**Оглавление**

Введение

Глава 1. Теоретические основы проблемы изучения памяти в современной

науке

.1 Теоретические основы проблемы изучения механизмов памяти

.2 Особенности развития произвольной памяти у детей в процессе онтогенеза и при отклонениях в речевом развитии

Выводы

Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по выявлению особенностей

произвольной памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи

.1 Исследование особенности произвольной памяти у детей с нарушениями речи

.2 Упражнения игр по развитию произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии

Выводы

Заключение

Список изученной литературы

Приложения

**Введение**

**Актуальность проблемы.** Необходимым условием умственного развития ребёнка является постоянное накопление и обогащение его чувственного опыта, который формируется в процессе восприятия и переработки внешней информации о реальной действительности (Б.Г. Ананьев, Н.В. Дубровинская, 1977; Т.М. Марютина, 1994; И.В. Блинникова, 2000). Сложные образования поступающей информации непосредственным образом связаны с процессами фиксации и актуализации в системе памяти, которая характеризуется как многокомпонентная системная психофизиологическая функция (В.Д. Щадриков, 1990; С.Б. Цветовский, 1994). На современном этапе развития общества в условиях информационного «бума» роль памяти в развитии ребёнка огромна. Усвоение знаний об окружающем мире и о самом себе, овладение нормами поведения, приобретение умений, навыков, привычек - всё это связано с работой памяти. Особенно большие требования к памяти ребёнка предъявляет дошкольное и школьное обучение. Систематическое, целенаправленное овладение знаниями и навыками, предусмотренными дошкольной и школьной программой, предполагает определённый уровень развития памяти детей, в том числе и произвольной логической памяти ребенка, т. е. памяти, основанной на понимании, на специальной мыслительной обработке материала в целях его запоминания и воспроизведения.

В научной психологии проблема памяти является «ровесницей психологии как науки» (П.П. Блонский). Изучению развития памяти у детей в норме и при наличии патологии посвящены многие труды и публикации (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Э.Я. Голубева, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Ф. Лёзер, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, В.К. Орфинская, Т.В. Розанова, и др.). Особенно среди исследователей занимавшихся изучением особенностей памяти у детей с речевыми нарушениями, можно выделить таких учёных как Г.С. Гуменная, Ю.Ф. Гаркуша, Л.И. Белякова, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова.

В соответствии с теоретическими концепциями отечественной психологии развитие памяти ребёнка идёт, как известно, по пути развития от непроизвольного к произвольному опосредованному запоминанию. Память в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте становится «мыслящей».

У детей с нарушениями речи на фоне мозаичной картины речевых и неречевых дефектов имеются трудности формирования памяти, в частности произвольной. Их несовершенство не достаточно обеспечивает процесс запоминания, а значит, и не способствует нормальному развитию этой мнемической деятельности, а так же всех познавательных процессов в целом. Несмотря на многочисленные исследования, данная проблема мало разработана в науке. В настоящее время имеются отдельные работы учёных, но они недостаточно полно отражают специфику развития памяти, в частности опосредованной, у детей с речевыми нарушениями.

В связи с этим очевидна актуальность исследования особенностей произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии.

**Цель:** изучение особенностей произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии.

**Объект исследования** - произвольная память у детей с нарушениями речи.

**Предмет исследования** - особенности произвольной памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Исходя из объекта, предмета и цели исследования в работе были поставлены следующие **задачи:**

1. На основе анализа общей и специальной психолого-педагогической литературы описать теоретические проблемы изучения механизмов памяти и рассмотреть особенности развития произвольной памяти детей в процессе онтогенеза в норме и при патологии.
2. Выявить уровни сформированности произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии.
3. Подобрать и описать рекомендации по развитию произвольной памяти у детей с нарушениями речи.

Научная **гипотеза** заключается в том, что у детей с отклонениями в речевом развитии нарушены все психические процессы, поэтому мы можем предположить, что и произвольная память у таких детей будет снижена.

Методологическую основу исследования составляют положения психологии и педагогики о значительной роли памяти в развитии психических процессов и поведения ребёнка. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы методы, адекватные объекту и предмету исследования, включающие теоретический анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент, математическая и статистическая обработка данных.

База исследования: экспериментальное обследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими нарушения речи, которые посещают логопедическую группу МБДОУ детского сада №69 «Чайка», находящийся по адресу: г. Смоленск, ул. Крупской, дом 62.

**Глава 1. Теоретические основы проблемы изучения памяти в современной науке**

**.1 Теоретические основы проблемы изучения механизмов памяти**

Для того чтобы точно раскрыть понятие память, заглянем в психологический словарь. Там мы находим, что память - это форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта. Память обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков и умений и их последующего использования. Сохранение опыта создаёт возможность для обучения человека и развития его психики (восприятия, мышления, речи и т.д.). Память служит необходимым условием единства психической жизни человека, единства его личности. [22, 249]

В настоящее время в науке нет единой и законченной теории памяти. Большое разнообразие гипотетических концепций и моделей обусловлено активизацией поисков, предпринимаемых, особенно в последние годы, представителями различных наук. К двум давним уровням изучения механизмов и закономерностей памяти - психологическому и нейрофизиологическому - сейчас прибавился третий - биохимический. Формируется так же кибернетический подход к изучению памяти.

Рассмотрим теории памяти с точки зрении психологии и нейрофизиологии. Психологический уровень изучения памяти хронологически старше других и представлен в науке наиболее многочисленным рядом различных направлений и теорий. С точки зрения психологии, образы внешнего мира, возникшие в коре головного мозга, не исчезают бесследно. Возбуждения, идущие в мозг от внешних и внутренних раздражителей, оставляют в нём след, который может сохраняться в течение длительного времени. Память является процессом отражения, причём отражается не только то, что действует непосредственно на органы чувств, но и то, что имело место в прошлом. [2, 162]

С древних времен памяти придавалось большое значение, однако первые попытки объективного исследования памяти были предприняты лишь в конце XIX в. В соответствии с ассоцианистской концепцией памяти весь механизм запоминания сводится к образованию ассоциаций между впечатлениями, непосредственно следующих друг за другом (Г. Эббингауз, Г. Мюллер. Ф. Шуман, А. Пильцекер и др.). Экспериментальные исследования ассоцианистов выявили ряд важных закономерностей в области памяти. Однако в силу того, что ассоцианисты изучали только количественно-временные факторы памяти (изменения количества запоминающихся элементов при разном числе повторений предъявленногоряда и в зависимости от распределения их во времени; зависимость сохранения элементов ряда от времени между заучиванием и воспроизведением и т. д.), они игнорировали такие важные проблемы, как зависимость памяти от направленности и содержания деятельности субъекта, связь памяти с восприятием, мышлением, речью и личностью в целом.

Представители гештальтистской концепции (В. Келер, К. Коффка, М. Вертгеймер) подчеркивали значение структурирования материала при запоминании. К. Левин, в отличие от др. представителей гештальтпсихологии, подчеркивал роль потребностей и намерений субъекта в процессах памяти, но трактовал эту роль идеалистически - как средство изменения напряженности в силовом поле, в котором образуется гештальт.

Согласно представлениям А. Бергсона, существуют два вида памяти: память - привычка, память тела, в основе которой лежат физиологические механизмы мозга, и память - воспоминание, память духа, не связанная непосредственно с мозгом. Эта теория двух видов памяти служила впоследствии у ряда авторов основой резкого противопоставления механической и смысловой памяти.

Концепция памяти бихевиористов близка к ассоцианистской. Э. Торндайк, К. Холл, Б. Скиннер подчеркивали роль подкрепления при возникновении реакции на стимул, однако игнорировали зависимость этого подкрепления у человека от его сознательной деятельности и особенностей личности. Исходя из признания общности в поведении животных и человека, бихевиористы исследовали вопросы усвоения и обучения животных и уже поэтому не могли дать содержательной характеристики процессов памяти у человека.

Зависимость явлений памяти от личности человека была отмечена 3. Фрейдом. По Фрейду, из памяти вытесняется все, что не соответствует подсознательным влечениям человека, и, напротив, сохраняется все приятное для него. Эта зависимость не получила экспериментального подтверждения.

Трактовка зависимости памяти от личности содержалась и в персоналистической концепции В. Штерна, считавшего память не отражением объективной действительности, а ее искажением под влиянием индивидуалистических стремлений личности (гордости, тщеславия, честолюбия).

П. Жане рассматривал память как действие, постепенно усложняющееся и изменяющееся по своему содержанию в ходе исторического развития. Он подчеркнул социальную обусловленность развития памяти человека и показал ее зависимость от деятельности людей. Ф. Бартлетт подчеркивал социальный аспект памяти человека, но понимал эту проблему ограниченно, объясняя при помощи социальных связей лишь возникающие при воспроизведении искажения запоминаемого материала.

Социальная природа развития памяти изучалась Л.С. Выготским. Придавая особую роль в культурном развитии человечества изобретению и применению знаков и считая, что с их помощью происходит превращение непосредственно протекающих психических процессов в опосредствованные, Л.С. Выготский видел сущность памяти в активном запоминании с помощью знаков. Большой вклад в изучение памяти внесли П.И. Зинченко и А.А. Смирнов.

В настоящее время исследования памяти за рубежом проводятся в основном представителями когнитивной психологии (Р. Аткинсон, А. Бэддели и др.). Одним из основных принципов этого направления является идея о неразрывной связи всех психических процессов, представляющихсобой единую когнитивную (познавательную) сферу человека. Соответственно и память рассматривается как один из аспектов общего процесса переработки информации у человека. [22, 249]

Рассмотрим некоторые концепции поподробнее. Ни одна другая психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти. И сама память не мыслима вне других психических процессов. И.М. Сеченов отмечал, что без памяти наши ощущения и восприятия, «исчезая бесследно по мере возникновения, оставляли бы человека вечно в положении новорождённого».

Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение личностью её опыта и составляет сущность процесса памяти. При этом, запоминая какие-либо образы, мысли, слова, чувства, движения, мы всегда запоминаем их в определённой связи друг с другом. Без установления этих связей невозможно ни запоминания, ни узнавание, ни воспроизведение. Что значит запомнить стихотворение? Это значит запомнить ряд слов в определенной связи, последовательности. Что значит запомнить какое-нибудь иностранное слово, например французское «la table»? Значит, установить связь между этим словом и тем предметом, который оно обозначает, или русским словом «стол». Связи, которые лежат в основе деятельности памяти, называются ассоциациями.Ассоциация - это связь между отдельными представлениями, при которой одно из этих представлений вызывает другое.

Предметы или явления, связанные в действительности, связываются и в памяти человека. Запомнить что-либо - значит связать запоминаемое с чем-то, вплести то, что надо запомнить, в сеть уже имеющихся связей, образовать ассоциации. Есть несколько видов ассоциаций:

по смежности: восприятие или мысль об одном предмете или явлении влечет за собой припоминание других предметов и явлений, смежных с первыми в пространстве или во времени (так запоминается последовательность действий, например);

по сходству: образы предметов, явлений или мысли о них вызывают воспоминание о чем-либо сходном с ними. Эти ассоциации лежат в основе поэтических метафор, например, шум волн уподобляется говору людей;

по контрасту: ассоциируются резко различные явления - шум и тишина, высокое и низкое, доброе и злое, белое и черное и т.д.

В процессе запоминания и воспроизведения участвуют различные ассоциации. Например, вспоминаем фамилию знакомого человека,

а) проходя возле дома, в котором он живет,

б) встретив кого-нибудь, на него похожего,

в) называя другую фамилию, происходящую от слова, противоположного по смыслу тому, от которого происходит фамилия знакомого, например, Белов - Чернов. [5, 127]

Само понятие ассоциации прочно утвердилось в психологии, хотя его содержание в дальнейшем было существенно переосмыслено и углублено. Так как связи образуются избирательно, и на вопрос о том, чем детерминируется этот процесс, ассоциационизм ответа не давал, ограничившись лишь констатацией фактов, которые свое научное обоснование получили гораздо позже. На основе критики ассоциацинизма в психологии возник ряд новых теорий и концепций памяти.

Наиболее решительная критика ассоциативной теории памяти велась с позиции так называемого гештальтизма. Основное понятие этой новой теории - понятие гештальта - обозначает целостную организацию, структуру, не сводимую к сумме составляющих её частей. Таким образом, элементному подходу ассоциационистов к явлениям сознания гештальтизм противопоставляет, прежде всего, принцип синтеза элементов, принцип первичности целого по отношению к его частям. В соответствии с этим в качестве основы образования связей здесь признаётся организация материала, которая определяет и аналогичную структуру следов в мозгу по принципу изоморфизма, т.е. подобия по форме.

Определенная организация материала, несомненно, играет большую роль в запоминании, но ее функция может быть реализована не иначе, как только в результате деятельности субъекта. У гештальтистов же принцип целостности выступает как изначально данный, законы гештальта (как и законы ассоциации) действуют вне и помимо деятельности самого субъекта. С этой точки зрения гештальтизм по существу оказывается в одном ряду с теорией ассоциациоцинизма.

В противоположность ассоциациоцинизму и другим теориям, которых сознание выступало как нечто пассивное, для ряда направлений в психологии характерно подчеркивание активной, деятельной роли сознания в процессах памяти. Важная роль при этом отводилась вниманию, намерению, осмысливанию в запоминании, воспроизведении и т. д. Однако и здесь процесс памяти, по существу, не связывались с деятельностью субъекта и поэтому не получали правильного объяснения.

Поскольку активность, сознательность и осмысленность запоминания связывались только с высшими этапами в развитии памяти, то применительно к низшим ее этапам использовалось все то же понятие ассоциации по смежности. Так родилась концепция двух видов связей: ассоциативных и смысловых. С ней оказалась связанной и теория двух видов памяти: механической («памяти материи») и логической («памяти духа», «абсолютно независимой от материи»). Эта идеалистическая концепция, оказавшаяся достаточно живучей, окончательно преодолена в тогда еще советской психологии памяти.

В современной науке все большее признание приобретаем теория, которая в качестве основного понятия рассматривает деятельность личности как фактор, детерминирующий формирование всех ее психических процессов, в том числе и процессов памяти. Согласно этой концепции, протекание процессов запоминания, сохранения и воспроизведения определяется тем, какое место занимает данный материал в деятельности субъекта.

Экспериментально установлено и доказано, что наиболее продуктивно связи образуются и актуализируются в том случае, когда соответствующий материал выступает в качестве цели действия. Характеристики этих связей, например их прочность и лабильность (подвижность, оперативность), определяются тем, какова степень участия соответствующего материала в дальнейшей деятельности субъекта, какова значимость этих связей для достижения предстоящих целей. Таким образом, основной тезис этой концепции (в противовес рассмотренным выше) может быть сформулирован так: образование связей между различными представлениями определяется не тем, каков сам по себе запоминаемый материал, а прежде всего тем, что с ним делает субъект. [17, 292]

В процессе запоминания и воспроизведения исключительно важную роль играют смысловые связи: причина - следствие, целое - его часть, общее - частное. Память связывает прошлое человека с его настоящим, обеспечивает целостность и единство личности. Благодаря памяти расширяются познавательные возможности человека. [5, 122]

Поскольку память включена во все многообразие жизни и деятельности человека, то и формы её проявления чрезвычайно многообразны. Деление памяти на виды должно быть обусловлено, прежде всего, особенностями самой деятельности, в которой осуществляются процессы запоминания и воспроизведения.

В качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти выступает зависимость её характеристик от особенностей деятельности, в которой осуществляются процессы запоминания и воспроизведения. При этом отдельные виды памяти вычленяются в соответствии с тремя основными критериями:

) По характеру психической активности, преобладающей в деятельности (т.е. что запоминает человек - предметы и явления, мысли, движения, чувства). Соответственно этому различают двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую память. Двигательная память - это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений и их систем. Эмоциональная память - помогает помнить чувства, эмоции, переживания, которые мы испытываем в тех или иных ситуациях. Образная - это память на представления, на картины природы и жизни, а так же на звуки, вкусы и запахи. Содержанием словесно-логической памяти являются наши мысли, понятия, размышления, словесных формулировок.

) По характеру целей деятельности (т.е. как человек запоминает - случайно или преднамеренно). Здесь выделяют произвольную и непроизвольную память. Произвольная память предполагает наличие специальной цели, запомнить, которую ставит человек и применяет для этого соответствующие приёмы, производит волевые усилия. Непроизвольная память не предполагает специальной цели запомнить или припомнить, они запоминаются как бы сами собой, без применения специальных приёмов, без волевых усилий.

) По продолжительности закрепления и сохранения материала (т.е. как долго сохраняется информация) - на кратковременную, долговременную и оперативную память. Первые два вида памяти отличаются длительностью сохранения того, что человек запоминает. Кратковременная достаточна для точного воспроизведения только что происшедших событий, в то время как при долговременной важно установка запомнить на долго, необходимость этих сведений для будущего. Выделяют ещё оперативную память, под которой понимается запоминание каких-то сведений на время, необходимое для выполнения операции, отдельного акта деятельности. В ней образуется «рабочая смесь» из материалов, поступающих как из кратковременной, так и из долговременной памяти. Пока этот рабочий материал функционирует, он остаётся в ведении оперативной памяти. [17, 298]

В процессе развития человека относительная последовательность становления видов памяти выглядит примерно так:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| I | II | III |
| Двигательная Эмоциональная Образная Смысловая | Непроизвольная Произвольная | Кратковременная Оперативная Долговременная |

Все виды памяти необходимы и самоценны, в процессе жизни и взросления человека они не исчезают, а обогащаются, взаимодействуют между собой. [5, 127] Так, двигательная, образная, словесно-логическая память не могут существовать изолированно друг от друга уже потому, что между собой связаны, прежде всего, соответствующие стороны предметов и явлений внешнего мира, а, следовательно, и формы их отражения. Что касается кратковременной и долговременной памяти, то они представляют собой две стадии единого процесса. Кратковременная память - это пропускник, минуя который ничто не может проникнуть в долговременную память. С кратковременной памяти всегда начинаются все её процессы. Сложные преемственные связи существуют так же между непроизвольной и произвольной памятью, о которых мы поподробнее поговорим во второй части главы нашей работы.

Хочется вкратце добавить, что кроме видов памяти, выделяют ещё её процессы. При этом в качестве основания рассматривают именно различные функции, выполняемые памятью в жизни и деятельности. К процессам памяти относят запоминание (закрепление), воспроизведение (актуализацию, возобновление), а так же сохранение и забывание материала. В указанных процессах особенно ярко обнаруживается связь памяти с деятельностью, а также протекание её актов как особых самостоятельных (мнемических) действий.

Рассмотрим эту проблему с точки зрения нейропсихологии. Как показал ряд работ, опубликованных за последнее время (Норманн, Кинч, Куби, Познер, Шифрин, Рейтман), запоминание представляет собой сложный развёрнутый во времени, процесс, который распадается на ряд последовательных этапов, характеризующихся неодинаковой психологической структурой, неодинаковым «объёмом» доступных для фиксации следов и неодинаковой длительностью их хранения.

Тщательный анализ категориальных связей, в которые включается след каждого запечатлеваемого субъектом воздействия (или получаемой им информации), является центральным предметом большого числа исследований мнестических процессов. Некоторые из них носят чисто психологический или логико-гипотетический характер (Норман и др., 1968, 1970; Викельгрен, 1970; Кинч, 1970; Познер, 1963, 1969), другие представляют собой попытки построить сложные модели памяти, исходящие из представлений о роли такого кодирования (Рейтман, 1970; Фейгенбаум, 1970), третьи исходят в своем анализе из психолингвистических концепций (Дж. Миллер, 1969; Мортон, 1969, 1970). Все они, однако, единодушно приходят к утверждению, что системы связей, в которые вводятся следы доходящей до субъекта информации, строятся на основе различных кодов и, следовательно, представляют собой многомерные системы, из которых субъект должен каждый раз производить выбор соответствующей системы. Такой подход к процессам памяти полностью отходит от понятий, согласно которым запоминание представляет собой однозначный и пассивный процесс, и подчёркивает сложную и активную природу запоминания. Этот подход обращает внимание на тот факт, что человек, запоминающий известный материал, обнаруживает известную стратегию запоминания, выбирая нужные средства, выделяя существенные и тормозя несущественные признаки, выделяя соответственно задаче то сенсорные, то смысловые компоненты запечатлеваемого материала и компонуя его в соответствующие системы.

