В настоящее время установлено, что у детей с нарушениями речи имеют место выраженные в разной степени особенности в развитии мышления.

Понятия в сознании человека формируются в результате ряда мыслительных операций. Основные из них: анализ и синтез, сравнение и обобщение, абстрагирование и конкретизация, классификация и систематизация. В процессе решения мыслительных задач проявляются такие свойства мышления, как подвижность, гибкость, критичность, самостоятельность. Мышление человека развивается тем успешнее, чем благоприятнее условия обучения и воспитания.

В раннем детстве мышление имеет наглядно-действенный характер. Ребенок мыслит действуя. Важнейший этап в развитии мышления связан с овладением речью.

Словесно-логическое мышление – один из видов мышления, который непосредственно связан с речью. Два других: наглядно-действенное и наглядно-образное – осуществляются посредством действий и образов. А словесно-логическое характеризуется использованием суждений и умозаключений, и, таким образом, оно невозможно без речи. Иными словами – речь и мышление тесно связаны между собой, постоянно взаимодействуют, развивая друг друга.

Под общим недоразвитием речи в отечественной логопедии понимается особая форма аномального речевого развития, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетической и лексико-грамматической при отсутствии интеллектуальных отклонений и дефектов слуха (31). При общем недоразвитии речи нарушено не только формирование экспрессивной речи, но и недостаточным является ее понимание.

Теоретические данные относительно декодирования речевого сообщения, что составляет основу понимания речи, свидетельствуют об участии различных уровней восприятия и опознания речевого сигнала. Для правильного понимания обращенной речи необходим анализ различных компонентов речевого сигнала: акустического, синтаксического и семантического. Исходным условием понимания речи является восприятие интонационной структуры фразы и понимания значения входящих в нее слов. При нормальном понимании обращенной речи слушатель использует свои семантические и синтаксические знания языка для формирования внутреннего предвидения того, какой сигнал в данный момент будет получен (синтез), затем он сравнивает поступивший сигнал с ожидаемым (анализ). Таким образом, осуществляется адекватный текущий анализ поступающей акустической информации.

У дошкольников с общим недоразвитием речи подобный механизм декодирования речевого сообщения не сформирован и для понимания ими речевого сообщения значение имеют более низкие (базальные) уровни восприятия и опознания речевого сигнала, в частности, фонематический слух и фонематическое восприятие.

Дети с общим недоразвитием речи испытывают затруднения в заданиях, требующих дифференцированного восприятия или опознания быстрых звуковых последовательностей: чем меньше интервал между воспринимаемыми звуками, тем больше выражены затруднения в их опознании и дифференциации. Поскольку акустические спектры гласных звуков достаточно стабильны, а согласные характеризуются быстрыми формантными изменениями, то опознание и дифференциация последних особенно затруднена.

При общем недоразвитии речи наблюдается замедленность мышления, некоторая его инертность. У отдельных детей отмечается недостаточная последовательность и целенаправленность мышления, иногда со склонностью к побочным ассоциациям.

Недоразвитие речи, проявляющееся часто не только при произношении звуков, но и в том как ребенок слышит эти звуки, бедный словарный запас и аграмматизмы в речи, - все это ведет к снижению интеллекта. На речевую патологию наслаивается вторичная задержка психического развития. У таких детей слабо развиваются процессы обобщения и отвлечения, зрительная память и внимание. Дети затрудняются в сравнении предметов.

Наблюдая за тем, как дети используют приемы сравнения, можно выявить у них ряд затруднений и ошибок: 1) ребята постоянно обнаруживают неумение сравнивать, производя простое перечисление признаков каждого предмета в отдельности, не связывая предметы между собой; 2) часто ограничиваются общими фразами, как: «похожи», «не похожи», «одинаковы», т.е. не делают анализа признаков сравниваемых предметов, выделяют слишком мало признаков или перечисляют признаки без всякой системы.

Слабость словесно-логического мышления заключается в низком уровне развития обобщения, сравнения предметов и явлений по существенным признакам. Все это затрудняет усвоение основ наук, несмотря на первичную сохранность умственного развития.

Дети, страдающие общим недоразвитием речи, обладают скудным речевым запасом. Общение с окружающими в этом случае очень ограничено. Несмотря на то, что большинство таких детей способны понимать обращенную к ним речь, сами они не могут в полной мере общаться с окружающими. Это приводит к тяжелому положению детей в коллективе: они полностью или частично лишены возможности участвовать в играх со сверстниками, в общественной деятельности. Развивающее влияние общения оказывается в таких условиях минимальным. Поэтому, несмотря на достаточные возможности умственного развития, у таких детей возникает вторичное отставание психики, что иногда дает повод неправильно считать их неполноценными в интеллектуальном отношении.

Таким образом, мы можем говорить о том, что в основе недоразвития мышления лежит недоразвитие речи. Речевое недоразвитие тормозит развитие мышления.

Муниципальное казенное дошкольное учреждение

Детский сад № 2 комбинированного вида

Консультация логопеда воспитателям на тему: **«Особенности словесно-логического мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи»**

 Учитель-логопед: Зиборова Н. А.

 Заведущая: Меркулова В. Н.

 Зам. Заведующей: Шадина Л. И.

с. Красногвардейское 2016

В настоящее время дошкольники с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах Р.Е.Левиной, Л.С.Волковой, Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной и других.

В настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что патология речевого развития в детском возрасте не может рассматриваться как изолированный, «локальный» дефект. Недоразвитие речи оказывает большое влияние на формирование всей психической деятельности ребенка. В структуре коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями речи, по мнению большинства исследователей (Ю.Ф.Гаркуша, Г.С.Гуменная, О.Н.Усанова, В.В.Юртайкин и др.), значительное место должно отводиться развитию познавательных процессов, эмоционально-волевой сфере и личностному развитию.

С точки зрения оказания адекватной помощи и социализации данной категории детей важным моментом является решение вопросов дифференциальной диагностики, которые помогают выделять первичное речевое недоразвитие среди сходных по внешним проявлениям состояний (аутизма, нарушений слуховой функции, задержки психического развития и др.). Поэтому необходимо уметь не только выявлять речевой дефект, но и определить особенности психического развития ребенка. Данные факты определяют актуальность диагностики познавательной сферы детей, ее дифференцированность, и своевременное оказание необходимых психокоррекционных мероприятий.

В основу многих психологических исследований, направленных на изучение формирования психических процессов у детей с патологически развивающейся речью, легли теоретические положения Л.С.Выготского о социально обусловленной природе высших психических функций, их опосредованном системном строении и ведущей роли речи в формировании психических процессов.

Анализ данных, полученных при исследовании различных психических функций у детей с тяжелыми нарушениями речи, показывает своеобразие их психического развития. У детей данной категории отмечается недостаточность различных видов восприятия и в первую очередь слухового, зрительного, пространственного.

Изучение особенностей ориентировки в пространстве показало, что дети с недоразвитием речи затрудняются в основном в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта. У них также наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле (как правило, при усложнении заданий). Особенно стойко пространственные нарушения проявляются при рисовании человека: изображения отличаются примитивностью и малым количеством деталей. Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы. Ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются детьми.

Исследования мнестической функции у детей обнаруживают, что объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Однако заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкций.

Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

В совместной работе О.Н.Усановой и Т.Н.Синяковой выявлена неоднородность группы детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, как по проявлению речевого расстройства, так и по особенностям формирования познавательных процессов. Подчеркивается, что количественные показатели развития невербального интеллекта у этих детей колеблются преимущественно в пределах от нормы до низкой границы нормы. Не сформированность некоторых знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности влияет на процесс и результат мыслительной деятельности. В этой работе привлекается внимание к необходимости дифференцированного подхода к детям с учетом особенностей их интеллектуального развития.

Специфические особенности неречевых процессов у детей с речевыми нарушениями отмечают Г.В.Чиркина, Т.Б.Филичева. Авторами выделяются недостаточная устойчивость внимания, сложности при распределении внимания. У части детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Мышление – наиболее обобщенная и опосредствованная формами психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами. Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление порождает такой результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует.

В своем становлении мышление проходит 2 стадии допонятийную и понятийную. Допонятийное мышление это начальная стадия развития мышления у ребенка, когда его мышление имеет другую, чем у взрослых, организацию; суждения детей – единичные, о данном конкретном предмете. При объяснении чего-либо все сводится ими к частному, знакомому. Большинство суждений – суждения по сходству, или суждения по аналогии, поскольку в этот период в мышлении главную роль играет память. Самая ранняя форма доказательства – пример. Учитывая эту особенность мышления ребенка, убеждая его или что-либо объясняя ему, необходимо подкреплять свою речь наглядными примерами. При нормальном развитии наблюдается закономерная замена мышления допонятийного, где компонентами служат конкретные образы, мышлением понятийным (абстрактным), где компонентами служат понятия и применяются формальные операции. Понятийное мышление приходит через ряд промежуточных этапов. Л.С.Выготский выделял 5 этапов в переходе к формированию понятий.

