

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

Черкасова Анастасия Александровна  
**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**Психологическая коррекция памяти детей старшего дошкольного  
возраста с речевыми нарушениями**

Направление: 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Направленность (профиль) образовательной программы

Специальная психология в образовательной и медицинской практике

**Допускаю к защите:**  
и.о. заведующего кафедрой  
канд.пед.наук, доцент Е.А.Черенева  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель  
канд.мед.наук., доцент В.Ю. Потылицина  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся Черкасова.А.А  
(фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГИИ.....	6
1.1. Подходы к понятию памяти в психологии .....	6
1.2. Особенности развития памяти детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.....	14
1.3. Методы и средства психологической коррекции памяти детей старшего дошкольного возраста.....	21
Выводы по первой главе .....	25
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	27
2.1 Организация и методики исследования .....	27
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	29
Выводы по второй главе .....	34
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	36
3.1. Научно-теоретические подходы к психологической коррекции памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста .....	36
3.2 Содержание программы психологической коррекции памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста .....	41
3.3. Анализ результативности программы психологической коррекции детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста.....	47
Выводы по третьей главе .....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	57
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	64

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Дошкольный возраст – это значимый возрастной этап развития ребенка. Требования современной школы к подготовке дошкольников, к их психологической готовности к школе, при поступлении в первый класс являются достаточно высокими, что выражается высокими требованиями к психосоциальной готовности, психомоторной готовности, интеллектуальной готовности к школе, дети должны овладеть представлениями об окружающем мире, уметь считать, читать, писать. Высокий уровень готовности к школе обеспечивается необходимым уровнем развития высших психических функций, к которым следует отнести и развитие речи. К сожалению, в настоящее время увеличивается количество дошкольников, которые к моменту поступления в школу имеют речевые нарушения.

Проблеме речевых нарушений в научной литературе уделяется большое внимание, представлены данные, отражающие этиологию и характер речевых нарушений у дошкольников, описаны клинические аспекты ее проявлений, определены критерии и виды (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соболевич, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Исследователи отмечают взаимосвязь речевых нарушений с состоянием высших психических функций, с когнитивными процессами, поэтому отмечают необходимость изучения речевых нарушений в их взаимосвязи с индивидуальными особенностями развития ребенка (Т.Н. Волковская, Р. И. Лалаева, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский).

В старшем дошкольном возрасте, согласно Д.Б. Эльконину, наиболее значимой высшей психической функцией является память. С одной стороны, память определяет успешное формирование других высших психических функций, в том числе осуществляет регулирующую функцию в речи. Следовательно, развитие памяти и речи являются значимыми при подготовке к школьному обучению.

Проблеме памяти и специфике ее развития в дошкольном возрасте описывается в отечественных трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и др. исследователей. Изучению памяти детей с речевыми нарушениями посвящены исследования Г.С. Гуменной, Л.И. Беляковой, Ю.Ф. Гаркуши и др.

Вопрос о возможностях психологической коррекции памяти, методах и средствах психокоррекции достаточно широко представлен в психолого-педагогической литературе (Л.С. Выготский, Л.В.Занков, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.).

Исследователи, занимающихся вопросами развития детей с речевыми нарушениями, отмечают наличие связи речи и процессов памяти (Л.И. Белякова, И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуша, Г.С. Гуменная, Н.С. Жукова, Е.В. Жулина, Е.Ф. Соботович, О.В. Трошин, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.М. Шипицина, и др.).

Следует отметить недостаточное исследование памяти дошкольников с речевыми нарушениями и подходов к ее психологической коррекции. Данную проблему рассматривали К.С. Артемова, И.Ю. Левченко, Т.И. Дубровина, Т.А. Матророва, А.В. Москалец. Однако немногочисленные специальные исследования по развитию памяти дошкольников с речевыми нарушениями, не обеспечивают потребности процесса психологической коррекции.

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической работы, направленной на коррекцию памяти детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

**Объект исследования:** память детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста

**Предмет исследования:** психологическая коррекция памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста

В соответствии с целью и предметом исследования определяется ряд **основных задач:**

1. На основе анализа научной литературы раскрыть понятие памяти содержание процесса развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями;
2. Провести диагностику уровня развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями;
3. Разработать и апробировать психологическую программу коррекции памяти у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями;
4. Экспериментально определить результативность разработанной психокоррекционной программы.

**Гипотеза исследования:** полагаем, что развитие уровня памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста будет наиболее продуктивно при реализации разработанной нами программы психологической коррекции на основе игрового метода.

**Методы исследования:**

- теоретические метод: аналитический обзор литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования;
- эмпирические – тестирование, психолого-педагогический эксперимент;
- методы количественной и качественной обработки данных;

**Методики исследования:**

- методика Т.Д. Марцинковской «10 предметов»;
- методика А.Р. Лурии «Запоминание 10 слов»;
- методика Д. Векслера для диагностики зрительной памяти.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГИИ**

## **1.1. Подходы к понятию памяти в психологии**

Анализ исследований по проблеме памяти позволяет сделать вывод о существовании различных подходов к определению памяти. Несмотря на большое количество исследований и публикаций, посвящённых исследованию памяти, в психологии отсутствует единственная теория памяти.

В психологии существует несколько теоретических подходов к пониманию памяти и механизмов развития ее процессов.

В рамках ассоциатизма возникла одна из ранних направлений научного изучения памяти в XIX веке. Основу ассоцианизма составляют представления Аристотеля. Главным в ассоциативной теории выступает понятие «ассоциация», представляющая собой связь и сочетание явлений, которая является значимым принципом различных психических образований, так, одновременное или поочередное появление в сознании психических явлений происходит образование между ними тесных связей. Наличие тесноты связей характеризуется тем, что при вторичном появлении одного из психических явлений этой связи в сознании способствует возникновению других связанных представлений.

Представители ассоциативной психологии (Г. Эббингауз, Г. Мюллер, Т. Рибо и др.) свели механизмы запоминания к образованию ассоциаций между впечатлениями, которые следуют друг за другом [1].

В рамках ассоциативной теории исследователи делали акцент на механизме запоминания, связанного с внешними условиями, упуская значимость активность самого субъекта [1].

Во второй половине XIX вв. на смену ассоциативной теории получила развитие в изучении памяти гештальтпсихологическая теория. Представители гештальтпсихологии исходили из предположения, что механизмы памяти определяют закон формирования гештальта. В гештальтпсихологической теории памяти делает акцент на структурированность и целостность запоминаемого материала как условия успешного запоминания. По мнению гештальт-психологов, проблемы запоминания материала обосновывается его недостаточным структурированием. Как и в ассоциативной теории, гештальт-психологи не учитывали в успешном запоминании активность самого субъекта [1].

Продолжение развития взглядов представителей ассоциативной теории в развитии процессов памяти представлено в бихевиоризме. Так, за основу исследования памяти бихевиористы взяли понятие ассоциации и рефлекторные механизмы развития индивидуального опыта. В бихевиористической теории ассоциации выступают как фрагменты опыта, которые основываются на функциональных связях между упражнениями, что способствует более эффективному результату. В исследованиях было показано, что интервал между упражнениями в развитии памяти способствует более высокому результату, с учетом схожести запоминаемого материала, уровня обучения индивидуальных особенностей субъекта [1].

В рамках физиологической теории, основу которой составляют представления об условном рефлексе И.П. Павлова, исследование процессов памяти проводилось на основе представлений об образовании условных временных связей, на которых основано становление индивидуального опыта индивида.

Физиологи считали, что основанием акта запоминания является условный рефлекс как связь между новым и ранее закрепленным. Подкрепление, как достижение определённой цели действий индивида, здесь выступает необходимым условием, обуславливающим процессы памяти. Согласно И.П. Павлову, материальным основанием процессов памяти

выступают образованные временные нейронные связи в больших полушариях, способные хранить и закреплять, восстанавливать следы прошлых впечатлений [17].

П.К. Анохин в исследованиях обосновал корректирующую функцию подкрепления, при совпадении образованной связи с достижением цели действия, происходит ее закрепление. По мнению исследователя, физиологичное понятие подкрепления может сопоставляться с психологическим понятием цели действия, выступает аспектом целостного физиологичного и психологического анализа механизма запоминания.

Когнитивный подход к исследованию памяти включает в себя некоторую совокупность моделей и теорий памяти. В основе когнитивного подхода находятся представления о человеке как системе активной переработки информации и воздействии на нее. В когнитивной психологии представители выделяют несколько видов памяти, специфика которой отличается сохранением информации, автономностью: сенсорную, непосредственную, ультракратковременную; кратковременную и долговременную память. В рамках когнитивной психологии разработаны теории (модели) памяти. Рассмотрим некоторые из них.

1. Модель систем памяти Н. Во и Д. Нормана основана на положении У. Джеймса о первичной и вторичной памяти. В данной модели первичная память является системой кратковременной памятью, на которой осуществляется процесс забывания, а вторичная - системой долговременной памятью. Через механизм повторения происходит переход из первичной во вторичную систему памяти. Данные системы памяти являются независимыми друг о друга.

2. Модальная модель памяти Аткинсона – Шиффрина.

Авторы модели памяти, на основании подхода Н. Во и Д. Нормана к кратковременной и долговременной памяти, определили следующую специфику процессов сохранения в памяти информации: первоначально она поступает в сенсорную память, где сохраняется в течение ультракороткого

времени, следующий этап (с учетом забывания) информация поступает в кратковременную память, далее – при условии повторения – происходит переход в долговременную память.

3. Модель уровневой переработки информации Ф. Крэйка и Р. Локхарта.

Согласно авторам модели, память представлена тремя уровнями: сенсорный, лексический и образный, концептуальный.

Переход информации в разные уровни памяти и эффективность извлечения информации связан с глубиной ее переработки и в зависимости от способа ее кодирования.

Л.С. Выготский изучал развития памяти как высшей психической функции в рамках культурно-исторической теории. По мнению Л.С. Выготского, сущность памяти проявляется при активном запоминании с помощью знаков [12]. В дальнейшем данные положения Л.С. Выготского развили в своих исследованиях П.И. Зинченко, З.М. Истомина, А.Р. Лурия и другие последователи.

Нейропсихологический подход А. Р. Лурия к исследованию памяти основан на теории культурно-исторического развития высших психических функций. Автор проводил исследования нарушений процессов памяти при локальных поражениях головного мозга. В исследованиях предметом выступала память и ее процессы, но именно деятельность являлась причиной функционирования памяти. И данный подход к исследованию памяти определило новый методологический подход – деятельностный.

Представители деятельностной теории памяти в основу развития памяти закладывали активность субъекта во взаимодействии с материалами для запоминания и определение места данного материала в определенной деятельности [25; 35; 56]. Л.А. Огородникова отмечает, что в деятельностной теории все исследования памяти направлены на исследования проблем соотношения памяти и деятельности и анализ проблемы деятельности памяти [46].

Как вид психической деятельности память определяет П.И. Зинченко согласно которому, память представляет собой систему теоретических и практических действий, которые подчинены решению мнемической задачи.

По мнению исследователя, такие формы деятельности, как опосредованность, целенаправленность, мотивированность могут быть применены не только к результатам памяти, а способствуют пониманию самой деятельности запоминания, её структурных составляющих [25].

На основе выше представленных подходов сложился системный подход к исследованию проблемы памяти, как продолжение, поскольку описанные выше подходы включали в себя некоторые аспекты системного анализа.

В рамках системного подхода были проведены исследования связи продуктивной и регулирующей функций процессов памяти в структуре деятельности. На основе полученных результатов, были сформулированы выводы:

- память является единой саморегулирующейся системой;
- существуют связи всех процессов памяти, которые определяют друг друга, которые проявляются не изолированно, а в единстве, образуя систему [46].

Следовательно, память – это запечатление, сохранение, узнавание и воспроизведение отпечатков прежнего опыта. Память занимает важное место среди психических функций, потому как, ни одна другая функция не может реализоваться без участия памяти. Существуют разнообразные подходы к исследованию памяти: ассоциативный, гештальтпсихологический, бихевиористский, физиологический, деятельностный, когнитивный и пр. Предметом исследований в рамках данных подходов выступают разные механизмы памяти, ее особенности, свойства и пр.

Рассмотрим некоторые классификации видов памяти, они могут быть:

- по длительности сохранения информации;
- по типу запоминаемого материала;
- по характеру участия одного из анализаторов и т.п.

