоминающихся элементов при разном числе повторений предъявляемого

ряда и в зависимости от распределения элементов во времени; как сохраняются в памяти элементы запоминаемого ряда в зависимости от времени, прошедшего между заучиванием и воспроизведением (47).

В конце XIX в. на смену ассоциативной теории памяти пришла гештальттеория. Для нее исходным понятием и одновременно главным принципом, на базе которого можно объяснять феномены памяти, выступила не ассоциация первичных элементов, а их изначальная, целостная организация - гештальт. Именно законы формирования гештальта, по убеждению сторонников этой теории, определяют память.

В теории подчеркивалось значение структурирования материала, его доведение до целостности, организации в систему при запоминании и воспроизведении, а также роль намерений и потребностей человека в процессах памяти (последнее предназначалось для того, чтобы объяснить избирательность мнемических процессов). Главная мысль, проходившая красной нитью через исследования сторонников обсуждаемой концепции памяти, состояла в том, что и при запоминании, и при воспроизведении материал обычно выступает в виде целостной структуры, а не случайного набора элементов, сложившегося на ассоциативной основе.

Динамика запоминания и воспроизведения в гештальттеории виделась следующим образом. Некоторое, актуальное в данный момент времени потребностное состояние создает у человека определенную установку на запоминание или воспроизведение. Соответствующая установка оживляет в сознании индивида некоторые целостные структуры, на базе которых в свою очередь запоминается или воспроизводится материал. Эта установка контролирует ход запоминания и воспроизведения, определяет отбор нужных сведений.

Найдя психологическое объяснение некоторым фактам избирательности памяти, эта теория, однако, столкнулась с не менее сложной проблемой формирования и развития памяти человека в филогенезе и

онтогенезе. Дело в том, что и мотивационные состояния, которые детерминируют мнемические процессы у человека, и сами гештальты мыслились как наперед заданные, неразвивающиеся образования. Вопрос о зависимости развития памяти от практической деятельности человека здесь непосредственно не ставился и не решался (46).

Не было найдено ответа на вопрос о генезисе памяти и у представителей двух других направлений психологических исследований мнемических процессов - бихевиоризма и психоанализа.

Взгляды сторонников бихевиоризма на проблему памяти оказались весьма близкими к тем, которые разделялись ассоцианистами. Однако бихевиористы подчеркивали роль подкреплений в запоминании материала и много внимания уделяли изучению того, как работает память в процессах научения (59).

Заслугой З. Фрейда и других представителей психоанализа в исследовании памяти явилось выяснение роли положительных и отрицательных эмоций, мотивов и потребностей в запоминании и забывании материала. Благодаря психоанализу были обнаружены и описаны психологические механизмы подсознательного забывания, связанные с функционированием мотивации (34).

В это же время, т.е. в начале XX в., возникает смысловая теория памяти. Утверждается, что работа соответствующих процессов находится в непосредственной зависимости от наличия или отсутствия смысловых связей, объединяющих запоминаемый материал в более или менее обширные смысловые структуры (А. Бине, К. Бюлер). На первый план при запоминании и воспроизведении выдвигается смысловое содержание материала. Утверждается, что смысловое запоминание подчиняется иным законам, чем механическое: подлежащий заучиванию или воспроизведению материал в данном случае включается в контекст определенных смысловых связей

Т. А. Рибо, анализируя важные для понимания психологии памяти случаи амнезий – временных потерь памяти, отмечает еще две закономерности:

– память человека связана с его личностью, причем таким образом, что патологические изменения в личности почти всегда сопровождаются нарушениями памяти;

– память у человека теряется и восстанавливается по одному и тому же закону: при потерях памяти в первую очередь страдают наиболее сложные и недавно полученные впечатления; при восстановлении памяти дело обстоит наоборот, т.е. сначала восстанавливаются наиболее простые и старые воспоминания, а затем наиболее сложные и недавние (50).

Изучению различных аспектов памяти в отечественной психологии были посвящены работы крупнейших отечественных психологов – Л.С.Выготского, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.А. Смирнова и др. Преимущественное развитие получило направление в изучении памяти, связанное с общепсихологической теорией деятельности. В контексте этой теории память выступает как особый вид психологической деятельности, включающей систему теоретических и практических действий, подчиненных решению мнемической задачи - запоминания, сохранения и воспроизведения разнообразной информации (22).

В отечественной психологии с 1960-х гг. изучалась роль мнемических средств в организации и функционировании системы. А.А.Смирнов, рассматривая генезис мнемической функции, подчеркивал роль внешних опор запоминания. Термин «внешне и внутренне опосредованная память» был введен А.Н. Леонтьевым для описания процесса «вращивания» знаковых средств при запоминании. Исследования В.Я.Ляудис показали, что в процессе развития памяти у детей знаки сначала используются для обозначения и внешней регуляции внутреннего плана представлений, а затем

они интериоризуются и начинают выполнять регуляторную функцию в процессах запоминания и припоминания (51).

И.П. Зинченко провел серию экспериментов, направленных на изучение произвольного и непроизвольного запоминания. Автор сравнивал продуктивность непроизвольного запоминания одного и того же материала в зависимости от того, какое место занимает этот материал в структуре деятельности (мотив, цель, способ выполнения деятельности). Был получен убедительный результат: материал, связанный с целью, запоминается лучше по сравнению с материалом, связанным с условиями достижения цели; фоновые раздражители запоминались хуже всего (23).

Автор исследовал особенности запоминания в зависимости от того, насколько активной и содержательной была та мыслительная работа, «внутри которой осуществлялось запоминание».

Ряд интересных фактов, раскрывающих особенности механизмов запоминания, условия, при которых оно происходит лучше или хуже, обнаружил в своих исследованиях А.А. Смирнов (50). Он установил, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, в свою очередь, прочнее запоминаются те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе и сами эти препятствия.

С началом развития кибернетики, появлением вычислительной техники и развитием программирования (языков и приемов составления программ машинной обработки информации) начались поиски оптимальных путей принятия, переработки и хранения информации машиной.

Представители этих наук стали проявлять повышенный интерес к собственно психологическим исследованиям памяти, потому что это открывало возможности для совершенствования языков программирования, его технологии и памяти машин. В психологии стали разрабатывать новую теорию памяти, которую можно назвать информационно-кибернетической. В настоящее время она делает только первые, но весьма многообещающие

шаги на пути к более глубокому пониманию человеческой памяти с использованием достижений кибернетики и информатики (37).

В современной отечественной психологии существует несколько основных подходов в классификации памяти. В настоящее время в качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти принято рассматривать зависимость характеристик памяти от особенностей деятельности по запоминанию и воспроизведению. При этом отдельные виды памяти вычлняются в соответствии с тремя основными критериями:

1) по характеру психической активности, преобладающей в деятельности, память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую;

2) по характеру целей деятельности — на произвольную и произвольную;

3) по продолжительности закрепления и сохранения материала (в связи с его ролью и местом в деятельности) — на кратковременную, долговременную и оперативную.

Классификация видов памяти по характеру психической активности была предложена П.П. Блонским(7). Хотя все четыре выделенные им вида памяти (двигательная, эмоциональная, образная и словесно-логическая) не существуют независимо друг от друга, и более того, находятся в тесном взаимодействии, П.П. Блонскому удалось определить различия между отдельными видами памяти.

Двигательная (или моторная) память — это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений. Двигательная память является основой для формирования различных практических и трудовых навыков, равно как и навыков ходьбы, письма и т. д.

Эмоциональная память — это память на чувства. Данный вид памяти заключается в нашей способности запоминать и воспроизводить чувства. Эмоции всегда сигнализируют о том, как удовлетворяются наши

потребности и интересы, как осуществляются наши отношения с окружающим миром. Поэтому эмоциональная память имеет очень важное значение в жизни и деятельности каждого человека. Пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают в виде сигналов, либо побуждающих к действию, либо удерживающих от действий, вызвавших в прошлом отрицательные переживания.

Образная память — это память на представления, картины природы и жизни, а также на звуки, запахи, вкусы и др. Суть образной памяти заключается в том, что воспринятое раньше воспроизводится затем в форме представлений. Характеризуя образную память, следует иметь в виду все те особенности, которые характерны для представлений, и прежде всего их бледность, фрагментарность и неустойчивость. Эти характеристики присущи и для данного вида памяти, поэтому воспроизведение воспринятого раньше нередко расходится со своим оригиналом. Причем с течением времени эти различия могут существенно углубляться.

Словесно-логическая память выражается в запоминании и воспроизведении наших мыслей. Мы запоминаем и воспроизводим мысли, возникшие у нас в процессе обдумывания, размышления, помним содержание прочитанной книги, разговора с друзьями. Особенностью данного вида памяти является то, что мысли не существуют без языка, поэтому память на них и называется не просто логической, а словесно-логической. При этом словесно-логическая память проявляется в двух случаях: а) запоминается и воспроизводится только смысл данного материала, а точное сохранение подлинных выражений не требуется; б) запоминается не только смысл, но и буквальное словесное выражение мыслей (заучивание мыслей). Если в последнем случае материал вообще не подвергается смысловой обработке, то буквальное заучивание его оказывается уже не логическим, а механическим запоминанием(7).

Существует, однако, и такое деление памяти на виды, которое прямо связано с особенностями самой выполняемой деятельности. Так, в зависимости от целей деятельности память делят на произвольную и произвольную. В первом случае имеется в виду запоминание и воспроизведение, которое осуществляется автоматически, без волевых усилий человека, без контроля со стороны сознания. При этом отсутствует специальная цель что-то запомнить или припомнить, т. е. не ставится специальная мнемическая задача. Во втором случае такая задача присутствует, а сам процесс требует волевого усилия(1).

Выделяется также деление памяти на кратковременную и долговременную. Кратковременная память — это вид памяти, характеризующийся очень кратким сохранением воспринимаемой информации. Кратковременная память похожа на произвольную, при ней не используются специальные мнемические приемы. Но в отличие от произвольной, при кратковременной памяти для запоминания мы предпринимаем определенные волевые усилия (3).

Понятием оперативная память обозначают мнемические процессы, обслуживающие непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия, операции. Когда мы выполняем какое-либо сложное действие, например арифметическое, то осуществляем его по частям. При этом мы удерживаем «в уме» некоторые промежуточные результаты до тех пор, пока имеем с ними дело. По мере продвижения к конечному результату конкретный «отработанный» материал может забываться. Аналогичное явление мы наблюдаем при выполнении любого более или менее сложного действия. Части материала, которыми оперирует человек, могут быть различными (например, ребенок начинает читать со складывания букв) (4).

Объем этих частей, так называемых оперативных единиц памяти, существенно влияет на успешность выполнения той или иной деятельности.

Поэтому для запоминания материала имеет большое значение формирование оптимальных оперативных единиц памяти.

По признаку наличия целей определяют произвольную и произвольную память. Если при рассмотрении блоков запоминания и воспроизведения акцент ставится на используемых мнемических средствах, то говорят об опосредованном или непосредственном запоминании и воспроизведении. Если имеются в виду главным образом взаимосвязи между блоками хранения и воспроизведения, то выделяют имплицитную эксплицитную память, также называемой и неосознаваемой, или активной и пассивной(9).

Таким образом, в различных отечественных и зарубежных теориях, память рассматривалась с разных точек зрения. В ассоциативной теории память рассматривалась, как система ассоциаций, в гештальттеории большое значение придавалось структурированию материала при запоминании, а в бихевиоризме - подкреплению. В свою очередь З. Фрейд придавал значение роли эмоций, мотивов и потребностей в запоминании. В русле смысловой теории, память изучалась с точки зрения образования смысловых связей.

В основе исследуемой проблемы память рассматривается с позиции общепсихологической теории деятельности. Многие авторы (А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, А.А. Смирнов и др.) подчеркивали продуктивность запоминания от того, какое место оно занимает в структуре деятельности.

Вопрос о развитии памяти породил в психологии большие споры. При всей кажущейся очевидности и несомненной актуальности вопроса, теоретические положения о развитии памяти детей дошкольного возраста, не имеют классического однообразия. Л.С. Выготский (9) отмечал, что ни по одной теме в психологии нет столько споров, сколько их имеется в теориях, объясняющих проблему развития памяти.

Достаточно простыми и понятными представляются теоретические положения концепции развития памяти у детей, предложенные

П.П.Блонским (7). Основным положением данной концепции о соотношении образной и словесной памяти в их развитии является утверждение о том, что четыре вида памяти (моторная, эмоциональная, образная и словесная) это генетически обусловленные ступени ее развития, возникающие именно в данной последовательности.

Самый ранний вид – моторная или двигательная память свое выражение находит в первых условных двигательных рефлексах детей, которые наблюдаются уже на первом месяце после рождения. Начало эмоциональной или аффективной памяти, относится к первому полугодю жизни ребенка. Первые зачатки свободных воспоминаний, с которыми, можно связывать начало образной памяти, относятся им ко второму году жизни.

В раннем возрасте развивается важный вид памяти – память на слова. Начиная с 6 месяцев, ребенок запоминает некоторые звукосочетания, а затем и слова, которые связываются с определенными предметами, лицами, действиями. В это время еще можно выделить специально словесную память, тогда как в последующие годы она сливается со смысловой. Освоение разговорной речи ведет к быстрому развитию смысловой памяти и памяти на целые словесные цепи, комплексы.