1 этап – ребенку 2-3 года – проявляется в том, что при просьбе положить вместе похожие, подходящие друг к другу предметы, ребенок складывает вместе любые, считая, что те, которые положены рядом, и есть подходящие – это синкретизм детского мышления.

2 этап – дети используют элементы объективного сходства двух предметов, но уже третий предмет может быть похож только на один из первой пары – возникает цепочка попарного сходства.

3 этап – 7-10 лет – дети могут объединить группу предметов по сходству, но не могут осознать и назвать признаки, характеризующие эту группу.

4 этап – 11-14 лет – появляется понятийное мышление, однако еще несовершенное, поскольку первичные понятия сформированы на базе житейского опыта и не подкреплены научными данными.

5 этап – юношеский возраст – формируются совершенные понятия, когда использование теоретических положений позволяет выйти за пределы собственного опыта.

**Виды мышления:**

1. **Наглядно-действенное или практически-действенное** (через практическое действие с объектом) – вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование ситуации в процессе действий с предметами. Наиболее ранний вид мышления, который развивается на протяжении всей жизни человека.
2. **Наглядно-образное** (с помощью образных представлений) – характеризуется опорой на представления и образы; функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. Очень важная особенность образного мышления – становление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств. В отличие от наглядно- действенного мышления в наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в образе.
3. **Словесно-логическое** – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями и знаками.
4. **Абстрактное** (отвлеченное) – совершается на основе отвлеченных понятий, которые образно не представляются. При этом отдельные исследователи выделяют абстрактное мышление, а другие – нет. Абстракция представляет собой операцию мышления, состоящую в том, что субъект, вычленяя какие-либо признаки изучаемого объекта, отвлекается от остальных. Абстрактное мышление необходимо для развития абстрактных наук.

Работая в центре, нам каждый день встречаемся с детьми, у которых имеются речевые нарушения. Чтобы определить, насколько эти нарушения влияют на развитие психических процессов, особенно мышления, мы также провели свои наблюдения и обследования.

Исследование проводилось на базе МБОУ ППМС «Центра диагностики и консультирования» НМР РТ г. Нижнекамска. Участие в исследовании приняло 40 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Возраст испытуемых 6-7 лет. Из них: 23 человека – мальчики, 17 человек – девочки.

Исследование проводилось в индивидуальном режиме, в равных условиях и знакомой обстановке. Каждому ребенку индивидуально объяснялось задание. Дети имели достаточно времени на обдумывание и объяснение своего выбора.

В ходе исследования были использованы методы наблюдения, беседа и тестирование.

Для диагностики мышления нами были использованы методики из «Диагностического альбома для оценки развития познавательной деятельности ребенка» авторов Н.Я.Семаго, М.М.Семаго.

**1. Тест «Исключение предметов» («4-й лишний»).** Данная методика направлена на исключение «неподходящего» предмета и исследование перцептивно-действенного (невербального) и вербально-логического мышления. Данные, полученные при исследовании по этой методике, позволяют судить об уровне обобщающих операций ребенка, возможности отвлечения, способности его выделять существенные признаки предметов или явлений и на этой основе производить необходимые суждения на образном уровне.

Процедура проведения. Ребенку предъявляются изображения четырех предметов, три из которых можно назвать обобщающим словом, а 4-й предмет по отношению к ним окажется «лишним». Важным условием применения методики является речевое обоснование выбора. В отношении детей с нарушениями речи допустим ответ одним словом с поясняющими жестами, если это дает специалисту возможность понять принцип, которым руководствовался ребенок. При обследовании детей, которые из-за речевых дефектов не могут объяснить свой выбор, применение данного метода имеет ограниченный характер.

Так же возможна категоризация уровня обобщения: объединение по конкретно ситуативному, функциональному, понятийному, латентному признакам.

Категоризация обобщающего признака, выделяемого ребенком, дает возможность отнесения его понятийного развития к соответствующему уровню.

Анализируемые показатели:

* характер деятельности (целенаправленность, хаотичность и т.п.);
* доступность выполнения задания;
* характер ошибок при выделении признаков;
* характер рассуждений ребенка и уровень обобщающих операций;
* объем и характер необходимой помощи со стороны взрослого.

Возрастные особенности использования: методика может быть использована в работе с детьми, начиная с 4-4,5 лет и до 7-8 лет.

**2. Тест «Подбор простых невербальных аналогий».**

С детьми, не владеющими навыками чтения или не умеющими читать, возможность установления логических связей и отношений между понятиями (предметами) осуществляется с помощью анализа подбора простых невербальных аналогий.

Процедура проведения. Специалист объясняет ребенку соотношение между предметами в левой части первого задания, после этого предлагает ему в соответствии с соотношением изображений в левой части рисунка по аналогии подобрать одно(единственно подходящее по аналогии с левой частью) изображение из нижней правой части рисунка.

Затем предъявляется второе задание, совпадающее по своей смысловой структуре с первым заданием.

Анализируемые показатели:

* возможность удержания инструкции и выполнения задания до конца;
* доступность выполнения заданий по аналогии;
* стратегия выявления ребенком логических связей и отношений между понятиями;
* характер обучаемости и объем необходимой помощи со стороны взрослого.

Методика может быть использована при работе с детьми начиная с 4,5 до 6,5 лет. Выполнение заданий в полном объеме считается условно нормативным для детей начиная с 6 лет.

**3. Сюжетное изображение нелепицы.**

Понимание конфликтности предъявляемых изображений целостного сюжета возможно только при условии сохранности целостности зрительного восприятия. Данная методика позволяет оценить сформированность у ребенка логического компонента мышления, умения объяснять смысловые ошибки, понимание пространственно-временных и причинно-следственных отношений, возможность адекватной вербализации. В процессе описания ребенком того, что он видит на данной сюжетной картине, можно оценить особенности его восприятия, понять ход рассуждений ребенка, проанализировать особенности эмоционального отношения к нелепому сюжету. На подобном сюжетном изображении можно заметить «вычурность» логических построений ребенка, наличие несвойственных возрасту сложных логических «ходов» объяснения, резонерства.

Анализируемые показатели:

* сформированность симультанного зрительного восприятия;
* доступность понимания нелепости, логической «несостыковки» частей и деталей сюжетного изображения;
* возможность узнавания и выделения частей изображения;
* возможность логического объяснения нелепости изображения;
* наличие (в определенной степени) чувства юмора;
* наличие вычурности мышления, резонерства, инертности, привлечения логических построений, не свойственных конкретному возрастному диапазону.

Возрастные особенности использования: методика считается доступной детям начиная с 3,5-4 лет. Для детей с разной степенью выраженности тотального недоразвития данная методика является дифференциально-диагностической. При этом чем более выражено недоразвитие, тем в более старшем возрасте (и в 12,13 лет и в более старшем) на вопрос «все ли правильно здесь нарисовано?» дается утвердительный ответ.

**4. Тест «Последовательные картинки».** Данная методика предназначена для оценки возможностей составления связного рассказа по серии картинок, объединенных единым сюжетом, и установления связи событий, отраженных на этих картинках, а также для оценки понятийного мышления.

Процедура проведения. Ребенку предлагается рассмотреть серию картинок с последовательным развертыванием сюжета и составить рассказ. Он должен выделить существенные детали и их изменения на разных картинках для оценки смысловой линии сюжета. Оценивается понимание сюжетной линии. Связность и осмысленность составления рассказа, возможность подбора названия для данного сюжета, уровень речевого развития ребенка в целом.

Анализируемые показатели:

* доступность задания, возможность установления причинно-следственных и временных связей, полнота понимания смысла;
* особенности речевого развития (объем общей самостоятельной речевой продукции, количество продуктивных и непродуктивных слов в высказывании и т.п.);
* стратегия зри тельного восприятия;
* общая стратегия деятельности;
* объем необходимой помощи взрослого при анализе серии картинок.

Возрастные особенности использования: данная последовательность картинок может предъявляться детям, начиная с 4,5-5 лет (с 4,5 лет при организующей помощи).

**Анализ результатов исследования вербально-логического мышления по методике «Исключение предметов».**

Для изучения вербально-логического мышления детей старшего дошкольного возраста нами была использована методика «Исключение предметов». Полученные результаты представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Результаты исследования вербаль**

**Таблица 1. Результаты исследования вербально-логического мышления.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Способ выполнения задания** | **Баллы** | **Распределение результатов испытуемых (%)** |
| Исключает верно, объяснения по ведущему признаку | 5 | 10 |
| Исключает верно, объяснять затрудняется | 4 | 35 |
| Выполнение с помощью взрослого | 3 | 30 |
| Выполняет в более простых вариантах | 2 | 25 |
| Самостоятельно не выполняет | 1 | 0 |

В таблице 1 наглядно показано, что большая часть дошкольников с ОНР исключает предметы верно, но объяснять затрудняется, им нужны наводящие вопросы взрослого – 35%.

Значительная часть испытуемых способны успешно выполнить заданием только с помощью взрослых – 30%, а самостоятельно затруднялись исключать или исключали предметы неверно и затруднялись объяснять свой выбор.