Одновременно другие отечественные исследователи (А.А. Смирнов, П.И. Зинченко, 1966) дали подробный анализ активной смысловой организации в процессе запоминания материала и показали богатство различных приёмов, которые применяются при запоминании осмысленного материала человеком. Подвергавшихся детальному изучению процесс непроизвольного запоминания, и была выявлена та роль, которую играет в нем стоящая перед субъектом задача (детерминация направления внимания и отбора запоминаемого материала).

Все эти исследования позволили убедиться нам в том, что запоминание представляет собой сложный активный процесс, или, иначе говоря, специальную форму сложной и активной мнестической деятельности. Эта мнестическая деятельность определяется задачей запомнить соответствующий материал; для её осуществления требуется определённая стратегия и соответствующие средства и коды, увеличивающие объём запоминаемого материала, длительность его удержания, а иногда, как это было отмечено в специальных исследованиях, приёмы, снимающие тормозящее действие побочных интерферирующих агентов, лежащие в основе забывания.

Все эти исследования, описывающие сложную психологическую структуру мнестических процессов человека, открывают пути для изучения мозговых механизмов памяти как мнестической деятельности.

Совершенно естественно, что процесс строго направленного, избирательного запоминания предполагает оптимальный тонус коры, или состояние его полного бодрствования. Далее процесс активного запоминания предполагает наличия у субъекта намерения запомнить ,при отсутствии или недостаточной стойкости которого эффективность процесса не может быть обеспечена. Кроме того, описанный выше сложный и распадающийся на ряд последовательных ступеней процесс приёма и кодирования информации предполагает так же полную сохранность корковых отделов соответствующих анализаторов, которые должны быть в состоянии разложить поступающую информацию на ряд дробных, модально-специфических (зрительных, слуховых, тактильных и т.д.) признаков, осуществить процесс отбора этих признаков и, наконец, перейти к объединению их в целые динамические структуры.

Всё это говорит о том, что сложный по своей структуре процесс запоминания опирается у человека на целую систему совместно работающих аппаратов мозговой коры и нижележащих образований, и что каждый из этих аппаратов вносит свой специфический вклад в организацию мнестических процессов. [13, 276]

Анализ специальной литературы позволяет сделать следующие выводы:

. Память - это сложнейший психический процесс, поэтому, несмотря на многочисленные её исследования, всё ещё не создано единой теории механизмов памяти. Хотя новые научные данные в области нейропсихологии показывают, что это упрощённое представление о запоминании оказалось несостоятельным.

. Память представляет собой многосложный, но единый и непрерывный процесс, невозможно представить себе такое состояние сознания, чтобы оно обходилось без памяти.

**1.2 Особенности развития произвольной памяти у детей в процессе онтогенеза и при отклонениях в речевом развитии**

Детский возраст - это период интенсивного развития всех психических процессов, которые обеспечивают ребёнку возможность ознакомления с окружающей действительностью.

Ребёнок учится воспринимать, думать, говорить; он овладевает многими способами действия с предметами, усваивает определённые правила поведения и начинает управлять собой. Всё это предполагает работу памяти. Без неё не возможно усвоение общественного опыта, расширение связей ребёнка с окружающим, невозможна и его деятельность. [35, 56]

Память в раннем детском возрасте является одной из центральных основных психических функций, в зависимости от которых и строятся все остальные функции. Мышление детей раннего возраста во многом определяется его памятью. Мыслить для ребёнка - значит вспоминать, т.е. опираться на свой прежний опыт, на его видоизменения. Мышление здесь развивается в непосредственной зависимости от памяти. [1, 96] В этом возрасте память проявляется в активном восприятии-узнавании. Преобладает двигательная и эмоциональная, частично образная память. Возрастает объём и прочность сохранения материала. Появляется новый процесс - воспроизведение.

Дошкольное детство - возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Как считал Л.С. Выготский, память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе становления. Ребёнок запоминает с легкостью самый разнообразный материал. [3, 78]

В дошкольном возрасте память претерпевает существенные изменения. Непрерывное расширение кругозора, стремительное овладение знаниями, умениями, навыками говорит о количественных изменениях в памяти ребёнка. Каковы же качественные изменения, которые происходят в памяти детей и которые, в конечном счете, и определяют дальнейшее развитие памяти? Суть этих изменений состоит в том, что память ребёнка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. «Память в этом возрасте становится мыслящей». [35, 56]

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к её эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач возникающей в ходе познавательной деятельности. При этом происходит дифференциация особого рода действий, соответствующих целям запомнить, припомнить, которые ставятся перед детьми. Активное выделение и осознание ребёнком мнемических целей происходят при наличии соответствующих мотивов. Теперь ребёнок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а, кроме того, помнить заученное и уметь воспроизводить его через длительное время. Неумение ребёнка запоминать сказывается на его познавательной деятельности и влечёт в конечном итоге на его будущее отношение к учёбе. [24, 653]

У старших дошкольников, как и у первоклассников хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребёнка сведения и события в его жизни. Однако далеко не всё из того, что приходится запоминать ребёнку является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная эмоциональная память оказывается уже недостаточной. [5, 403]

Процесс запоминания сформировывается к концу дошкольного возраста, т.е. в возрасте 6-7 лет. Он характеризуется попытками образовать мысленные логические связи между запоминаемыми словами и образами. О наличии таких связей, прежде всего, говорит сам характер воспроизведения. Поэтому произвольное воспроизведение возникает раньше, как бы обгоняет произвольное запоминание. Развитие произвольной памяти начинается с произвольного воспроизведения, за которым уже следует произвольное запоминание. И это понятно. Жизнь постоянно требует от ребёнка использование имеющегося у него прошлого опыта. В своей практической, игровой деятельности ребёнок должен опираться на усвоенные им ранее способы поведения, способы действия с предметами, он должен пользоваться приобретёнными им знаниями, умениями и навыками. Без этого невозможно выполнение детьми действий по самообслуживанию, невозможно выполнение требований взрослых, речевое общение с ними и с окружающими детьми, осуществление игровой и познавательной деятельности.

Изменение у детей характера процессов памяти, превращение этих процессов в целенаправленные действия зависят от мотивации данной деятельности в целом. Ребёнок осознает (и выделяет) мнемические цели лишь тогда, когда он сталкивается с такими условиями, которые требуют от него активного припоминания и запоминания. При этом важной предпосылкой развития произвольных процессов памяти является относительно высокий уровень развития непроизвольной памяти, ибо, чем богаче опыт и знания детей, запечатлённые ими непроизвольно, тем больше возможности возникают у них вспомнить, используя продукты непроизвольной памяти в своей практической и умственной деятельности. [24, 655]

Школьное же обучение предъявляет ещё большие требования к произвольной памяти детей: с первых дней пребывания в школе перед ребенком возникает необходимость запоминать разнообразный учебный материал, помнить многочисленные правила поведения. Неумение запоминать, как и любые другие недостатки психического развития ребенка, сказываются на его учебной деятельности и, в конечном счете, влияют на егоотношение к учению и школе.

Есть дети, которые не хотят, не любят учиться. Их энергия уходит не столько на выполнение задания, сколько на преодоление своего нежелания заниматься данной деятельностью. Принуждаемые взрослыми, испытывая страх перед возможным наказанием, дети вынуждены как-то подчиняться требованиям старших, однако выполнение тех или иных дел у них связано с различными отрицательными эмоциями: они часто терпят неудачи, а это, как правило, вызывает еще большее недовольство взрослых, что неминуемо приводит к новым неприятным переживаниям ребенка. Из обобщения отрицательных эмоций как временных состояний рождается устойчивое отрицательное отношение, в данном случае нелюбовь к учебной деятельности. При этом не без воздействия взрослых ребёнок утверждается во мнении, что он не сможет справиться с заданием, а убежденность в своей неспособности порождает очередные неудачи в деятельности. Сам ребёнок не может выбраться из этого «заколдованного круга». Задача педагога - помочь ему, предоставить возможность пережить положительные эмоции, поставив ребенка в условия, при которых он испытает радость от успеха.

Все это имеет прямое отношение к деятельности памяти. Исследования ученых убедительно показывают, что продуктивность памяти во многом зависит от состояния человека, его отношения к своим возможностям. Неуверенность в себе, боязнь ошибиться, не запомнить, опасения не вспомнить в значительной степени сковывают человека, понижают эффективность его памяти. Между тем, резервы нашей памяти огромны.В тех случаях, когда педагогу удается снять барьер неуверенности, страха, наладить благоприятный эмоциональный контакт с детьми, вызвать у них состояние «раскрепощенности», радости участия в интересной деятельности, происходит мобилизация эмоциональных и интеллектуальных сил ребенка, что в значительной степени повышает возможности как его непроизвольной, так и произвольной памяти. [6, 12]

Мы рассмотрели особенности произвольной памяти у детей в норме, теперь хочется обратить внимание на особенности произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии.

Различные неблагоприятные воздействия на мозг во внутриутробном периоде развития, во время родов, а так же в первые годы жизни ребёнка могут приводить к речевой патологии. А как мы знаем, речь тесно взаимосвязана с другими сторонами психического развития, в том числе и с развитием памяти. Исследование мнемической функции (памяти) у таких детей обнаруживает, что объём их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Исключение касается возможности продуктивного запоминания серии геометрических фигур детьми с дизартрией. Низкие результаты здесь связаны с выраженными нарушениями восприятия формы, слабостью пространственных представлений. Уровень слуховой памяти понижается с понижением уровня речевого развития. При преднамеренном запоминании у детей с отклонениями в речевом развитии был обнаружен ряд особенностей: они медленнее ориентируются в условии задачи, их результаты по сравнению с нормой, ниже. Для детей характерна внутренняя неустойчивость их речемыслительной системы. [18, 245]

Структура расстройств памяти зависит от типа доминантности. Так, нарушение объема памяти связано с дисфункцией левого полушария головного мозга, а трудности воспроизведения порядка предъявляемого материала - с дисфункцией правого полушария.

У данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трёх-, четырёхступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения инструкции. Это связано так же с особенностями внимания. Относительно сохранными остаются возможности смыслового, логического запоминания. Так же обнаруживается недостаточность опосредованной словесной памяти у детей с речевыми нарушениями, которая носит специфически речевой характер и по своему патологическому механизму первично связана с системными нарушениям речи. Дети данной категории обнаруживают низкую результативность в опосредованном запоминании. Так как установление во внутреннем плане речемыслительной связи слова с предметным образом нарушается из-за недостаточной сформированности у них механизма внутренней речи в звене перехода речевых образований в мыслительные и наоборот, то это свидетельствует о специфическом для детей с отклонениями в речевом развитии недоразвитии обратимых речемыслительных операций, входящих в качестве основных компонентов в состав структурно-динамических образований внутренней речи. [9, 109]

Итак, мы рассмотрели развитие произвольной памяти у детей в норме и в патологии и выявили, что дети с отклонениями в речевом развитии имеют ряд специфических особенностей.

**Выводы:** Выполнив теоретический анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что память как один из уровней отражения окружающей действительности представляет собой совокупность процессов, способствующих организации и сохранению прошлого опыта. Запоминание представляет собой сложный активный процесс, или, иначе говоря, специальную форму сложной и активной мнестической деятельности. Сложный по своей структуре процесс запоминания опирается у человека на целую систему совместно работающих аппаратов мозговой коры и нижележащих образований, и что каждый из этих аппаратов вносит свой специфический вклад в организацию мнестических процессов (А.Р. Лурия).

Говоря о типах памяти, необходимо иметь в виду, что особенности процессов запоминания (быстрота, прочность и т.д.) зависят от того, кто и что запоминает, от конкретного отношения данной личности к тому, что подлежит запоминанию. В зависимости от психической активности различают двигательную, эмоциональную и образную память. В зависимости от длительности сохранения информации выделяют кратковременную, долговременную и оперативную память. В соответствии с целями деятельности, в которую включено запоминание, оно может быть произвольным и непроизвольным.

Далее нами описаны особенности памяти у детей в норме и при отклонениях в речевом развитии, т.е. здесь мы рассмотрели общие тенденции возрастного проявления и онтогенетического развития памяти. Уже в младенчестве память выступает в своей элементарной форме - запечатления и последующего узнавания, жизненно важных для ребёнка воздействий. На ранних этапах развития память включена в процесс восприятия, носит непреднамеренный непроизвольный характер. Малыш не умеет ставить перед собой цель запомнить и не принимает мнемическую задачу, данную взрослым. Непроизвольно запечатлевается тот материал, который включен в активную деятельность. На запоминание влияет называние объектов словом, привлекательность их для детей.

На протяжении дошкольного возраста происходит постепенный переход от непроизвольной памяти к произвольной. Сначала ребёнок осознаёт цель припомнить, а затем и цель запомнить, научается выделять и усваивать мнемические средства и приёмы (например, приём логической группировки материала). В старшем дошкольном возрасте формируются предпосылки для осуществления самоконтроля в процессе запоминания, под которым понимается умение соотносить получаемые результаты деятельности с заданным образцом.

Один из важных путей генезиса памяти дошкольника - развитие её опосредованности, запоминания при помощи вспомогательных средств, в частности символических, когда ребёнок начинает управлять собственной памятью, используя один предмет в качестве заместителя другого. Это сближает память с мышлением, развитием знаково-символической функции сознания. (В.Г. Степанов)

Что касается детей с отклонениями в речевом развитии, то их память имеет некоторые особенности. В частности у таких детей наиболее развита моторная память, менее слуховая. В обоих случаях выявлена положительная динамика запоминания. Отмечается низкая продуктивность памяти, которая наиболее выражена в долговременной памяти, а так же более монотонная динамика нарастания количества воспроизводимых единиц в слуховой кратковременной памяти. Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания. (О.О. Косякова)

**Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по выявлению особенностей произвольной памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи**

**.1 Исследование особенности произвольной памяти у детей с нарушениями речи**

В начале практического исследования в области памяти у детей с отклонениями в речевом развитии, мы организовали констатирующий эксперимент. Эксперимент должен был позволить нам дать оценку произвольной памяти у дошкольников с диагнозом ОНР. Т.е. другими словами целью нашего эксперимента являлось изучение особенностей произвольной памяти у данной категории детей.

На данном этапе исследования нами были поставлены следующие задачи:

1. Выявить уровни сформированности произвольной памяти у дошкольников с ОНР.
2. Охарактеризовать особенности развития произвольной памяти у таких детей.
3. Подобрать и описать рекомендации по развитию произвольной памяти у дошкольников с нарушениями речи.

Исследование проводилось на базе логопедической группы МБДОУ детского сада №69 «Чайка», г. Смоленска, с детьми старшего дошкольного возраста с диагнозом общее недоразвитие речи. Всего в исследовании принимали участие десять детей.

Для обследования проводимого нами были подобраны следующие методики:

1. 10 слов» - А.Р. Лурия
2. Изучение уровня развития произвольной образной памяти» - Г.А. Урунтаева
3. Изучение осознания детьми произвольного мнемического действия - Г.А. Урунтаева

Подбор конкретных методов нашего исследования производились с учетом адекватности измеряемому параметру, наличия опыта применения методик, т.е. их стандартность, хорошо зарекомендовавших себя в клинических условиях, наличия нормативных данных. Кроме того, они должны были удовлетворять следующим обязательным требованиям:

1. Однозначное формулирование цели
2. Чёткое задание однозначного алгоритма процедуры проведения, по которому его можно осуществить человек, не имеющий специальной подготовки
3. Опора обработки на статистически обоснованные методы подсчёта и стандартизацию тестового балла

Итак, охарактеризуем выбранные нами методики для осуществления цели нашего исследования.

Методика №1

Название: «10 слов»

Цель: Изучение преднамеренного запоминания

Проведение с указанием инструкций:

При обследовании детей используется список из 10 односложных слов, например: огонь, мёд, игла, хлеб, стул, лес, брат, вода, конь, гриб. После предъявления слов экспериментатором ребенку предлагается воспроизвести их в любом порядке. Процедура повторяется 5 раз.

Инструкция: «Я прочту тебе слова, ты постарайся их запомнить. Как только я закончу их читать, сразу же начинай их повторять. Понял(а)? слушай внимательно!».

Обработка и оценка результатов:

Оценка качества произвольной кратковременной памяти производится по результатам первого повторения: каждое слово - 1 балл. Оценка качества произвольной долговременной памяти производиться по количеству воспроизведённых слов после 10 мин. перерыва. Затем через 30 мин., через 1,5 часа и на следующий день.

Высокий уровень соответствует 9-10 баллам.

Средний уровень соответственно 6-8 баллов.

Низкий уровень - менее 5 баллов.

Методика №2

Название: «Изучение уровня развития произвольной образной памяти».

Цель: Изучение уровня развития произвольной образной памяти.

Подготовка к исследованию:

Сделать 8 карточек размером 4,5 х 5 см с изображением чайника, пальто, рукавиц, шорт, чашки, миски, шапки, платья; карту размером 20 х 27,5 см, разделённую на 24 клетки (размер каждой клетки 4,5 х 5 см).

Каждому изображению на карточке должны соответствовать 3 изображения на карте: одно идентичное, второе - отличающееся какой-нибудь деталью, третье - схожее лишь общим силуэтом и назначением. Соотношение цветов в этих 3 изображениях должно быть одинаковое.

Проведение с указанием инструкции:

Эксперимент проводиться индивидуально с каждым ребёнком. Перед ним кладут карту и говорят: «Я тебе буду показывать маленькие карточки, ты запомни, что на них нарисовано, и Нади такую же картинку на большой карте». Ребёнку по одной показывают карточки (время экспозиции - 1 с.). После каждого предъявления ему дают возможность найти такое же изображение на карте.

Обработка и оценка результатов:

Если ребёнок показал идентичное изображение, он получает 3 балла, если схожее общим силуэтом и назначением - 2 балла, если совершенно другое изображение - 0 баллов.

Подсчитывают сумму баллов. Если ребёнок получил меньше 16 баллов, его относят к низкому уровню развития произвольной образной памяти, от 17 до 20 баллов - к среднему уровню, от 21 до 24 баллов - к высокому.

Методика №3

Название: Изучение осознания детьми произвольного мнемического действия».

Цель: Изучение осознания детьми произвольного мнемического действия.

Подготовка исследования. Подготовить 10 картинок с изображением предметов, между которыми отсутствуют смысловые связи.

Проведение исследования с инструкцией: Ребенку 5-6 лет предлагают запомнить расположенные перед ним картинки, чтобы потом их назвать. Через 20 с картинки убирают. Дошкольника просят назвать те, которые он запомнил, и ответить на вопросы: «Что значит запомнить?» (вопрос выясняет осознание детьми процесса запоминания и его направленность на использование знаний в будущей деятельности); «Что ты делаешь, чтобы запомнить?» (вопрос выясняет осознание мнемических действий).

Обработка данных. Подсчитывают средний объем памяти у детей 5-6 лет. Выделяют уровни осознания детьми процесса запоминания и мнемических средств, анализируя ответы детей.

Анализ ответов детей на первый вопрос говорит об осознании процесса запоминания и позволяет распределить детей по следующим уровням:

уровень. Осознание мнемической цели через приемы запоминания («Запомнить - это значит про себя повторить, сначала посмотреть, а потом сказать»).

уровень. Осознание мнемической цели через требование взрослого («Это внимательно посмотреть, а когда вы закроете картинки, ответить на ваши вопросы»).

уровень. Отношение к запоминанию как к средству последующего успешного воспроизведения («Запомнить - это запомнить и сказать», «Запомнить, чтобы не забыть»).

уровень. Нечеткое осознание цели запоминания, хотя дети и понимают, что мнемическое действие должно быть направлено на предложенный для запоминания материал («Запомнить - это запомнить, что там лежит»).

уровень. Отсутствие осознания процесса запоминания.

Анализ ответов на второй вопрос говорит об осознании мнемических действий и приемов и позволяет соответственно распределить детей на такие уровни:

уровень. Осознание того, что для запоминания нужно использовать определенные приемы, и называние таких мнемических приемов.