На втором году жизни, начавший ходить, ребенок узнает много предметов, вещей и, различно действуя с ними, обогащает свои знания об окружающем мире. Так начинают накапливаться первичные представления о вещах, людях, событиях, представления, об удаленности и направлении, о выполняемых движениях. На основе формирующейся обратной афферентации действия с вещами становятся все более точными, согласованными и разнообразными(29).

Изменяется и сам процесс памяти: она постепенно освобождается от опоры на восприятие. Наряду с узнаванием, формируется и воспроизведение,

сначала произвольное, вызванное вопросом, подсказкой взрослого, сходным предметом или ситуацией, а затем и произвольное (8).

Первые припоминания впечатлений, полученных в раннем детстве, относятся обычно к возрасту около трёх лет (имеются в виду воспоминания взрослых людей, связанные с детством). Было установлено, что почти 75% первых детских воспоминаний приходится на возраст от трёх до четырёх лет. Это значит, что к данному возрасту, т.е. к началу дошкольного детства, у ребёнка связываются долговременная память и её основные механизмы. Одним из них является ассоциативная связь запоминаемого материала с эмоциональными переживаниями (15).

Г.А. Урунтаева отмечает, что к концу раннего возраста резко увеличивается объем и прочность детской памяти. Главной особенностью памяти ребенка этого периода является ее непреднамеренный характер, т.е. все запоминается как бы «само собой». В основном дети раннего возраста запоминают то, что в той или иной степени включено в их игру или какую-нибудь практическую деятельность, что им непосредственно нужно и интересно и что воздействовало на них эмоционально и произвело глубокое впечатление(53).

З.М. Истомина подчеркивает, что память детей раннего возраста характеризуется большей пластичностью, дети запоминают материал быстро и легко, однако часто запечатление идет быстро, но беспорядочно(25) .

Память в дошкольном возрасте, по представлению П.И. Зинченко (23), носит преимущественно произвольный характер. Это значит, что ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее характера. Ребенок запоминает то, на что было направлено его внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что было интересно.

Л.М. Житникова утверждает, что качество произвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, в какой мере происходят их детальное восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия. Произвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и мышления (19).

У младших дошкольников произвольное запоминание и произвольное воспроизведение, как указывает З.М. Истомина (25), это единственная форма работы памяти. Ребенок еще не может поставить перед собой цель запомнить или припомнить что-нибудь и тем более не применяет для этого специальных приемов.

Произвольное запоминание, связанное с активной умственной работой детей над определенным материалом, остается до конца дошкольного возраста значительно более продуктивным, чем произвольное запоминание того же материала. Произвольное запоминание в дошкольном возрасте может быть прочным и точным (48). Если события этой поры имели эмоциональную значимость и произвели впечатление на ребенка, они могут сохраниться в памяти на всю оставшуюся жизнь.

З.М. Истомина отмечала, что основные качественные изменения в памяти ребенка дошкольного возраста заключаются в постепенном переходе от ее произвольных форм к произвольным (25). К концу дошкольного детства у ребенка появляются элементы произвольной памяти. Развитие произвольной памяти начинается с выделения ребенком специальных мнемических задач на запоминание и припоминание. Причем цель припомнить появляется раньше цели запомнить: сначала развивается произвольное воспроизведение, а вслед за ним и произвольное запоминание. Переход от произвольной к произвольной памяти включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, т.е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На втором этапе возникают и

совершенствуются необходимые для этого мнемические действия и операции.

З.М. Истомина (25) проанализировав, как идет процесс становления произвольного и опосредованного запоминания у дошкольников, и пришла к следующим выводам. В дошкольном возрасте у детей трех – четырех лет запоминание и воспроизведение в естественных условиях развития памяти, т.е. без специального обучения мнемическим операциям, являются произвольными. В дошкольном возрасте при тех же условиях происходит постепенный переход от произвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала. При этом в соответствующих процессах выделяются и начинают относительно самостоятельно развиваться специальные перцептивные действия, опосредствующие мнемические процессы и направленные на то, чтобы лучше запомнить, полнее и точнее воспроизвести удержанный в памяти материал.

Различные процессы памяти развиваются с возрастом у детей неодинаково, причем одни из них могут опережать другие. Например, произвольное воспроизведение возникает раньше, чем произвольное запоминание, и в своем развитии как бы обгоняет его. От интереса ребенка к выполняемой им деятельности и мотивации этой деятельности зависит развитие у него процессов памяти (10).

С возрастом развивается способность ребенка оценивать возможности собственной памяти, причем, чем старше дети, тем лучше они могут это делать. Со временем становятся более разнообразными и гибкими стратегии запоминания и воспроизведения материала, которые применяет ребенок.

Как указывает Л.М. Житникова, память с самого начала развивается как осмысленная деятельность. Именно мыслительные операции становятся при определенных условиях способами логического запоминания (19).

В дошкольном возрасте память по скорости развития опережает другие способности. Главным видом памяти является образная, ее развитие и

перестройка связаны с изменениями, происходящими в разных сферах психической жизни ребенка. У некоторых детей дошкольного возраста встречается особый вид зрительной памяти, который носит название эйдетической памяти. Образы эйдетической памяти по своей яркости и отчетливости приближаются к образам восприятия. После однократного восприятия материала и очень небольшой умственной обработки, ребенок продолжает «видеть» материал, и прекрасно восстанавливает его. Эйдетическая память – возрастное явление. Дети, обладающие ею в дошкольном возрасте, в период школьного обучения обычно утрачивают эту способность. На самом деле, такой вид памяти не так уж и редок, и имеется у многих детей (41).

Г.А. Урунтаева (53) отмечает, что на протяжении дошкольного возраста значительно изменяется содержание двигательной памяти. Движения становятся сложными, включают несколько компонентов. Словесно – логическая память дошкольника интенсивно развивается в процессе активного освоения речи при слушании и воспроизведении литературных произведений, рассказывании, в общении со взрослыми и сверстниками. Дошкольный период – эпоха господства природной, непосредственной, произвольной памяти. У дошкольника сохраняется зависимость запоминания материала от таких его особенностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, озвученность, прерывистость действия, движение, контраст и пр.

Однако тот факт, что память развивается у дошкольника наиболее интенсивно по сравнению с другими способностями, не значит, что следует довольствоваться этим фактом. Наоборот, следует максимально развивать память ребенка в период, когда к этому располагают все факторы. Поэтому можно говорить о развитии памяти ребенка, начиная с раннего детства (43).

В своих исследованиях П.И.Зинченко (23) установил, что при определенных условиях произвольное запоминание у детей может быть

продуктивнее произвольного. Это происходит тогда, когда деятельность, в которую включено произвольное запоминание, требует интеллектуальной активности, т.е. когда произвольное запоминание происходит в процессе решения каких-либо мыслительных задач. Вместе с тем, произвольная память, не связанная с активным отношением к текущей деятельности, оказывается менее продуктивной, хотя в целом эта форма памяти сохраняет господствующее положение в дошкольном возрасте.

В своих исследованиях Л.М. Житникова (19) установила то, что важной предпосылкой развития произвольных процессов памяти детей является относительно высокий уровень развития произвольной памяти. Чем богаче опыт и знания детей, запечатленные ими произвольно, тем большие возможности возникают у них вспомнить, используя продукты произвольной памяти в своей практической и умственной деятельности.

Таким образом, на протяжении дошкольного возраста происходят значительные изменения в развитии памяти детей. Память дошкольника становится центральной психической функцией, которая определяет все остальные психические процессы. Основным видом является образная память. Важнейшие изменения в памяти происходят в возрасте 4-5 лет. Память ребенка приобретает элементы произвольности. К 6-7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания. Возникает способность к регуляции процесса запоминания сначала со стороны взрослого, а потом и самого ребенка. Ребенок осваивает некоторые приемы и способы запоминания. Накопление к дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточный уровень развития памяти повышает у ребенка чувство уверенности в своих силах, обеспечивает готовность к усвоению школьной программы.

1.2 Закономерности развития памяти у детей с общим недоразвитием речи

Нами уже отмечалось, что дошкольный возраст – период наиболее интенсивного психического развития. На этапе дошкольного детства закладывается фундамент физического, психического и нравственного здоровья. Важным показателем интеллектуального развития ребенка является уровень его речевого развития. В возрасте от года до трех лет речь начинает занимать центральное место в психическом развитии ребенка, перестраивая все психические процессы ребенка. Именно речь становится ведущим средством общения и развития психических процессов ребенка.

Чистая, правильная речь – одно из важнейших условий полноценного 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(44).

При нормальном речевом развитии дети к 5 годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу.

Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было описано Р.Е.Левиной (31) и определено как общее недоразвитие речи.

Понятие общего недоразвития речи сформулировано на основе тщательного и всестороннего изучения качественных проявлений недостатков фонетической, фонематической и лексико-грамматической сторон речи, психологических механизмов, их перекрестного влияния на речевую деятельность, что предполагает системное нарушение всех компонентов, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи (32).

Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития (31).

Р.Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития речи, причем первые два характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса, грамматического строя и связной речи (32).

I уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи (так называемые «безречевые дети»). Дети этого уровня для общения пользуются главным образом лепетными словами, звукоподражаниями, отдельными существительными и глаголами бытового содержания, обрывками лепетных предложений, звуковое оформление которых смазано, нечетко и крайне неустойчиво. Нередко свои «высказывания» ребенок подкрепляет мимикой и жестами. Значительная ограниченность активного словарного запаса проявляется в том, что одним и тем же лепетным словом или звуко сочетанием ребенок обозначает несколько разных понятий. Характерным для этих детей является использование однословных предложений.

II уровень общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста характеризуется несформированностью фонематического слуха, нарушением звукопроизносительной стороны речи, бедным словарным запасом.

У детей с III уровнем общего недоразвития речи имеют место проблемы формирования фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов речи (32).

Помимо речевого недоразвития у детей с ОНР имеется ряд других нарушений, так как недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и эмоционально-волевой сфер (42).

Ряд исследователей (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.) указывали на то, что память и речь существуют в неразрывном единстве, и нарушение одного влечет за собой нарушение другого. Следовательно, несформированность памяти в различной степени свойственна всем детям с тяжелыми нарушениями речи. Нарушение мнестической деятельности также влечет за собой нарушение других психических функций.

Исследования Р.Е.Левиной, Т.Б.Филичевой, Г.В. Чиркиной и других показали, что особенности мнемических процессов у детей с нарушениями речи оказываются неодинаковыми при различных уровнях речевого развития. Было выявлено, что недостаточная сформированность основных мыслительных процессов, недоразвитие памяти, в том числе произвольного запоминания, недостаточность познавательной деятельности находятся в тесной зависимости с речевыми процессами. Как отмечает Т.Б.Филичева, состояние речевой функции отражает уровень психического развития ребенка, а ее зрелость является фундаментом его успешного развития (54).

Связь речевого нарушения с другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа и синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями(55).

Как уже отмечалось, речевые нарушения у детей сопровождаются несформированностью других психических функций. Речевая

недостаточность сказывается и на развитии памяти. Д.Б. Эльконин отмечал, что в старшем дошкольном возрасте наиболее значимой, ведущей в психическом развитии ребенка является память, которая, с одной стороны, является функцией интегративной, во многом определяющей успешность формирования других психических процессов, с другой стороны, она наиболее чувствительна к любым изменениям в деятельности мозга (63).

Исследованиями памяти детей с общим недоразвитием речи занимались Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, Г.С. Гуменная, Е.М. Мастюкова, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо и др. В их работах доказано, что объем зрительной памяти таких детей практически не отличается от нормы. В объеме слуховой памяти существует большая вариабельность, в целом наблюдается некоторое общее снижение.

Изучение особенностей памяти у детей с общим недоразвитием речи представляет собой не только теоретический интерес, но также имеет большую практическую ценность. Это помогает выяснить, в какой степени недоразвитие различных речевых зон может повлиять на формирование системных процессов, таких как память, способствует лучшему пониманию патогенеза умственных расстройств, а также разработки адекватных методов обучения(21).

Сравнительное нейропсихологическое исследование детей с общим недоразвитием речи III уровня и детей с нормальным речевым развитием, проведенное Н.П. Чурсиной, показало, что у детей с несформированностью фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов речи имеет место дефицит сформированности памяти. Наиболее значимые проблемы отмечались в прочности запоминания зрительных стимулов, объеме непосредственной памяти, устойчивости смыслового соотнесения. Было отмечено, что при нарастании проблем в формировании речи ухудшаются показатели сформированности памяти (61).

Традиционно в логопедии считается, что речевые нарушения связаны с незрелостью левого полушария. В исследовании Н.П. Чурсиной выявлено, что только у небольшой части детей с ОНР проблемы связаны с незрелостью функций только левого полушария. Остальные дети из числа обследованных (116 детей) имеют преимущественно правополушарный (или сочетание право-левополушарный) дефицит в формировании речевых функций. Таким образом, отмечены тенденции к незрелости правополушарных компонентов, ответственных за развитие речи у детей с речевыми проблемами(61).