25% детей выполняли задание частично, т.е. в процессе работы они успешно могли выполнить лишь часть задания, верно исключали предметы только в простых заданиях, а с более сложными не справлялись.

В этом случае также требовалась помощь взрослого или обучающий эксперимент.

Лишь 10% детей с ОНР смогли выполнить задание самостоятельно и верно, помощь взрослого требовалась незначительная.

Наглядно результаты представлены на рисунке 1.



Рисунок 1

Исходя из полученных данных, можно сделать следующий вывод:

* 45% детей успешно (пусть и с помощью наводящих вопросов взрослого) справляются с заданиями направленными на диагностику вербально-логического мышления;
* 55% детей с ОНР способны выполнить задания только при помощи взрослого либо в более простых формах;
* среди детей данной группы не было таких, кто не справился с предлагаемым заданием.

Для исследования перцептивно-действенного (невербального) мышления нами была использована методика «Подбор простых невербальных аналогий». Полученные результаты представлены в таблице 2.

**Таблица 2. Результаты исследования перцептивно-действенного мышления.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Способ выполнения задания** | **Баллы** | **Распределение результатов испытуемых (%)** |
| Самостоятельное выполнение | 5 | 2,5 |
| Выполнение с помощью взрослого | 4 | 42,5 |
| Выполнение по аналогии с предыдущим примером | 3 | 37,5 |
| Частичное (фрагментарное) выполнение | 2 | 15 |
| Самостоятельно не выполняет | 1 | 2,5 |

В таблице 2 показано, что только 2,5% детей с ОНР смогли правильно, без повторной инструкции и помощи взрослого выполнить все задания.

Большинство детей с ОНР выполняют данное задание только с помощью взрослого – 42,5%, т.е. требуются наводящие вопросы и помощь взрослого.

37,5% детей выполняют данное задание по аналогии с предыдущим примером. В данном случае требуется повторная инструкция или помощь взрослого.

Значительная часть детей – 15% выполняют задание только частично, т.е. могут правильно показать наиболее легкое задание, в других примерах ошибаются или показывают несколько вариантов ответов.

Лишь 2,5% детей не смогли справиться с заданием самостоятельно, помощь взрослого не принимали и после обучающего эксперимента снова затруднялись в выполнении или выполняли неверно.

Наглядно результаты представлены на рисунке 2.



Рисунок 2

Исходя из полученных данных, можно сделать следующий вывод:

* не справляются с заданием лишь 2,5% детей с ОНР;
* 52,5% детей способны выполнить задание не в полном объеме, выполняют его в более легких заданиях или выполняют их по аналогии с предыдущим примером;
* 45% детей успешно справляются с предложенными заданиями (пусть и небольшой помощью взрослого).

Для исследования зрительного восприятия и оценки образно-логического мышления нами была использована методика «Нелепицы». Полученные результаты представлены в таблице 3.

**Таблица 3. Результаты исследования образно-логического мышления.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Способ выполнения задания** | **Баллы** | **Распределение результатов испытуемых (%)** |
| Самостоятельно находит несоответствия и объясняет | 5 | 5 |
| Несоответствия видит, объяснять затрудняется | 4 | 32,5 |
| Несоответствия видит не все, требуются усечения. | 3 | 47,5 |
| Несоответствия видит при конкретных вопросах | 2 | 15 |
| Несоответствия не видит, помощь не принимает | 1 | 0 |

В данной таблице показано, что большая часть детей – 47,5%, выполняет задание не в полном объеме, т.е. находят не все нелепости и в данном случае нужно применять усечение (закрыть иллюстрацию листом бумаги, оставив лишь одну нелепость).

32,5% детей лучше выполняют задание, т.е. они находят все несоответствия, но объяснить нелепость ситуаций затрудняются и поэтому им нужны наводящие или уточняющие вопросы взрослого.

Небольшая часть детей – 15% затрудняются с выполнением задания и несоответствия самостоятельно не находят, а выполняли задание только при конкретных вопросах взрослого. Например: «Как ты думаешь, коровы могут ходить по крыше?».

И лишь 5% детей с ОНР, смогли самостоятельно и правильно выполнить задание.

Наглядно результаты выполнения представлены на рисунке 3.



Рисунок 3

Исходя из полученных данных, можно сделать следующий вывод:

* успешно справляются с заданием 37,5% детей;
* 62,5% детей с ОНР испытывают трудности при выполнении задания, им нужна помощь взрослого;
* среди детей данной группы не было таких, кто не справился с предложенными заданиями.

Для исследования понятийного мышления была использована методика составления рассказа по последовательному ряду картинок, объединенных единым сюжетом «Последовательные картинки». Полученные результаты представлены в таблице 4.

**Таблица 4. Результаты исследования понятийного мышления.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Способ выполнения задания** | **Баллы** | **Распределение результатов испытуемых (%)** |
| Раскладка верная, рассказ логичный полный. | 5 | 0 |
| Раскладка верная, рассказ по наводящим вопросам | 4 | 42,5 |
| Раскладка неверная, рассказ с наводящей помощью | 3 | 35 |
| Выполнение после обучения | 2 | 22,5 |
| Самостоятельно не выполняет | 1 | 0 |

В данной таблице видно, что большинство детей – 42,5% выполняют задание верно, т.е. раскладывают картинки в правильной последовательности, но у них вызывает затруднение составление рассказа по этим картинкам.

Значительная часть детей – 35%, раскладывают картинки неверно и рассказ по ним составляют только с наводящими вопросами взрослого. Исправляют ошибки также с помощью взрослого.

22,5% детей смогли выполнить задание верно только после обучения, т.е. они не смогли правильно разложить картинки и составить рассказ, а после обучающего эксперимента правильно повторили задание.

Полученные данные наглядно показаны на рисунке 4.



Рисунок 4

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы:

* 42,5% детей успешно справляются с предложенным заданием, несмотря на то, что нужна помощь взрослого при составлении рассказа;
* 57,5% детей испытывают трудности при выполнении задания и выполняют они его только с помощью взрослого;
* в данной группе детей не было ни одного ребенка, который не справился с заданием – 0%.

Таким образом, можно заключить, что дошкольники с ОНР в целом справляются с предлагаемыми заданиями на диагностику мышления. На рисунке 5 показано, что лишь 2,5% детей не справились с заданием перцептивно-действенного характера. Все остальные задания, пусть в не полном объеме или с наводящей помощью взрослых были решены.



Рисунок 5

Таким образом, после проведенного исследования особенностей мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи мы получили следующие результаты: почти все дети испытывают трудности при выполнении заданий направленных на определение уровня развития мышления. Эти трудности связаны с мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением, которые у данной категории детей недостаточно сформированы. Почти всем детям для выполнения заданий требуется помощь взрослого.

Практическая значимость проведенной работы заключается в том, что данные, полученные во время исследования, могут быть учтены в разработке оптимального подхода в воспитании детей с одновременным проведением психологической работы, просвещения, пропаганды с воспитателями и родителями детей.

**Используемая литература:**

1. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. Мухина В.С. Психология дошкольника. Учеб.пособие для студентов пед.ин-тов и учащихся пед.училищ. По ред. Л.А.Венгера. М., «Просвещение», 1975. – 239 с.
3. Немов Р.С. Психология: Учеб. Для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений: в 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Кн.1: Общие основы психологии. – 688 с.
4. Психология детей дошкольного возраста /Под ред. А.Ф.Запорожца, Д.Б.Эльконина. – М., 1964. - 203 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика /Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной. – М., 2003. – 184 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 200. – 720 с.
7. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Методические рекомендации к «Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст». – М.: Айрис-пресс, 2005. – 64с.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д. издательство «Феникс», 1997. – 736 с.
9. Филичева Т.Б.,Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Учеб.пособие. – М., 1991. – 133 с.
10. Усанова О.Н. Специальная психология: Система психологического изучения аномальных детей. – М., 1990. – 365 с.
11. Филичева Т.Б. Особенност

**Реферат: Особенности словесно-логической памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка»

Факультет специального образования

Кафедра логопедии

Курсовая работа

Особенности словесно-логической памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Работу выполнила:

студентка 307 группы 3 курса

дневной формы получения образования

Курьянович Анастасия Николаевна

Минск 2010

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОВЕСНО- ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

1.1 Структура речевого дефекта у старших дошкольников с ОНР

(III ур.р.р.)

1.2 Особенности словесно-логической памяти у старших дошкольников

1.3 Коррекция мнестической деятельности у старших дошкольников с ОНР

ГЛАВА 2. особенности словесно-логической памяти у старших дошкольников с онр

2.1 Методика и организация экспериментального исследования

2.2 Результаты изучения особенностей словесно-логической памяти у старших дошкольников с ОНР (III ур.р.р.)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

**ВВЕДЕНИЕ**

Память выступает в качестве предпосылки формирования индивидуальности и личности человека. В процессе разносторонней деятельности в памяти человека откладывается новый материал, обогащается его опыт и познание окружающего мира. Память не дана ребенку в готовом виде. Она складывается и изменяется по мере развития его мозга, в ходе психического развития под влиянием условий жизни, воспитания и обучения.