уровень. Понимание того, что для запоминания нужно приложить какие-то умственные усилия («Вот я сажусь за стол и думаю о чем-то»).

уровень. Отсутствие осознания конкретных средств запоминания («Запоминаю легко и просто») или называние немнемических приемов («Я могу хитро подглядывать»).

уровень. Отсутствие осознания приемов запоминания.

Сравнивают индивидуальные показатели объема памяти и уровня осознания процесса запоминания и мнемических средств, делая вывод о том, соотносятся ли данные показатели. Подсчитывают количество детей относящихся к каждому из уровней.

При выполнении методик важно было предусмотреть создание условий для выявления особенностей произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии. Кроме того, в процессе обследования мы должны были создать доверительную атмосферу и постараться предотвратить ошибки, связанные с разнообразными факторами, например волнением испытуемого, его субъективными установками и т.п.

Перейдём к обсуждению результатов эксперимента.

Полученные в ходе исследования данные, направленные на выявление преднамеренного запоминания, с помощью методики «10 слов» А.Р. Лурия (см. приложение 1) у детей с отклонениями в речевом развитии показали, что детям данной категории воспроизвести 10 слов трудно. Результаты свидетельствуют о том, что, дети медленнее ориентировались в условии задачи, их результаты по сравнению с нормой ниже. Допущенные ошибки воспроизведения, дети с речевой патологией, как правило, не замечали и не исправляли.

Количественный анализ данных, полученный в результате проведения методики №1, представлен в таблице 1, где оценивалось качество произвольной кратковременной памяти, производимой по результатам первого повторения.

Таблица 1

Уровень развития произвольной кратковременной памяти

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровень Ф.И. ребёнка. | Высокий | Средний | Низкий |
| Артём И. | 9 б. | - | - |
| Магомед Д. | - | - | 5 б. |
| Валя Р. | - | 7 б. | - |
| Матвей В. | - | 8 б. | - |
| Саша З. | - | 8 б. | - |
| Артём Г. | - | - | 5 б. |
| Антон Г. | - | - | 4 б. |
| Глеб К. | - | 7 б. | - |
| Юра Ф. | - | - | 5 б. |
| Марк П. | - | - | 5 б. |

Таким образом, в целом по группе наблюдается 40% детей со среднем уровнем произвольной кратковременной памяти, так как дети в процессе воспроизведения слов называли в среднем 7-8 слов. В целом дети не называли такие слова, как конь, мёд и игла. 50% с низким уровнем произвольной кратковременной памяти, дети называли в среднем 5 слов. В основном это слова: мёд, игла, конь, гриб, лес. На наш взгляд, это связано с тем, что дети не знают этих слов (конь, мёд, игла, гриб, лес), так как при общем недоразвитии речи их словарный запас не достаточно развит. И 10% по группе с высоким уровнем, потому что Артём И. назвал 9 слов из 10. Он лишь не назвал слово конь, которое он не знает.

Оценка качества произвольной долговременной памяти производилось по количеству воспроизведённых слов после 10 мин. перерыва.

Количественный анализ данных, полученный в результате проведения методики №1, представлен в таблице 2, где оценивалось качество произвольной долговременной памяти, производимой по результатам 10 мин. перерыва.

Таблица 2

Уровень развития произвольной долговременной памяти (по результатам 10 мин перерыва)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровень Ф.И. ребёнка. | Высокий | Средний | Низкий |
| Артём И. | - | 8 б. | - |
| Магомед Д. | - | - | 5 б. |
| Валя Р. | - | - | 5 б. |
| Матвей В. | - | 6 б. | - |
| Саша З. | - | - | 5 б |
| Артём Г. | - | - | 4 б. |
| Антон Г. | - | - | 4 б. |
| Глеб К. | - | 6 б. | - |
| Юра Ф. | - | - | 4 б. |
| Марк П. | - | - | 4 б. |

Таким образом, в целом по группе наблюдается 30% детей со средним уровнем произвольной долговременной памяти, 70% с низким уровнем произвольной долговременной памяти, дети называли в среднем 4-5 слов. Затруднение вызвали такие же слова, как и при выявлении произвольной кратковременной памяти: мёд, игла, лес, конь, гриб. Возможно, это произошло по известным нам причинам.

При предъявлении слов через 30 мин. и через 1,5 часа выходила приблизительно такая же картина, а вот при воспроизведении слов на следующий день картина воспроизведения ухудшилась.

Количественный анализ данных, полученный в результате проведения методики №1, представлен в таблице 3, где оценивалось качество произвольной долговременной памяти, производимой на следующий день.

По результатам обследования произвольной долговременной памяти при воспроизведении слов на следующий день оказалось, что 90 % детей по группе показывают низкий уровень данной памяти, и только 1% средний уровень. Качественный анализ показал, что в целом дети не называли такие слова как мёд, игла, хлеб, лес, брат, конь, гриб. Один из детей вообще не помнит, какие слова вчера предъявлялись. На наш взгляд это связано с особенностями словарного запаса у детей с ОНР.

Таблица 3

Уровень развития произвольной долговременной памяти (по результатам следующего дня)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровень Ф.И. ребёнка. | Высокий | Средний | Низкий |
| Артём И. | - | 6 б. | - |
| Магомед Д. | - | - | 3 б. |
| Валя Р. | - | - | 3б. |
| Матвей В. | - | - | 5 б. |
| Саша З. | - | - | 3 б. |
| Артём Г. | - | - | 3 б. |
| Антон Г. | - | - | 0 б. |
| Глеб К. | - | - | 4 б. |
| Юра Ф. | - | - | 2 б. |
| Марк П. | - | - | 2 б. |

Таким образом, по результатам обследования отсроченное воспроизведение оказывается одинаково низким у всех детей. Так дети с дизартрией через 10 мин воспроизводили в среднем 5 слов, на следующий день 1-3 слова. Дети с дислалией через 10 мин воспроизводили 6 слов, а на следующий день 3-5 слов. Наряду с количественными у детей с дизартрией обнаруживаются качественные особенности памяти, в частности выраженность «фактора края», когда наблюдается склонность на протяжении всего исследования начинать воспроизведение серии с первых слов. В дальнейшей беседе с детьми выявляется, что дети выражают досаду по поводу того, что не могут правильно выполнить задание и воспроизвести порядок следования слов. При напоминании инструкции, в котором говориться о том, что слова можно воспроизводить в любом порядке, часто звучит недоумение: «Разве не надо было воспроизводить точно, как вы говорили?». В результате выясняется, что ребёнок придумал сам себе дополнительное задание. Можно предположить, что, по крайней мере, частично, что такие плохие результаты объясняются этой сверхтщательностью, склонностью предъявлять к себе дополнительные требования, это сближает детей с больными неврозами.

При обследовании детей с речевой патологией с помощью методики №2, в которой исследовался уровень развития произвольной образной памяти (см. приложение 2), нами было выявлена следующая картина (см. таблицу 4).

Таблица 4

Уровень развития произвольной образной памяти

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровень Ф.И. ребёнка | Высокий | Средний | Низкий |
| Артём И. | - | 19 б. | - |
| Магомед Д. | - | - | 13 б. |
| Валя Р. | - | 17 б. | - |
| Матвей В. | - | 18 б. | - |
| Саша З. | - | 17 б. | - |
| Артём Г. | - | - | 15 б. |
| Антон Г. | - | - | 10 б. |
| Глеб К. | - | - | 13 б. |
| Юра Ф. | - | - | 11 б. |
| Марк П. | - | - | 11 б. |

Итак, в целом по группе наблюдается 40% детей со средним уровнем произвольной образной памяти, потому что дети в среднем набрали 18 баллов. При нахождении идентичной картинки некоторые дети правильно показывали изображение, иногда предъявляли схожее изображение или схожее по назначению картинки. В целом опосредованная образная память у этих детей достаточно продуктивная и устойчивая. А вот остальные 60% детей показали низкий уровень произвольной образной памяти. Данные дети показывали совершенно другое изображение, лишь иногда предъявляя правильную картинку или схожее изображение. Таким образом, можно сделать вывод, что развитие произвольной образной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии носит некоторую недостаточность, т.е. характеризуется некоторыми особенностями. Прежде всего, у данной категории детей заметно снижена произвольная образная память и продуктивность воспроизведения. Они часто забывают инструкции, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения инструкции.

В итоге по результатам обследования с помощью двух первых методик нами выявлено, что произвольная память у дошкольников с ОНР оказывается одинаково низкой у всех детей и носит некоторую недостаточность.

Применяя методику №3 с целью изучения осознания детьми произвольного мнемического действия, мы выявили следующую картину:

Артём И. воспроизвёл 9 слов, а на первый вопрос «Что значит запомнить?» ответил, что он сначала смотрит на картинки, а когда взрослый закрывает их, он должен их повторить. При ответе на второй вопрос («Что ты делаешь для того, чтобы запомнить?») Артём сказал, что он смотрит на картинки и их запоминает. Т.е. данного ребёнка мы отнесём ко второму уровню осознания процесса запоминания и мнемических средств, у него так же соотносятся данные показатели с объемом его произвольной памяти.

Саша З., Валя Р., и Матвей В повторили в среднем 7 слов, но при ответах на первый вопрос они все считают, что «запомнить - это сделать для того, чтобы не забыть», а на второй вопрос они все не знали что ответить, те. у них отсутствовало осознание приёмов запоминания. Таким образом, можно сделать вывод, что их индивидуальный объём памяти не соотносится с уровнем осознания мнемичесих средств.

Магомед Д., Артём Г., Антон Г., Глеб К., Юра Ф. и Марк П. показали низкий уровень объёма произвольной памяти, в среднем они воспроизвели 5 - 6 слов в ответах на первый вопрос некоторые из них отвечали, что запомнить - это запомнить, что там лежит. Юра Ф. и Антон Г. вообще ответили пожатием плеч. На вопрос «Что ты делаешь, чтобы запомнить?» все дети ответили, что не знают. Поэтому, объём произвольной памяти и осознание процесса запоминания и мнемических средств соотносятся с данными показателями.

Количественный анализ данных, полученный в результате проведения методики №3, представлен в таблице 5.

Итак, можно сказать, что у данных детей с отклонениями в речевом развитии наблюдается не высокий уровень объема произвольной памяти. При осознании процесса запоминания к 5 уровню относится 10% детей по группе, к 4 уровню - 30%, к 3 уровню - 40% и только 10% относится ко 2 уровню. Это говорит о том, что большинство детей не осознают процесс запоминания. При осознании мнемических действий и приёмов позволяет отнести нам 90% детей к 4 уровню и только 10% ко 2 уровню, это позволяет нам сделать вывод, что все дети, кроме одного, не осознают произвольные мнемические действия и приёмы. На наш взгляд это связано с недостаточностью методических разработок на развитие процессов запоминания.

Таблица 5

Уровень осознания детьми произвольного мнемического действия

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. ребёнка | Объем памяти | Осознание процесса запоминания | Осознание мнемических действий |
| Артём И. | 9 слов | 2 уровень | 2 уровень |
| Магомед Д. | 5 слов | 4 уровень | 4 уровень |
| Валя Р. | 7 слов | 3 уровень | 4 уровень |
| Матвей В. | 8 слов | 4 уровень | 4 уровень |
| Саша З. | 8 слов | 3 уровень | 4 уровень |
| Артём Г. | 5 слов | 4 уровень | 4 уровень |
| Антон Г. | 4 слова | 5 уровень | 4 уровень |
| Глеб К. | 7 слова | 3 уровень | 4 уровень |
| Юра Ф. | 5 слов | 5 уровень | 4 уровень |
| Марк П. | 5 слов | 3 уровень | 4 уровень |

Анализ результатов эксперимента даёт основание для предположения о том, что произвольная память у детей с отклонениями в речевом развитии имеет ряд специфических особенностей. Нами выявлена положительная динамика запоминания в процессе произвольной кратковременной памяти. А вот произвольная долговременная память обратила на себя внимание более низкой продуктивностью запоминания. Дети данной категории ОНР часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения инструкции. Так же дети не осознают процесс запоминания и произвольные мнемические действия.

**2.2 Упражнения игр по развитию произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии**

Развитие произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии принято начинать с выделениями ими специальных мнемических задач на запоминание и припоминание. Необходимость вспомнить приводят детей к выделению цели запомнить, к осознанию ими необходимости запомнить. Выделению, осознанию детьми мнемических целей способствуют специальные игры и занятия, проводимые с детьми.

Возможности памяти детей наиболее полно раскрываются в процессе их целенаправленного обучения, в процессе активного формирования у них способов логического запоминания.

Для развития произвольной памяти у детей дошкольного и младшего школьного возраста необходимо:

1. Формировать и развивать произвольность и основные свойства памяти (объём, устойчивость, эффективность перевода кратковременной памяти в долговременную)
2. Формировать приёмы запоминания
3. Развивать наблюдательность, внимание и работоспособность дошкольников с нарушениями речи
4. Развивать языковую способность детей
5. Формировать адекватную самооценку
6. Формировать коммуникативные умения

Работа по развитию произвольной памяти у дошкольников должна проводиться в различных видах деятельности: на логопедических занятиях (фронтальных и индивидуальных) логопедом; в процессе игровой деятельности, на прогулке, на занятиях, проводимых воспитателем группы.

Подготовка ребёнка к целенаправленному процессу развития произвольной памяти решается через специальные упражнения и игры, проводимых как с целой группой, так и индивидуально.

Важным условием выбора заданий и упражнений является реализация принципа комплексного влияния на ряд высших психических функций с выделением доминирующих объектов воздействия. Поэтому каждое задание определяется в соответствии с доминирующей психической функцией.

Представим для примера отдельные коррекционные задания для развития произвольной памяти.

1. Для развития кратковременной памяти

Игра «Пары картинок»

Цель: развитие произвольного запоминания речи

Оборудование: 8-10 пар картинок, связанных друг с другом по смыслу.

Раскладываем картинки попарно. Картинка с изображением дерева кладется рядом с картинкой, на которой представлен рисунок леса. Изображение дома - рядом с рисунком окна. Возможны любые взаимосвязи предметов. произвольный память дошкольник речевой игровой

Задание: внимательно рассмотреть все рисунки и постараться запомнить как можно больше картинок из правого ряда. Через 1-2 минуты убрать картинки из правого ряда, оставив нетронутым левый ряд. Учащимся нужно, глядя на оставшиеся картинки, называть те, которые убраны.

Игра «Выучи, запомни пословицы».

Цель: развитие произвольного запоминания речи.

Задание: Логопед читает пословицы, дети должны их запомнить и рассказать по памяти.

Ум да здоровье дороже всего.

Без труда и не вытащишь рыбку из пруда.

Один в поле не воин.

Птица сильна крыльями, а человек - дружбой.

Семь раз отмерь, один раз отрежь.

Не стыдно не знать, стыдно не учиться.

Лучше меньше, да лучше.

Повторенье - мать ученья.

Игра «Небылицы».

Цель: развитие слухового восприятия, объема памяти, наблюдательности.

Ход игры. Психолог произносит словосочетания:

хлеб из дерева;

стол из шерсти;

варежки из пластилина;

телефон из кожи;

сумка из муки.

Психолог. Что здесь неверно? А как нужно произносить правильно?

(Хлеб из муки, стол из дерева, варежки из шерсти, телефон из пластмассы, сумка из кожи).

Психолог. Давайте вспомним, что у нас получилось?

Опрос производится, начиная с самого слабоуспевающего ученика

Психолог. Помогайте мне: хлеб из муки... и т.д.

Опрос осуществляется с самого слабоуспевающего ученика, далее опрашивают остальных детей с учётом степени сложности вопросов.

Психолог. А сейчас мы узнаем, кто как запомнил!

что ты запомнил?

что мы говорили о варежках и столе?

что мы говорили о хлебе и телефоне?

назови первое и последнее словосочетание.

назови третье и четвертое словосочетание.

1. Для развития зрительной памяти.

Игра «Пиктограмма».

Цель: развитие зрительной памяти, мышления.

Оборудование: цветная бумага и карандаши, набор слов и словосочетаний: лес, музыка, радость, животные, печаль, вкусный ужин, тяжёлая работа, брат.

Ход игры: Логопед даёт инструкцию: «Чтобы запомнить слова, ты должен, нарисовать то, что поможет тебе вспомнить нужное слово.

Через 30 мин логопед предлагает ребёнку вспомнить заданные слова по рисункам. Оценивается количество слов, характер устанавливаемой смысловой связи.

А так же «Шарады», «Сосчитайте!» и т.д.

1. Для развития активности внимания.

Игра: «Сосчитай треугольники»

Цель: развитие произвольного внимания.

Ход игры:

Знает даже и дошкольник,

Что такое треугольник.

А уж вам-то как не знать!

Но совсем другое дело -

Быстро, точно и умело

Треугольники считать.

Например, в фигуре этой

Сколько разных? Рассмотри!

Все внимательно исследуй

И по краю, и внутри!



Игра «Как сказать наоборот»

Цели: развитие памяти, активности внимания, насыщение словаря детей антонимами, знакомство со способами их образования.

В ходе игры педагог знакомит детей с наличием в языке явления антонимии, простейшими антонимическими парами слов, и обозначающими действия противоположной направленности, признаки противоположной оценки или качеств и т.п.

Надевать - снять

Короткий - длинный

Чистый - грязный

Большой - маленький

Лентяй - труженик и т.д.

Игровые задания можно сочетать с элементами подвижной игры, в ходе которой ответ на вопрос сочетается с поднятием руки, хлопком в ладоши, шагом вперед, броском мяча.

Можно поиграть в «Цифры», «Что это?», «Кто последний?», «Самое слабое звено» и т.д.

1. Для развития мышления.

Игра: «Ребусы».

Цель: развитие памяти, творческого мышления, воображения.

Ход игры: Детям предлагается отгадать ребусы.

**ОС**

СУ

ШКА (насос, подушка)

Игра: «Отгадай загадки».

Цель: развитие мышление, речи.

Ход игры: Детям загадываются загадки на любые темы.

Например:

Запорошила дорожки, Морковка бела

Разукрасила окошки Всю зиму росла.

Радость детям подарила Солнышко пригрело,

И на санках прокатила. Всю морковку съела.

(Зима) (Сосулька)

А так же такие игры как «Кроссворды», «Составь слово», «Выбери пару», «Логические задачи», «Что лишнее?», «Продолжи ряд» и т.д.

. Развитие наблюдательности.

Сюда можно отнести такие игры и задания: «Что придумали буквы?», «Ребусы», «Викторина по литературным произведениям», «Кто найдёт ошибку?».

. Развитие познавательной активности и слухового внимания.

Игра «Заколдованные записи».

Цель: развитие памяти, речи, слухового внимания.

Ход игры:

Логопед. Сейчас поиграем в игру «Заколдованные записи». Я назову начало предложения из сказки, необходимо закончить его и назвать сказку, откуда эта фраза.

Задание: закончить предложение и отгадать сказку

Фея взмахнула волшебной палочкой и...

(«Золушка») Злая мачеха отправила девочку в лес за...

(«Двенадцать месяцев»)

Пошел Емеля на реку...

(«По щучьему велению»)

Третья дочь попросила у батюшки...

(«Аленький цветочек»)

Долго Буратино искал...

(«Приключения Буратино»)

Из волшебного зернышка вырос прекрасный цветок...

(«Дюймовочка») Оторвала Женя один лепесток и сказала...

(«Цветик-семицветик») Можно предложить «Задачи-шутки», «Складно-неладно», «Пересказ текста», «Повтори скороговорку», «Что сначала, что потом?», «Звери заблудились» «Кто это?» и т.д.

1. Для развития произвольной памяти.

Игра «Способ ассоциаций»

Цель: развитие произвольной памяти, воображения, внимания.

Ход игры: Взрослый использует ассоциации для запоминания словарных слов. Например, новое слово «собака». Чтобы у детей не возникало затруднений при написании безударной гласной в корне этого слова, при знакомстве с ним можно задать детям вопрос:

«Что мы знаем о собаке?»

Собака - друг человека.

Собака - сторожит дом.

Собака - служит на границе.