Обследование слухоречевой памяти у детей с ОНР и в норме показало, что у детей с ОНР при запоминании слов преобладает опора на перцептивные характеристики, а опора на смысловые характеристики при запоминании не сформирована в большей степени, чем у детей в норме. Незрелость смыслового запоминания тормозит формирование речевого мышления, дефицит которого неизбежно создает трудности при обучении. Аналогично, при выполнении тестовых заданий на зрительную память дети шести лет с ОНР почти не предпринимали попыток соотнести зрительные стимулы, с каким – либо знакомым образом и вербализовать его, в то время как дети с нормальным речевым развитием часто делали попытки осмыслить невербализованные фигурки для более эффективного запоминания. Как показывают результаты исследования, такая стратегия запоминания более эффективна и отражает более зрелый, соответствующий возрасту уровень как мнестической, так и мыслительной деятельности в целом (57).

Материалы исследования Е.М. Мастюковой также свидетельствуют о нарушении мнестических процессов у большинства детей с речевым недоразвитием. Характерным для них является частое преобладание произвольного зрительного и слухового запоминания над произвольным(20).

Выраженность нарушений памяти у детей с недоразвитием речи, по данным автора, коррелирует с тяжестью органического психосиндрома,

особенно сочетающегося с недостаточностью произвольной целенаправленной деятельности. Выраженность нарушений вербальной памяти зависит от степени и характера речевого недоразвития(21).

Отмечается низкий объем всех видов кратковременной памяти, в особенности слухоречевой, слабость прочности удержания воспринимаемого материала. Во многом страдает и долговременная память. Нарушены процессы запоминания и воспроизведения, особенно страдает отсроченное воспроизведение. Для детей характерна трудность при запоминании вербальной информации и снижены параметры в смысловой обработке материала (20).

Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность действий. Как правило, они не используют речевое общение с целью уточнения инструкции. Это связано и с особенностями внимания. Однако при существующих трудностях у детей с общим недоразвитием речи остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания (18).

Итак, общее недоразвитие речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя формированию речевого интеллекта. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с общим недоразвитием речи заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. У ряда детей отмечается низкая активность памяти. Ребенок начинает говорить позднее ровесников, отмечаются скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования (52).

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, которые характеризуются следующими особенностями:

- 1) объем зрительной памяти практически соответствует норме, за исключением запоминания геометрических фигур;
- 2) общее снижение функции слуховой памяти;
- 3) низкий уровень отсроченного воспроизведения;
- 4) низкий уровень продуктивности запоминания;
- 5) относительная сохранность смыслового, логического запоминания.

1.3 Методические основы развития памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Основное содержание детской памяти, детских знаний составляют представления, т.е. конкретные, наглядные образы предметов, их свойств и действий. Л.С. Выготский (9) подчеркивал, что мы иначе запоминаем, когда, например, завязываем узелок на память. Эта особенность имеет место в дошкольном возрасте. В исследовании детям разного возраста представляли одинаковый материал и просили запомнить его разными способами – первый раз непосредственно, а другой раз – с помощью вспомогательных средств. Дети, запоминающие с помощью вспомогательных средств, строили операции в ином плане, чем дети запоминающие непосредственно. Это происходило потому, что от них, применявших вспомогательные операции, требовалась не, сколько память, сколько умение создавать новые связи, новую структуру, богатое воображение, хорошо развитое мышление, т.е. психические качества, которые в непосредственном запоминании не играют сколько-нибудь существенной роли.

Л.М. Житникова (19) отмечала, что возможности памяти детей наиболее полно раскрываются в процессе их целенаправленного обучения.

Она указывала на необходимость ставить перед детьми мнемические задачи, упражняя дошкольников в запоминании, тренируя их память в деятельности, имеющей для них определенное значение. Благоприятные условия в этом отношении имеют виды деятельности, где перед ребенком возникает задача запомнить образец, объяснение воспитателя, различные дидактические игры, занятия по ознакомлению с окружающим, развитию речи, разучиванию стихотворений и пр. Также Л.М. Житникова указывала на необходимость обучения детей различным способам запоминания, особое внимание обращала на развитие логической памяти.

Одним из средств развития у старших дошкольников произвольной опосредованной памяти является метод моделирования.

Доступность моделирования для детей старшего дошкольного возраста доказана в исследованиях отечественных психологов Л.А. Венгера, О.М.Дьяченко и др. (15). В основе моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет может быть замещен в деятельности детей другим предметом, изображением, знаком. Ребенок рано овладевает замещением объектов в игре, в процессе освоения речи, в изобразительной деятельности. А.В. Запорожец (22) в своих исследованиях указывает, что ориентирующие компоненты той или иной целостной деятельности выполняют функцию «уподобления», «моделирования» тех материальных или идеальных предметов, с которыми ребенок действует, что приводит к созданию адекватных представлений или понятий об этих предметах.

Моделирование – метод познания скрытых связей и отношений, помогает открыть непосредственно не воспринимаемые свойства вещей. Однако для этого дети должны овладеть способами использования моделей, понять два связанных между собой отражения (план реальных объектов и план моделей), научиться различать «обозначаемое» от «обозначающего». По мнению Ж. Пиаже, их дифференциация рождает мышление, опирающееся на одновременное изобретение символов и открытие законов. Овладев

способами использования моделей, дети смогут раскрыть область особых отношений – моделей и оригиналов(49). Н.Н. Поддъяков (44) считает, что формирование этих двух планов отражения имеет решающее значение для развития различных форм мышления, а, следовательно, и для умственного развития.

Известны разные точки зрения на определение понятия «моделирование». Моделирование в широком смысле слова – это замена действий с обычными предметами, действиями с их уменьшенными образцами, моделями, муляжами, макетами, а также их графическими заменителями: рисунками, чертежами, схемами и т.п.

Моделирование (наглядное), как считает О.М. Дьяченко (15), – это деятельность, направленная на изготовление какой-либо модели; создание в уме плана будущей игры, сказки, постройки, рисунка, т.е. планирование действий в форме образов-представлений, содержащих не все детали действительности, которую ребенок хочет отобразить, а лишь ее общее строение, соотношение частей.

Моделирование делает возможным преобразование объекта и тем самым позволяет получить новую информацию об объекте и осуществить на этой основе анализ содержания учебной задачи.

Под моделированием Л.М. Хализева (58) понимает процесс замещения исходной системы такой другой системой, элементы которой находятся в отношении подобия к элементам первой. Моделирование позволяет обнаружить в объекте скрытые свойства, дает возможность изучать их в «чистом виде».

Мы придерживаемся определения понятия «моделирование», которое дает Л.М. Житникова (19), так как, на наш взгляд, это наиболее полное, емкое содержательное определение. Моделирование, как указывает Л.М. Житникова – это построение модели и ее использование с целью познания нового путем отвлечения существенных свойств действительности из их

многообразия, их абстрагирования и схематизации и их выражения при помощи заместителей.

Мы считаем, что в большинстве вышеуказанных определений понятия «моделирования» отмечается, что моделирование используется с целью познания нового, а это одна из задач умственного воспитания.

Метод моделирования исследовал в своих работах В.В. Давыдов (24). Он отмечал, что моделирование связано с принципом наглядности. По мнению В.В. Давыдова, если содержанием обучения выступают внешние свойства вещей, принцип наглядности себя оправдывает, но там где наглядности далеко не достаточно, вступает в силу принцип моделирования. Принцип моделирования является высшей ступенью принципа наглядности, его развитием и обобщением, связанным с принципиальными изменениями в целях обучения и типах учебного процесса.

Под наглядным моделированием понимается система действий по построению, преобразованию и использованию наглядно воспринимаемой системы (модели), элементы которой находятся в отношении подобия к элементам некоторой другой системы(60).

Актуальность использования наглядного моделирования в работе с дошкольниками, в том числе с общим недоразвитием речи состоит в том, что:

– во – первых, ребёнок-дошкольник легко обучаем, но для детей с ОНР характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает решить эту проблему;

– во – вторых, использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приёмы работы с памятью. Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: «Когда учишь - записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики»;

– в – третьих, применяя графическую аналогию, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания (60).

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального (33).

У дошкольников с ОНР имеются трудности в составлении рассказов, нарушение логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов рассказа, затруднения в лексико-грамматическом структурировании высказывания, трудности припоминания текста. Таким образом, при работе с детьми с ОНР необходимы вспомогательные средства, облегчающие развития речи и памяти.

В логопедической работе наглядное моделирование выступает как определенный метод познания, с одной стороны, а с другой – как программа для восприятия, осмысления и анализа новых явлений, для запоминания(26).

У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков) появляется возможность применить заместители и наглядные модели, представить себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий.

Используемые в работе с детьми наглядные модели могут представлять собой стилизованные изображения реальных предметов; символы для обозначения некоторых частей речи, схемы для обозначения основных признаков отдельных видов описываемых предметов.

Эффективность использования метода зависит от определенных условий. Модель должна быть доступна для восприятия ребенка данного возраста.

На разных этапах и в зависимости от индивидуальных способностей детей можно использовать различные приемы наглядного моделирования: пиктограммы, заместители, мнемотаблица.

Пиктограмма - символическое изображение, заменяющее слова, это рисунок, с помощью которого можно записать слова и выражения, это рисунок, который поможет вспомнить заданное слово. Например "веселый праздник"- шарик, салют; знак, изображающий ногу, может означать ходить, стоять. Примеры пиктограмм - дорожные знаки, на одежде (уход за одеждой)

Можно использовать пиктограммы с изображением: слов-предметов, (например, "девочка", "солнце", "бабочка" и т.д.), слов-признаков ("большой", "маленький", "грустный", "веселый" и т.д.), слов-действий ("идет", "светит", "летает"), символов-предлогов ("под", "над", "в" и т.д.). Личное творчество педагога позволяет воспроизвести это в различных вариациях.

Замещение - это вид моделирования, при котором одни объекты замещаются другими, реально-условными. В качестве заместителей удобно использовать бумажные квадратики, кружки, овалы, различающиеся по цвету и величине, т.к. замещение основывается на каком-либо различии между предметами, их признаками.(26)

Разыгрывание с помощью заместителей лучше начинать с народных сказок, т.к. устойчивые стереотипы знакомых героев (лиса оранжевая, медведь большой и коричневый и т.д.) легко переносятся на модели. На первых занятиях число заместителей должно совпадать с числом персонажей, потом можно ввести лишние кружки или квадраты, чтобы ребенок мог выбрать нужные. Вначале достаточно, чтобы ребенок поднимал соответствующий символ по ходу рассказывания сказки взрослым, затем можно переходить к разыгрыванию сказки.

Особое место в работе с детьми старшего дошкольного возраста занимает использование в качестве дидактического материала - мнемотаблица.

Мнемотаблица - это схема, в которую заложена определенная информация. Овладение, мнемотехникой строится от простого к сложному. Необходимо начинать работу с простейших мнемоквадратов, последовательно переходить к мнемодорожкам, и позже - к мнемотаблицам.

Содержание мнемотаблицы - это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий путем выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа. Главное - нужно передать условно-наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям.

Мнемотехникой можно начинать заниматься с раннего возраста, но рационально вводить ее в занятия с 4-5 лет, когда накоплен основной словарный запас(24).

Для детей младшего и среднего дошкольного возраста необходимо давать цветные мнемотаблицы, т.к. у детей остаются в памяти отдельные образы: цыпленок - желтого цвета, мышка серая, елочка зеленая, ягодка - красная, и "спрятать" персонажа в графическом изображении. Например: лиса - состоит из геометрических фигур (треугольника и круга). Медведь - большой коричневый круг и т.д.

Для детей старшего возраста схемы желательно рисовать в одном цвете, чтобы не вовлекать внимание на яркость символических изображений.

Опираясь на исследования Л. А. Венгера, Л.М. Хализевой и других ученых, можно выделить следующую последовательность обучения детей моделированию:

1. Оработка действий замещения как в направлении овладения диапазоном использования заместителей, так и в направлении постепенного

усвоения их условного значения, перехода от предметов-заместителей к знакам, условно обозначающим предмет.

2. Построение и использование моделей пошаговых действий. Примерами таких моделей является последовательность одевания, умывания, сервировки стола, различных трудовых процессов. Работая с данной моделью, дети учатся описывать порядок действий для достижения заданной цели, выполнять изображенную последовательность действий, описывать свои действия, расставлять события в правильной последовательности и находить ошибки в неправильной последовательности действий.

3. Построение и использование мнемотаблиц. В основном мнемотаблицы выполняют обучающую функцию. В основе мнемотехники лежит умение обозначать символами реальные образы, отражая общие признаки объекта. Мнемотаблицы – графическая аналогия, модель. Овладение приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачу, направленную на перекодирование информации, т.е. преобразование абстрактных символов в образы(24).

Создание моделей по собственному замыслу (модели отношений сходства и различия между понятиями, образами, объектами и явлениями). Овладение приемами работы с наглядными моделями значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на:

- развитие основных психических процессов - памяти, внимания, образного мышления и речи;
- перекодирование информации, т.е. преобразования из абстрактных символов в образы;
- развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении.

Метод наглядного моделирования может использоваться:

- для обогащения словарного запаса; при обучении составлению рассказов;
- при пересказах художественной литературы;
- при отгадывании и загадывании загадок;
- при заучивании стихов.