Особенности развития памяти у дошкольников без речевых нарушений изучали такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, З.М. Истомина, В.И. Самохвалова и др.

Проблема изучения и развития мнестической деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи находится в центре ряда исследований в области логопедии и логопсихологии. Изучением памяти у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) занимались Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н Усанова, Э.П. Фигередо, Г.С. Гуменная, Е.М. Мастюкова и другие авторы.

***Актуальность темы исследования***. Память – одно из необходимых условий для развития интеллектуальных способностей. Именно в дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие памяти, а речевое нарушение может значительно затруднять целенаправленное усвоение детьми знаний и определять уровень развития памяти, основанный на понимании, специальной мнестической обработке материала в целях запоминания и воспроизведения, т.е. затруднять процесс формирования словесно-логической памяти. Сравнительная характеристика закономерностей развития словесно-логической памяти у старших дошкольников с ОНР и у нормально говорящих сверстников позволит определить, влияет ли речевое нарушение на процесс ее формирования и развития, а также найти правильные пути ее развития и коррекции, а значит и избежать возможных трудностей, связанных с усвоением программы в младшем школьном возрасте.

***Целью***исследования является теоретическое обоснование и экспериментальное выявление особенностей словесно-логической памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III ур.р.р.).

***Объект исследования***— словесно-логическая память.

***Предмет исследования***— особенности словесно-логической памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Согласно поставленной цели, выделенному объекту и предмету исследования, мы определили***задачи***курсового исследования:

1. осуществить теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме;

2. экспериментально выявить особенности словесно-логической памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

***Методы исследования:***

теоретический (сравнительно-сопоставительный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования);

эмпирический (психолого-педагогический констатирующий эксперимент);

статистический (анализ, обработка результатов исследования методами математической статистики).

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**1.1 Структура речевого дефекта у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (** **III** **ур.р.р.)**

Лев Семенович Выготский в своих исследованиях раскрывает сложную структуру аномального развития ребенка, согласно которой «дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений» [6, с. 166]. Эту взаимосвязь нарушений психических процессов обозначают как структуру нарушенного развития [27, с. 44]. Первичные, или ядерные, нарушения представляют собой мало обратимые изменения в параметрах работы той или иной функции под непосредственным влиянием патогенного фактора. К вторичным относят нарушения в работе и развитии функций, так или иначе связанных с первично нарушенной. В силу этого вторичные нарушения, в отличие от первичных, носят обратимый характер, т.е. поддаются коррекции [27, с. 44].

Так, первичный дефект, недоразвитие или повреждение различных звеньев речевой системы при отсутствии специальных коррекционных мероприятий может вызвать ряд вторичных и третичных отклонений.

На взаимосвязь речи с другими психическими процессами указывает Р.Е. Левина. При анализе речевых нарушений она выделяет принцип связи речи с другими сторонами психического развития [26, с. 14]. «Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной взаимосвязи со всей психикой ребенка, с различными ее процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах. Эти связи проявляются не только в нормальном, но и в аномальном развитии» [26, с. 14] .

Речь является важнейшей психической функцией человека. Речевое общение создает специфически человеческие способы социального контакта между людьми, благодаря которым развиваются высшие формы познавательной деятельности, в том числе и словесно-логическая память. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих действий. Поэтому очевидно, что отклонения в развитии речи оказывают на формирование всех психических функций большое влияние [26, с. 7].

Согласно психолого-педагогической классификации, предложенной Р.Е. Левиной, нарушения речи делятся на две группы. Для первой группы характерно нарушение языковых средств общения. Сюда относятся фонетическое недоразвитие, фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи [25, с. 11].

«Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи»,- так определяет общее недоразвитие речи Р.Е. Левина [26, с. 67]. Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р.Е Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР в 50-60-е гг. 20 века. ОНР возникает при наиболее сложных системных нарушениях речи- алалии и афазии. ОНР может также отмечаться при фонационных расстройствах, таких как ринолалия и дизартрия, когда диагностируются не только нарушения фонетической стороны речи, но и одновременная недостаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи [30, с. 13].

При ОНР отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие выражается у детей в разной степени [30, с. 14].

По степени проявления речевого дефекта Р.Е. Левина условно выделяет три уровня речевого развития [26, с. 67]. Т.Б. Филичева выделяет еще и четвертый уровень речевого развития [25]. Деление на уровни не всегда может быть достаточно четким, так как между ними нет твердой границы. Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей является достаточно развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений нет. В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки. Дети пользуются простыми распространенными предложениями, состоящими из трех-четырех слов. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается [30, с. 13-14].

У детей с моторной алалией наблюдается несформированность не только речевой деятельности, но и ряда моторных и психических функций. Выявляется общая моторная неловкость детей, неуклюжесть, дискоординация движений, замедленность или расторможенность движений. У детей отмечается недоразвитие многих высших психических функций, особенно на уровне произвольности и осознанности.

Отмечаются трудности формирования гнозиса, праксиса, пространственного и временного синтеза, опосредованных речью, ограниченность и неустойчивость внимания, восприятия, продуктивной деятельности. Имеются нарушения интеллектуальной деятельности, связанные с несформированностью речи. Дети не могут получить запас сведений, представлений в процессе речевого общения, у них отмечается своеобразие протекания всех психических процессов [5, с. 278-279].

При алалии отмечаются особенности памяти: сужение ее объема, быстрое угасание возникших следов, ограниченность удержания словесных раздражителей и др. Особенно страдает вербальная память- произвольная, опосредованная, включающая память на слова, фразы, целостные тексты. При зрительном подкреплении дети запоминают материал легче, речезрительная память оказывается более развитой. Трудности в подборе слов вместе с забыванием слов и затруднениями в воспроизведении их структуры резко ограничивают возможности произвольного высказывания ребенка. Отмечается снижение активной направленности в процессе припоминания сюжетной линии, последовательности событий, недостаточная активность наблюдательности [5, с. 278].

В ряде случаев у детей развиваются патологические качества личности, невротические черты характера. Как реакция на речевую недостаточность у детей отмечается замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, напряженное состояние, повышенная раздражительность, обидчивость, склонность к слезам и др. Иногда дети пользуются речью только в эмоционально окрашенных ситуациях. Боязнь ошибиться и вызвать насмешку приводит к тому, что дети стараются обойти речевую трудность, отказываются от общения речью, охотнее используют жесты. У детей отмечается психофизическая расторможенность или заторможенность, пониженная наблюдательность, недостаточность мотивационной и эмоционально-волевой сферы. Дети долго не включаются в выполнение задания, поверхностно оценивают проблемную ситуацию, имеют нестойкость интересов, интеллектуальную пассивность, пробелы в знаниях, связанные с отсутствием речевого опыта и ограниченной познавательной деятельностью, специфическое поведение и ряд других особенностей [5, с. 280]. Так, общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь между речевым нарушением и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов [30, с. 14].

**1.2 Особенности словесно-логической памяти у старших дошкольников**

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, который сохраняется, закрепляется, а при необходимости и возможности- воспроизводится. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно никакое развитие.

Немов Р.С. определяет память как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта [22, с. 344]. Сходное с ним определение дает А.В. Петровский: «Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта называется памятью» [24, с. 291].

Память есть у всех живых существ, но наиболее высокий уровень своего развития она достигает у человека. У человека есть речь как мощное средство запоминания, способ хранения информации в виде текстов и различного рода технических записей. У человека есть три вида памяти, гораздо более продуктивные, чем у животных: память произвольная, логическая и опосредствованная [22, с. 346].

Немов Р.С. выделяет несколько оснований для классификации видов памяти. По времени сохранения материала выделяют виды памяти:

— мгновенная;

— кратковременная;

— оперативная;

— долговременная.

По преобладающему в процессе запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору:

— двигательная;

— зрительная;

— слуховая;

— обонятельная;

— эмоциональная и др.

По характеру участия воли выделяются непроизвольная и произвольная виды памяти [22, с. 346-347].

Рогов Е.И. отдельные виды памяти вычленяет 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 непроизвольную и произвольную;

3) по продолжительности закрепления и сохранения материалов (в связи с его ролью и местом в деятельности) — на кратковременную, долговременную и оперативную [23, с. 245-246]. Этой же классификации придерживается и Петровский А.В. [24, с. 299]

Значение для развития человека словесно-логической памяти подчеркивают многие исследователи.

Блонский П.П. различает память механическую как функцию только повторения и смысловую, опирающуюся на установление и запоминание смысловых понятий. Продуктивность ее примерно в 25 раз больше, чем механической [2, с. 342].

Содержанием словесно-логической памяти являются наши мысли. Мысли не существуют без языка, поэтому память на них и называется не просто логической, а словесно-логической. Поскольку мысли могут быть воплощены в различную языковую форму, то воспроизведение их возможно ориентировать на передачу либо только основного смысла материала, либо его буквального словесного оформления. Если в последнем случае материал вообще не подвергается смысловой обработке, то буквальное его заучивание оказывается уже не логическим, а механическим запоминанием. В словесно-логической памяти главная роль принадлежит второй сигнальной системе [24, с. 300-301].