– по степени осмысленности: механическая и логическая памяти;  
– по использованию специальных средств – непосредственная и опосредованная памяти.

По продолжительности сохранения информации: кратковременная память сохраняется всего только несколько секунд или минут, что достаточно для того чтобы точно воспроизвести только что произошедшие события. Долговременная память подразумевает долгое сохранение материала. Оперативная память - усвоение какой-то информации на время, требуемое для исполнения действия, определённой деятельности [16];

По характеру деятельности Дубровина И.В. , Данилова Е.Е. , Прихожан А.М. память разделяют на произвольную и произвольную. Произвольная память активизируется при наличии цели для сохранения информации, то есть субъект ставит перед собой цель запомнить, для достижения которой применяет специальные приемы запоминания и прикладывая волевые усилия. Произвольная память носит стихийный характер, отсутствует какая-либо цель для запоминания, субъект не применяет специальные приемы запоминания и прикладывая волевые усилия. Следует отметить, что произвольная память не подразумевает запоминания всей поступающей информации субъекту, а происходит запоминание только связанной с активной деятельностью субъекта и его личность. В формировании памяти произвольная память является первичной, и предшествует произвольной памяти [17].

В зависимости от особенностей материала запоминания и его воспроизведения П.П. Блонский выделяет словесно-логическую, образную, двигательную и эмоциональную память [44].

Основу словесно-логической памяти составляет вторая сигнальная система, которая обеспечивает большую эффективность запоминания, чем при механическом запоминании [48]. Эффективность процессов памяти обусловлена наличием словесно оформленного и осмысленного материала, который необходимо запомнить.

Двигательная память – это запоминание, сохранение и воспроизведение разнообразных движений и их систем. Данный вид памяти развивается на основе избирательности к окружающим, является основой формирования двигательных практических навыков. Доминирование двигательной памяти обеспечивает запоминание деятельности или события посредством его двигательного проявления или состава.

Эмоциональная память – это память на чувства, эмоционально-окрашенных явлений. Данный вид памяти связан с мотивацией и способствует побуждению к деятельности или отказу от нее (в зависимости от положительной или отрицательной направленности переживания). Также эмоциональная память способствует возникновению и развитию эмпатии, к сочувствию и сопереживанию.

Образная память – это память на образы определенной модальности. В зависимости от модальности образная память может быть зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, вкусовой [37].

По мнению Э. Цветкова, образная память является обратной функцией восприятия. Воспроизведение информации осуществляется по каналу той же модальности, по которому она была усвоена.

Согласно П.П. Блонскому, выделенные им виды памяти представляют собой генетически обусловленные этапы ее развития, возникающие в строго обозначенной последовательности:

- двигательная память – возникает на основе хватательного рефлекса и возникает на первом месяце жизни ребенка.
- эмоциональная память - в большей степени присуща детям младенческого возраста (с 6 месяцев).
- образная память развивается ко второму году жизни ребенка, на основе первых проявлений свободных воспоминаний, с которыми может быть связано начало образной памяти.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что развитие памяти происходит от образной к словесно-логической, от произвольной к

произвольной, от механической к смысловой, от непосредственной к опосредованной (П.И. Зинченко [25], В.С. Мухина [42] и др. ).

В.Д. Шадриков выделил основные процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание [47].

Запоминание – процесс памяти, обеспечивающий сохранение опыта и информации в сознании человека. Исследователи выделяют две (непроизвольная и произвольная) или три (запечатление, непроизвольная и произвольная) формы запоминания. Данные формы запоминания определяется их значимостью в психической деятельности человека.

Сохранение – процесс памяти, способствующий долгому удержанию в памяти принятой информации. По мнению, В.Д. Шадрикова изучение процесса сохранения информации в памяти следует изучать в тесной связи с обратным процессом забывания. Забывание – это потеря доступа к сохранению информации, процесс который противоположен сохранению. По мнению Т.И. Зинченко процессы сохранения носят избирательный характер, связаны с мыслительными процессами. Поэтому автор выделяет активное и пассивное сохранение, в зависимости от активности субъекта.

Воспроизведение – процесс воссоздания сохраненной ранее и актуализированной информации, представлено в форме: узнавание; непроизвольное, или собственно воспроизведение; произвольное воспроизведение, или припоминание.

Э.Г. Симерницкая, разработав методику изучения памяти, определила ряд свойств, которые характеризуют особенности приема, переработки и хранения информации: объем слухоречевой и зрительной памяти, тормозимость слуховых следов, прочность слуховых и зрительных следов, воспроизведение заданного порядка стимулов, воспроизведение пространственной конфигурации стимулов, межполушарный перенос информации, регуляция и контроль зрительной памяти [52].

Таким образом, классификации видов памяти могут быть: по длительности сохранения информации, по типу запоминаемого материала, по

характеру участия одного из анализаторов. Каждый вид памяти не может существовать вне зависимости друг от друга, они находятся в тесном взаимодействии, но отдельные виды памяти могут у человека в ходе его индивидуального развития превалировать. Индивидуальные особенности находят свое отражение и проявляются в свойствах памяти.

## **1.2. Особенности развития памяти детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями**

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием процессов памяти. В младшем дошкольном возрасте при восприятии нового и незнакомого для ребенка предметами еще присутствует тесное взаимодействие восприятия и двигательных действий. Данный способ ознакомления, узнавание сложного незнакомого предмета или явления происходит на случайном уровне (50%). К старшем дошкольном возрасте к окончанию дошкольного образовательного учреждения вероятность узнавания возрастает до 100%. При последующем восприятии уже знакомого предмета происходит формирование обобщенного эталона. И опознание предмета происходит по наиболее информативным отдельным признакам.

Изучала процессы произвольного запоминания в дошкольном возрасте З.М. Истомина. По результатам проведенным исследованиям, З.М. Истомина сделала вывод, что в старшем дошкольном возрасте происходит переход от непроизвольной памяти к начальным этапам произвольного запоминания и припоминания. Значимым при этом является установка для детей на запомнить, припомнить. Эффективность запоминания также зависела от мотивации на запоминание и активного выделения и осознания дошкольником поставленных целей и установок [11].

В исследованиях Л.С. Выготского было показано, что к окончанию старшего дошкольного возраста для детей доступны эталоны для опознания

стимулов значительной сложности, что являлось недоступным в младшем дошкольном возрасте [6].

На основании исследований Г.Р. Новикова у детей старшего дошкольного возраста выделяет 3 уровня продуктивности запоминания логически связанного материала.

Высокий уровень запоминания логически связанного материала характеризуется достаточно быстрым, полным, осознанным запоминанием и воспроизведением на анализе, синтезе и группировке логически связанного материала. Дети с высоким уровнем запоминания самостоятельно осуществляют поиск приемов и способов заучивания, способны применять мнемический прием классификации, осуществлять саморегуляцию по достижению цели заучивания и воспроизведения, направлены на результативность воспроизведения.

Средний уровень запоминания логически связанного материала характеризуется недостаточной осознанностью, быстротой, полнотой и точностью запоминания. Мнемический прием классификации используется ребенком не всегда, в случае случайного нахождения приема классификации теряется.

Средний уровень запоминания логически связанного материала характеризуется отсутствием целенаправленного и осознанного запоминания и воспроизведения. Мнемический прием классификации не используется, запоминание материала происходит в хаотичном порядке, способность к саморегуляции при запоминании не демонстрируют [19].

К концу дошкольного возраста происходит созревание регуляторных мозговых механизмов, которые способствуют осуществлению операции по отбору, осмыслению и запечатлению информации. Это обуславливает развитие произвольного запоминания. В качестве физиологической основы формирования произвольной памяти в старшем дошкольном возрасте выступает становление мозговых механизмов внимания и дальнейшее формирование процесса восприятия. Интенсивное созревание в структурно-

функциональном созревании лобных областей закладывает основания к концу старшего дошкольного возраста для осуществления осознанной регуляции мнемических процессов.

К 6-7 годам дошкольники способны образовать мысленные логические связи между запоминаемыми объектами и словами. Дошкольники объединяют в группы по смыслу стимулы при воспроизведении, целенаправленно нарушая порядок.

Таким образом, память к концу дошкольного возраста приобретает произвольный характер.

«Речевые нарушения» – это собирательный термин, используемый в научной литературе и в практической деятельности, свидетельствующий об отклонении от нормального речевого развития, детерминированные нарушением психофизиологических механизмов речевой деятельности. В качестве синонимов термина «речевые нарушения» являются такие термины как «расстройства речи», «патология речи», «нарушение речи», «нарушение речевого развития», «отклонения от речевой нормы» и др.

Первую классификацию речевых нарушений с позиции клинического подхода представил М.Е. Хватцев. Автором классификации представлены следующие категории речевых расстройств: косноязычие, недостатки голоса, расстройства темпа и ритма речи (заикание, ускоренная речь, замедленная речь), расстройства речи на фоне органического нарушения коры головного мозга (афазия, алалия, дислексия и дисграфия).

В современной международной классификации МКБ-10 нарушения речи рассматриваются в рубрике «Нарушения психологического развития». В категорию F80 «Специфические расстройства развития речи и языка» внесены следующие расстройства:

- F80.1 – расстройство экспрессивной речи;
- F80.2 – расстройство рецептивной речи;
- F80.3 – приобретенная афазия с эпилепсией;
- F80.8 – другие расстройства развития речи.

С позиции психолого-педагогического подхода первую классификацию речевых нарушений разработала и представила Р.Е. Левина. Автор в качестве основы разделения речевых нарушений представила такие критерии, как нарушения языковых средств общения и нарушения в применении средств общения в процессе речевой коммуникации. Р.Е. Левина выделила следующие формы речевых нарушений: фонетическое недоразвитие, фонетико-фонематическое недоразвитие, общее недоразвитие речи, заикание. В современной логопедии и специальной психологии данная классификация речевых нарушений используется в современной практике в работе с детьми с речевыми нарушениями.

В современной логопедии в большинстве случаев при описании и работе с речевыми нарушениями используется классификация Г.В. Чиркиной как совокупность и сочетание клинического и психолого-педагогического подходов к речевым нарушениям. Классификация представлена двумя группами нарушений: письменной и устной речи:

1. Нарушения устной речи.

- 1.1 Расстройства фонационного оформления речи – нарушения голоса, темпа, плавности произношения, звукопроизношения: афония, дисфония – расстройства голоса; брадилалия, тахилалия – расстройства темпа речи; заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, ее плавности; дислалия, дизартрия, ринолалия – нарушения звукопроизношения.

- 1.2 Нарушения структурно-семантического оформления высказывания: алалия; афазия.

2. Нарушения письменной речи;

- 2.1 Нарушения письма: аграфия; дисграфия;

- 2.2 Нарушения чтения: алексия; дислексия.

Другими исследователями также рассматриваются и другие речевые нарушения, которые не вошли в данные классификации: недоразвитие речи, избирательный мутизм и пр.

Следует отметить, что в представленных выше классификациях речевые нарушения рассматриваются и характеризуются как самостоятельные единицы, вне зависимости от иных отклонений в развитии ребенка. Разные отклонения в развитии могут сопровождать и разные речевые нарушения, которые образуют комплексную характеристику отклонений в развитии. Существуют речевые нарушения, которые являются самостоятельной диагностической единицей, и ребенку может быть выставлен только речевой диагноз. Например, общее недоразвитие речи, моторная алалия, заикание, ринолалии и т.д.

Поэтому необходимо четко разграничивать вид речевого нарушения и вид отклонения в развитии, в том числе при диагностике и организации коррекции с детьми.

Проблема памяти детей с речевыми нарушениями изучалась в исследованиях Г.С. Гуменной, Л.И. Беляковой, Ю.Ф. Гаркуши, О.Н. Усановой и др. В исследованиях были получены следующие результаты развития различных видов памяти и мнемических процессов.

Объем зрительной памяти детей с речевыми нарушениями статистически не отличается от детей с нормальным речевым развитием. В качестве исключения у детей с дизартрией выявлены низкие показатели продуктивного запоминания серии геометрических фигур, исследователи объясняют это выраженными нарушениями восприятия формы и слабостью пространственных представлений.