Метод наглядного моделирования многофункционален. На его основе можно создать разнообразные дидактические игры(38).

Моделирование как наглядно-практический метод получает всё большее распространение в обучении детей дошкольного возраста.

Особенности моделирования как метода обучения в том, что оно делает наглядным скрытые от непосредственного восприятия свойства связи, отношения объектов, которые являются существенными для понимания фактов, явлений, при формировании знаний, приближающихся по содержанию к понятиям.

Выводы по первой главе

В экспериментальных исследованиях памяти зарубежные психологи трактуют память как процесс, включенный в познание. Отечественные психологи рассматривают память в контексте деятельностной теории личности, подчеркивая зависимость процессов памяти от того какое место занимает материал в структуре деятельности.

Процесс запоминания зависит от осознания цели запоминания, смысла запоминаемого, анализа материала, включения материала в деятельность. Основные изменения в развитии памяти дошкольника заключаются в переходе от произвольного запоминания к произвольному, в исследовании детьми способов и средств произвольного запоминания.

Память зависит от полноты восприятия, интересов детей, активизации предметно – познавательной деятельности.

Средством организации памяти ребенка является речь взрослого. Осваивая приемы запоминания вместе с тем, учитывая трудности запоминания у детей с общим недоразвитием речи можно использовать наглядное моделирование как средство развития образной и логической памяти.

Отсюда следует, что на протяжении всего дошкольного возраста преобладает произвольная память. У дошкольника сохраняется зависимость запоминания материала от таких его способностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, движение, контраст и пр.

Учитывая образный характер памяти дошкольников, наглядное моделирование позволяет старшим дошкольникам полнее и глубже запоминать материал, обеспечивать полноценное развитие речи.

Итак, сегодня совершенно определённо можно выявить назревшие противоречия между общим для всех воспитанников нормативным содержанием образования и индивидуальными возможностями детей. Использование в работе с детьми старшего дошкольного возраста средств наглядного моделирования как основы для развития зрительной памяти, речевой активности, связной речи, позволит успешно решать задачи подготовки детей к обучению в школе.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1 Особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Исследование особенностей развития памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи проходило в группе компенсирующей направленности муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №79 города Белгорода. В исследовании участвовали 16 детей 5-6 лет, имеющие общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития (Приложение 1).

Нами были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить особенности зрительной, вербальной, словесно-логической и слухоречевой памяти у детей 5-6 лет;
- 2) выявить индивидуальные особенности развития памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для исследования были использованы следующие диагностические задания:

- методика «10 картинок» (Т. Марцинковская). Цель: изучить объем непосредственной зрительной памяти у детей шестого года жизни (Приложение 2);
- методика «10 слов» (А. Лурия). Цель: оценка состояния речеслуховой памяти (Приложение 3);
- методика «Пиктограмма» (А. Лурия). Цель: исследование особенностей опосредованного запоминания и его продуктивности, а также характера мыслительной деятельности, уровня сформирования понятийного мышления (Приложение 4);

– методика «Заучивание четверостиший» (Г. Вицлак). Цель: диагностика уровня развития долговременной слуховой памяти детей 5 - 7 лет;

– методика «Пересказ литературного текста» (О. Сомкова). Цель: выявить умение связно, последовательно, точно излагать литературный текст; использовать авторские слова и выражения; использовать разные типы предложений; ярко и выразительно передавать содержание текста.

Обследование памяти у детей старшей группы мы начали с проведения методики «10 картинок»(36).

Ребенку предлагали 10 картинок с изображениями различных предметов не связанных между собой. Его просили посмотреть на картинки внимательно и запомнить их. Время для запоминания ограничено 30 секундами. Затем картинки убрали и предлагали ребенку назвать те, которые он запомнил.

Количество правильно воспроизведенных предметов, а также число ошибок, допущенных ребенком, фиксировали. Ошибки в процессе воспроизведения не исправляли.

Критерии оценки уровня развития образной зрительной памяти:

- высокий уровень - воспроизведение 8-10 предметов;
- средний уровень - воспроизведение 5 -7 предметов;
- низкий уровень - воспроизведение 1-4 предметов.

Полученные результаты мы представили в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Результаты изучения объема непосредственной образной памяти у детей с общим недоразвитием речи (по методике « 10 картинок»)

№	Фамилия, имя ребенка	Количество правильно воспроизведенных ответов	Уровень развития памяти
1.	Юра А.	5	Средний

2.	Настя А.	3	Низкий
3.	Ваня В.	6	Средний
4.	Аня В.	3	Низкий
5.	Глеб Д.	6	Средний
6.	Маша Д.	5	Средний
7.	Стефания Д.	4	Низкий
8.	Дима Д.	8	Высокий
9.	Даниил Е.	3	Низкий
10.	Саша З.	6	Средний
11.	Полина Н.	5	Средний
12.	Катя П.	6	Средний
13.	Артем П.	3	Низкий
14.	Женя Х.	8	Высокий
15.	Света Ш.	2	Низкий
16.	Коля Ю.	5	Средний

Высокий уровень развития зрительной памяти выявлен у двоих детей – 12,5% (Дима Д., Женя Х.), средний уровень – у восьми детей – 50% (Юра А., Ваня В., Глеб Д., Маша Д., Саша З., Полина Н., Катя П., Коля Ю.), низкий уровень развития памяти у шести детей – 37,5% (Настя А., Аня В., Стефания Д., Даниил Е., Артем П., Света Ш.).

Полученные результаты мы отразили в диаграмме (рис. 2.1).

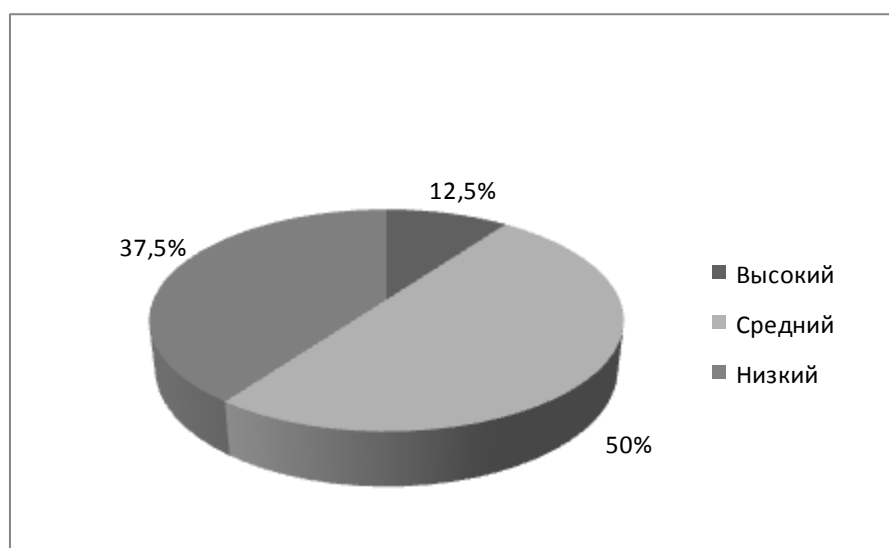


Рис. 2.1 Уровень развития непосредственной образной памяти у детей с общим недоразвитием речи (по методике «10 картинок»).

По результатам проведения методики мы выявили, что уровень развития зрительной памяти у большинства детей в пределах нормы. Нормой считается припоминание и воспроизведение 4 – 6 предметов. Так же были выявлены дети с высоким и низким уровнем развития зрительной памяти. В целом развитие непосредственной зрительной памяти у детей шестого года жизни находится на приемлемом уровне, что позволяет нам использовать методы наглядного моделирования с опорой на зрительные образы для дальнейшего развития памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для выявления уровня развития вербальной памяти мы провели обследование детей по методике «10 слов» А. Лурия(35). Каждому ребенку мы предлагали послушать и запомнить ряд из десяти не связанных между собой слов: дым, сон, шар, пух, звон, лес, час, лёд, ночь, пень. Слова произносили медленно (с интервалом в 1-2 секунды). После первого чтения просили ребенка воспроизвести слова. Задание дети выполняли четыре раза. Каждый раз просили ребенка повторить слова; фиксировали количество названных слов. Примерно через 20-30 минут ребенку предлагали вспомнить эти слова еще раз и записывали, сколько слов воспроизведено правильно.

Критерии оценки вербальной памяти:

Норма для детей 5 – 6 лет – воспроизведение 4 – 5 слов при первом воспроизведении и запоминания всего ряда после 2 – 3 повторений. При отсроченном воспроизведении (через 20-30 минут) в норме дети должны воспроизвести 5 – 7 слов. Если ребенок не смог воспроизвести 2 – 3 слова при первом воспроизведении и при отсроченном воспроизведении, либо не запомнил ряд после 4 – 5 повторений, это говорит о низком уровне вербальной памяти.

Полученные результаты обследования вербальной памяти мы представили в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Результаты изучения развития вербальной памяти у детей с общим недоразвитием речи (по методике «10 слов»)

№	Фамилия, имя ребенка	Первое воспроизведение	Второе воспроизведение	Третье воспроизведение	Четвертое воспроизведение	Отсроченное воспроизведение	Уровень развития памяти
1.	Юра А.	3	8	5	8	6	средний
2.	Настя А.	2	5	3	7	4	низкий
3.	Ваня В.	2	6	4	7	6	средний
4.	Аня В.	2	5	3	6	4	низкий
5.	Глеб Д.	4	6	6	7	5	средний
6.	Маша Д.	2	6	4	7	6	средний
7.	Стефания Д.	2	5	3	8	7	средний
8.	Дима Д.	5	9	8	10	8	высокий
9.	Даниил Е.	2	5	3	7	4	низкий
10.	Саша З.	3	8	5	8	6	средний
11.	Полина Н.	4	7	5	8	6	средний
12.	Катя П.	4	8	6	8	7	средний
13.	Артем П.	3	8	5	9	8	высокий
14.	Женя Х.	5	9	8	8	7	высокий
15.	Света Ш.	2	5	3	6	4	низкий
16.	Коля Ю.	4	6	6	7	5	средний

Результаты обследования свидетельствуют, что у детей проявился разный уровень развития вербальной памяти. Высокий уровень - у трех детей – 18,75% (Дима Д., Артем П., Женя Х.). Средний уровень показали десять детей, что составило 62,5% (Юра А., Ваня В., Глеб Д., Маша Д., Стефания Д., Саша З., Полина Н., Катя П., Коля Ю.). Низкий уровень вербальной памяти у трех детей – 18,75% (Настя А., Данил Е., Света Ш.).

Результаты методики «10 слов» отражены в диаграмме (рис 2.2).

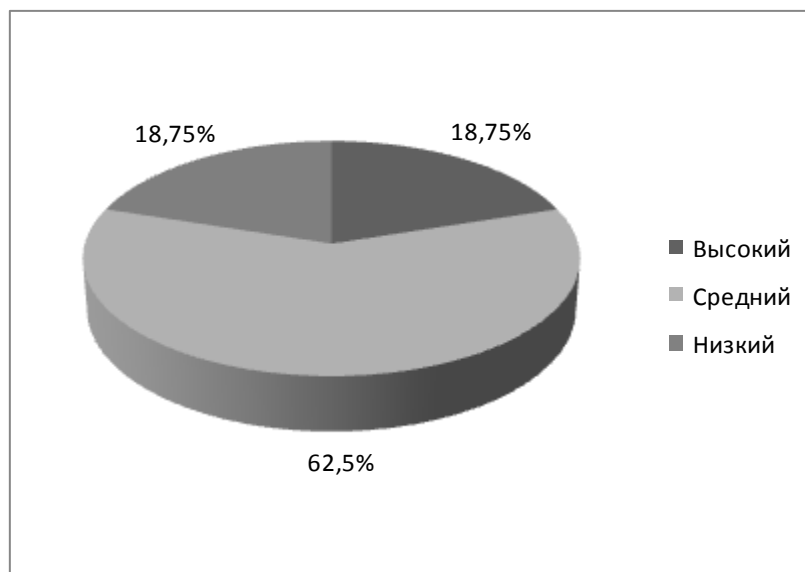


Рис. 2.2 Результаты изучения развития вербальной памяти у детей с общим недоразвитием речи (по методике «10 слов»)

При исследовании речеслуховой памяти с помощью методики «10 слов» А.Р. Лурия у детей с общим недоразвитием речи обнаруживается ряд особенностей: они медленно ориентируются в условиях задачи, и их результаты достаточно низкие. Дети после первого предъявления (на слух) не всегда воспроизводят длину ряда слов (их количество), при этом могут повторять одно и то же слово несколько раз или называть новые слова (парамнезия). Словесные парамнезии отражают специфическую для этой категории детей внутреннюю неустойчивость их речемыслительной системы. Допущенные ошибки воспроизведения дети с речевой патологией, как правило, не замечают и не исправляют, а иногда даже возвращаются к ним. Отсроченное воспроизведение оказывается одинаково низким у всех детей. Особенно сложным для детей оказывается воспроизведение середины серии из десяти слов.