У. Джеймс писал о том, что «предметы, заучиваемые нами путем зубрения, не могут образовывать в нашем уме прочных ассоциаций с другими объектами мысли. Знания, приобретенные таким путем, почти неизбежно забываются совершенно бесследно. Наоборот, умственный материал, набираемый памятью в связи с контекстами, связанный ассоциациями…остается надолго прочно приобретенным» [9, с. 209].

Индивидуальные различия памяти проявляются в особенностях ее процессов, т.е. в том, как осуществляется запоминание и воспроизведение у разных людей, и в том, что именно запоминается. Эти признаки с разных сторон характеризуют продуктивность памяти каждого человека.

Память не дана ребенку в готовом виде. Непрерывное расширение кругозора, усложнение деятельности и взаимоотношений со взрослыми и сверстниками приводят как к количественным, так и к глубоким качественным изменениям, преобразованиям памяти ребенка.

С раннего детства процесс развития памяти ребенка идет по нескольким направлениям. Во-первых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредствованное, связанное с активным и осознанным использованием для запоминания различных мнемотехнических приемов и средств. Во-вторых, механическая память постепенно дополняется и замещается логической [22, с. 348].

Память- основа всякого научения, необходимая предпосылка любой творческой деятельности. Овладение языком, усвоение знаний об окружающем мире, приобщение к миру человеческой культуры, овладения нормами поведения, приобретение определенных навыков и умений- все это связано с работой памяти. Согласно исследованиям П.П. Блонского, в процессе развития ребенок осваивает четыре последовательные ступени памяти: моторную (память-привычку), аффективную, образную и вербальную. При этом каждый из этих видов памяти не заменяет, а дополняет другой, увеличивая возможности хранения и воспроизведения информации. Развиваясь сама, память является и необходимым условием психического, в т.ч. и речевого, развития ребенка [2]. Как подчеркивал Л.С. Выготский, «памяти в дошкольном возрасте принадлежит ведущая роль» [6, с. 161].

Мухина В.С., Я.Л. Коломинский, З.М. Истомина в своих исследованиях указывают, что память в дошкольном возрасте носит в основном непроизвольный характер [21; 10; 14]. Это значит, что ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей запомнить. Произвольные формы запоминания и воспроизведения начинают складываться в среднем дошкольном возрасте и включают в это развитие несколько этапов. На первом этапе ребенок выделяет только саму задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми способами. Приемы запоминания ребенок не изобретает сам. Их в той или иной форме подсказывают взрослые. На втором этапе ребенок постепенно учится осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании [21, с. 287-288].

А.Н. Белоус указывает, что ведущим новообразованием мнемической деятельности детей дошкольного возраста является переход от ее непроизвольных форм к произвольным [10]. Постепенно непосредственное, непроизвольное запоминание перерастает в сложную, сознательно регулируемую деятельность, опирающуюся на специальные способы переработки запоминаемого материала. Ребенок принимает цель запомнить, осознает ее, начинает самостоятельно выделять. Причем осознание цели легче происходит в игре. Следует выделить еще одно достижение в развитии памяти детей дошкольного возраста. Осознание цели запомнить стимулирует осознанный поиск приемов, с помощью которых можно повысить эффективность запоминания. Первоначальные способы запоминания и припоминания очень примитивны: это повторение поручения вслед за взрослым, проговаривание материала шепотом и т.п. В дальнейшем появляются и более сложные приемы запоминания: припоминание вспомогательных средств, требующих умения создавать новые связи, новую структуру, искать опору на уже известное (в качестве вспомогательных средств могут выступать картинки, графические символы, наглядные модели, слова). Начинается развитие произвольной логической памяти [10, с. 146].

Калягин В.А. и Овчинникова Т.С. в своих исследованиях также обращают внимание на развитие памяти у детей дошкольного возраста [15]. Они выяснили, что память в старшем дошкольном возрасте по преимуществу носит непроизвольный характер. Ребенок лучше запоминает то, что для него представляет интерес, дает наибольшие впечатления. По сравнению с младшим и средним дошкольным возрастом относительная роль непроизвольного запоминания несколько уменьшается, а прочность запоминания возрастает. Увеличивается время, спустя которое ребенок может воспроизвести полученные впечатления. Произвольное запоминание, только наметившееся на предыдущих этапах развития, получает свое дальнейшее развитие. Во многом этому способствует игровая деятельность, в которой умение запоминать и вовремя воспроизводить необходимые сведения является одним из условий достижения успеха. Перед ребенком шести лет уже может быть поставлена цель запомнить определенный материал. Этому способствует то, что ребенок начинает использовать различные приемы, специально предназначенные для повышения эффективности запоминания: повторения, смысловое и ассоциативное связывание материала. Закладываются основы для более активного овладения произвольной памятью в школьном возрасте, развивается логическая память [15].

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева логическая память имеется уже у ребенка 3-4 лет, но достигает нормального уровня развития лишь в подростковом возрасте [18]. А.Н. Леонтьев экспериментально показал, как один мнемический процесс- непосредственное запоминание- постепенно замещается другим, опосредованным. Это происходит благодаря усвоению ребенком более совершенных стимулов-средств запоминания и воспроизведения материала. В формировании внутренних средств запоминания центральная роль принадлежит речи. Существенную роль в развитии памяти играет речь, поэтому процесс совершенствования памяти человека идет рука об руку с развитием его речи. То, что мы может выразить словами, обычно запоминается легче и лучше, чем то, что может быть воспринято только зрительно или на слух. Если, кроме того, слова не просто выступают как вербальная замена воспроизводимому материалу, а являются результатом его осмысления, т.е. если слово не название, а понятие, содержащее в себе связанную мысль, то такое запоминание является наиболее продуктивным [18, с.166].

В исследованиях Я.Л. Коломинского отмечается, что у шестилетних детей хорошо развито механическое запоминание. Основную роль в развитии логического запоминания играет обучение. У детей старшего дошкольного возраста достаточно развиты такие виды памяти, как двигательная, эмоциональная, наглядно-образная и словесно-логическая [10].

Специальные исследования детей с общим недоразвитием речи (ОНР) показали различные особенности развития их памяти. Особая роль в исследованиях принадлежит выявлению связи речевой и мнестической деятельности, соотношения образа и слова при запоминании. Некоторые авторы указывают на то, что запоминание наглядного и словесного материала у детей с нарушениями речи зависит от их индивидуальных особенностей, и что с возрастом дети начинают лучше запоминать словесный, чем конкретный наглядный материал [4].

В специальной литературе отмечается то, что дети с ОНР вспоминают определенное количество предметов, стихов, небольших текстов с большим трудом. Отмечается их быстрая утомляемость, отвлекаемость, детям трудно выделить новый предмет, действие, они отвлекаются на второстепенные признаки и детали. Обращается внимание на неумение выслушать до конца двух-трехступеньчатую конструкцию, удержать ее в памяти, выполнить задание по ней [7].

В сравнительных исследованиях дошкольников с ОНР и нормально развитой речью Л.И. Беляковой, Ю.Ф. Гаркуши, О.Н. Усановой, Э.Л. Фигередо (1991) представлены результаты исследования психических функций, в частности, мнестических функций. Эти исследования позволяют заключить, что запоминание словесных стимулов у детей с общим недоразвитием речи значительно хуже, чем у детей без речевой патологии [1].

На особенности вербальной памяти детей с недоразвитием речи указывал И.Т. Власенко [3]. Автор исследовал, как у детей данной категории устанавливаются речесмысловые связи с помощью внешнезаданных предметных опор, опосредствующих смысловое запоминание. Почти все дети с ОНР периодически воспроизводили замену нужного слова другим (вербальная парафазия).

В исследованиях памяти у детей с моторной алалией Р.И. Мартыновой выяснилось, что запоминание у детей с алалией слабее, чем у детей с нормальным речевым развитием, что проявилось в неточности запоминания предложенного материала, замене предложенных слов синонимами [19].

Филичева Т.Б. и Чиркина Г.В. отмечают, что речевая недостаточность (ОНР) сказывается и на развитии памяти [29]. В сравнении с детьми с нормальным речевым развитием, у детей с ОНР заметно ниже запоминание вербального материала, продуктивность запоминания. Нередки ошибки привнесения, повторное называние слов. Дети часто забывают сложные конструкции, элементы и последовательность предложенных заданий. У наиболее слабых детей низкая активность запоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной сферы. Патологические проявления речевой недостаточности у детей дошкольного возраста с ОНР III ур.р.р., считают авторы, обусловлены совокупностью нарушения речевых средств, деятельности общения и вторично обусловленным отставанием опосредованных речью психических процессов, в т.ч. и памяти [29, с. 73-74].

Мастюкова Е.М. отмечает нарушение вербальной памяти у детей с моторной алалией, у которых обнаружилась недостаточность и других высших корковых функций (особенности пространственного синтеза, лицевого гнозиса и др.) [20].