Логопед: А знаете, ребята, она известна еще тем, что пишется с буквой «О» и имеет ошейник в виде буквы «О».

Можно создать ассоциацию между этим и другим словарным словом с таким же написанием безударной гласной, которую надо запомнить.

Например: берётся ранее изученное слово «корова», рассказывается детям следующая сказка:

«Однажды, когда корова спокойно паслась на лугу, на нее чуть не напали волки. И в этот момент ей на помощь пришла собака. С тех пор корова и собака стали друзьями. И в знак дружбы собака захотела писаться, как и корова, через букву "О"».

Научившись применять способ ассоциаций, дети уже самостоятельно придумывают свои образы, свои ассоциации.

Береза - белый ствол

Ребята - дети

Тетрадь - белая, пишут текст, в клетку

Ягода - сочная, сок

Дежурный - дело

Для развития произвольной памяти можно использовать следующие игры: «Зашифрованное слово», «Смысловые пары», «Составление рассказов», «Вспоминай-ка» и т.д.

1. Обучение детей элементам аутогенной тренировки

Игра-этюд «Стыдно»

Цель: Выражение эмоционального состояния.

Ход этюда: Мальчик Коля случайно сломал переключатель у телевизора. Он испугался, что мама его накажет. Коля сказал маме, что переключатель крутил его маленький брат. Брата наказали. Старшему брату стало стыдно.

Выразительные движения: голова наклонена вперёд, брови подняты и сдвинуты, углы рта опущены.

Игра - этюд «Любящий сын»

Ход этюда: Мальчик потихоньку входит в комнату с подарком, спрятанным за спиной. Он идёт на носочках и улыбается. Мама не знает, что сейчас ей сын сделает подарок.

А так же дыхательные упражнения, динамические паузы, пальчиковые гимнастики и т.д.

. Развитие фонематического слуха, фонематических представлений.

Игра: «Путаница». Цель: развитие памяти, наблюдательности, фонематических представлений, сложных форм фонематического анализа.

Ход игры. Данные стихи рекомендуется использовать как иллюстрацию смыслоразличительной функции твердых - мягких, звонких - глухих согласных.

Игры: «Почта», «Диктант», «Цепочки слов», «Найди обобщающее слово», Закончи стихотворение», «Вставь букву» и т.д.

Среди дидактических игр для развития произвольной памяти можно порекомендовать следующие игры: «Чего не хватает?», «Что прибавилось?», «Сюрпризы», «Кто ушёл?», «Кто, как кричит?», «Что изменилось?», «Угадай чего не стало?», «Найди, что надо».

Развитию произвольной памяти детей так же способствуют игры: «Какой предмет загадали?», «Чего нет?», «Посмотри и запомни», «Посмотри и запомни, что изменилось?», «Назови правильно» и т.д.(№16)

Для примера возьмём одну из игр на развитие памяти «Что я видел»

Цель: Развитие памяти

Оборудование: карточки с изображениями различных предметов»

Ход игры: Дети располагаются по кругу. Перед ними лежат карточки с изображениями различных предметов рисунком вниз. Один из детей берёт одну из карточек и, посмотрев на неё, передаёт другому. Затем карточка передаётся ведущему, и кто-либо из детей рассказывает, что изображено на ней, причём от ребёнка требуется вспомнить все детали в нарисованном предмете.

В нашей работе хочется уделить внимание народным играм. Наше общество на современном этапе находится на таком развитии, когда возрождаются традиции русского народа, а где как не в народных играх выражаются вся самобытность и традиции русского народа. Кроме того, данные игры способствуют развитию эмоционально-волевой сферы ребёнка, его индивидуально-психологических особенностей, развивает личность в целом и всех познавательных процессов, в том числе и память.

Приведём примеры таких игр:

Игра: «Краски» (игра малой подвижности)

Цель: Развитие памяти, внимания, общения

Ход игры: Все дети - покупатели, из них выбирается Продавец. Продавец выходит за пределы поля игры. Покупатели загадывают краски, затем продавец должен отгадать какие краски загадали покупатели.

Игровое действие для детей, которые загадывают краски, стимулируют их к тому, чтобы загадать такую краску, которую продавец долго не сможет отгадать. При этом активно работает память, внимание; каждый ребёнок воспроизводит в памяти все цвета красок, какие он знает. Продавец обязан, согласно игровому действию и правилам игры, запомнить, какие цвета красок загаданы детьми, и держать их в памяти. Это упражняет его память. Покупатель называет различные цвета красок. Игровое действие «отгадать задуманную краску» заставляет интенсивно работать мысль, вспомнить, какие ещё существуют цвета красок, какие цвета красок не назывались.

Игра: «Испорченный телефон» (словесная игра)

Цель: Развитие произвольной памяти, внимания, мышления

Ход игры: Играющие садятся в ряд. Кто сидит первым тот телефон. Водящий быстро говорит ему на ухо какое-нибудь слово или короткое предложение. Телефон передаёт своему соседу то, что услышал, тот, в свою очередь, передаёт это слово следующему игроку, итак до последнего играющего. Затем все говорят водящему, что они слышали. Первый, кто перепутал сказанное, садится в конец ряда, играющие передвигаются ближе к телефону. Каждый участник игры исполняет роль телефона один раз, после чего садится в конец.

Упражнения игр были взяты у учителя-логопеда Кузовковой О.И. МБДОУ детского сада №69 «Чайка» при прохождении производственной практики.

**Выводы:** Итак, во 2 главе нашей работы мы провели констатирующий эксперимент. Целью нашего эксперимента мы обозначили изучение особенностей произвольной памяти у детей с данным отклонением. В ходе исследования мы применили три методики по изучению данной проблемы - это методика «10 слов», «Изучение уровня развития произвольной образной памяти» и «Изучение осознания детьми произвольного мнемического действия».

При обработке результатов диагностического исследования мы выявили ряд особенностей произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии.

При диагностировании произвольной памяти у детей с помощью первой методики («10 слов» А.Р. Лурия) мы обнаружили, что дети очень медленно ориентируются в условиях задачи, их результаты по сравнению с нормой, ниже. Допущенные ошибки воспроизведения дети, как правило, не замечают и не исправляют. Отсроченное воспроизведение (долговременная произвольная память) оказывается низким у всех детей. Так, через 10 мин. в среднем они воспроизводят 4-5 слова, а на следующий день в среднем 2-3 слова. Особенно сложным для детей с дизартрией оказывается воспроизведение середины серии слов. Все дети забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения инструкции. Так можно сделать вывод, что у детей с данной категорией отклонения заметно снижена кратковременная и в особенности долговременная произвольная память.

Применяя вторую методику «Изучение уровня развития произвольной образной памяти» мы выявили, что у 40% детей по группе в целом опосредованная образная память достаточно продуктивная и устойчивая. При нахождении идентичной картинки дети правильно показывали изображение, иногда предъявляли схожее изображение или схожее по назначению картинки. А вот остальные 60% детей показали низкий уровень произвольной образной памяти. Данные дети показывали совершенно другое изображение, лишь иногда предъявляя правильную картинку или схожее изображение. Поэтому развитие произвольной образной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии носит некоторую недостаточность. Прежде всего, у данной категории детей заметно снижена произвольная образная память и продуктивность воспроизведения. Они часто забывают инструкции, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения инструкции.

Что касается последней методики по изучению осознания детьми произвольного мнемического действия, то, обследовав детей, мы смело можем считать эти исследовательские данные свидетельством того, что обнаруженная недостаточность осознания детьми произвольного мнемического действия носит специфический характер. Так можно сказать, что у данных детей с отклонениями в речевом развитии наблюдается не высокий уровень объема произвольной памяти. При осознании процесса запоминания к 5 уровню относится 10% детей по группе, к 4 уровню - 30%, к 3 уровню - 40% и только 10% относится ко 2 уровню. Это говорит о том, что большинство детей не осознают процесс запоминания. При осознании мнемических действий и приёмов позволяет отнести нам 90% детей к 4 уровню и только 10% ко 2 уровню, это позволяет нам сделать вывод, что все дети, кроме одного, не осознают произвольные мнемические действия и приёмы.

В связи с этим, мы можем сказать, что у данных детей с отклонениями в речевом развитии произвольная память имеет ряд особенностей. Поэтому мы отобрали ряд игр по развитию произвольной памяти у детей с нарушениями в речевом развитии.

**Заключение**

Проведя теоретический анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, т. е. решая первую задачу нашего исследования мы пришли к выводу, что память - это форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта.

Сложный по своей структуре процесс запоминания опирается у человека на целую систему совместно работающих аппаратов мозговой коры и нижележащих образований, и что каждый из этих аппаратов вносит свой специфический вклад в организацию мнестических процессов. (Лурия А.Р.)

Говоря о типах памяти, необходимо иметь в виду, что особенности процессов запоминания (быстрота, прочность и т.д.) зависят от того, кто и что запоминает, от конкретного отношения данной личности к тому, что подлежит запоминанию. В зависимости от психической активности различают двигательную, эмоциональную и образную память. В зависимости от длительности сохранения информации выделяют кратковременную, долговременную и оперативную память. В соответствии с целями деятельности, в которую включено запоминание, оно может быть произвольным и непроизвольным.

Далее мы рассмотрели особенности памяти у детей в норме и при отклонениях в речевом развитии, т.е. нами было описаны общие тенденции возрастного проявления и онтогенетического развития памяти. Уже в младенчестве память выступает в своей элементарной форме - запечатления и последующего узнавания, жизненно важных для ребёнка воздействий. На ранних этапах развития память включена в процесс восприятия, носит непреднамеренный непроизвольный характер. Малыш не умеет ставить перед собой цель запомнить и не принимает мнемическую задачу, данную взрослым. Непроизвольно запечатлевается тот материал, который включен в активную деятельность. На запоминание влияет называние объектов словом, привлекательность их для детей.

На протяжении дошкольного возраста происходит постепенный переход от непроизвольной памяти к произвольной. Сначала ребёнок осознаёт цель припомнить, а затем и цель запомнить, научается выделять и усваивать мнемические средства и приёмы (например, приём логической группировки материала). В старшем дошкольном возрасте формируются предпосылки для осуществления самоконтроля в процессе запоминания, под которым понимается умение соотносить получаемые результаты деятельности с заданным образцом.

Один из важных путей генезиса памяти дошкольника - развитие её опосредованности, запоминания при помощи вспомогательных средств, в частности символических, когда ребёнок начинает управлять собственной памятью, используя один предмет в качестве заместителя другого. Это сближает память с мышлением, развитием знаково-символической функции сознания.

Что касается детей с отклонениями в речевом развитии, то их память имеет некоторые особенности. В частности у таких детей наиболее развита моторная память, менее слуховая. В обоих случаях выявлена положительная динамика запоминания. Отмечается низкая продуктивность памяти, которая наиболее выражена в долговременной памяти, а так же более монотонная динамика нарастания количества воспроизводимых единиц в слуховой кратковременной памяти. Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Решая вторую задачу данной работы, в частности выявить уровни сформированности произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии, мы организовали опытно-экспериментальную работу по выявлению уровня развития произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии. Целью нашего эксперимента мы обозначили изучение особенностей произвольной памяти у детей с данным отклонением. В ходе исследования мы применили три методики по изучению данной проблемы - это методика «10 слов», «Изучение уровня развития произвольной образной памяти» и «Изучение осознания детьми произвольного мнемического действия».

Исследование проводилось на базе логопедической группы МБДОУ детского сада №69 г. Смоленска, с детьми старшего дошкольного возраста с диагнозом общее недоразвитие речи. Всего в исследовании принимали участие десять ребят.

При обработке результатов диагностического исследования мы выявили ряд особенностей произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии.

При диагностировании произвольной памяти у детей с помощью первой методики («10 слов» А.Р. Лурия) мы обнаружили, что дети очень медленно ориентируются в условиях задачи, их результаты по сравнению с нормой, ниже. Допущенные ошибки воспроизведения дети, как правило, не замечают и не исправляют. Отсроченное воспроизведение (долговременная произвольная память) оказывается низким у всех детей. Так, через 10 мин. в среднем они воспроизводят 4-5 слова, а на следующий день в среднем 2-3 слова. Особенно сложным для детей с ОНР оказывается воспроизведение середины серии слов. Все дети забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения инструкции. Так можно сделать вывод, что у детей с данной категорией отклонения заметно снижена кратковременная и в особенности долговременная произвольная память.

Применяя вторую методику «Изучение уровня развития произвольной образной памяти» мы выявили, что у 40% детей по группе в целом опосредованная образная память достаточно продуктивная и устойчивая. При нахождении идентичной картинки дети правильно показывали изображение, иногда предъявляли схожее изображение или схожее по назначению картинки. А вот остальные 60% детей показали низкий уровень произвольной образной памяти. Данные дети показывали совершенно другое изображение, лишь иногда предъявляя правильную картинку или схожее изображение. Поэтому развитие произвольной образной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии носит некоторую недостаточность. Прежде всего, у данной категории детей заметно снижена произвольная образная память и продуктивность воспроизведения. Они часто забывают инструкции, не прибегают к речевому обобщению в целях уточнения инструкции.

Что касается последней методики по изучению осознания детьми произвольного мнемического действия, то, обследовав детей, мы смело можем считать эти исследовательские данные свидетельством того, что обнаруженная недостаточность осознания детьми произвольного мнемического действия носит специфический характер. Так можно сказать, что у данных детей с отклонениями в речевом развитии наблюдается не высокий уровень объема произвольной памяти. При осознании процесса запоминания к 5 уровню относится 10% детей по группе, к 4 уровню - 30%, к 3 уровню - 40% и только 10% относится ко 2 уровню. Это говорит о том, что большинство детей не осознают процесс запоминания. При осознании мнемических действий и приёмов позволяет отнести нам 90% детей к 4 уровню и только 10% ко 2 уровню, это позволяет нам сделать вывод, что все дети, кроме одного, не осознают произвольные мнемические действия и приёмы.

Таким образом, для детей с нарушениями речи требуется специальная работа по развитию опосредованной памяти. Поэтому, решая третью задачу, нами был предложен ряд рекомендаций по развитию произвольной памяти у детей с отклонениями в речевом развитии, в которые вошли коррекционные задания и упражнения. Эти задание включали развитие кратковременной памяти, произвольного запоминания речи, слухового восприятия, объёма памяти, зрительной памяти, активного внимания, творческого мышления.

**Список изученной литературы**

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М., 1960.
2. Гализо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. - М.: Просвещение, 1986.
3. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. - М.: Издательство ВЛАДОСС-ПРЕСС, 2005.
4. Динамика формирования произвольной памяти у детей. / М.И. Лохов, И.А. Степанов, Т.А. Эндина. // Психологический журнал - 1993 - №14.
5. Дубровина И.В. Психология. - М.: Академия, 1999.
6. Житникова Л.М. Учите детей запоминать. М.: просвещение, 1978.
7. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования. - М.: ВЛАДОС, 2002.
8. Истомина З.М. Развитие памяти в дошкольном возрасте. Автореферат. - М., 1975.
9. Калягин В.А. Логопсихология. - М., 2007.
10. Косякова О.О. Логопсихология. - Ростов н/Дону, 2004.
11. Кузьмина Л.Л. Обучение с настроением // Логопед - 2008 - №4.
12. Куприянова Н.Б., Федосеева Т.Н. Игры и занятия с детьми с 3 лет. - М., 1965.
13. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - М.: Академия, 2003.
14. Малышев Д.А. Особенности произвольной кратковременной памяти и её психофизиологические корреляты у 6-8 летних детей. Автореферат. г. Архангельск, 2003.
15. Мансур Али. Проблема готовности памяти к воспроизведению. Автореферат. - М., 1975.
16. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3-х книгах. Кн. 2. М.: Просвещение: ВЛАДОС. 2000.
17. Общая психология. / Под ред. А.В. Петровского.- М.: Просвещение, 1986.
18. Основы специальной психологии. / Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.
19. Память и её роль в обучении. // Школа и производство. - 2003 - №8.
20. Память и способы её развития. // Столяренко Л.Д. Основы психологии - Ростов н/Дон, 1997.
21. Переслени Л.И. Фотекова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и задержкой психического развития // Дефектология. - 1993. - №5.
22. Психологический словарь. / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г, Мещерякова. - М.: Педагогика - Пресс, 1996.
23. Психологическое исследование познавательных процессов и личности. / Под ред. Д.И. Ковач. - М.: Наука, 1983.
24. Психология памяти. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера и В.Я. Романова. - М.: «ЧеРо», 2002.
25. Психология. Словарь. / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990.
26. Развитие памяти. // Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. - М., 1998.
27. Развитие произвольной памяти у младших школьников: программа, разработки занятий / авт.-сост. Е.А. Лапп, С.Ж. Хайрушева. - Волгоград: Учитель, 2010.
28. Ребёнок: Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. - М.; Воронеж, 2001.
29. Рогов Е.И. Приёмы развития памяти. // Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. - М., 1999.
30. Современные пятилетние дети: особенности психического развития. / Смирнова Е.А., Гударева О.А. // Дошкольное воспитание. - 2003 - №10.
31. Степанов В.Г. Память и учёт её особенностей в учебно-познавательной процессе. // Степанов В.Г. Психология трудных. - М, 1996.
32. Удальцова Е.И. Дидактические игры для детей дошкольного возраста. - М., 1953.
33. Урантаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М, 1995.
34. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - М.: Просвещение, 1991.
35. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

**Приложения**

Количественный анализ данных, полученный в результате проведения методики №1, представлен в таблице 1, где оценивалось качество произвольной кратковременной памяти, производимой по результатам первого повторения.

Таблица 1

Уровень развития произвольной кратковременной памяти

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Высокий уровень, % | Средний уровень, % | Низкий уровень, % |
| 9 воспроизведённых слов (10%) | 7-8 воспроизведённых слов (40%) | 5 воспроизведённых слов (50%) |

Количественный анализ данных, представлен в таблице 2, где оценивалось качество произвольной долговременной памяти, производимой по результатам 10 мин. перерыва.

Таблица 2

Уровень развития произвольной долговременной памяти (по результатам 10 мин перерыва)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Высокий уровень, % | Средний уровень, % | Низкий уровень, % |
| воспроизведённых слов (0% ) | воспроизведённых слов (30% ) | 4-5 воспроизведённых слов (70% ) |

Количественный анализ данных, представлен в таблице 3, где оценивалось качество произвольной долговременной памяти, производимой на следующий день.

Таблица 3

Уровень развития произвольной долговременной памяти (по результатам следующего дня)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Высокий уровень, % | Средний уровень, % | Низкий уровень, % |
| воспроизведённых слов (0%) | воспроизведённых слов (1%) | воспроизведённых слов (90%) |

При обследовании детей с речевой патологией с помощью методики №2, в которой исследовался уровень развития произвольной образной памяти (см. приложение 2), нами было выявлена следующая картина (см. таблицу 4).

Таблица 4

Уровень развития произвольной образной памяти

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Высокий уровень, % | Средний уровень, % | Низкий уровень, % |
| воспроизведённых слов (0%) | воспроизведённых слов (40%) | воспроизведённых слов (60%) |

Количественный анализ данных, полученный в результате проведения методики №3, представлен в таблице 5.

Таблица 5

Уровень осознания детьми произвольного мнемического действия

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. ребёнка | Объем памяти | Осознание процесса запоминания | Осознание мнемических действий |
| Артём И. | 9 слов | 2 уровень | 2 уровень |
| Магомед Д. | 5 слов | 4 уровень | 4 уровень |
| Валя Р. | 7 слов | 3 уровень | 4 уровень |
| Матвей В. | 8 слов | 4 уровень | 4 уровень |
| Саша З. | 8 слов | 3 уровень | 4 уровень |
| Артём Г. | 5 слов | 4 уровень | 4 уровень |
| Антон Г. | 4 слова | 5 уровень | 4 уровень |
| Глеб К. | 7 слова | 3 уровень | 4 уровень |
| Юра Ф. | 5 слов | 5 уровень | 4 уровень |
| Марк П. | 5 слов | 3 уровень | 4 уровень |

Анализ результатов эксперимента даёт основание для предположения о том, что произвольная память у детей с отклонениями в речевом развитии имеет ряд специфических особенностей.