Для исследования опосредованной памяти мы использовали тест «Пиктограмма» А. Лурии (36). Для проведения теста мы подготовили на каждого ребенка лист белой бумаги, простой карандаш и набор из 10-и слов (веселый праздник, вкусный ужин, строгая воспитательница, болезнь,

грузовик, развитие, теплый ветер, слепой мальчик, страх, веселая компания). Вначале детям давали инструкции: «Я сейчас прочитаю слова, которые надо запомнить и повторить мне в конце нашего занятия. Слов много, а чтобы легче их было запомнить, то можно их рисовать. На этом листочке можно нарисовать что –нибудь, что напомним каждое из слов. Рисовать можно только картинки, а не буквы. Так как слов довольно много, а лист только один, постарайтесь расположить рисунки так, чтобы они все на нем уместились. Не старайтесь вырисовывать картинки, главное, чтобы они помогли вспомнить слова».

После этого медленно читали слова или словосочетания и предлагали детям рисовать. На каждый рисунок отводили 1 – 2 минуты. После окончания работы мы каждый рисунок нумеровали, чтобы было видно, какой рисунок к какому слову относится. Через 20 – 30 минут после проведения теста, возвращали детям рисунки и предлагали по ним вспомнить те слова, которые им недавно называли. Количество правильно воспроизведенных слов мы подсчитывали и записывали.

Критерии оценки уровня развития опосредованной памяти:

- высокий уровень - воспроизведение 9 -10 слов;
- средний уровень - воспроизведение 5-8 слов;
- низкий уровень - воспроизведение менее 1-4 слов.

Результаты теста мы представили в таблице 2.3.

Таблица 2.3

Уровень развития опосредованной памяти у детей с общим недоразвитием речи (по методике «Пиктограмма»).

№	Фамилия, имя ребенка	Количество правильно воспроизведенных слов	Уровень развития памяти
1.	Юра А.	9	высокий
2.	Настя А.	6	средний
3.	Ваня В.	9	высокий
4.	Аня В.	6	средний
5.	Глеб Д.	7	средний

6.	Маша Д.	6	средний
7.	Стефания Д.	6	средний
8.	Дима Д.	10	высокий
9.	Даниил Е.	7	средний
10.	Саша З.	8	средний
11.	Полина Н.	9	высокий
12.	Катя П.	8	средний
13.	Артем П.	8	средний
14.	Женя Х.	10	высокий
15.	Света Ш.	3	низкий
16.	Коля Ю.	7	средний

Количество правильно воспроизведенных слов свидетельствует об объеме опосредованной памяти. Высокий уровень ее развития в группе показали пять детей, что составило 31,25% (Юра А., Ваня В., Дима Д., Полина Н., Женя Х.). Средний уровень наблюдается у десяти детей (Настя А., Аня В., Глеб Д., Маша Д., Стефания Д., Данил Е., Саша З., Катя П., Артем П., Коля Ю.) – 62,5%. Низкий уровень показал один ребенок (Света Ш.), что составило 6,25%.

Результаты проведения методики «Пиктограмма» отражены в диаграмме (рис 2.3).

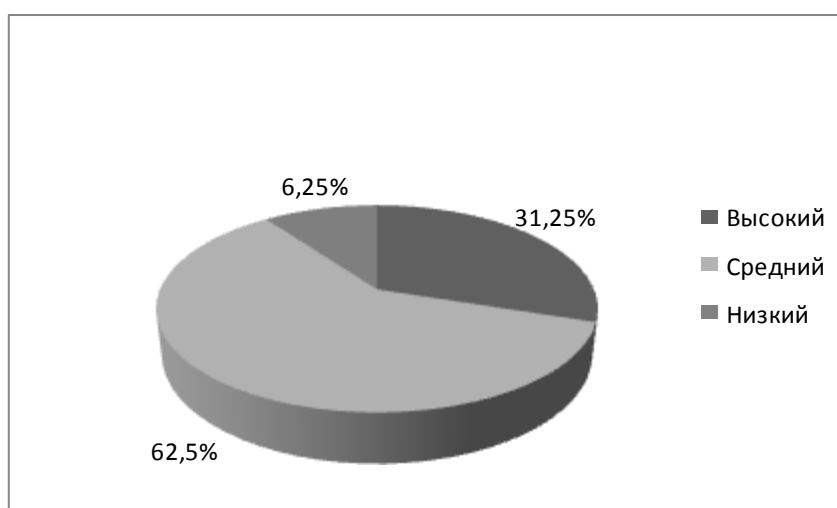


Рис. 2.3 Уровень развития опосредованной памяти у детей с общим недоразвитием речи (по методике «Пиктограмма»).

Следует отметить, что уровень опосредованной памяти в группе оказался выше, чем образной и вербальной. Интересным оказалось содержание рисунков детей, которые были в целом связаны с темой.

Большинство детей успешно повторили слова опираясь на свои рисунки. Больше всего трудности зарисовки и последующего припоминания у детей вызвали абстрактные и эмоциональные понятия, такие как: строгая воспитательница, развитие, страх, теплый ветер. Более высокие результаты были выявлены на простых словах и понятиях, на которые у детей есть опора из собственного опыта: веселый праздник, вкусный ужин, болезнь, грузовик, слепой мальчик, веселая компания. Так же следует отметить, что большинство детей не точно воспроизвели словосочетания, изменяя их и пропуская слова. Например, вместо словосочетания веселый праздник дети говорили праздник, весело, день рождения; вместо вкусный ужин воспроизводили ужин, вкусная еда, обед.

Анализ расположения рисунков на листе бумаги показывает способность детей правильно организовывать свою деятельность. Наиболее адекватным считается расположение рисунка в той же последовательности, в которой читались слова. Такие рисунки нарисовали дети с высоким и средним уровнем развития опосредованной памяти. Данная методика позволяет изучить не только уровень развития опосредованной памяти, но и общий уровень умственного развития детей, умение планировать свои действия.

Для изучения способности детей к запоминанию стихотворений была предложена методика «Заучивание четверостиший» Г. Вицлака(39). Детям предлагалось послушать стихотворение, постараться запомнить его, чтобы потом рассказывать дома маме (папе, бабушке, сестре и т.д.).

Ход заучивания (количество ошибок и количество предлагаемой и принимаемой помощи) фиксируется в бланке.

Критерии оценки:

- высокий уровень - 8 баллов (правильное полное воспроизведение всех трех частей);
- средний уровень - 5 – 7 баллов (перестановка, пропуск или добавление слов в какой-нибудь части);
- низкий уровень - 3 – 4 балла (воспроизведение смысла четверостишия своими словами)
- очень низкий уровень – 1 – 2 (целостная смысловая связь нарушена).

Полученные результаты мы представили в таблице 2.4.

Таблица 2.4

Уровень произвольного запоминания и воспроизведения стихотворения у детей с общим недоразвитием речи.

№	Фамилия, имя ребенка	Качество воспроизведения и количество допущенных ошибок	Количество баллов	Уровень запоминания
1.	Юра А.	перестановка, пропуск или добавление слов в каждой части	5	средний
2.	Настя А.	целостная смысловая связь нарушена, набор отдельных слов	1	очень низкий
3.	Ваня В.	перестановка слов в первой и второй части	6	средний
4.	Аня В.	правильное воспроизведение первой части, перестановка, пропуск слов во второй части	5	низкий
5.	Глеб Д.	воспроизведение смысла четверостишия своими словами	3	низкий
6.	Маша Д.	перестановка, пропуск или добавление слов в каждой части	5	средний
7.	Стефания Д.	воспроизведение смысла четверостишия своими словами	3	низкий
8.	Дима Д.	перестановка слов в первой и второй части	6	средний
9.	Данил Е.	воспроизведение смысла четверостишия своими словами	3	низкий
10.	Саша З.	перестановка, пропуск слов в первой части, правильное воспроизведение второй части	5	средний
11.	Полина Н.	правильное воспроизведение первой части, перестановка, пропуск слов во второй части	5	средний

12.	Катя П.	воспроизведение смысла четверостишия своими словами	4	низкий
13.	Артем П.	перестановка, пропуск слов в первой части, правильное воспроизведение второй части	5	средний
14.	Женя Х.	перестановка слов в первой и второй части	6	средний
15.	Света Ш.	целостная смысловая связь нарушена, набор отдельных слов	1	очень низкий
16.	Коля Ю.	воспроизведение смысла четверостишия своими словами	4	низкий

Высокий уровень произвольного запоминания и воспроизведения стихотворения не выявлен. Средний уровень показали восемь детей (Юра А., Ваня В., Маша Д., Дима Д., Саша З., Полина Н., Артем П., Женя Х.), что составило 50%. Низкий уровень произвольного запоминания в группе показали шесть детей (Аня В., Глеб Д., Стефания Д., Данил Е., Катя П., Коля Ю.) – 37,5%. А так же был выявлен очень низкий уровень произвольного запоминания у двух детей (Настя А., Света Ш.) – 12,5%.

Полученные результаты отражены в диаграмме (рис 2.4).

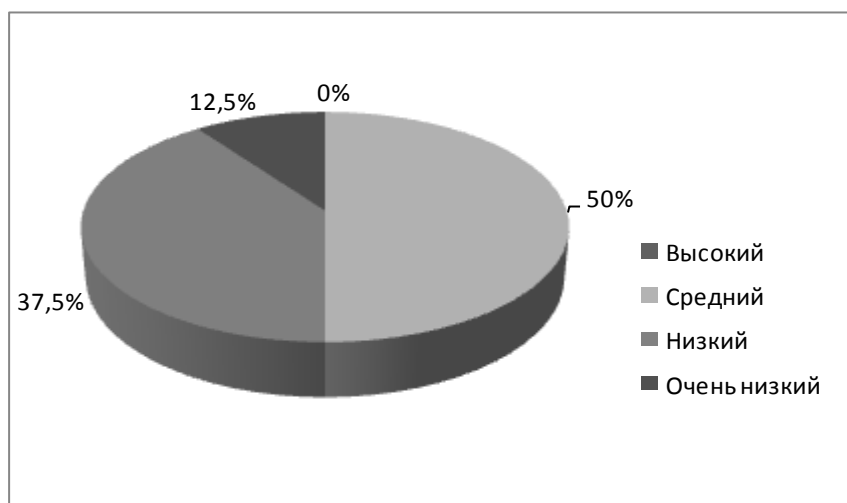


Рис. 2.4 Уровень произвольного запоминания и воспроизведения стихотворения у детей с общим недоразвитием речи.

В процессе проведения данной методики мы выявили значительные трудности в запоминании детьми стихотворения. Многие дети допускали ошибки при самостоятельном воспроизведении четверостиший. Особенно

значительные трудности дети испытывали при воспроизведении второй части стихотворения. Были отмечены такие ошибки воспроизведения как: перестановка слов и нарушение ритма четверостиший, замена слов стихотворения на собственные. Так же нами были выявлены дети с низким и очень уровнем развития слухоречевой памяти. Такие дети воспроизводили только лишь общий смысл своими словами, либо называли отдельные слова из стихотворения, не связывая их по смыслу. Таким образом, по итогам проведения данной методики можно сделать следующие выводы, что уровень развития произвольной слухоречевой памяти для детей данной возрастной группы достаточно низкий.

Для изучения способности детей к пересказу текста была проведена методика «Пересказ литературного текста». В данной методике использовался рассказ О. Сомковой «Кот задира»(17). Детям предложили послушать рассказ, ответить на вопросы по тексту и пересказать. Ход пересказа (количество ошибок и количество предлагаемой и принимаемой помощи), а так же результаты уровня запоминания текста отражены в таблице 2.5.

Таблица 2.5

Результаты уровня опосредованной памяти и воспроизведения текста рассказа у детей с общим недоразвитием речи.

№	Фамилия, имя ребенка	Качество воспроизведения и количество допущенных ошибок	Уровень запоминания
1.	Юра А.	перестановка, пропуск слов	средний
2.	Настя А.	не точно отражена последовательность событий в рассказе	средний
3.	Ваня В.	пропуск прилагательных	высокий
4.	Аня В.	перестановка событий в рассказе	низкий
5.	Глеб Д.	перестановка событий в рассказе	низкий
6.	Маша Д.	перестановка, добавление слов	средний
7.	Стефания Д.	перестановка событий в рассказе	низкий
8.	Дима Д.	пропуск прилагательных	высокий
9.	Данил Е.	воспроизведение смысла рассказа своими словами	низкий
10.	Саша З.	перестановка, пропуск слов	средний
11.	Полина Н.	пропуск прилагательных	высокий

12.	Катя П.	перестановка событий в рассказе	низкий
13.	Артем П.	воспроизведение смысла рассказа своими словами	низкий
14.	Женя Х.	не точно отражена последовательность событий в рассказе	средний
15.	Света Ш.	перестановка событий в рассказе	низкий
16.	Коля Ю.	воспроизведение смысла рассказа своими словами	низкий

По результатам данной методики выявлен высокий уровень опосредованной памяти и воспроизведения текста рассказа у трех детей (Ваня В., Дима Д., Полина Н.) что составило 18,75%. Средний уровень показали пять детей (Юра А., Настя А., Маша Д., Саша З., Женя Х.) – 31,25%. Низкий уровень наблюдается у восьми детей из группы (Аня В., Глеб Д., Стефания Д., Данил Е., Катя П., Артем П., Света Ш., Коля Ю.) – 50%.

Полученные результаты отражены в диаграмме (рис 2.5)

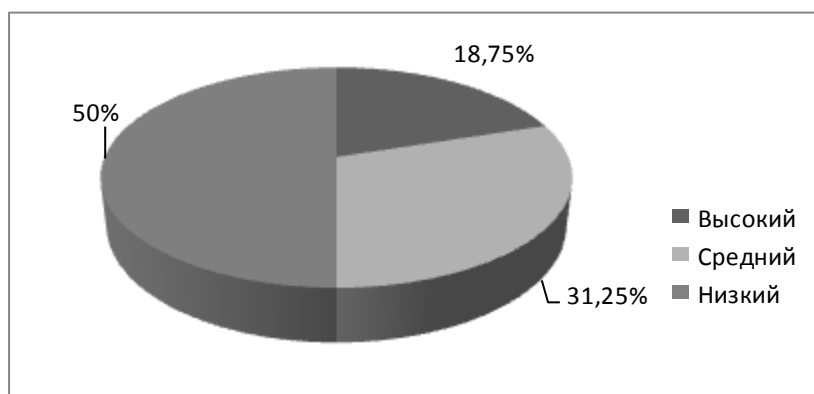


Рис. 2.5 Результаты уровня опосредованной памяти и воспроизведения текста рассказа у детей с общим недоразвитием речи.

Анализируя результаты проведения данной методики можно сделать вывод о том, что опосредованная память детей недостаточно развита. Многие дети испытывали значительные трудности при пересказе текста. Большинство детей не смогли правильно передать порядок событий в рассказе, так же стоит отметить пропуски прилагательных и простое описание своими словами смысла повествования. Для данной возрастной группы это низкие показатели.

Наиболее высокие показатели запоминания мы выявили по результатам выполнения методики «Пиктограмма». Установление смысловой связи между словом, словосочетанием и символическим изображением обеспечило более высокие результаты запоминания. Наиболее низкие показатели развития памяти получены по результатам методики «Заучивание четверостиший». Отсутствие опоры на наглядность затрудняет процесс запоминания и удержания текста стихотворения в памяти. Несколько выше результаты при воспроизведении текста рассказа, но при этом дети допускают перестановку, пропуск слов, в целом сохраняя смысловую связь.

Сопоставляя результаты запоминания и воспроизведения текста стихотворения и рассказа, мы выявили, что у детей существуют определенные трудности в развитии словесно-логической памяти. Для детей старшей группы - это достаточно низкие показатели уровня развития памяти по сравнению с нормой.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдаются следующие особенности памяти:

- объем зрительной памяти соответствует норме;
- преобладание смысловой памяти над механической, снижение функции слуховой памяти;
- низкий уровень отсроченного воспроизведения и продуктивности запоминания;
- относительная сохранность смыслового, логического запоминания.

Исходя из этого, можно сделать выводы о том, что использование метода наглядного моделирования в проектировании дальнейшей работы по развитию памяти у детей с общим недоразвитием речи является целесообразным. Данный метод основывается на использовании различных видов наглядного материала и опоры на зрительную память, которая в свою очередь является сохранной у данной категории детей.

2.2 Основные направления коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда по развитию памяти детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования

На последнем этапе работы нами была поставлена задача разработать основные направления коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда по развитию памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования.

Для того чтобы эффективно решать поставленную задачу, мы составили методические рекомендации развивающей работы с детьми, в основу которого были положены исследования Л.А.Венгера, О.М.Дьяченко, Д.Б. Эльконина, А.А. Смирнова, А.А.Люблинской, В.С. Мухиной, И.В. Дубровиной, Г.А. Урунтаевой и других ученых, которые под моделированием понимали действия детей по построению и использованию наглядных моделей различных типов и содержания.

При разработке методических рекомендаций по развитию памяти детей, имеющих общее недоразвитие речи, учитывалось, что только комплексное воздействие способно помочь достичь хороших результатов, так как нарушения речи и памяти имеет тесную связь с развитием познавательных процессов.

При работе с детьми с общим недоразвитием речи учитываются особенности каждого ребенка (снижение объема памяти, внимания, восприятия, разный уровень речевого развития, личностные трудности, наличие возможностей). В группе есть дети как слегка отстающие от сверстников, так и несколько опережающие развитие своих сверстников.

Поэтому основной принцип работы по формированию произносительных навыков у детей, используемый нами при разработке методических рекомендаций – принцип индивидуального подхода, при этом не

исключается и подгрупповая форма организации занятий, особенно на этапе подготовки артикуляционного аппарата и автоматизации звука в связной речи(16).

Второй важный принцип – использование компенсаторных возможностей ребенка, опора на сохранные звенья (подключение зрительного, слухового и тактильного анализаторов)(56).

Третий принцип – рациональный подбор материала, используемого на коррекционных занятиях. Каждое занятие должно носить эмоциональный, развивающий и по возможности воспитывающий характер, быть оптимально интенсивным. Развиваться должна не только речь, но и интеллект(14).

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Опираясь на исследования Л. А. Венгера, Л.М. Хализевой, в своей работе мы использовали следующую последовательность обучения детей моделированию:

1. Отработка действий замещения как в направлении овладения диапазоном использования заместителей, так и в направлении постепенного усвоения их условного значения, перехода от предметов-заместителей к знакам, условно обозначающим предмет.

2. Построение и использование моделей пошаговых действий. Примерами таких моделей является последовательность одевания, умывания, сервировки стола, различных трудовых процессов. Работая с данной моделью, дети учатся описывать порядок действий для достижения заданной цели, выполнять изображенную последовательность действий, описывать свои действия, расставлять события в правильной последовательности и находить ошибки в неправильной последовательности действий.

3. Построение и использование мнемотаблиц. В основном мнемотаблицы выполняют обучающую функцию. В основе мнемотехники лежит умение обозначать символами реальные образы, отражая общие признаки объекта. Мнемотаблицы – графическая аналогия, модель. Овладение приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачу, направленную на перекодирование информации, т.е. преобразование абстрактных символов в образы.

4. Создание моделей по собственному замыслу (модели отношений сходства и различия между понятиями, образами, объектами и явлениями)(58).

Предлагаем варианты использования наглядного моделирования в различных разделах коррекционно-логопедической работы, которые позволяют активизировать детей и помогают решить поставленные задачи.

1. Во-первых, где мы предлагаем начать использовать наглядную модель, это артикуляторная гимнастика. При знакомстве с именами упражнений, сначала используются изображения, символы, соответствующие этому упражнению, и когда дети знакомы со всеми упражнениями, можно показать с помощью изображений, символов, над какими упражнениями мы будем работать сегодня(30).

2. Использование элементов моделирования при проведении дыхательной гимнастики. Схематические изображения используются для разграничения ротового и носового вдоха и выдоха.

3. Работа со звуком. Начиная работу над звуками, также можно использовать наглядные модели, которые отражают положение артикуляционного аппарата во время произнесения звука. Модели легко классифицируются по всем типам нарушенного произношения звуков, поэтому они хорошо распознаются. Это облегчает их запоминание(27).

Схемы и модели различных структур (слоги, слова, предложения, тексты) постепенно приучают детей к наблюдению за языком. Схематизация и моделирование помогают ребенку увидеть, сколько и каких звуков в слове, последовательность их расположения, связь слов в предложении и тексте. Это развивает интерес к словам, звукам речи, общению, совершенствует речемыслительную деятельность ребенка(28).

При использовании различных схем, меняется характер деятельности детей: они получают возможность не только слышать свою или обращенную к ним речь, но и видеть её элементы. Ребенок изучает операции анализа и синтеза на визуально представленном материале(40).

Для этой работы можно использовать различные дидактические игры и пособия, например:

1. Пособие «Звуковичок». Цель пособия - профилактика дисграфии и дислексии у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Пособие состоит из демонстрационного материала, используемого на фронтальных занятиях (формат А3) и карточек (формат А4) для индивидуальной работы с детьми под руководством учителя-логопеда (цветной вариант) и воспитателя или родителей (черно-белый вариант). Черно-белое изображение предполагает работу по развитию мелкой моторики. (Приложение 5)

2. Игра «Феи Звуков». Цель пособия: упражнять в дифференциации понятий «гласный» -«согласный твердый/мягкий» звук.

Для этой игры на начальных этапах обучения детям предлагается схема ответа, опираясь на которую детям легче построить речевое высказывание. (Приложение 6).

Например, характеристика первого звука в слове: ребенок

- называет предложенную картинку
- называет первый звук в названии изображенного предмета
- определяет первый звук гласный или согласный

- «отдает» картинку Фею (гласный звук - Красная Фея, согласный твёрдый - Синяя Фея и т.д.)(5).

3. Пособие «Звуковой анализ слов» (Приложение 7). Цель пособия - упражнять в звуковом анализе и синтезе слов, в дифференциации звуков.

Пособие состоит из демонстрационного и раздаточного материала, фишек (синие - согласный твёрдый звук, зелёные - согласный мягкий звук и красный - гласный звук). Проводя звуковой анализ слов и характеризуя заданный звук, можно использовать Звуковичков, (Приложение 5) которые своим внешним видом моделируют план речевого высказывания. Характеристика заданного звука (согласный, твёрдый, звонкий) - это понятие абстрактное, набор слов который не так просто запомнить. Другое дело имена Звуковичков - синий в шапочке с колокольчиком - Согласный Твёрдый Звонкий, и т.д.

В нормальном ходе развития речи ребенок дошкольного возраста спонтанно изучает многие модели словообразования, как существующие в языке, так и работающие в рамках определенной лексической темы(2).

Дети с общим недоразвитием речи требуют специальной подготовки, а затем длительных тренировок, чтобы понять принципы словообразования. Чтобы облегчить этот процесс, разнообразить его и сделать его более интересным для ребенка возможно использование метода наглядного моделирования(11).

Метод наглядного моделирования используется во всех занятиях и включает в себя формирование навыков для анализа языкового материала и синтеза языковых единиц в соответствии с законами и нормами языка. Это позволяет ребенку понимать звучание слова, практиковать использование грамматических форм, а также расширять словарь, формировать языковое чутье(13).

Для организации коррекционной работы по этому направлению можно использовать различные дидактические игры и пособия. Например,

пиктограммы для развития навыков словообразования у детей с ОНР. (Приложение 8).

Набор пиктограмм позволяет отображать множество однокорневых слов, которые могут быть получены из исходного корневого слова. Рисунок предлагает направление мысли, а необходимое средства для акта словообразования ребенок ищет и использует самостоятельно. Работа с пиктограммами поможет развить у ребенка чувство системной структуры языка, устойчивые парадигматические отношения между языковыми единицами одного семантического поля(6). Таким образом, в сознании слова начнут существовать не разобщено, а «семьями», объединенными «родственными отношениями»(8).

Самым положительным моментом в использовании пиктограмм, на наш взгляд, является то, что речь педагога сводится к минимуму - он показывает пиктограмму, а ребенок образует нужное слово. Пиктограммы можно изменить, дополнить, всё зависит от творчества педагога.

С помощью пиктограммами можно выполнить различные игровые задания: например, игру «Семья». Игру можно проводить как с одним ребёнком, так и с подгруппой детей. На столе или доске размещаются пиктограммы, а на столе карточки с изображением животных («рубашками» вверх). Ребёнку предлагается задание: выбрать карточку и, опираясь на пиктограммы, которые показывает педагог, образовать нужное слово.

Пиктограммы можно использовать на фронтальных занятиях, для организации дидактических игр и для создания развивающей среды логопедического кабинета.

Логопедическое воздействие при общем недоразвитии речи преследует цель - научить детей, как правильно с точки зрения грамматики и фонематики излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни.

Правильная организация обучения детей с ОНР - очень сложный вопрос. Поэтому, наряду с общепринятыми методами и принципами, использование оригинальных, творческих методов оправдано, эффективность которых очевидна. Одним из таких методов, на наш взгляд, является наглядное моделирование, представленное в виде картинно-графического материала(12).

Следует отметить, что связная речь, являющаяся самостоятельным типом речевой деятельности, в то же время играет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, поскольку она выступает в качестве средства получения знаний и средств контроля над этими знаниями(62).

Рассмотрим использование наглядного моделирования, представленного в виде картинно-графического плана высказывания, в формировании различных видов речевой деятельности.

I. Пересказ текстов.

Пересказ - более легкий вид монологической речи, т.к. он придерживается авторской позиции произведения, в нем используется готовый авторский сюжет и готовые речевые формы и приёмы. Это в какой-то мере отраженная речь с известной долей самостоятельности. Картинно-графический план выступает здесь как средство мнемотехники (мнемотехника, или мнемоника - система различных приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций).

С помощью картинно-графического плана, представленного как в виде пиктограмм, так и в виде предметных картинок дети пересказывают тексты, учат загадки и т.д. (Приложение 9)

С детьми старшей логопедической группы на занятиях возможно использование картинно-графического плана рассказа, а впоследствии учить детей делить текст на значимые части и самостоятельно придумывать и зарисовывать план пересказа текста.

II. Составление повествовательных рассказов по серии сюжетных картин

Роль и важность моделирования и композиционного оформления сюжета, независимого выбора словарного запаса, синтаксических структур и выразительных средств языка усиливаются при составлении рассказов различной сложности. Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности при построении сюжета, тут им на помощь приходит картинно-графический план. Он служит образцом истории, и ребенок при наличии визуальной поддержки должен выбрать собственный лексический материал для создания предложений. Прежде чем дать детям задачу составить рассказ на основе серии картин, необходима подготовительная работа: внимательно рассмотреть все картины серии, отметить, что главное на каждой из них, определить сюжетную линию и т. д. Часто при составлении рассказа дети пропускают диалоги героев, слова-признаки, характеризующие и описывающие персонажей. На картинно-графическом плане внимание детей дошкольного возраста сосредоточено на этом. Например, диалоги могут быть отмечены стрелкой с вопросом от героя, который начинает диалог. Это помогает детям не «потерять» характеристики героев, найти причинно-следственные связи в рассказе и т.д. Слова - признаки, характеризующие персонажей, обозначаются либо знаком вопроса, или, если необходимо передать настроение героя - используются пиктограммы. Пиктограммы выставляются при рассматривании каждой картинки из серии, чтобы акцентировать внимание детей на определённом признаке или действии героя. (Приложение 7).

III. Составление описательных рассказов по сюжетной картине.

Для рассказа по сюжетной картинке картинно-графический план просто необходим. Ребенку трудно «сконструировать ситуацию», изображенную на картине, придумать развитие событий и грамотно

закончить свой рассказ, т.е. оформить речевым материалом схему построения высказывания: зачин - развитие событий - итог.

При подготовке повествовательных рассказов о сюжетной картине особое внимание уделяется методам, направленным на развитие внимания, зрительного восприятия, логического мышления. Существует несколько типов занятий с использованием картинного материала.

Остановимся на обучении рассказыванию по отдельной сюжетной картинке с придумыванием детьми предшествующих событий. Например, картинка «Зимние забавы» (Приложение 8)

При составлении повествовательного рассказа по этой картине детям дают карточки с фрагментами картины и предлагается придумать предложения. Затем появляется большая картина, дети находят на ней свои фрагменты. Предполагая появление картинно-графического плана проводится беседа по содержанию картины, в ходе разговора отображаются поддерживающие карточки - символы и фрагменты изображения. Таким образом, составляя свой рассказ, дети объединяют в истории свои знания и действия, изображенные на картинке.

IV. Составление описательных рассказов

Особенно ощутимую помощь картинно-графический план оказывает в составлении описательных рассказов. Сложность обучения описанию обусловлена тем, что для создания и понимания такого функционального типа речи не достаточно накопленного жизненного опыта, а необходима активная интеллектуальная работа самого ребенка по выделению признаков и свойств предмета или явления.

Прежде чем описывать предмет, ребенок должен научиться выделять наиболее существенные черты предмета, подбирать точные слова, выражать свое отношение к описываемому предмету и грамматически правильно оформлять фразу. Сначала следует научить детей выделять существенные признаки предмета. (Приложение 9).

Наглядное моделирование стимулирует развитие исследовательских способностей детей, привлекает их внимание к признакам субъекта, помогает определить способы сенсорного обследования предмета и закреплять результаты обследования в визуальной форме.

V. Составление рассказов по замыслу.

Дети старшего дошкольного возраста могут самостоятельно зарисовать тексты небольших рассказов, загадки.

Используя наглядное моделирование в нашей работе, мы учим детей:

1. извлекать информацию, проводить исследования, проводить сравнения, составлять четкий внутренний план умственных действий, речевые высказывания;

2. формулировать и выражать суждения, делать выводы;

3. использование наглядного моделирования оказало положительное влияние на развитие неречевых процессов: внимание, память, мышление.

Поэтому можно сделать вывод, что, анализируя новый материал и графически обозначая его, ребенок (под руководством взрослых) учится независимости, настойчивости, визуально воспринимает план своих действий. У него больше чувства интереса и ответственности, есть удовлетворение результатами своей работы, улучшаются умственные процессы, такие как память, внимание, мышление, что положительно влияет на эффективность коррекционной работы.

Выводы по второй главе

Проведение занятий, направленных на повышение уровня слуховой, вербальной и логической, произвольной и непроизвольной памяти, способствует повышению речевой активности детей, развитию и совершенствованию навыков связной речи, активизированию и

восстановлению всех психических процессов, развитию эмоциональной и волевой сферы дети.

Таким образом, при разработке методических рекомендаций для развития памяти детей с общим недоразвитием речи было учтено, что только комплексное воздействие (развитие словарного запаса, дыхания, мышления, внимания и т. д.) может помочь достичь хороших результатов, поскольку расстройства речи и памяти тесно связаны с развитием когнитивных процессов; учитываются характеристики каждого ребенка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Память - это основа умственной деятельности, формы психического отражения, которая заключается в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, позволяющем повторно использовать в своей деятельности или возвращаться в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его нынешним и будущим и является самой важной когнитивной функцией, лежащей в основе развития и обучения. В экспериментальных исследованиях памяти иностранные психологи интерпретируют память как процесс, включенный в познание. Российские психологи рассматривают память в контексте деятельностной теории личности, подчеркивая зависимость процессов памяти от места материала в структуре деятельности.

В исследовании ученых (З. М. Истомина, П. И. Зинченко и др.) отмечается, что основные качественные изменения в памяти ребенка дошкольного возраста происходят в постепенном переходе от произвольных форм к произвольным. К концу дошкольного детства у ребенка есть элементы произвольной памяти, развитие которых возможно в процессе целевого обучения.

У детей с нарушениями развития дети с общим недоразвитием речи (ОНР) являются «группой риска» при обучении. Нарушения речи у детей сопровождаются недостаточным образованием психических функций. Речевое отставание оказывает негативное влияние на развитие внимания, памяти, способности к воспроизведению. Наличие вторичных отклонений в ведущих психических процессах у таких детей создает дополнительные трудности в восприятии учебного материала.

Процесс запоминания зависит от осознания детьми цели запоминания, значения запоминания, анализа и включения материала в деятельность, использования детьми методов и средств произвольного запоминания.

Изучение особенностей памяти детей с общим недоразвитием речи на констатирующем этапе показало, что у детей средние показатели развития образно-словесной памяти, в то же время включение в процесс запоминания пиктограмм значительно улучшает процесс запоминания и воспроизведения. Самые низкие показатели словесной и логической памяти были выявлены при запоминании стихотворения и пересказе литературного произведения.

Учитывая трудности запоминания детей с общим недоразвитием речи, можно использовать наглядное моделирование как средство развития образной и логической памяти.

Использование наглядных моделей в процессе запоминания литературных произведений, которые могут быть графическими схемами, символическими изображениями объектов и их свойствами, моделями в виде сериационного ряда, пространственно-временных моделей, облегчает дошкольникам с нарушениями речи запоминать произведения художественной литературы, помнить сюжет, не нарушать порядок событий, постоянно сохранять изученный материал в памяти.

Использование наглядного моделирования в учебном процессе с детьми с нарушениями речи, способствует развитию осмысленного запоминания, улучшению долговременной памяти, развитию ассоциативного логического мышления, оказывает положительное влияние на развитие связной речи, поощряет детей к самостоятельному воспроизведению знаний.

Использование инструментов наглядного моделирования в педагогическом процессе позволит педагогам успешно решать проблему подготовки детей с ОНР к школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учебн. пособие - изд.2-е перераб. и доп.- М., 2001.
2. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. М., 1999 с. 65
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., Аспект Пресс, 1996.
4. Бадалян Л., Миронов А. Память и нервно-психическое развитие/ /Дошкольное воспитание. - 1976. - №4. - С.23-31.
5. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб.: Детство-пресс, 2001.
6. Бельтюков В И. Об усвоении детьми звуков речи М, Изд-во АПН РСФСР, 1964.
7. Блонский П.П. Память и мышление. – Изд. 2. – М.: Норма, 2007. – 208с.
8. Вахрушева Л.Н. Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста. – М.: ФОРУМ, 2009. - 192 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.: Педагогика. – (академия пед. наук СССР). Т. 4: Детская психология, 1984.- 432 с.
- 10.Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от 3 до 5 лет: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. - 3-е изд., испр. и доп. - М. 2006. – 96с.
- 11.Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. – М., 1992.
- 12.Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи – СПб.: «Детство - Пресс», 2007. – 471с.
- 13.Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада М., 1994.

14. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова [и др.]. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. -528 с.
15. Дьяченко О.М. Психическое развитие дошкольников . – М.: Педагогика, 1998.- 256 с.
16. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 1985.
17. Жаренкова Г. И. Выявление недостатков речи у детей. В сб.: Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы, под ред. Р. Е. Левиной М., Просвещение, 1965.,
18. Жировина Л.Ф. Развиваем память детей // Ребенок в детском саду. - 2010.- №6. - С. 29-38
19. Житникова Л.М. Учите детей запоминать : пособие для воспитателя дет. сада. – 3-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1985. - 96 с.
20. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Если Ваш ребенок остается в развитии. - М., 1993.
21. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР. 2004. – 320 с.
22. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики. Избр. психолог. труды: В 2 т. – М., 1986. – М.: Педагогика, Т.1. 1986. -190 с.
23. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – М.: Прогресс, 1961.-82 с.
24. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. сада /Л.А. Венгер, О.М. Цеханская : сост. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1989. -127 с.
25. Истомина З.М. Развитие памяти. – М.: Просвещение, 2002.- 120 с.
26. Калягин В.А. Логопсихология: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М.: «Академия», 2007.

- 27.Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985.
- 28.Ковшиков В.А., Элькин Ю.А. К вопросу о мышлении детей с экспрессивной (моторной) алалией // Дефектология. – 1980 - №2
- 29.Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2005. - 464 с.
- 30.Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 224с.
- 31.Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. Т. 2. - 528 с.
- 32.Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии, Москва, 1968.
- 33.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
- 34.Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп.- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
- 35.Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. Изд-во МГУ, 1969.
- 36.Лурия А.Р. Лекции по общей психологии – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
- 37.Маклаков А.Г. Общая психология М. 2006.
- 38.Матросова Т.А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями. – М., 2005. – 112стр.
- 39.Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспеваемостью в школе. М.: ИнтелТех, 1994.
- 40.Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 5-е изд., Стереотип. – М.: Академия, 2000.- 456 с.

- 41.Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. - 448 с.
- 42.Овчинникова Т.С. Анализ психомоторного развития детей дошкольного возраста с нарушениями речи// Актуальные вопросы оториноларингологии и логопатологии. – СПб.. 1994.
- 43.Педан Т.П. Память и типы: особенности запоминания // Психология и соционика межличностных отношений. 2007. № 5. С. 5-6.
- 44.Поддъяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. – М.: Профессиональное образование, 1996. 50 с.
- 45.Психология для студентов вузов /под ред. Е.И. Рогова. – Ростов н/Д: «МарТ»; Феникс, 2010. – 560 с.
- 46.Психология дошкольника. Хрестоматия / сост. Г.А.Урунтаева. – М.: Академия, 1997.- 384с.
- 47.Психология: учебник для гуманитарных вузов / под общей ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2007. - 656 с.
- 48.Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / под ред. Л.Н. Вахрушева. – М. : ФОРУМ, 2009.- 192 с.
- 49.Сенсорное воспитание дошкольника, под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М, Изд во АПН РСФСР, 1961.
- 50.Смирнов А.А. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1987.- 364 с.
- 51.Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003.- 368 с.
- 52.Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М., 1991 с. 105
- 53.Урунтаева Г. А. Дошкольная психология.- М.: Академия, 1996.-336с.
- 54.Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. - М., 1994.

- 55.Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников // Воспитание и обучение детей с проблемами в развитии. - 2004. №1. - с.129 – 135.
- 56.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. – М.: Альфа, 1991. - 44 с.
- 57.Флоренская Ю. А. Клиника и терапия речевых нарушений М, Медгиз, 1998.
- 58.Хализева Л. М. Моделирование в процессе решения пространственных задач как средство развития мышления дошкольников // Вопросы психологии. - 1978. - № 3. - С. 141–143.
- 59.Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко. – М.: Просвещение, 1987. - 446 с.
- 60.Хромых Т.В. Наглядное моделирование в логопедической работе с детьми старшего возраста с ОНР // Воспитатель ДООУ. - 2012. - №4. - С. 113-116
- 61.Чурсина Н.П. Особенности формирования мнестической деятельности у дошкольников с речевыми нарушениями // Психолог в детском саду. 2009. - №3. - С. 107- 126.
- 62.Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.: Академия, 2007.- 384с
- 63.Эльконин Д.Б. Развитие речи детей в дошкольном возрасте. - М. 2001.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

№	Фамилия, имя ребенка	Год рождения	Уровень речевого развития
1.	Юра А.	2012	III ОНР
2.	Настя А.	2012	III ОНР
3.	Ваня В.	2013	III ОНР
4.	Аня В.	2012	III ОНР
5.	Глеб Д.	2013	III ОНР
6.	Маша Д.	2013	III ОНР
7.	Стефания Д.	2012	III ОНР
8.	Дима Д.	2012	III ОНР
9.	Даниил Е.	2012	III ОНР
10.	Саша З.	2013	III ОНР
11.	Полина Н.	2012	III ОНР
12.	Катя П.	2012	III ОНР
13.	Артем П.	2013	III ОНР
14.	Женя Х.	2013	III ОНР
15.	Света Ш.	2012	III ОНР
16.	Коля Ю.	2012	III ОНР

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика «10 картинок»

(Т. Марцинковская);

Методика направлена на исследование особенностей зрительного запоминания.