При изучении особенностей мнестической деятельности дошкольников в общим недоразвитием речи Дроздова Н.В., Перкова С.Е. выявили, что запоминание словесного материала у дошкольников с ОНР протекает значительно труднее, чем образов, в отличие от нормально говорящих сверстников [11]. Память детей с ОНР характеризуется более узким объемом запоминаемого материала, пониженной точностью воспроизведения словесных раздражителей и слабой прочностью удержания речевых сигналов. Было также отмечены затруднения при отсроченном воспроизведении у дошкольников с ОНР, снижение внимания, повышенная утомляемость и отвлекаемость. Отмечаются ошибки при воспроизведении словесных раздражителей: повторение одних и тех же слов, добавление «лишних» слов, наличие вербальных парафазий [11, с. 78].

С.Ф. Левяш и Л.С. Сорчик провели исследование мнестической деятельности детей с дизартрией и моторной алалией [17]. Анализ результатов показал, что у детей с тяжелыми нарушениями речи существует корреляционная зависимость нарушения памяти от вида речевого нарушения. У детей с моторной алалией выявлена низкая способность к смысловой обработке информации и ограничен объем вербальной памяти по сравнению с кратковременной зрительной и слуховой памятью. Мнестическая деятельность у детей с моторной алалией не сформирована в большей степени, чем у детей с дизартрией. Для детей с алалией характерна низкая интеллектуальная активность в процессе запоминания и воспроизведения, слабая прочность удержания речевых сигналов, низкая точность воспроизведения словесных раздражителей [17, с. 97].

**1.3 Коррекция мнестической деятельности у старших дошкольников с ОНР**

Данные психолого-педагогической диагностики детей с общим недоразвитием речи позволяют специалистам определить наиболее адекватную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого ребенка наиболее подходящие индивидуальные методы и приемы коррекции.

Вопрос о коррекции мнестической деятельности рассматривается в различных исследованиях [19; 20]. В процессе коррекции мнестической деятельности отечественные и зарубежные психологи указывают на необходимость специально организованных занятий по развитию памяти. Кроме того, коррекционная работа должна осуществляться на занятиях, во время всех режимных моментов [12].

Основное место в психокоррекции занимает мысль о связи мнестической и интеллектуальной деятельности: наиболее эффективный способ запоминания связан с осмыслением материала, с его содержательным анализом. Многие авторы отдельно в группе методов тренировки и воспитания памяти выделяют методы, связанные с интеллектуальной обработкой запоминаемого материала [4].

При коррекции памяти предпочтение отдается произвольному запоминанию как наиболее продуктивной форме осмысленного запоминания, которое представляет собой «соединение памяти и мышления» [4]. Капунова Т.М. отмечает, что опора на смысловые связи и использование мнестических приемов способствуют повышению продуктивности запоминания различных видов материала. Смысловые связи и мыслительные операции становятся основой для формирования наиболее доступных для дошкольников мнестических приемов запоминания [16, с. 14-15].

В работе Г.С. Гуменной выделены важнейшие приемы, повышающие эффективность запоминания и воспроизведения материала [7]. Автор рекомендует в коррекционном обучении уделять внимание созданию эмоционального отношения к запоминаемому материалу, использовать наглядность, подключать как можно большее количество анализаторов (например, двигательный анализатор) при запоминании и др. В процессе повторения изученного материала Г.С. Гуменная обращает внимание на использование таких приемов, как подсказ начального элемента слова (звука или слога), беззвучное артикулирование (проговаривание), многократное воспроизведение ситуации запоминания. Автор считает, что данные приемы облегчают воспроизведение материала как при кратковременном, так и при отсроченном воспроизведении [7].

Э.Л. Фигередо на основе своих исследований детей с общим недоразвитием речи пришел к выводу о том, что коррекционную работу необходимо производить таким образом, чтобы вначале создавался и уточнялся чувственный образ предметов, который впоследствии будет опосредован словом [28]. Такая работа будет способствовать развитию продуктивного запоминания.

О.Р. Даниленкова считает, что необходимым условием высокой продуктивности запоминания является его целенаправленность [8]. Эффективность произвольной памяти зависит от умения контролировать себя в процессе запоминания, от формы предъявления материала (наглядная или словесная), от постановки мнестической задачи. При развитии преднамеренного запоминания необходимо многократное повторение.

Л.А. Зайцева предлагает различные приемы, повышающие продуктивность произвольного материала [13]. Это включение объекта запоминания в активную деятельность с опорой на активную мыслительную деятельность, установка на запоминание, двигательное и разговорно-двигательное сопровождение.

В ходе коррекции мнестической деятельности важен учет и развитие других психических процессов. Системы и методы влияния на память с целью ее улучшения основаны на регуляции внимания, совершенствовании восприятия материала, управляемости воображения, развитии волевых качеств. Любая деятельность, в том числе и мнестическая, должна подкрепляться положительным эмоциональным фоном и соответствовать потребностям и интересам ребенка [7].

Помимо методов, связанных с интеллектуальной работой над запоминаемым материалом, психологи рекомендуют использовать мнемотехнические методы и приемы [4]. Роль мнемотехнических средств в совершенствовании памяти, по мнению А.Н. Леонтьева, состоит в том, чтобы «обращаясь к употреблению вспомогательных средств, мы тем самым изменяем принципиально структуру нашего акта запоминания; прежде прямое непосредственное наше запоминание становится опосредованным» [18, с. 166].

Анализ литературных данных показал на необходимость и важность развития мнестической деятельности у детей с общим недоразвитием речи, а также на возможность ее коррекции. Работа по развитию мнестической деятельности должна являться составной частью коррекционного воздействия на речь и личность ребенка в целом, так как недооценка роли работы над памятью снижает возможности речевого развития. Нормализация речи в сочетании с активизацией познавательной деятельности, мышления, памяти, аффективно-волевой сферы позволит обеспечить полноценную готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе.

Таким образом, анализ научной литературы по изучаемой проблеме позволил сделать следующие выводы:

1. Основа процессов памяти — это деятельность человека. Поэтому материал, подлежащий запоминанию, необходимо включать в деятельность.

2. Мнестическая деятельность связана с речевой. У детей с речевыми нарушениями отмечаются нарушения различных видов памяти. Особенно эти нарушения выражены при запоминании и воспроизведении вербальной информации. Память детей с моторной алалией отличается от памяти нормально говорящих детей более низким объемом запоминания, сниженной точностью в воспроизведении слов-раздражителей, слабостью удержания речевых сигналов. Отмечаются трудности при пересказе текста.

3. При коррекции памяти необходима организация специальных занятий по совершенствованию, развитию мнестической деятельности.

4. Приоритетным должно быть развитие логической памяти по сравнению с остальными видами памяти. Качество и продуктивность запоминания увеличивается, если память опирается на интенсивную мыслительную деятельность.

5. Коррекция памяти неразрывно связана с коррекцией других психических процессов: восприятия, внимания, мышления, развитием эмоционально-волевых качеств.

**ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**2.1 Методика и организация экспериментального исследования**

Исследование с целью изучения особенностей словесно-логической памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормально говорящих было проведено в марте- апреле 2010 года. Исследования проводились на базе дошкольных учреждений № 229, № 201, № 60 и № 52 г. Минска.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, основной целью которого явилось изучение особенностей словесно-логической памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для реализации поставленной цели нами были определены задачи экспериментального исследования:

1) выявить особенности словесно-логической памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) и их нормально говорящих сверстников;

2)провести сравнительный анализ данных исследования методами математической статистики;

3) в соответствии с полученными результатами эксперимента выявить необходимость коррекционной работы по совершенствованию словесно-логической памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Всего в эксперименте участвовало 15 старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития), посещающих специальную группу для детей с тяжёлыми нарушениями речи, а также 15 нормально говорящих старших дошкольников. Средний возраст испытуемых составлял 6,5 лет.

Обследование проводилось в индивидуальной форме.

Для исследования словесно-логической памяти у детей с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью старшего дошкольного возраста использовались следующие методики:

1) методика запоминания двух рядов слов;

2) методика «Воспроизведение рассказа».

Целью методики запоминания двух рядов слов является изучение объема кратковременной и долговременной логической и механической вербальной памяти. Первый ряд состоит из десяти пар слов. Между двумя словами каждой пары существует определенная смысловая связь (по типу предмет — действие, подведение под одну категорию и др. Например, кукла- играть, бабочка- муха). Порядок исследования: ребенку сообщают, что будут прочитаны пары слов, которые он должен запомнить. Экспериментатор читает испытуемому десять пар слов первого ряда (интервал между парой – пять секунд). После десятисекундного перерыва читаются левые слова ряда (с интервалом десять секунд), а испытуемый проговаривает запомнившиеся слова правой половины ряда. Для успешного выполнения задания испытуемым необходимо было между словами каждой пары установить логические отношения. Спустя один час ребенку снова зачитываются левые слова ряда. Так изучается уровень долговременной памяти. Работа со словами второго ряда не проводилась, так как изучение особенностей механической памяти не является задачей данного курсового исследования.