В исследованиях В. Бугиотопулу, И. Т. Власенко, Г. С. Гуменная, О. Р. Даниленкова, Е. М. Мастюкова, Э. Э. Л. Фигеридо, Т. А. Фотекова и др., посвященных изучению слуховой памяти показало, что дети слабо удерживают речевые сигналы, показывают недостаточную точность воспроизведения, высокую тормозимость, низкий уровень произвольного слухового запоминания слуховой памяти, нарушения узнавания и припоминания речевых стимулов, нарушения свойств памяти: низкую прочность и точность запоминания, допускают множественные искажения

звуковой и слоговой структуры слов, демонстрируют речевую парамнезию, элизии, контаминации, грамматические ошибки, нарушения согласования слов в предложении и др.

Комплексный подход к изучению специфики мнемической деятельности детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями представлен у Л.М. Шипициной, которая исследовала специфику видов памяти у детей с общим недоразвитием речи. Было выявлено, что у детей с ОНР снижен уровень развития всех видов памяти, особенно снижены показатели слухоречевой памяти.

Полученные данные были подтверждены также в исследованиях Е.М. Мастюковой, которая изучала память детей с общим недоразвитием речи. Полученные данные позволили сделать следующие выводы: в большей степени нарушена слухоречевая память, существует взаимосвязь между тяжестью органического синдрома, характера нарушения речи с уровнем и проявлениями слухоречевой памяти.

Однако, в исследованиях О.В. Трошина и Е.В. Жулиной, были получены данные, что, несмотря на низкие показатели слухоречевой памяти дети с общим недоразвитием речи дети способны применять приемы смыслового, логического запоминания.

При моторной алалии специфика памяти проявляется в неустойчивости речемыслительной системы. Дети после первого предъявления воспроизводят лишь незначительное количество слов, происходит застревание на одном слове, или наоборот, демонстрируют парамнезию, вводя в воспроизведения новые слова. При этом свои ошибки алалики чаще всего не замечают и не исправляют. Отсроченное воспроизведение оказывается низким, происходит снижение количества воспроизведенных слов, через день и два, в большинстве случаев забываются слова их середины серии из 10 слов. Специфика развития познавательного процесса внимания оказывает влияние на удержание в памяти сложных инструкций, меняют последовательность инструкции, ее речевое уточнение не проводят.

В исследовании В.А. Калягина слуховая память диагностировалась с помощью субтеста методики Векслера «Повторение цифр», в исследовании принимали участие дети с со стертой дизартрией и дети с нормальным речевым развитием. Были получены следующие результаты: дети со стертой дизартрией воспроизводили на слух в прямом порядке 4 цифры, что соответствует объему кратковременной слуховой памяти 5–6 летних детей в норме, составляющей 3–5 единиц. В обратном порядке дети с дизартрией воспроизводят в среднем 1 цифру (норма – 1–2 цифры). При этом наблюдаются затруднения, связанные с необходимостью преобразования запоминаемого ряда, что свидетельствует о специфическом нарушении оперативной памяти по сравнению с непосредственной.

В процессе запоминания «10 слов» по методике А. Лурия дети, вне зависимости от наличия или отсутствия речевого нарушения демонстрировали возрастание количества воспроизведенных слов, что соответствует возрастной норме. Однако дети со стертой дизартрией производили при первом воспроизведении меньше слов (7-8 слов), чем дети с нормальным речевым развитием (9-10 слов). Некоторая специфика была выявлена в динамике количества воспроизведенных слов при последующем повторении. Дети с речевым нарушением динамика более монотонная, чем у детей с нормальным речевым развитием. Также детям с дизартрией требовалось большего количества предъявлений слов для запоминания, чем детям с нормальным речевым развитием.

В.А. Калягин показал трудности сохранения и воспроизведения слуховой информации детей с дизартрией. В соответствии с субтестом 3 теста Г. Вицлака детям было предложен стих для заучивания и необходимо было его воспроизвести через 30 минут. Полностью воспроизвести четверостишие смогли только 5% детей с дизартрией, и 20% детей с нормальным речевым развитием. Большинство детей, вне зависимости от наличия или отсутствия речевого нарушения воспроизводили четверостишие на среднем уровне (62% детей с дизартрией и 72% детей с речевой нормой).

Дети нуждались в подсказке со стороны взрослого, частыми ошибками при воспроизведении стиха у детей вне зависимости от наличия или отсутствия речевого нарушения являются пропуск или подмена слов местами. Низкий уровень воспроизведения в большей степени представлен у детей с дизартрией, чем детей с нормальным речевым развитием (33% детей с дизартрией и 8% детей с речевой нормой), которые демонстрировали воспроизведение только отдельных смысловых связей или стих пересказывали своими словами в прозе.

Таким образом, у детей с речевыми нарушениями наблюдаются следующие особенности памяти:

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

### **1.3. Методы и средства психологической коррекции памяти детей старшего дошкольного возраста**

Психологическая коррекция представляет собой систематическую целенаправленную работу психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Эта деятельность имеет своей целью оказать необходимую помощь обозначенной категории детей, реализовать коррекционные мероприятия, направленные на ослабление, снижение либо устранение отклонений в психическом развитии. Психологическая коррекция - это «направленное психологическое воздействие на определенные структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности» [61]. А. А. Осипова определяет психокоррекцию как систему мер,

направленных на исправление недостатков человеческой психологии и поведения с помощью специальных средств воздействия. Целью психологической коррекции является устранение недостатков в развитии личности [61].

Особой важностью в психологической коррекции имеет применение принципа единства диагностики и коррекции. Данный принцип является основополагающим в психологической коррекции работы, поскольку эффективность коррекционной работы на 90% зависит от таких характеристик, как комплексность, тщательность проведения и глубина предыдущей диагностической работы.

Этот принцип отражает целостность процесса оказания психологической помощи как вида практической деятельности.

Среди условий для развития памяти детей старшего дошкольного возраста Люблинская А. А. выделяет следующие:

- Наглядность. А.А. Люблинская отмечает, что использование изображений, как наглядную основу, необходимо использовать как при запоминания материала, так и при его воспроизведении.

- Мотивы и установка. Познавательный интерес, стремление познанию нового делает мнемическую деятельность привлекательной для детей и повышает ее продуктивность. В качестве мотивов активизации мнемической деятельности наиболее действенными являются соревновательный мотив и стремление получить поощрение [29].

- Осмысленность запоминаемого материала. Нахождение смысловых связей, приемы классификации способствует более продуктивному запоминанию и воспроизведению, что также подтверждается в исследованиях П.И. Зинченко и А.А. Смирнова.

- Саморегуляция запоминания. Осуществление самооценки и самоконтроля достижения цели запоминания способствует более продуктивному воспроизведению.

Исследователями Е.Е. Даниловой, И. В. Дубровиной доказано, что дети дошкольного возраста с нормальным развитием, способны применять мнемические приемы для достижения целей запоминания. В исследовании были опытно-экспериментальным путем показано, что даже без специальной подготовки и обучения старшие дошкольники используют следующие приемы запоминания:

- проговаривание вслух (показ того, что видят и слышат);
- повторение (вслух или про себя вслед за предъявлением материала);
- запоминание последовательности (например, какие слова следуют одно за другим);
- актуализация реальных воспоминаний, связанных с заучиваемым материалом;
- объединение заучиваемого одной общей темой;
- группировка (слов, образов, которые надо запомнить) по какому-либо признаку (предметы, игрушки, животные и т. д. ) [18].

Таким образом, одним из важных путей развития памяти старшего дошкольника является развитие ее опосредованности, использование вспомогательных средств, способствующих продуктивному запоминанию.

Очень важно осуществлять психологическую коррекцию по развитию памяти у детей с различным речевыми нарушениями. В старшем дошкольном возрасте развитие мнемических процессов и видов памяти является одной из главных задач коррекционно-развивающего обучения. Это связано с тем, что память как высшая психическая функция имеет значение и оказывает влияние на формирование личности ребенка с речевыми нарушениями, так как вся его дальнейшая жизнь в школе будет связана с запоминанием большого потока информации.

В коррекционной работе Т. А. Ткаченко было предложено использование вспомогательных средств: наглядность и моделирование плана высказывания. Ценность этой методики заключается в последовательном применении стадий обучения, формирование речи и

слухоречевой памяти у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями и точным воспроизведением текста. Данный тип работы очень интересен дошкольникам, они целиком заинтересованы, в следствии чего развивают речь и слухоречевую память. Т. В. Большева и В. К. Воробьева также изучали мнемотехнику.

Основным методом, который используется в психокоррекционной работе с детьми дошкольного возраста является метод игротерапии. Игровая терапия – метод психотерапевтического воздействия на человека вне зависимости от возраста. В основе которого находится игра, вызывающая активность субъектов (ребенка и взрослого), где именно ребенок реализуется возможность свободно проявлять самовыражение и одновременно возможность принятия его чувств взрослым.

Применение игры в психологической коррекции в дошкольном возрасте обуславливается тем, что именно игровая деятельность является ведущей деятельностью дошкольного возраста, она играет ведущую роль в основных психических изменениях личности, на что указывают А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец.

Согласно З.М. Истоминой. игра является важным условием для возникновения и развития произвольной памяти у дошкольников, поскольку уже в возрасте 3-4 лет ставится задача перед ребенком запомнить и припомнить, что предопределяет развитие процессов произвольного запоминания и припоминания. Использование различных мнемических приемов и упражнений, включенных в саму игру или игровую ситуацию повышают продуктивность памяти.

Коррекционно-развивающий эффект игры обуславливает такая ее особенность как двуплановость:

1. Играющий ребенок осуществляет реальные действия, по решению конкретных игровых или иных нестандартных задач.

2. Некоторые аспекты игровой деятельности являются условными, это позволяет ребенку «оторваться» о реальных и ответственных отношений, разыгрываемых в игре.

В основе эффекта психокоррекционной работы находится именно двуплановость игры. Эффективность игровой психокоррекции обеспечивается наличием положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми. В игре снимаются страхи и негативные переживания, происходит повышение самооценки, снижается неуверенность в себе, повышается речевая активность, развиваются коммуникативные способности, рефлексия, увеличивается спектр доступных ребенку действий с предметами.

Таким образом, игры при психокоррекции рассматриваются как символическая деятельность, при которой ребенок, освобождаясь от давления и ограничений социальной среды, играет и принимает на себя роли с игрушками, выражает бессознательные импульсы, как особая символическая форма абстракции и отдыха.

### **Выводы по первой главе**

Память занимает важное место среди психических функций, потому как, ни одна другая функция не может реализоваться без участия памяти. Существуют разнообразные подходы к исследованию памяти: ассоциативный, гештальтпсихологический, бихевиористский, физиологический, деятельностный, когнитивный и пр. Предметом исследований в рамках данных подходов выступают разные механизмы памяти, ее особенности, свойства и пр.

Память классифицируется по длительности сохранения информации; по типу запоминаемого материала; по характеру участия одного из анализаторов и т.п.; по степени осмысленности: механическая и логическая памяти; по использованию специальных средств – непосредственная и опосредованная памяти.

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием процессов памяти, к концу дошкольного возраста приобретает произвольный характер.

У детей с речевыми нарушениями наблюдаются следующие особенности памяти: объем зрительной памяти соответствует норме, за исключением запоминания геометрических фигур; преобладание смысловой памяти над механической, снижение функции слухоречевой памяти; низкий уровень отсроченного воспроизведения и продуктивности запоминания; относительная сохранность смыслового, логического запоминания.

Среди условий для развития памяти детей старшего дошкольного возраста выделяют: наглядность, мотивы и установка, осмысленность запоминаемого материала, саморегуляция запоминания.

Важными путями развития памяти старшего дошкольника является развитие ее опосредованности, использование вспомогательных средств, способствующих продуктивному запоминанию

Основным методом, который используется в психокоррекционной работе с детьми дошкольного возраста является метод игротерапии. Игра является важным условием для возникновения и развития произвольной памяти у дошкольников. Коррекционно-развивающий эффект игры обуславливает такая ее особенность как двуплановость. Использование различных мнемических приемов и упражнений, включенных в саму игру или игровую ситуацию повышают продуктивность памяти.

## ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### 2.1 Организация и методики исследования

Исследование проводилось при согласии родителей на базе МДОУ №52 комбинированного вида г. Канск в старшей и подготовительной специализированной группе детского сада для детей с нарушениями речевого развития.

В эксперименте участвовало 14 воспитанников в возрасте от 5,2 до 6,9 лет с диагнозом ОНР II-III уровня.