Процедура проведения и инструкция: ребенку предлагаются 10 картинок с изображениями предметов или животных. Его просят посмотреть на картинки внимательно и запомнить их. Время для запоминания ограничено 30 секундами. Затем картинки убирают и предлагают ребенку назвать те, которые он запомнил.

Обработка результатов:

За каждый верно названный предмет назначается 1 балл. Каждый ошибочно названный предмет (повторение, непредъявленный предмет) оценивается также в 1 балл и вычитается из общего количества набранных баллов: $K = S - O$, где S — количество правильно названных предметов; O — количество ошибок.

Нормативный показатель — 7 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика «10 слов»

(А.Р. Лурия)

Назначение методики: оценка состояния памяти, утомляемости, активности внимания.

Методика может быть использована как для детей (с пяти лет), так и для взрослых.

Инструкция к методике: «Сейчас мы проверим твою память. Я назову тебе слова, ты прослушаешь их, а потом повторишь сколько сможешь, в любом порядке».

Слова зачитываются испытуемому четко, не спеша.

«Сейчас я снова назову те же самые слова, ты их послушаешь и повторишь – и те, которые уже называл, и те которые запомнишь сейчас. Называть слова можешь в любом порядке».

Далее опыт повторяется без инструкций. Перед следующими 3-5 прочтениями экспериментатор просто говорит: «Еще раз». После 5-6 кратного повторения слов, экспериментатор говорит испытуемому: «Через час Вы эти же слова назовете мне еще раз». На каждом этапе исследования заполняется протокол. Под каждым воспроизведенным словом в строчке, которая соответствует номеру попытки, ставится крестик. Если испытуемый называет «лишнее» слово, оно фиксируется в соответствующей графе. Спустя час испытуемый по просьбе исследователя воспроизводит без предварительного зачитывания запомнившиеся слова, которые фиксируются в протоколе кружочками.

Примеры слов: число, хор, камень, гриб, кино, зонт, море, шмель, лампа, рысь.

Обработка и интерпретация результатов методики: по полученному протоколу составляется график, кривая запоминания. По форме кривой можно делать выводы относительно особенностей запоминания. Так, у здоровых детей с каждым воспроизведением количество правильно названных слов увеличивается, ослабленные дети воспроизводят меньшее количество, могут демонстрировать застревание на лишних словах. Большое количество «лишних» слов свидетельствует о расторможенности или расстройствах сознания. При обследовании взрослых к третьему повторению испытуемый с нормальной памятью обычно воспроизводит правильно до 9 или 10 слов.

Кривая запоминания может указывать на ослабление внимания, на выраженную утомленность. Повышенная утомляемость регистрируется в том случае, если испытуемый сразу воспроизвел 8-9 слов, а затем, с каждым разом все меньше и меньше (кривая на графике не возрастает, а снижается). Кроме того, если испытуемый воспроизводит все меньше и меньше слов, это может свидетельствовать о забывчивости и рассеянности. Зигзагообразный характер кривой свидетельствует о неустойчивости внимания. Кривая, имеющая форму «плато», свидетельствует об эмоциональной вялости ребенка, отсутствии у него заинтересованности. Число слов, удержанных и воспроизведенных час спустя, свидетельствует о долговременной памяти.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Методика «Пиктограмма»

(А.Р. Лурия)

Методика направлена на исследование опосредованного запоминания и его продуктивности, а также характера мыслительной деятельности, уровня формирования понятийного мышления.

Цель исследования: Исследование опосредованного запоминания

Процедура обследования: Ребенку медленно читаются приведенные ниже слова и словосочетания. При этом взрослый внимательно смотрит за тем, чтобы ребенок не рисовал буквы, но только определенные знаки, не изображал большие фигурки, занимающие большую часть листа. Это напоминание делается один раз, примерно после 2—3-го слова (словосочетания). При необходимости можно использовать обратную сторону листа, однако ребенку обязательно напоминают, что его предупреждали об экономии места, но он прослушал и нарушил инструкцию.

Если у взрослого появляются подозрения, что ребенок рисует без всякой цели и смысла первую пришедшую в голову картинку, никак не связанную со словом (не понял или не слышал инструкцию), необходимо спросить, что за рисунок он делает и какое отношение рисунок имеет к слову, названному взрослым. Можно уточнить, помнит ли еще ребенок это слово. Время, отводимое на каждый рисунок, ограничено и не превышает 1—2 минут. Если ребенок начинает увлекаться, вырисовывать детали и добавлять что-то к первоначальному рисунку, то взрослый должен напомнить, что его не интересует качество картинки, важна только ее связь с произнесенным словом. В крайнем случае малышу надо предъявить следующее слово.

После окончания работы пронумеруйте рисунки в соответствии с порядком слов, чтобы было видно, какой рисунок относится к какому слову.

Через 20—30 минут после проведения теста ребенку предъявляют листок с его рисунками и просят припомнить слова, которые диктовал взрослый. Фиксируется количество правильно воспроизведенных слов и допущенных ошибок. При этом воспроизведение, например, словосочетания «вкусный ужин» как «сладкий ужин» или «разлука» как «расставание» считается правильным.

Стимульный материал: Для проведения обследования ребенку предлагаются лист белой бумаги (стандартный лист А 4), простой карандаш и набор слов для запоминания. Для детей 6—10 лет может быть использован следующий набор из 10 слов и словосочетаний: летний вечер, глухая старушка, страх, тяжелая работа, строгий учитель, болезнь, мечта, вкусный ужин, развитие, дружба.

Инструкция: «Я сейчас прочитаю вам слова, которые надо хорошо запомнить и повторить в конце занятия. Слов много, поэтому запомнить их трудно, чтобы вам было легче справиться с заданием, вы можете на этом листе нарисовать что-нибудь, что вам на помнит каждое слово. Но рисовать можно только какие-то картинки, а не буквы. Постарайтесь расположить рисунки так, чтобы все они уместились на одном листе. Качество рисунков не имеет значения, важно, чтобы они правильно отражали содержание слов».

Обработка результатов: Прежде всего фиксируется количество правильно воспроизведенных слов, которое говорит нам об объеме опосредованной памяти. Она должна быть по объему больше непосредственной памяти и в норме для детей этого возраста составляет 10 слов (то есть практически стопроцентное воспроизведение).

Уровень развития образного мышления исследуется при помощи анализа рисунков. При этом у детей с низким уровнем мышления рисунки

мало связаны с темой, либо их связь поверхностная, в то время как у детей с высоким уровнем образного мышления рисунки отражают суть предмета.

Например, для вкусного ужина могут быть нарисованы торт, стол с каким-то блюдом, тарелка с едой и т. п. Точно так же для болезни могут быть изображены и больной человек (например, с перевязанной ногой или лежащий на кровати), и сама кровать, и больница.

Следует обратить внимание на характер рисунков к словам разной сложности, подобранным в пиктограмме. Так, нарисовать знак, отражающий вкусный ужин или строгую учительницу, детям намного проще, чем болезнь или обман. Наиболее сложными считаются слово «развитие» и словосочетание «летний вечер». Для детей с 6 лет и старше нормой является адекватное изображение всех слов пиктограммы. Необходимо отметить те случаи, когда ребенок рисует практически однотипные, мало связанные с содержанием слова рисунки, но в то же время правильно воспроизводит слова. Это говорит о том, что низкий уровень мышления компенсируется в данном случае хорошей механической памятью. В то же время тот факт, что у ребенка отмечается низкий уровень развития и памяти, и мышления, может в какой-то степени быть показателем его общего интеллектуального отставания.

Большой интерес представляет сравнение данных о воспроизведенном материале при непосредственном и опосредованном запоминании, так как в случае хорошего развития образного мышления оно может компенсировать недостаток памяти. При этом ребенок воспроизводит нормальное количество слов (10) в пиктограмме, однако при непосредственном запоминании может запомнить их меньше нормы, например всего 3—5 слов.

Анализ расположения рисунков на листе бумаги показывает способность ребенка правильно организовать свою деятельность, что особенно важно учитывать при диагностике шестилеток, так как это является одним из параметров, связанных с готовностью к школьному обучению.

Наиболее адекватным считается расположение рисунков в той последовательности, в которой даются слова, так что взрослому даже не требуется их специально нумеровать в конце пиктограммы. При этом изображения отделены друг от друга и свободно умещаются на одной стороне листа. Наиболее низким уровнем организации является вариант, при котором рисунки хаотически разбросаны по листу и настолько велики, что налезают друг на друга, не умещаются на одной стороне и приходится переворачивать листок, чтобы уместить все слова.

Интерпретация:

При оценке результатов подсчитывается количество правильно воспроизведенных слов в соотношении с общим количеством предъявленных для запоминания.

Содержание самих рисунков отражает запас знаний и представлений ребёнка, особенности его индивидуального опыта, а также его способности к отвлечению, абстрагированию.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Звуковички:

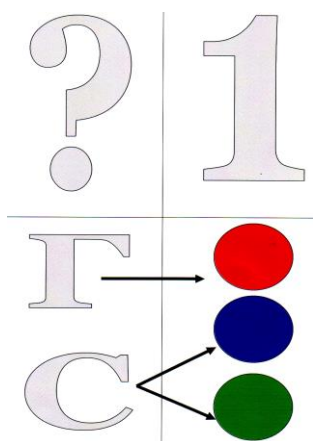
			
Согласный, твёрдый, глухой	Согласный, твёрдый, звонкий	Согласный, мягкий, глухой	Согласный, мягкий, звонкий

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

«Феи Звуков»



Схема ответа:



ПРИЛОЖЕНИЕ 7

«Звук М»

Таблица для индивидуальных занятий, формат А5


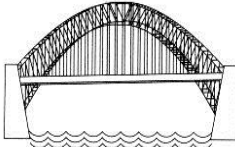
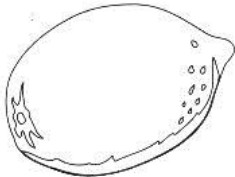







<p style="font-size: 2em; font-weight: bold; text-align: center;">М</p> <p>Разукрась картинки. Нарисуй столько треугольников, сколько частей в слове</p>			
			
<p>Найди место звука в слове.</p>	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
<p>Нарисуй схему слова. Не забудь, гласные звуки обозначаются красным цветом, а согласные - синим</p>			

Таблица для работы по заданию учителя-логопеда, формат А4

М			
<p>Измерь слова хлопками. Сколько частей в каждом слове?</p>			
<p>Найди место звука</p>	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
<p>Выложи схему слова</p>			

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Примерные пиктограммы:

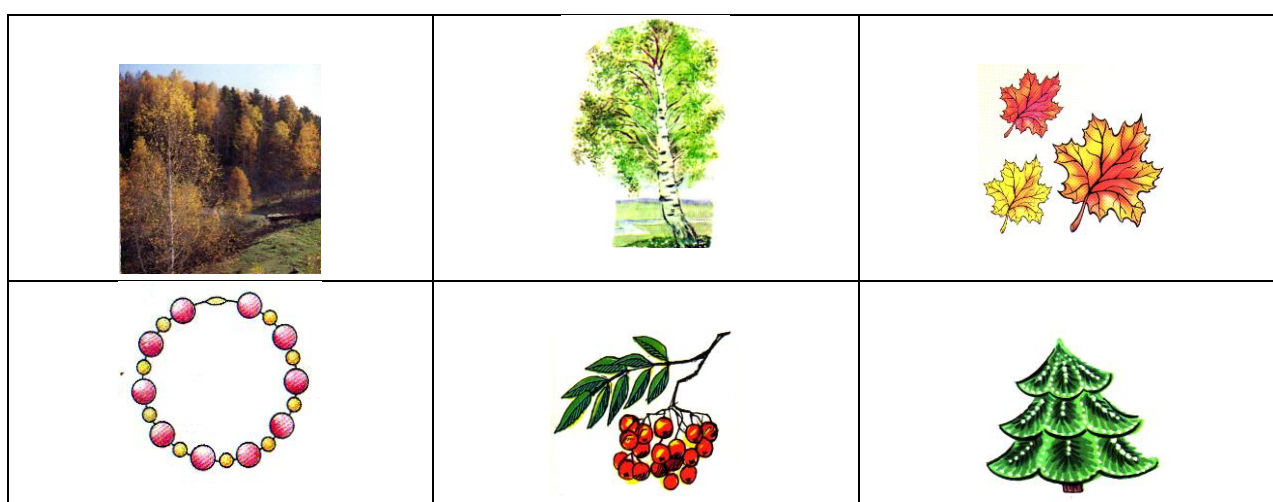
			
Назови ласково	Назови маму	Назови папу	Назови детёныша
			
Назови детёнышей	Назови морду	Назови хвост	Назови предмет огромным

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Пересказ текстов.

«Ёлочка» (по Л.Н. Ефименковой)

Наступила осень. Деревья в осенние наряды нарядились. У белой берёзы листья стали желтыми, клён украсил себя желтыми и красными листьями. И только ёлочка оставалась зеленой. «Мой наряд ещё не готов, - говорила она- Он будет готов к новому году».



Загадка:

Кто с высоких тёмных сосен
В ребятишек шишку бросил?
И в кусты через пенёк
Промелькнул, как огонёк.