Результаты исследования заносятся в следующую таблицу:

**Таблица 1 -** **Объем смысловой памяти**

|  |
| --- |
| Объем смысловой памяти |
| Количество слов первого ряда (А) | Количество воспроизведенных слов (В) | Коэффициент смысловой памяти (С= В/А) |

Полученные результаты в зависимости от количественного показателя (коэффициента смысловой памяти) распределялись по уровням:

1) низкий уровень- коэффициент смысловой памяти составляет 0- 0,4;

2) средний уровень- коэффициент смысловой памяти = 0,5- 0,7;

3) высокий уровень- коэффициент смысловой памяти = 0,8- 1.

Подсчитывается также процентное соотношение количества детей по трем уровням с различным объемом смысловой памяти отдельно для группы детей с общим недоразвитием речи и отдельно для группы детей с нормальным речевым развитием. Для этого используется следующая формула:

Х= (К\*100%)/ 15,

где К- количество детей с определенным уровнем сформированности смысловой памяти, 15- общее количество испытуемых. В последующем проводится сравнительный анализ полученных данных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и их нормально говорящих сверстников. Все данные подсчитываются отдельно для изучения кратковременной и долговременной памяти.

Методика «Воспроизведение рассказа» направлена на изучение у детей уровня смысловой памяти, ее объема и особенностей, способности к запоминанию и пониманию текста. Существуют детский и взрослый варианты. Нами был использован рассказ, предназначенный для изучения особенностей смыслового запоминания у детей младше 10 лет «Хитрая лиса». Текст включает 8 смысловых единиц. Текст: бегала лиса по полю (1). Увидели ее собаки(2) и погнались за ней(3): вот-вот настигнут(4). Вдруг лиса круто свернула(5) и спряталась в кусты(6). Собаки пронеслись мимо(7), а лиса убежала в лес(8).

Порядок работы: текст предъявляется на слух, после чего ребенка просят пересказать то, что он запомнил. Спустя 1 час ребенка снова просят вспомнить рассказ. Так оценивается долговременная память. По результатам воспроизведения проводится оценка в баллах выполнения задания:

1) низкий уровень- ребенок воспроизвел 0-3 смысловых единицы;

2) средний уровень- 4-6 смысловых единиц;

3) высокий уровень- 7-8 смысловых единиц.

Обращается внимание на особенности понимания или осмысленности текста, полнота воспроизведения, наличие собственных привнесений в содержание текста.

Процентное соотношение количества детей по разным уровням подсчитывается аналогично подсчетам, использованным для методики запоминания двух рядов слов. Проводились подсчеты для изучения кратковременной и долговременной памяти.

Сравнительный анализ полученных данных в группе детей с общим недоразвитием речи и в группе детей с нормальным речевым развитием был проведен средствами математической обработки данных. Нами был использован критерий х2 Пирсона для независимых выборок.

**2.2 Результаты изучения особенностей словесно-логической памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого раз** **вития)**

*Методика «Воспроизведение двух рядов слов».*Полученные результаты по изучению объема кратковременной словесно-логической памяти у старших дошкольников с ОНР и нормальным речевым развитием отражены в таблице 2.

**Таблица 2- Сравнительная оценка объема кратковременной памяти**

|  |  |
| --- | --- |
| уровень | всего |
| высокий | средний | низкий |
| Дети с нормальным речевым развитием | 9 | 5 | 1 | 15 |
| Дети с ОНР | 2 | 9 | 4 | 15 |
| ∑ | 30 |  |  |  |

Для обработки данных нами был использован критерий х2 Пирсона. х2эмп = 7,39. Критические значения для х2кр 0,05 =5, 991, х2кр 0,01 =9,210.

х2эмп >х2кр 0,05, значит подтверждается гипотеза о наличии различий в уровне развития кратковременной словесно-логической памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и детьми с нормально развитой речью ( гипотеза принимается на уровне значимости р = 0,05).

Так, среди детей с ОНР 26,7% детей показали низкий результат, 60%- средний, 13,3%- высокий. Дети без речевых нарушений: 6,7%- низкий уровень, 33,3%- средний уровень, 60%- высокий.

Графически результаты можно отразить с помощью диаграммы 1.

**Диаграмма 1- сравнительная оценка объема кратковременной словесно-логической памяти**

Спустя час детей снова просили воспроизвести слова правого ряда.

Результаты изучения объема долговременной словесно-логической памяти с помощью методики «Воспроизведение двух рядов слов» отражены в таблице 3.

**Таблица 3-** **Сравнительная оценка объема долговременной памяти**

|  |  |
| --- | --- |
| уровень | всего |
| высокий | средний | низкий |
| Дети с нормальным речевым развитием | 6 | 7 | 2 | 15 |
| Дети с ОНР | 9 | 6 | 15 |  |
| ∑ | 30 |  |  |  |

Для обработки данных нами был использован критерий х2 Пирсона. х2эмп = 8,25. Критические значения для х2кр 0,05 =5, 991, х2кр 0,01 =9,210.

х2эмп >х2кр 0,05, значит подтверждается гипотеза о наличии различий в уровне развития долговременной словесно-логической памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и детьми с нормально развитой речью ( гипотеза принимается на уровне значимости р = 0,05).

Так, среди детей с ОНР 40% детей показали низкий результат, 60%- средний, 0%- высокий. Дети без речевых нарушений: 13,3%- низкий уровень, 46,7%- средний уровень, 40%- высокий.

Графически результаты можно отразить с помощью диаграммы 2.

**Диаграмма 2- сравнительная оценка объема долговременной словесно-логической памяти**

Таким образом, результаты показали, что для старших дошкольников с нормально развитой речью характерны высокий и средний уровни развития кратковременной словесно-логической памяти, а для детей с ОНР — средний и низкий уровни. Продуктивность запоминания словесных стимулов выше у детей без речевых нарушений. Однако существенных различий в объеме памяти детей с ОНР и детей без речевых нарушений не выявлено. Для детей с ОНР характерен более низкий уровень развития словесно-логической памяти, что обусловлено речевым нарушением, трудностью запоминания словесных стимулов, однако относительная сохранность логического запоминания позволяет детям достаточно успешно справляться с заданием. При исследовании долговременной памяти различия оказались более существенными. Дети с ОНР при воспроизведении слов часто заменяли стимулы на синонимы (например, вместо «бант» говорили — «лента»), близкие по звучанию слова (не «учиться», а «учеба»). Выявились определенные трудности в удержании инструкции дошкольниками с ОНР: дети не выслушивали весь ряд слов до конца, а повторяли слова сразу же за их предъявлением. Если старшие дошкольники без речевых нарушений затруднялись вспомнить стимул, то предпочитали его пропустить. Для детей с ОНР характерны при воспроизведении замена нужного слова другим (вербальная парафазия), повторное называние слов. Дети предпочитали назвать какое-нибудь слово, пусть даже неправильное, чем признать, что они не помнят правильного стимула (здесь проявились особенности личностной сферы детей с речевыми нарушениями).

*Методика «Воспроизведение рассказа».*

Полученные результаты по изучению объема кратковременной словесно-логической памяти у старших дошкольников с ОНР и нормальным речевым развитием отражены в таблице 4.

**Таблица 4- Сравнительная оценка** **объема** **кратковременной памяти**

|  |  |
| --- | --- |
| уровень | Всего |
| высокий | средний | низкий |
| Дети с нормальным речевым развитием | 8 | 7 | 15 |
| Дети с ОНР | 1 | 10 | 4 | 15 |
| ∑ | 30 |  |  |  |

Для обработки данных нами был использован критерий х2 Пирсона. х2эмп = 6,04. Критические значения для х2кр 0,05 =5, 991, х2кр 0,01 =9,210.

х2эмп >х2кр 0,05, значит подтверждается гипотеза о наличии различий в уровне развития кратковременной словесно-логической памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и детьми с нормальным речевым развитием ( гипотеза принимается на уровне значимости р = 0,05).

Среди детей с ОНР 26,6% детей показали низкий результат, 66,7%- средний, 6,7%- высокий. Их нормально говорящие сверстники показали следующие результаты: 53,3%- средний уровень, 46,7%- высокий, низкому уровню не отвечал ни один из полученных результатов.

Графически данные представлены в диаграмме 3.

**Диаграмма 3- сравнительная оценка объема кратковременной словесно-логической памяти**

Для оценки долговременной памяти также использовался критерий х2 Пирсона. Для статистической обработки данные занесены в таблицу 5.

**Таблица 5- Сравнительная характеристика объема долговременной памяти**

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень | всего |
| высокий | средний | низкий |
| Дети с нормальным речевым развитием | 6 | 9 | 15 |
| Дети с ОНР | 1 | 11 | 3 | 15 |
| ∑ | 30 |  |  |  |

х2эмп = 6,79. Критические значения для х2кр 0,05 =5, 991, х2кр 0,01 =9,210.