В данном исследовании были использованы методики диагностики, направленные на исследование уровня зрительной памяти (методика Д. Векслера), слуховой памяти (методика А.Р. Лурия), образной памяти (методика Л.Ф. Симоновой).

Описание методик психодиагностики представлено ниже.

1. Методика исследования зрительной памяти Д. Векслера.

Цель: исследование объёма зрительной памяти у детей дошкольного возраста.

Оценивание результатов:

1. Фигура А:

- две перекрещенные линии и два флажка — 1 балл;
- правильно расположенные флажки — 1 балл;
- правильный угол пересечения линий — 1 балл;
- максимальная оценка этого задания — 3 балла.

2. Фигура Б:

- большой квадрат, разделенный на 4 части двумя линиями — 1 балл;
- четыре маленьких квадрата в большом .— 1 балл;
- две пересекающиеся линии и 4 мелкие квадрата — 1 балл;

- четыре точки в квадратах — 1 балл;
- точность в пропорциях — 1 балл;

Максимальная оценка этого задания — 5 баллов.

### 3. Фигура В:

- большой прямоугольник с маленьким в нем — 1 балл;
- все вершины внутреннего прямоугольника соединены с вершинами внешнего прямоугольника — 1 балл;
- маленький прямоугольник точно размещен в большом — 1 балл.)
- Максимальная оценка — 3 балла.

### 4. Фигура Г:

- открытый прямоугольник с правильным углом на каждом краю — 1 балл;
- центр и левая и правая стороны воспроизведены правильно — 1 балл;
- фигура правильная за исключением одного неправильно воспроизведенного угла — 1 балл.

Максимальная оценка — 3 балла.

Максимальный результат — 14 баллов.

О высоком уровне зрительной памяти свидетельствует результат — 10 и выше баллов, о среднем уровне — 9 – 6 баллов, о низком уровне — 5 баллов и ниже.

### 2. Методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия.

Цель: исследование объёма и скорости запоминания слуховой памяти у детей дошкольного возраста.

Стимульный материал: ряд из десяти не связанных между собой слов.

Для детей 4,5—6 лет он может быть следующим: «самолет, чайник, бабочка, ноги, бревно, свеча, тачка, журнал, машина, волк».

Анализ результатов: количество правильно воспроизведенных с первого раза слов показывает объем памяти, а число повторений, необходимых для запоминания всего ряда, говорит о скорости запоминания.

Норма для детей 5—6 лет — воспроизведение 5-7 слов при первом воспроизведении и запоминание при 1-2 повторениях. При отсроченном воспроизведении (через 20-30 минут) в норме дети должны воспроизвести от 5 слов. Если ребенок не мог воспроизвести даже 2—3 слова, как при мгновенном, так и при отсроченном воспроизведении, либо не запомнил ряд после 5—7 повторений, это говорит о низком уровне непосредственной памяти. По результату можно определить особенности развития и запоминания ребенка, в норме с каждым разом увеличивается число правильных ответов, и концу пятого повторения ребенок почти безошибочно повторяет все слова. Дети с проблемами памяти показывают наоборот худший результат от раза к разу, количество запомнившихся им слов уменьшается, присутствует большое количество слов не по тексту задания.

3. Методика «Образная память» Л.Ф. Симоновой [25].

Цель: изучение зрительно-образной слуховой речевой памяти и умения вербализовать образы.

Ребенку были представлены 12 картинок, представленных в виде таблицы, педагог-психолог называет то, что нарисовано на каждой картинке. Задача испытуемого - произнести те образы, которые он вспомнил, вслух через 1-2 секунды после снятия стола.

Уровни развития памяти:

- Очень высокий (5 баллов) - ребенок припомнил 10-12 образов;
- Высокий (4 балла) - ребенок припомнил 6-10 образов;
- Средний (3 балла) - ребенок припомнил 4 - 5 образов;
- Низкий (2 балла) - ребенок припомнил 2 - 3 образов;
- Очень низкий (1 балл) - ребенок припомнил 0-1 образов.

## **2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования**

Рассмотрим результаты исследования объема слуховой памяти и процессов памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение детей с

речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста, полученные по методике А.Лурия «10 слов».

В таблице 1 (см приложение А) представлены среднегрупповые показатели воспроизведения предъявленных слов старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Рассмотрим результаты исследования воспроизведения слов по методике А.Лурия «Запоминание 10 слов» старших дошкольников с речевыми нарушениями. Среднее значение воспроизведения слов детей с речевыми нарушениями ни в одном воспроизведении не достигает нормы (в первом воспроизведении (4,8 слов), во 2-м (4,7 слов), в 3-м (4,0 слов), в 4-м (3,9 слов), в 5-м (4,0 слов)).

У детей с речевыми нарушениями с каждым воспроизведением увеличивается количество лишних воспроизведенных слов: в первом воспроизведении лишних слов 1,4; во втором воспроизведении – 1,6 слова; в третьем воспроизведении – 2,7 слов; в четвертом воспроизведении 2,9 слов и в последнем пятом воспроизведении – лишних 3,0 слова.

Таким образом, кривая запоминания детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста носит убывающий характер: происходит снижение количества воспроизведенных слов при каждом последующем воспроизведении. При этом происходит увеличение количества «лишних слов» при каждом воспроизведении.

Показатель воспроизведения в первой серии позволяет сделать вывод, что у детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста объем слуховой памяти снижен, не достигает нормы (воспроизведение 4,8 слов).

Наглядно на рисунке 1 представлено распределение детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста в соответствии с нормативным показателем объема слуховой памяти.

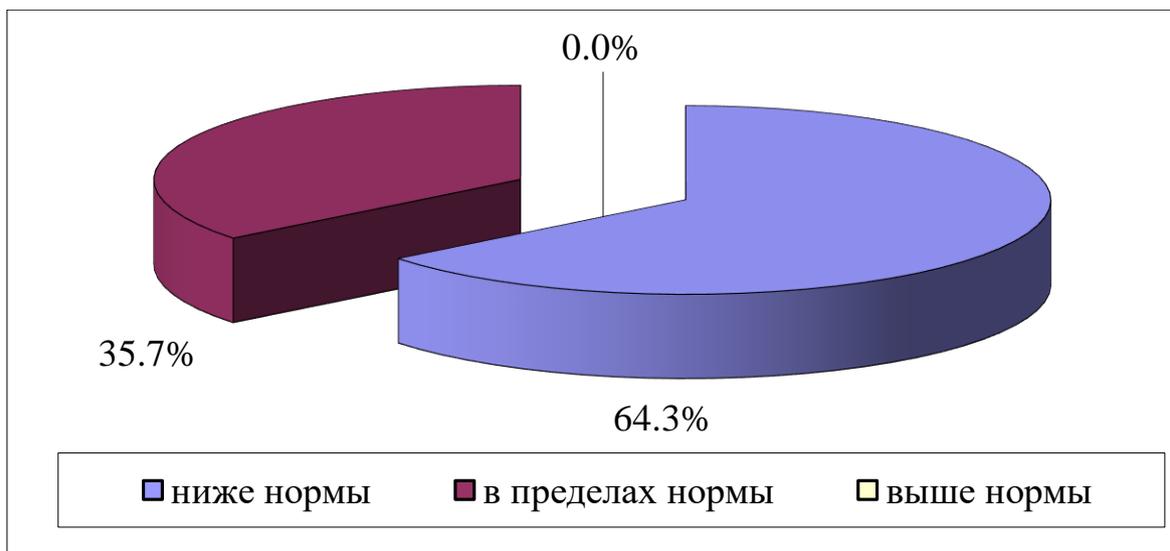


Рисунок 1. Гистограмма 1. Уровень объема слуховой памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста (по методике А. Лурия)

При интерпретации и анализе результатов об объеме кратковременной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста, мы исходили из нормы объема памяти, равном 5-7 слов (единицы информации), удержанных и воспроизведенных в первой серии.

Согласно данным таблицы 1 и рисунка 1. у большинства старших дошкольников с речевыми нарушениями, объем памяти не соответствует возрастной норме 5-7 слов удержанных и воспроизведенных в первой серии (64,3% детей). В пределах нормы слуховая память находится у 35,7% детей с речевыми нарушениями. Дети, имеющие объем памяти выше нормы не выявлены.

Таким образом, дети с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста имеют низкие показатели объема слуховой памяти.

Обратимся к результатам исследования зрительной памяти детей с речевой патологией старшего дошкольного возраста, полученные по методике Д. Векслера.

Наглядно на рисунке 2 представлено распределение детей с речевой патологией старшего дошкольного возраста по уровням зрительной памяти.

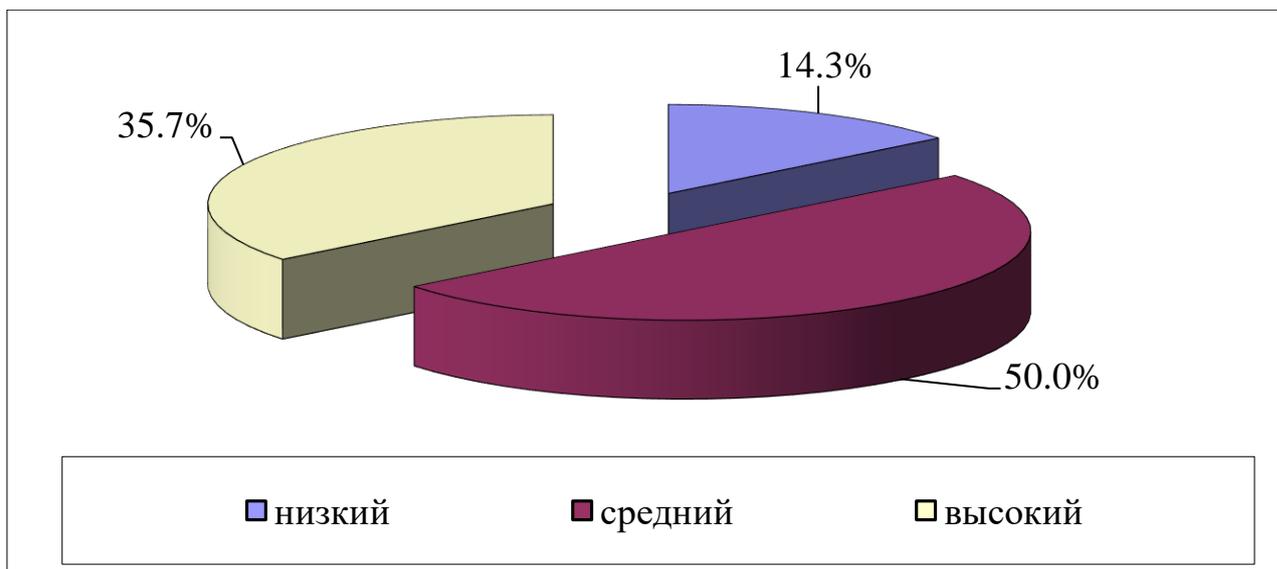


Рисунок 2 . Гистограмма 2. Уровень зрительной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста (по методике Д. Векслера)

Согласно данным рисунка 2, у большинства старших дошкольников с речевыми нарушениями представлен средний уровень зрительной памяти – 50,0% детей, которые при воспроизведении образов предъявленных фигур допускали некоторые ошибки. Высокий уровень имеют 35,7% детей старшего дошкольного возраста, которые практически не допускали ошибок при воспроизведении фигур. В меньшей степени дети имеют низкий уровень зрительной памяти, который выявлен у 14,3% детей, допустившие множественные ошибки при воспроизведении фигур.

Таким образом, дети с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста способны запоминать и детально воспроизводить в своем сознании ранее увиденные образы.

Обратимся к результатам исследования образной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста, полученные по методике Л.Ф. Симоновой.

Наглядно на рисунке 5 представлено распределение детей с речевой речевыми нарушениями дошкольного возраста по уровням образной памяти.

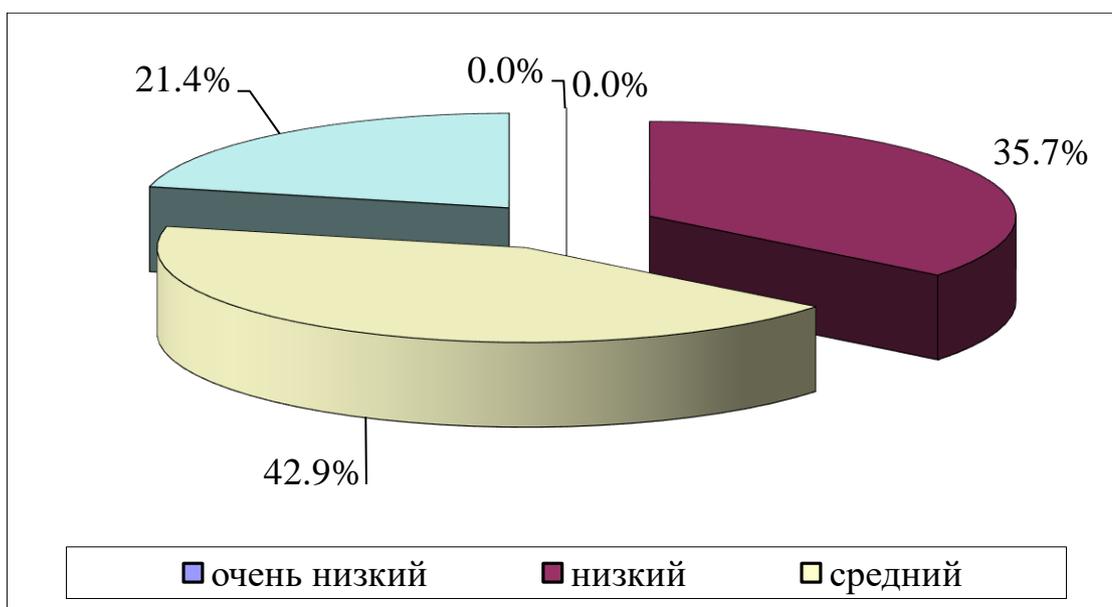


Рисунок 3. Гистограмма 3. Уровень образной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста (по методике Л.Ф. Симоновой)

Согласно данным рисунка 3 низкий уровень зрительно-образной памяти имеют 35,7% детей с речевой патологией, которые из 12 образов смогли назвать не более 3 образов. Средний уровень представлен у 42,9% детей с речевыми нарушениями, которые назвали 4-5 образов. Высокий уровень имеют 21,4% детей с речевыми нарушениями, они припомнили и назвали более 6 образов, иногда давая их описание.

Следует отметить, что очень низкий уровень и очень высокий уровень образной памяти у детей не выявлены.

Таким образом, у детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста память на образы, сформированные с помощью процессов восприятия через различные сенсорные системы и воспроизводимые в форме представлений у большинства детей представлена на среднем и низком уровнях, затрудняются вербализировать образы.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о среднем и высоком уровнях развития зрительной памяти, снижении объема слуховой

памяти и процесса запоминания, о низком и среднем уровне зрительно-образной памяти и вербализации образов.

Полученные результаты актуализируют разработку программы психологической коррекции слуховой и зрительно-образной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста.

### **Выводы по второй главе**

С целью исследования уровня памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста были использованы следующие методики диагностики:

- методика исследования зрительной памяти Д. Векслера.
- методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия.
- методика «Образная память» Л.Ф. Симоновой.

По результатам первичной диагностики можно сделать следующие выводы об уровне развития памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста:

1. Исследование объема слуховой памяти показало, что среднее значение воспроизведения слов детей с речевыми нарушениями ни в одном воспроизведении не достигает нормы. У большинства старших дошкольников с речевыми нарушениями, объем памяти не соответствует возрастной норме 5-7 слов удержанных и воспроизведенных в первой серии (64,3% детей). Дети, имеющие объем памяти выше нормы не выявлены.

Кривая запоминания детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста носит убывающий характер: происходит снижение количества воспроизведенных слов при каждом последующем воспроизведении. При этом происходит увеличение количества «лишних слов» при каждом воспроизведении.

2. Исследование зрительной памяти показало, что у большинства старших дошкольников с речевыми нарушениями представлен средний

уровень зрительной памяти – 50,0% детей, которые при воспроизведении образов предъявленных фигур допускали некоторые ошибки, то есть дети способны запоминать зрительные образы, но могут допускать ошибки при их воспроизведении.

3. Исследование образной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста показало, что память на образы, сформированные с помощью процессов восприятия через различные сенсорные системы и воспроизводимые в форме представлений у большинства детей представлена на среднем и низком уровнях, дети допускают ошибки в вербализации образов.

### **ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

#### **3.1. Научно-теоретические подходы к психологической коррекции памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста**

В теоретических исследованиях показано, что переход от произвольной памяти к произвольной происходит поэтапно на протяжении всего дошкольного возраста. Поэтапность представлена следующими сменяющим друг друга этапами:

1) возникновение мотивации, т.е. желание что-либо запомнить или припомнить;

2) возникновение и развитие мнемических действий и операций, необходимых для достижения целей. В старшем дошкольном возрасте значение приобретает опосредствованное запоминание, при котором используют внешние средства для запоминания. В старшем дошкольном возрасте ребенок уже способен ставить цели для достижения и осуществлять саморегуляцию для ее достижения.

К окончанию старшего дошкольного возраста память в большинстве носит произвольный характер.

Согласно А.А. Смирнову в основе успешного пути к «произвольному запоминанию и воспроизведению» находится осознание детьми того, что для успешного запоминания необходимо приложить волевые усилия, иначе они не смогут воспроизвести требуемую информацию. [6].

Несмотря на то, что к концу старшего дошкольного возраста происходит становление произвольной памяти, дошкольники редко к нему прибегают. В основе их активной деятельности продолжает оставаться непроизвольное запоминание, которое иногда является более продуктивным, чем произвольное запоминание того же материала. Однако в случае

запоминания информации вне деятельности, оказывается более продуктивным произвольное внимание, с использованием внешних средств запоминания и логических связей [5].

На протяжении дошкольного возраста развитие мнемических процессов происходит от произвольного и непосредственного запоминания к запоминанию, с опорой на внешние знаки, которые, по Л.С. Выготскому выступают стимулами для опосредованного запоминания. В дальнейшем внешние знаки-стимулы интериоризируются во внутренние, на основе которых происходит становление словесно-логической памяти [3].

В старшем дошкольном возрасте значительно развивается слухоречевая память, догоняя в своем развитии зрительную память [2].

В середине дошкольного возраста у детей проявляется произвольная память, когда организуется деятельность по запоминанию, заучиванию и воспроизведению (например, заучивание четверостишия к празднику, или заучивание песен к празднику на музыкальных занятиях в дошкольной образовательной организации). Эффективность и свойства мнемических процессов у дошкольников зависят от интереса и мотивации, побуждающие их к запоминанию. Вспомогательные средства (например, наглядные) способствуют более быстрому и продуктивному запоминанию необходимой информации, материала.

К концу дошкольного периода дети способны осуществлять самоуправления процессами собственной памяти. З.М. Истомина в исследованиях подтвердила положение о значимости установки на запоминания в более высоких показателях запоминания и воспроизведения материала.

Важную значимость для психологической коррекции по развитию слухоречевой памяти связано с тем, в младшем школьном возрасте большой процент занимает работа именно со словесным материалом.

Игра – ведущая деятельность старшего дошкольного возраста, что обуславливает ее развивающий характер на психическое развитие

дошкольников. Эффективность игровой деятельности в коррекционно-развивающей деятельности подтверждается в множестве проведенных психолого-педагогических исследованиях (Выготский Л.С. , Запорожец А.В., Эльконин Д. Б. и др.).

В игре, согласно исследованиям Д.Б. Эльконина создаются благоприятные условия, способствующие интенсивным изменениям в психическом и личностном развитии дошкольника.

Игровая деятельность способствует развитию высших психических функций, что подтверждается в исследованиях Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина. Так, в игровой деятельности развиваются такие высшие психические функции как мышление, произвольное внимание и память.

Эффективность развития памяти в игре обусловлена тем, что активность в игре способствует большему сосредоточению, чем по простому указанию взрослого [14].

На протяжении дошкольного детства у детей происходит увеличение объема памяти, нарастает точность и прочность запоминания и возникает умение запоминать смысловое содержание. Если перед детьми поставлена интересная и понятная ему задача, то число слов, которые нужно удержать в памяти резко возрастает. Причём эти слова сохраняются в памяти дольше, чем те, которые дошкольники запоминают механически или путём многократного повторения. [21].

Игровой метод подходит для развития вербальной памяти, так как через данный метод достигается успешный результат обучения. Словесная игра построена на словах и действиях играющих. Дети самостоятельно решают различные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию, классифицируют и обобщают предметы по различным свойствам, признакам и др.

Тихомирова Л. Ф. предлагает комплекс игр для развития слуховой памяти, например: Игра «Пересказ по кругу». Зачитывается текст. Дети внимательно слушают. Затем пересказ начинает любой из детей, каждый

вспоминает по одному предложению и продолжает пересказ. После этого текст прослушивают еще один раз, при этом дети дополняют пересказ, исправляют ошибки [24].

Некоторые стороны игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи раскрыты в работах В. П. Глухова [3], Т.Б. Филичевой [9], В.И. Селиверстова [4] и др. Возможность коррекции и развития речевой, познавательной, эмоционально-волевой сферы таких детей через игровую деятельность экспериментально доказана в исследованиях О. В. Герасимовой и Т.А. Бочкаревой [2], Е. Смирновой, Л. Галигузовой, С. Мещеряковой [8] и др.

Значение игры как ведущего, всесторонне развивающего дошкольников вида деятельности позволяет широко использовать игровые приемы в логопедической работе, а также выводит игру на первый план среди разнообразных методов при коррекционном воздействии. Посредством применения игры и отдельных игровых действий в ходе занятий можно преодолеть ряд трудностей, возникающих в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

При разработке психокоррекционной программы соблюдали принципы психологической коррекции, которые предусматривают:

- системный подход при осуществлении психокоррекционной работы, что проявляется решением задач трех уровней: коррекционного, развивающего и профилактического;
- личностный подход, деятельностный подход, активность ребенка;
- единство диагностики и коррекции.
- недирективность в управлении коррекционным процессом: отказ психолога от попыток ускорить или замедлить игровой процесс.

Разработка программы психологической коррекции памяти предполагает проведение специальной работы по созданию и внедрению программы игровых занятий, способствующих развитию памяти детей с речевой патологией старшего дошкольного возраста.

В коррекционно-воспитательный процесс были введены специально подобранные занятия, содержанием которых выступают игры, направленные на развитие слуховой, зрительной, зрительно-образной и логической памяти.

Коррекционно-развивающая программа строится на трех этапах обучения:

1. Развитие памяти при предъявлении игр зрительной модальности. На этом этапе игры осуществляются по подражанию.

2. Развитие памяти при предъявлении игр зрительно-слуховой модальности. На этом этапе игровые задания выполняются по образцу.

3. Развитие памяти при предъявлении игр слуховой модальности.

Психологические условия психологической коррекции памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста посредством игрового метода психокоррекции:

1) Стимулирование интереса к занятию и игровой деятельности.

В представленной коррекционно-развивающей программе все занятия начинаются с эмоционального вовлечения детей в занятие. Таким образом, мы привлекаем внимание детей, способствуем проявлению активности и заинтересованности со стороны детей.

2) Применение мнемотехнических приемов в игровой деятельности. В нашей коррекционно-развивающей программе были использованы следующие:

1. Сюжет-ассоциация. Дети составляют рассказ из предложенных слов, вызывают ассоциацию на знакомое произведение, а затем по незнакомым картинкам им предлагается придумать свой сюжет для того, чтобы запомнить эти картинки.

2. Мнемотаблицы. Решает задачи, направленные на развитие основных психических процессов – памяти, внимания, образного мышления; перекодирование информации, т. е. преобразование из абстрактных символов в образы; развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении.

3. Зашифруй стихотворение. Детям предлагают зашифровать короткое стихотворение. А потом вспомнить его по своим рисункам. Таким образом, осуществляется преобразование из абстрактных символов в образы.

### **3.2 Содержание программы психологической коррекции памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста**

*Цель программы психологической коррекции* – развитие произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями через систему работы с использованием игрового метода.

*Задачами программы* являются:

- развитие и активизация произвольности основных свойств памяти (объем, устойчивость);
- формирование приёмов запоминания;
- повышение уровня развития памяти;
- повышение концентрации, переключаемости, устойчивости внимания;
- развитие умений устанавливать ситуативные связи между предметами.

*Ведущая идея системы занятий:*

Целенаправленное развитие памяти детей путём осуществления двусторонних связей между процессами запоминания и понимания посредством игры, стимулирующих активную мыслительную деятельность, обеспечивающих глубокое понимание словесного материала, формирующих нацеленность на последующее воспроизведение. В качестве средств используются наглядные образы в виде рисунков, схематических изображений, символов, то есть, опорные наглядные сигналы.

Этапы программы:

1. Ориентировочно-обучающий этап включает: планирование деятельности, способствующей: ориентировке в содержании игры; установлению контакта между участниками психокоррекции; созданию

позитивной мотивации к активному участию в психокоррекционной работе; ознакомлению детей с особенностями предстоящей работы, ее целями и задачами.

2. Этап освоения правил - самостоятельное выполнение ребенком игровых действий; освоение ориентировки и схемы действия;

3. Этап совместных форм деятельности - обмен ролями между взрослым и ребенком; обмен ролями между детьми; программирование деятельности; осуществление контроля действий партнера по игре.

4. Контрольный этап - фиксация сформированности выполнения всего набора игровых действий: уровень их самостоятельного моделирования, исполнения и контроля, сформированность новой психологической позиции - субъекта присвоения учебно-игрового опыта.

*Методы и техники:*

На занятиях использованы следующие методы:

- метод «крокирования» (от франц. croquis — чертеж, схема, набросок);
- метод, использующий образное мышление (эйдетизм);
- метод ассоциативных цепочек (или метод «чепухи»);
- метод трансформации (превращения);
- метод Цицерона;
- метод опор.

Основное содержание групповых занятий составляют игры, направленные на развитие зрительной, зрительно-образной, образной, слуховой памяти, увеличение объема памяти и развитие приемов опосредованного запоминания. В основу программы положены В основу данного цикла занятий положены игры, разработанные И.А. Дубровиной, О. Жуковой, О.И. Истратовой, И.В. Стародубцевой, Т.П. Завьяловой.

Структура занятия представлена пятью связанными между собой этапами:

1. Ритуал приветствия. Используется для создания атмосферы группового доверия и принятия.

2. Разминка. Применение направлено на создание эмоционально-положительного настроения на занятие, повышение настроения и снижения эмоционального напряжения, побуждение к активности дошкольников. На этапе разминки используются средства психогимнастики, упражнения музыкальной или танцевально-двигательной терапии, телесной терапии, пальчиковые игры.

3. Основная часть занятия. Включает в себя непосредственно те упражнения и мнемические приемы, позволяющие решить основные задачи психокоррекционной работы, их количество варьируется на каждом занятии от 2 до 3.

4. Рефлексия. Предполагает собой оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось, не понравилось, было хорошо, плохо, почему и пр.) и смысловом (зачем мы это делали, почему это важно).

5. Заключительная часть. Используется для формирования положительных впечатлений от занятия, включает пожелания детей друг другу, группе, себе и т.д.

Программа состоит из 12 занятий и рассчитана на срок 6 недель.

Комплексные занятия проводились 2 раза в неделю по 25-30 минут с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в количестве 12 детей по подгруппам по 6 детей.

Игры и игровые занятия, направленные на формирование памяти детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Занятие 1.

1. Ритуал приветствия

2. Разминка

3. Игра «Большой глаз»

Цель: развитие зрительной памяти.

4. Игровое упражнение «Спичечный узор»

Цель: развитие внимания, памяти, пространственного восприятия.

5. Рефлексия.

## 6. Заключительная часть

### Занятие 2.

1. Ритуал приветствия

2. Разминка

3. Игровое упражнение «Группировка слов»

Цель: развитие слухового восприятия, мышления, логической памяти.

4. Игра «Запомни имя»

Цель: развитие воображения, двигательной памяти.

5. Рефлексия.

## 6. Заключительная часть

### Занятие 3.

1. Ритуал приветствия

2. Разминка

3. Упражнение “Кто больше запомнит”

Цель: развитие объема слуховой кратковременной памяти

4. Игровое упражнение «Я положил в мешок»

Цель: развитие кратковременной, слуховой памяти, внимания.

3. Игровое упражнение “Пересказ по кругу”.

Цель: развитие слуховой памяти

5. Рефлексия.

## 6. Заключительная часть

### Занятие 4.

1. Ритуал приветствия

2. Разминка

3. Игровое упражнение «Повтори за мной»

Цель: развитие моторно-слуховой памяти.

4. Игровое упражнение «Запомни движение»

Цель — развитие моторно-слуховой памяти.

5. Рефлексия.

## 6. Заключительная часть

### Занятие 5.

1. Ритуал приветствия

2. Разминка

3. Игровое упражнение «Видеоскоп»

Цель: развитие образной памяти.

4. Игровое упражнение «Художник»

Цель: развитие речи, зрительной памяти и наблюдательности.

5. Игровое упражнение «Пересказ по кругу».

Цель: развитие долговременной памяти

6. Рефлексия.

7. Заключительная часть

### Занятие 6.

1. Ритуал приветствия

2. Разминка

3. Игра «Поиск»

Цель: развитие зрительной памяти, внимания.

4. Упражнение «Запомни свою позу»

Цель — развитие моторно-слуховой памяти.

5. Упражнение «Слушай и исполняй!»

Цель — развитие внимания и слуховой памяти.

6. Рефлексия.

7. Заключительная часть

### Занятие 7.

1. Ритуал приветствия

2. Разминка

3. Игра «Путаница»

Цель: развитие внимания, зрительной памяти.

4. Игровое упражнение «Рисуня - запоминаем»

Цель: формирование образной памяти

5. Рефлексия.

## 6. Заключительная часть

### Занятие 8.

1. Ритуал приветствия

2. Разминка

3. Игровое упражнение «Как упали палочки?»

Цель: развитие внимания, зрительной памяти.

4. Игровое упражнение “Мысленные образы и эмоции”.

Цель: развитие образной памяти.

5. Рефлексия.

6. Заключительная часть

### Занятие 9.

1. Ритуал приветствия

2. Разминка

3. Игровое упражнение «Испорченный телефон»

Цель — развитие восприятия и двигательной памяти.

4. Игровое упражнение «Текст и опорное слово».

Цель: Развитие мышления и опосредованного запоминания.

5. Рефлексия.

6. Заключительная часть

### Занятие 10.

1. Ритуал приветствия

2. Разминка

3. Игровое упражнение «Тень»

Цель — развитие наблюдательности, двигательной памяти.

4. Игровое упражнение “Осознание словесного материала”

Цель: развитие комбинированной памяти

5. Рефлексия.

6. Заключительная часть

### Занятие 11.

1. Ритуал приветствия
2. Разминка
3. Игровое упражнение «Опиши по памяти»

Цель: развитие зрительной памяти, умения сосредотачиваться на деталях.

4. Игровое упражнение «Форма предметов»

Цель: формирование логической памяти

5. Рефлексия.
6. Заключительная часть

Занятие 12.

1. Ритуал приветствия
2. Разминка
3. Игровое упражнение «Что изменилось?»
4. Игровое упражнение «Учим стихотворение наизусть».

Цель: формирование слуховой памяти

5. Рефлексия.
6. Заключительная часть

### **3.3. Анализ результативности программы психологической коррекции детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста**

Для проверки результативности реализованной программы психокоррекции нами было проведено повторное психодиагностическое исследование с использованием те же методики, которые применялись на первичной диагностике.

Рассмотрим динамику уровня слуховой памяти после реализации психокоррекционной программы, полученной по методике А. Лурия.

В таблице 2 представлены среднегрупповые показатели воспроизведения предъявленных слов на первичной и повторной диагностике (таблица представлена в приложении А).

Сравнительный анализ данных объема воспроизведения слов свидетельствует о более высоком уровне воспроизведения слов детей с речевыми нарушениями на повторной диагностике в сравнении с объемом воспроизведения на первичной диагностике.

На повторной диагностике у детей с речевыми нарушениями кривая запоминания стала носить возрастающий характер: с каждым воспроизведением количество правильно названных слов увеличивается.

Согласно данным, представленным на графике рисунка 6 на повторной диагностике полученный показатель воспроизведения слов детей с речевыми нарушениями уже в первом воспроизведении достигает нормы (в первом воспроизведении (6,1 слов), во 2-м (6,3 слов), в 3-м (6,4 слов), в 4-м (6,9 слов), в 5-м (6,9 слов)).

На повторной диагностике у детей с речевыми нарушениями кривая воспроизведения лишних слов стала носить убывающий характер: с каждым воспроизведением количество лишних слов снижается.

Согласно представленным данным в таблице 2 и на графике рисунка 7 на повторной диагностике к пятому воспроизведению у детей с речевой патологией снижается количество лишних воспроизведенных слов: в первом воспроизведении лишних слов 1,9; во втором воспроизведении - 2,1 слова; в третьем воспроизведении - 1,4 слова; в четвертом воспроизведении - 1,2 слов и в последнем пятом воспроизведении – лишних 0,8 слов.

Рассмотрим результаты сравнительного анализа объема слуховой памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста после реализации программы психологической коррекции на повторной диагностике.

Наглядно сравнительные результаты объема слуховой памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста на повторной диагностике представлены на гистограмме рисунка 3.

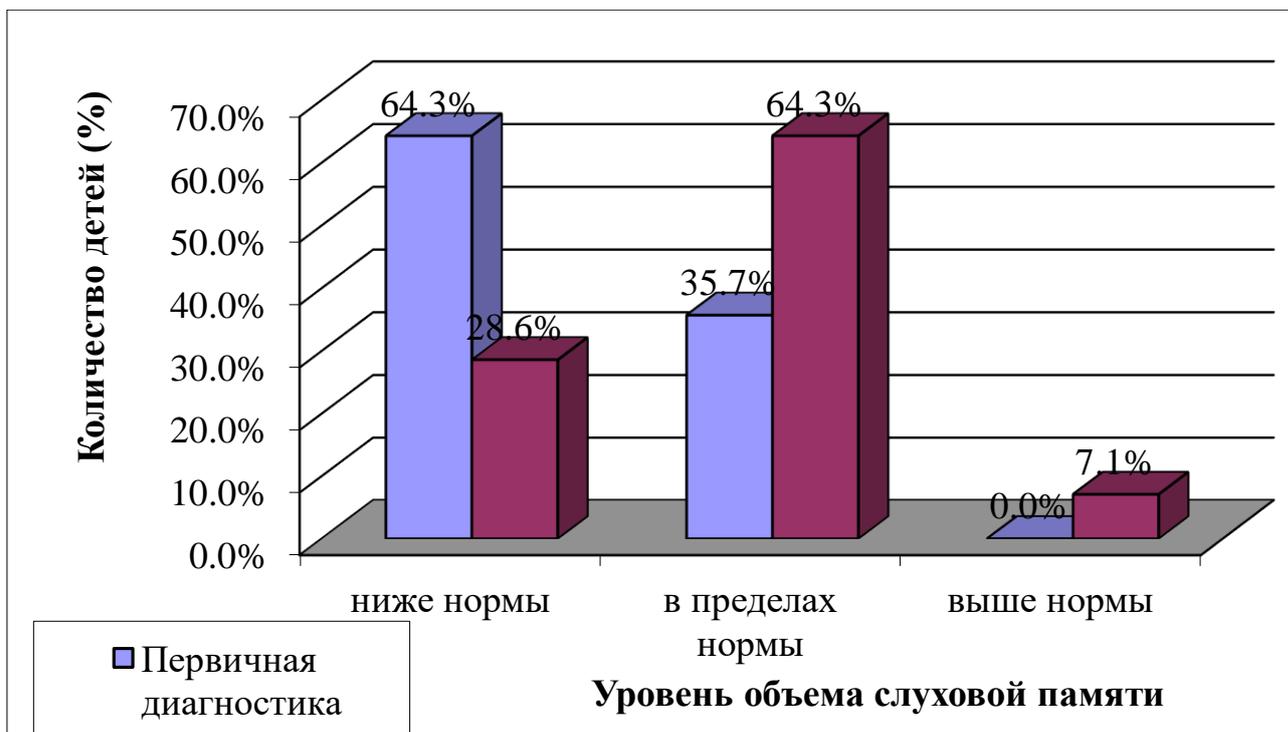


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты объема слуховой памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста на повторной диагностике (по методике А. Лурия)

При анализе динамики результатов исследования объема слуховой кратковременной памяти детей старшего дошкольного возраста, мы исходили из нормы объема памяти, равном 5-7 слов (единицы информации), удержанных и воспроизведенных в первой серии.

Согласно данным гистограммы на рисунке 4 на 35,7% снизилось количество детей с речевой патологией с объемом слуховой памяти ниже нормы. На повторной диагностике большинство детей с речевой патологией (64,3% детей) имеют объем слуховой памяти в пределах нормы. Также произошло повышение на 7,1% количества детей с объемом памяти выше нормы.

Обратимся к результатам динамики уровня зрительной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста, полученные по методике Д. Векслера после реализации программы психологической коррекции на повторной диагностике.

Наглядно сравнительные результаты уровня зрительной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста на повторной диагностике представлены на гистограмме рисунка 5.

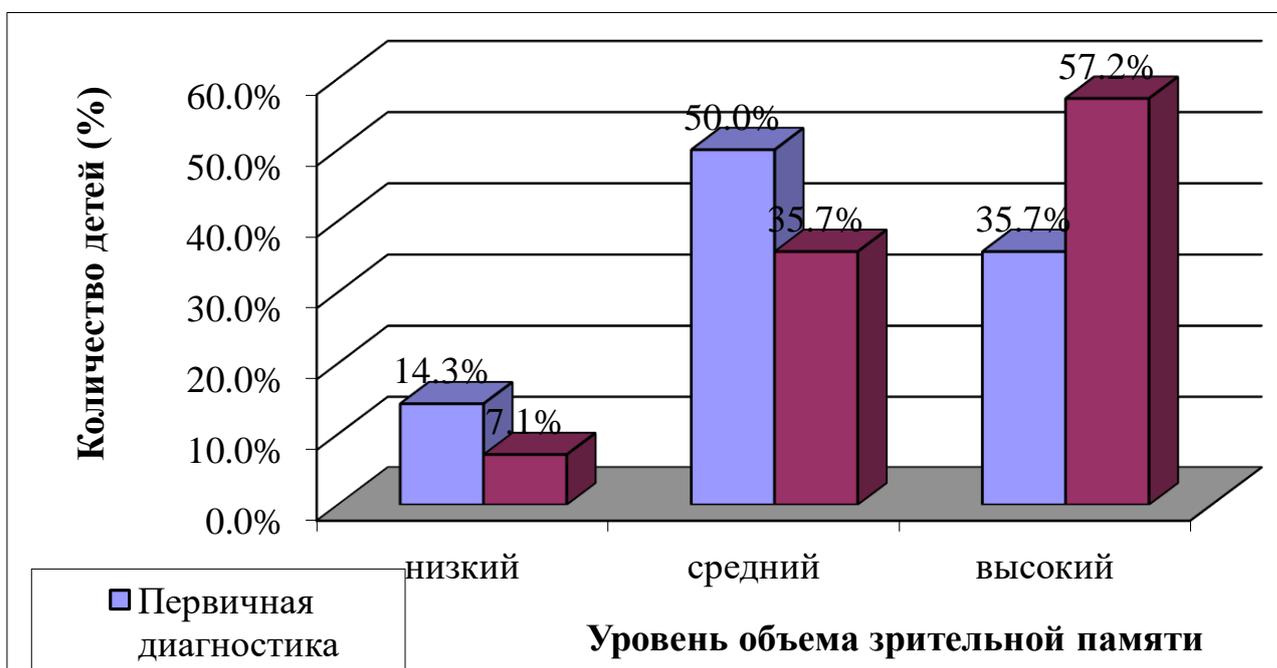


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты уровня зрительной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста на повторной диагностике (по методике А. Д. Векслера)

Согласно данным гистограммы на рисунке 5, произошло снижение на 7,1% количества детей с низким уровнем развития зрительной памяти. Показатель высокого уровня повысился на повторной диагностике на 21,5%. Средний уровень на повторной диагностике имеют 35,7% детей с речевыми нарушениями. Большинство детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста на повторной диагностике (57,2% детей) практически не допускали ошибок при воспроизведении фигур, способны запоминать и детально воспроизводить в своем сознании ранее увиденные образы.

Таким образом, после реализации программы психологической коррекции у детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста стали в большей степени запоминать и детально воспроизводить в своем сознании ранее увиденные образы.

Обратимся к результатам динамики уровня образной памяти детей с речевой патологией старшего дошкольного возраста, полученные по методике Л.Ф. Симановой после реализации программы психологической коррекции на повторной диагностике.

Наглядно сравнительные результаты уровня образной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста на повторной диагностике представлены на гистограмме рисунка 6.

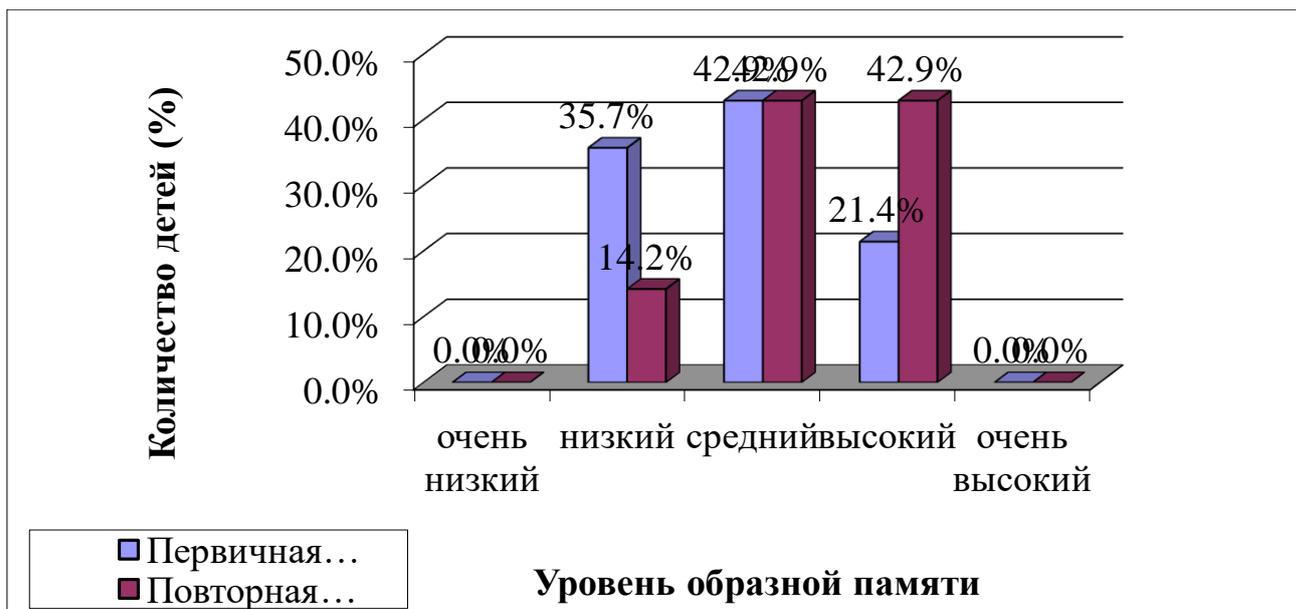


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты уровня образной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста на повторной диагностике (по методике Л.Ф. Симоновой)

Согласно данным гистограммы на рисунке 6, наблюдается положительная динамика, дети стали больше вербализировать образы.

Произошло снижение низкого уровня на 21,4% и на повторной диагностике только 14,2% детей имеют низкий уровень образной памяти, которые смогли назвать не более 3 образов. Показатель среднего уровня образной памяти остался без изменений, и 42,9% детей вербально назвали 4-5 образов. Произошло повышение количества детей с высоким уровнем на 18,8% и на повторной диагностике высокий уровень образной памяти демонстрируют 42,9% детей с речевыми нарушениями, которые смогли без затруднений вербализировать более 6 образов из 12.

Следует отметить, что как на первичной диагностике отсутствуют дети с речевыми нарушениями, имеющие очень низкий и очень высокий уровни образной памяти.

Таким образом, после реализации программы психологической коррекции показатели уровня образной памяти распределились на высоком и среднем уровнях (по 42,9% детей), дети с речевой нарушениями стали в большей степени запоминать образы с помощью процессов восприятия через различные сенсорные системы и воспроизводить их в форме представлений.

### **Выводы по третьей главе**

В третьей главе нами была разработана и апробирована программа психологической коррекции памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста

Ведущая идея системы занятий: целенаправленное развитие памяти детей путём осуществления двусторонних связей между процессами запоминания и понимания посредством игровой деятельности, стимулирующих активную мыслительную деятельность, обеспечивающих глубокое понимание словесного материала, формирующих нацеленность на последующее воспроизведение. В качестве средств используются наглядные образы в виде рисунков, схематических изображений, символов, то есть, опорные наглядные сигналы.

Методы и техники:

- метод «крокирования» (от франц. croquis — чертеж, схема, набросок);
- метод, использующий образное мышление (эйдетизм);
- метод ассоциативных цепочек (или метод «чепухи»);
- метод трансформации (превращения);
- метод Цицерона;
- метод опор.

Основное содержание групповых занятий составляют игры, направленные на развитие зрительной, зрительно-образной, образной, слуховой памяти, увеличение объема памяти и развитие приемов опосредованного запоминания.

Структура занятия:

1. Ритуал приветствия
2. Разминка
3. Основная часть занятия
4. Рефлексия
5. Заключительная часть

Программа состоит из 12 занятий и рассчитана на срок 6 недель.

Комплексные занятия проводились 2 раза в неделю по 25-30 минут с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в количестве 12 детей по подгруппам по 6 детей.

После реализации программы психологической коррекции памяти детей с речевыми нарушениями произошла следующая положительная динамика на повторной диагностике.

1. Сравнительный анализ данных объема слуховой памяти свидетельствует о более высоком уровне воспроизведения слов детей с речевыми нарушениями. Полученный показатель воспроизведения слов детей с речевыми нарушениями уже в первом воспроизведении достигает нормы на повторной диагностике, кривая запоминания стала носить возрастающий характер: с каждым воспроизведением количество правильно названных слов увеличивается, в свою очередь, кривая воспроизведения лишних слов стала носить убывающий характер: с каждым воспроизведением количество лишних слов снижается. На 35,7% снизилось количество детей с речевыми нарушениями с объемом слуховой памяти ниже нормы. На повторной диагностике большинство детей с речевыми нарушениями (64,3% детей) имеют объем слуховой памяти в пределах нормы.

2. Сравнительный анализ данных уровня зрительной памяти показало снижение на 7,1% количества детей с низким уровнем развития зрительной памяти. Показатель высокого уровня повысился на повторной диагностике на 21,5%.

Большинство детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста на повторной диагностике (57,2% детей) практически не допускали ошибок при воспроизведении фигур, способны запоминать и детально воспроизводить в своем сознании ранее увиденные образы.

Таким образом, после реализации программы психологической коррекции у детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста стали в большей степени запоминать и детально воспроизводить в своем сознании ранее увиденные образы.

3. Сравнительный анализ данных уровня образной памяти показало снижение низкого уровня на 21,4%

Произошло повышение количества детей с высоким уровнем на 18,8% и на повторной диагностике высокий уровень образной памяти демонстрируют 42,9% детей с речевой патологией

На повторной диагностике показатели уровня образной памяти распределились на высоком и среднем уровнях (по 42,9% детей), дети с речевой нарушениями стали в большей степени запоминать образы с помощью процессов восприятия через различные сенсорные системы и воспроизводить их в форме представлений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В психологической науке память рассматривается как основной познавательный процесс, с помощью которого осуществляется прием, переработка и усвоение информации; как свойство личности, которое связано с задачами накопления и сохранения опыта, с организацией систем деятельности во временных отношениях; как развивающаяся, многоуровневая система хранения информации; как психофизиологический процесс, в котором выделяют мнемические операции, этапы запоминания, переходные процессы памяти.

Дети 6-7 лет достаточно хорошо могут выделить мнемическую цель. Это происходит в том случае, когда ребенок сталкивается с условиями, требующими от него активного запоминания и припоминания. Важным показателем развития произвольной памяти шестилетнего ребенка является не только его умение принять или поставить перед собой мнемическую задачу, но и проконтролировать её выполнения. Память к концу дошкольного возраста приобретает произвольный характер.

Существующие исследования позволили выявить следующие характеристики памяти детей с речевыми нарушениями: объем зрительной памяти соответствует норме, за исключением запоминания геометрических фигур; преобладание смысловой памяти над механической, снижение функции слуховой памяти; низкий уровень отсроченного воспроизведения и продуктивности запоминания; относительная сохранность смыслового, логического запоминания.

Проведенное собственное исследование выявило следующие показатели слуховой, зрительной и образной памяти:

У большинства старших дошкольников с речевыми нарушениями, объем памяти не соответствует возрастной норме. Кривая запоминания детей с речевой патологией старшего дошкольного возраста носит убывающий характер: происходит снижение количества воспроизведенных слов при

каждом последующем воспроизведении. При этом происходит увеличение количества «лишних слов» при каждом воспроизведении.

Исследование зрительной памяти показало, что у большинства старших дошкольников с речевыми нарушениями представлен средний уровень зрительной памяти

Исследование образной памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста показало, что память на образы, сформированные с помощью процессов восприятия через различные сенсорные системы и воспроизводимые в форме представлений у большинства детей представлена на среднем и низком уровнях.

Разработанная программа психологической коррекции памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста направлена на развитие памяти путём осуществления двусторонних связей между процессами запоминания и понимания посредством игры, стимулирующих активную мыслительную деятельность, обеспечивающих глубокое понимание словесного материала, формирующих нацеленность на последующее воспроизведение. Основное содержание групповых занятий составляют игры, направленные на развитие зрительной, зрительно-образной, образной, слуховой памяти, увеличение объема памяти и развитие приемов опосредованного запоминания.

Психологические условия психологической коррекции памяти детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста посредством игрового метода психокоррекции: стимулирование интереса к занятию и игровой деятельности и применение мнемотехнических приемов в игровой деятельности.

Проведенная повторная психодиагностика показала результативность программы психологической коррекции.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонов А.Ю. Подходы к изучению памяти: историко-психологический анализ // Журнал прикладной психологии. 2004. № 6. С. 26-37.
2. Аткинсон Р., Шифрин Р. Человеческая память: система памяти и процессы управления // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. М.: ЧеРо, 2000. С.517-546.
3. Бессонов В.В. Психологические приемы развития памяти // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина. 2004. № 3 (4). С. 91-94.
4. Блонский П.П. Основные предположения генетической теории памяти // Психология памяти: Хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. М.: ЧеРо, 2000. С.380-389.
5. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
6. Богомолова А.О., Трач Н.В., Гут Ю.Н. Развитие памяти младших школьников средствами игротерапии // Образование и проблемы развития общества. 2021. № 4 (17). С. 28-33.
7. Бочарова С. Психология и память: Теория и практика для обучения и работы. – М.: Гуманитарный Центр, 2007. – 384 с.
8. Воронин Л.Г., Коновалов В.Ф. Память и следы условного возбуждения [Электронный ресурс] Доступ свободный: <http://polygraph-nadonu.ru/article/64-voronin-lg-konovalov-vf-pamyat-i-sledy-uslovnogo-vozbuzhdeniya.html>
9. Выготский Л.С. Избранные психологические труды. М.: Смысл, 2014. 618 с.
10. Выготский Л.С. Психология: Мир психологии. М.: ЭКСПО-Пресс, 2013. 1008 с.
11. Гарибян С. Школа памяти. Суперактивация памяти через возрождение эмоций. СПб, 1993. 77с.

12. Горбатовская М.Д. Развитие памяти у детей с ФФНР дошкольного возраста // Евразийский союз ученых. 2018. № 4-5 (49). С. 36-37.
13. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Под ред. Давыдова В. В., Репкина В. В. Томск, 2007. 220 с.
14. Гуцул В.Ф. Советы психолога. Игры для развития памяти дошкольников. // Дошкольная педагогика. 2014. № 1 (96). С. 71-72.
15. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. М.: Академия, 2003. 464 с.
16. Евсикова А.С. Развитие слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи // Студенческий вестник. 2021. № 39-1 (184). С. 38-40.
17. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. М.: Проспект, 2010. 560 с.
18. Жовницкая С.Ю., Жовницкая Т.Г., Положевец Е.В. Особенности развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 15. С. 15-17.
19. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей. – М., 1994. – 300 с.
20. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание и деятельность. М.: Директмедиа Паблишинг, 2010. 717 с.
21. Иванова О.Б. Влияние сюжетно-ролевых игр на развитие произвольной памяти дошкольников // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 16. С. 21-22.
22. Изака Д.Я. Некоторые особенности памяти и внимания у 6-10 летних детей с разным уровнем развития // Сравнительная динамика развития детей. Рига, 2006. С. 36-48.

23. Ипполитов Ф.В. Память и ее воспитание // Память школьника. М.: Интер, 2009. 112 с.
24. Исматуллаева Г.Э. Развитие памяти у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. № 13 (93). С. 641-644.
25. Истомина З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников / Норман Д. Как мы обучаемся? Как запоминаем? // Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.
26. Истомина З.М. Возрастные и индивидуальные различия в соотношении разных видов и сторон памяти в дошкольном возрасте. М., 2007 214с.
27. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда / Г.А. Каше – М.: Просвещение, 1985. - 207 с.
28. Князева Е.В. Особенности памяти старших дошкольников с нарушениями речи // Постулат. 2021. № 4-2 (66).
29. Ковалева О.Д. Развитие памяти детей дошкольного возраста // Традиции и новации в дошкольном образовании. 2017. № 2 (2). С. 14-16.
30. Коваленко Ю.В. Развитие слухоречевой памяти у детей с ОНР III уровня / Ю.В. Коваленко // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2013. – № 1. – ART 130104. – 6 с.
31. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. – Минск: Университэцкае, 1999. – 190 с.
32. Корнилова М.Н., Николаева А.В. Развитие произвольной памяти детей 6-7 лет на основе сюжетно-ролевых игр // Современное образование: традиции и инновации. 2019. № 2. С. 40-42.
33. Кузнецова Е.В. Возможности развития памяти детей старшего школьного возраста с нарушениями речи средствами сюжетно-ролевой игры // Вопросы педагогики. 2021. № 2-2. С. 106-111.
34. Лебедева С.О. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / С.О. Лебедева – М.: Издательство «Книголюб», 2007. – 152 с.

35. Левина Р.Е., Никашина Н. А. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никишина // Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1998. - С. 67-85.
36. Левченко И.Ю. Вариативные особенности памяти у детей с общим недоразвитием речи / И.Ю. Левченко, Т.И. Дубровина // Дефектология. – 2014. - № 5. - С. 46-50.
37. Левченко И.Ю. Особенности памяти дошкольников с общим недоразвитием речи / И.Ю. Левченко, Т.И. Дубровина // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2013. - № 2(56). - С. 5-12.
38. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. СПб.: Питер, 2004. 320 с.
39. Леонтьев А.Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций [Электронный ресурс] Доступ свободный: <http://www.klex.ru/975>
40. Лурия А.Р. Внимание и память. М., 2005. 123с.
41. Люблинская А.А. Детская психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-ов.- М., 1999. - 268 с.
42. Ляпунова Е.В. Особенности развития речеслуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Интернаука. 2018. № 23-1 (43). С. 18-22.
43. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
44. Медведева В.С. Особенности развития представлений о памяти как психологическом процессе // Аллея науки. 2019. Т. 1. № 8 (35). С. 234-238.
45. Меркулова М.М. Память и особенности ее развития у детей дошкольного возраста // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5-1. С. 105-106.
46. Мухина В.С. Детская психология возраста [Электронный ресурс] Доступ свободный: <http://www.twirpx.com/file/449664/>

47. Никитина Т.Б. Как развить суперпамять, или Запоминанием быстро и легко. М.: Аст-пресс, 2006. 320 с.
48. Образ Г.Н. Развитие памяти детей старшего дошкольного возраста // Педагогический имидж. 2014. № 3 (24). С. 80-81.
49. Огородникова Л.А. Подходы к исследованию памяти и мнемических способностей в отечественной и зарубежной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2012. Том 2. № 2. С.308-312.
50. Петровский А.В. Общая психология [Электронный ресурс] Доступ свободный: <http://www.shag.com.ua/etrovskij-a-v-obshaya-psihologiya.html?page=17>
51. Психологическая энциклопедия: Физиология: П.К. Анохин [Электронный ресурс] Доступ свободный: <http://wiki.1vc0.ru/enciklopediya/fiziologiya/fiziologi/anoxin-petr-kuzmich.html>
52. Реймер М.В., Харитонов А.А. Специфика развития слухоречевой и зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) // Вопросы педагогики. 2021. № 11-2. С. 360-362.
53. Репина З.А., Мельникова О.А. Изучение корреляционных связей в структуре опосредованной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 3. С. 221-228.
54. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 720 с.
55. Салихова А.Ф. Изучение памяти детей дошкольного возраста // Студенческий вестник. 2018. № 30-1 (50). С. 25-27.
56. Самигуллина Г.З., Красноперова Т.В. Детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Aktuální Pedagogika. 2016. № 4. С. 40-43.

57.Светлолобова Н.П., Николаев Е.В. Развитие памяти старших дошкольников средствами групповых методов обучения // Оригинальные исследования. 2020. Т. 10. № 5. С. 234-238.

58.Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти // Психология памяти: Хрестоматия по психологии. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2009. С. 476-486.

59.Смирнов А.А. Произвольное и произвольное запоминание // Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. М.: ЧеРо, 2008. С. 476–486.

60.Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор.алалией) / Е.Ф. Соботович. – М.: АСТ, 2006. – 173 с.

61.Современный психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. СПб.: Питер, 2007. 686 с.

62.Уикенс К. Переработка информации, принятие решения и познавательные процессы / Под ред. А.И. Назарова// Человеческий фактор. М.: Мир, 2001.Т.1. С. 206-267.

63.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М.: МГЗПИ, 1993.

64.Чайнова Л.Д. Компьютер для детей: психологические проблемы безопасности / Л. Д. Чайнова, Ю.М Горвиц // Психолог. журн. 2004. №4. С. 24-27.

65.Черемошкина Л.В. Развитие внимания детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 2007. С. 49-96.

66.Чижова О. Игровые занятия - средство развития памяти. для детей подготовительной к школе группы // Дошкольное воспитание. 2013. № 4. С. 8.

67.Чуканов Е.В. Теоретический анализ памяти в философских и психологических трудах // Вестник магистратуры. 2012. № 7. С. 3-5.

68. Чурсина Н.П. Особенности формирования мнестической деятельности у дошкольников с речевыми нарушениями / Н.П. Чурсина // Психолог в дет.саду. – 2010. - № 3. – С. 107-124.

69. Шабалина Н.Н. Развитие речеслуховой памяти игры для детей с ОНР // Дошкольное воспитание. 2021. № 1. С. 62-67.

70. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 2002. 320 с.

71. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) . М.: Гардарики, 2005. 349 с.

72. Шиолашвили В.В. Особенности нарушения памяти у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста // Студенческий. 2019. № 35-2 (79). С. 42-46.

73. Шупикова В.С. Развитие памяти у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе игры // Молодой ученый. 2013. № 6. С. 752-754.

74. Шупикова В.С., Саудаханова А.Ф. Развитие памяти у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе игры // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 12-2. С. 314-317.

75. Эльконин Д.Б. Детская психология.- М.: Академия, 2004.- 384 с.

76. Юдин А.Т. Развитие памяти в онтогенезе / А.Т. Юдин // Психология. – 2012. - №11. – С.16-21.

77. Яссман Л.В. Особенности памяти у детей с отклонениями в речевом развитии / Л.В. Яссман // Дефектология. - 2010. - №7. - С.22-26.

## Приложение А

Таблица 1

Показатели воспроизведения слов детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста (по методике А.Лурия)

Номер воспроизведения	Среднее значение (М)	
	Объем воспроизведения	Количество лишних слов
1	4,8	1,4
2	4,7	1,6
3	4,0	2,7
4	3,9	2,9
5	4,0	3,0

Таблица 2

Динамика показателей воспроизведения слов детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста (по методике А.Лурия) на повторной диагностике

Номер воспроизведения	Первичная диагностика		Повторная диагностика	
	Объем воспроизведения	Количество лишних слов	Объем воспроизведения	Количество лишних слов
1	4,8	1,4	6,1	1,9
2	4,7	1,6	6,3	2,1
3	4,0	2,7	6,4	1,4
4	3,9	2,9	6,9	1,2
5	4,0	3,0	6,9	0,8