х2эмп >х2кр 0,05, значит подтверждается гипотеза о наличии различий в уровне развития долговременной словесно-логической памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и детьми с нормальным речевым развитием( гипотеза принимается на уровне значимости р = 0,05). Старшие дошкольники с ОНР в 20% случаев показали низкий результат, в 73,3%- средний, 6,7%- высокий. Дети без речевых нарушений: 60%- средний уровень, 40%- высокий, 0%-низкий.

Отображение результатов в диаграмме 4.

И дети и с ОНР, и без речевых нарушений передали основное содержание рассказа. Однако объем запоминания словесных стимулов у дошкольников с ОНР ниже. При воспроизведении короткого рассказа дети с ОНР показали более низкие результаты по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Объем запоминания смысловых единиц у них составляет в среднем 4-6 смысловых единиц, тогда как для дошкольников без речевых нарушений характерно воспроизведение в среднем 5-7 единиц.

При воспроизведении рассказа у старших дошкольников с ОНР отмечаются ошибки при воспроизведении словесных раздражителей: повторение одних и тех же слов, добавление «лишних» слов, наличие вербальных парафазий. Характерны были замены в сюжете главных героев (вместо «собаки» говорили «волки»), собственные привнесения («лиса схватила курицу», «лиса пришла в дом» и т.п.), что свидетельствует о низкой точности воспроизведения словесных раздражителей. У детей с нормальным речевым развитием данные ошибки не наблюдалось.

**Диаграмма 4- сравнительная оценка объема долговременной словесно-логической памяти**

Было также отмечены затруднения при отсроченном воспроизведении у старших дошкольников с ОНР. Дети воспроизводили основной смысл рассказа, однако деталей вспомнить не могли (где бегала лиса, куда она спряталась и куда потом убежала). Эти ошибки могут быть обусловлены повышенной утомляемостью и отвлекаемостью.

Таким образом, на основании проведенного статистического анализа, правомерно утверждать, что дети с ОНР (III ур.р.р.) имеют более низкий объем словесно-логической памяти, чем их сверстники с нормальным речевым развитием. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются также специфические ошибки: привнесения собственных стимулов, замены слов и элементов сюжета, которые наблюдались как при исследовании кратковременной памяти, так и при отсроченном воспроизведении.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Наше курсовое исследование направлено на теоретическое и эмпирическое изучение особенностей словесно-логической памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В первой главе мы проанализировали данные психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме. Анализ литературы позволил сделать выводы о том, что у детей с речевыми нарушениями отмечаются нарушения различных видов памяти. Особенно эти нарушения выражены при запоминании и воспроизведении вербальной информации. Память детей с общим недоразвитием речи отличается от памяти нормально говорящих детей более низким объемом запоминания, сниженной точностью в воспроизведении слов-раздражителей, слабостью удержания речевых сигналов. Отмечаются трудности при пересказе текста. Исследования свидетельствуют о том, что мнестическая деятельность связана с речевой, а поэтому и наблюдаются специфические расстройства памяти.

С целью диагностирования нарушений словесно-логической памяти мы провели экспериментальное изучение ее особенностей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III ур.р.р.). Результаты эксперимента отражены во второй главе курсовой работы. Исследование позволило сделать выводы о том, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается более низкий объем словесно-логической памяти по сравнению с их нормально говорящими сверстниками. Об этом свидетельствуют более низкие количественные показатели выполнения заданий по воспроизведения словесных стимулов.

Во-вторых, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдаются специфические ошибки при воспроизведении: привнесения собственных стимулов, замены слов и элементов сюжета, которые наблюдаются как при исследовании кратковременной памяти, так и при отсроченном воспроизведении. Запоминание характеризуется более низкой точностью, что проявляется при воспроизведении словесных раздражителей.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что детям с общим недоразвитием речи требуется целенаправленная коррекционная работа по преодолению трудностей запоминания. При коррекции памяти необходима организация специальных занятий по совершенствованию, развитию мнестической деятельности.

Приоритетным должно быть развитие логической памяти по сравнению с остальными видами памяти. Качество и продуктивность запоминания увеличивается, если память опирается на интенсивную мыслительную деятельность. Коррекция памяти также должна быть неразрывно связана с коррекцией других психических процессов: восприятия, внимания, мышления, развитием эмоционально-волевых качеств.

**Библиографический список**

1. Белякова, Л.И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью/ Л.И. Белякова [и др.]//Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями.- М., 1991.

2. Блонский, П.П. Избр. пед. и психол. соч.: в 2 т. /П.П. Блонский.- М., 1979.- Т.2.- С.341-366

3. Власенко, И.Т. Особенности словесно-логического мышления взрослых и детей с нарушениями речи/ И.Т. Власенко.- М.: Педагогика, 1990.- 183 с.

4. Возрастные и индивидуальные различия памяти/ Под ред. А.А. Смирнова.- М.: Просвещение, 1967.- 302 с.

5. Волкова, Л.С. Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология»/ Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова [и др.]; под ред. Л.С. Волковой.- М.: Просвещение, 1989.-528 с.

6. Выготский, Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте/Л.С. Выготский// Хрестоматия по общей психологии: психология памяти.- М., 1979.- С. 148-166.

7. Гуменная, Г.С. Развитие мнестических процессов у детей, страдающих моторной алалией/ Г.С. Гуменная// Речевые расстройства у детей и методы их устранения: в сб. науч. тр./Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской.- М., 1978.- С. 67-72.

8. Даниленкова, О.Р. Развитие преднамеренного запоминания у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи/О.Р. Даниленкова// Дефектология.- 2000.- № 6.- С. 50- 64.

9. Джеймс, У. Память./ У. Джеймс// Психология памяти; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера и В.Я. Романова.- М.: ЧеРо, 1998.- 816 с.

10. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников/ Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько.- Мн, «Унiверсiтэцкае», 1997.- 240 с.

11. Дроздова, Н.В. Особенности мнестической деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи/ Н.В. Дроздова, С.Е. Перкова// Дефектологическое образование в РБ: состояние и перспективы: Материалы науч.- практ. конф., Минск, 29- 30 мая 2001г.- Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001.- С. 76-78.

12. Заика, Е.В. Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения и памяти школьников/ Е.В. Заика, И.П. Назарова, И.А. Маренич// Вопросы психологии.- 1995.- № 1.- С. 23- 27.

13. Зайцава, Л.А. Метадычныя матырыялы па карэкцыi мысленчай i пазнавальнай дзейнасцi вучняу з цяжкiмi парушэннямi маулення/ Л.А. Зайцава.- Мн., 1996.- С. 24-26.

14. Истомина, З.М. Возрастные и индивидуальные различия в соотношении разных видов и сторон памяти в дошкольном возрасте/ З.М. Истомина// Возрастные и индивидуальные различия памяти: сб. науч. тр./ Под ред. А.А. Смирнова.- М., 1967.- С. 25- 30

15. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. Практикум: Пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов/ В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова.- СПб.: КАРО, 2008.- 432 с.

16. Капунова, Т.М. Психологический анализ смысловых связей при запоминании у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: 19.00.01/ Е.М. Капунова.- М, 1986.- 24 с.

17. Левяш, С.Ф. Развитие мнестической деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи/ С.Ф. Левяш, Л.С. Сорчик// Дэфекталогiя.- 2003.- № 1.- С. 96-103

18. Леонтьев, А.Н. Развитие высших форм запоминания/А.Н. Леонтьев// Хрестоматия по общей психологии: психология памяти.- М., 1979.- С. 166-182.

19. Мартынова, Р.И. К вопросу о психологии детей с моторной алалией/ Р.И. Мартынова// Расстройства речи и голоса в детском возрасте: сб. науч. тр./ Под ред. С.С. Ляпидевского.- М., 1973.- 188 с.

20. Мастюкова, Е.М О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи/ Е.М. Мастюкова//Дефектология.- 1972.- №5.- С. 12-18.

21. Мухина, В.С. Детская психология/ В.С. Мухина.- М.: ООО Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.-352 с.

22. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3кн.- 3-е изд.- М.: ВЛАДОС, 1999.- Кн. 1 Общие основы психологии.- 688 с.

23. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Авт.-сост. Е.И. Рогов.- М.: ВЛАДОС, 1998.- 448с.

24. Общая психология: Учеб. для студ. высш. пед. ин-тов/ А.В. Петровский, А.В. Брушлинский [и др.]; под ред. А.В. Петровского.- 3-е изд., перераб. и доп.- М.: Просвещение, 1986.- 464с.

25. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ/ Г.В. Чиркина [и др.]; под общ. ред. Г.В. Чиркиной.- М.: АРКТИ, 2002.-240 с.

26. Основы теории и практики логопедии/ Под ред. Р.Е. Левиной.- М.: Просвещение, 1967.- 367 с.

27. Сорокин, В.М. Практикум по специальной психологии: Учеб.- метод. пособие/ В.М. Сорокин, В.Л. Кокоренко; под ред. Л.М. Шипицыной.- СПб.: Речь, 2003.-119 с.

28. Фигередо, Э.Л. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.03/ Э.Л. Фигередо; АПН СССР. НИИ дефектологии.- М., 1989.- 17 с.

29. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста/ Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина//Дефектология.- 1985.- № 4.- С. 72-79.

30. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ.