АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	**Климова Марина Леонидовна**
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛГП-1601z
Название работы	«Развитие слухоречевой памяти и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с помощью мнемотаблиц»
Процент оригинальности	82

Дата 27.01.2021

Ответственный в подразделении _____ (подпись) Покрас Е.А. (ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР: **Развитие слухоречевой памяти и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с помощью мнемотаблиц**

Обучающийся *Климова Марина Леонидовна* при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности высокий, консультировалась с научным руководителем своевременно, работа сдана в срок, выполнена в полном объеме.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося достаточный, что позволило грамотно спланировать и провести экспериментальную работу с детьми, подробно описать результаты и представить в виде диаграмм.

Марина Леонидовна творчески подошла к написанию ВКР, разработала очень интересные занятия по теме научного исследования, использовались разнообразные приемы обучения детей с общим недоразвитием речи III уровня связному высказыванию. В коррекционной работе учитывалась не только структура речевого дефекта, но и клиническая форма речевой патологии.

3. Замечания и рекомендации: Какой метод развития навыков запоминания был на Ваш взгляд наиболее эффективным? Рекомендуется продолжить обучение в магистратуре.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Климовой М.Л. соответствует предъявляемым требованиям, компетенции сформированы на продвинутом уровне, работа заслуживает *высокой оценки.*

Ф.И.О. руководителя ВКР: Каракулова Е.В.

Должность: доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: доцент

Уч. степень: доцент

Подпись _____

Дата 02.02.2021

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Развитие слухоречевой памяти и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с помощью мнемотаблиц

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата подпись

Исполнитель: Климова Марина
Леонидовна,
Обучающийся ЛГП-1601z группы

подпись

Научный руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……..... 4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ …… 9
1.1 Закономерности развития слухоречевой памяти и связной речи в онтогенезе…… 9
1.2 Психолого-педагогическая характеристика, особенности слухоречевой памяти и связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией ……... 18
1.3 Обзор психолого-педагогических технологий по развитию слухоречевой памяти и связной речи в современной логопедической практике…… 26
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ…… 36
2.1 Основные принципы, цели, задачи, алгоритм констатирующего эксперимента…… 36
2.2 Содержание методик обследования в рамках организации констатирующего эксперимента ……... 41
2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента…… 42
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТАБЛИЦ …… 56
3.1 Основные принципы, цели, задачи, этапы логопедической работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи у детей старшей группы с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с применением

мнемотаблиц …… 55
3.2 Содержание логопедической работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с помощью мнемотаблиц…… 61
3.3 Контрольный эксперимент и анализ его результатов ……... 68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ……..... 81
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ……..... 84

ВВЕДЕНИЕ

Связная речь – самая сложная форма речевой деятельности. Для развернутого связного высказывания необходимо обладать определенными умениями. Этот процесс требует от говорящего собранности, сосредоточенности, предварительной подготовки, волевых усилий, логических и речевых навыков [11, 12, 71].

По данным многочисленных исследований В. К. Воробьевой [11], В. П. Глухова [17], Р. Е. Левиной [43], Е. М. Мастюковой [53], Т. Б Филичевой [76], Т. Б. Чиркиной, А. В. Ястребовой число детей со сложными речевыми расстройствами с каждым годом увеличивается. Большая часть из них – это дети с общим недоразвитием речи и дизартрией. У детей при общем недоразвитии речи нарушены все компоненты речи – фонетический, лексический и грамматический, при этом сохранны слух и интеллект. У детей с дизартрией наблюдаются нарушения моторных функций, трудности переключения, своеобразие психики, у них сложнее протекает коррекция недостатков речи. Одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности связной речи. Поэтому большое значение в коррекционной работе отводится формированию и развитию связной речи как главному условию овладения школьными знаниями, развития мышления, памяти и других сторон психической деятельности. Этапность развития памяти и ее своеобразие проходят с учетом особенностей речевого развития. Слухоречевая память детей появляется совместно с речью и развивается, меняется с их взрослением – укрепляется по мере развития речи и приобретения жизненного опыта [28, 29]. Все это указывает на актуальность изучения проблемы слухоречевой памяти и связной речи у детей с общим недоразвитием речи и дизартрией старшего дошкольного возраста для построения наиболее эффективной коррекционной работы.

Рассматривая речевые нарушения у детей с общим недоразвитием речи

Т. И. Дубровина [20], С. О. Лебедева [42], И. Ю. Левченко [45], и другие, обращали внимание на сформированность других высших психических функций, включая память, отмечали их взаимосвязь с речью. Они установили, что уровень развития речи зависит от уровня развития памяти так же, как и уровень развития памяти зависит от уровня развития речи.

Изучением и развитием связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи занимались В. К. Воробьева [11], В. П. Глухов [16], Н. С. Жукова [25], О. Б. Иншакова [32], Е. М. Мастюкова [53], Т. А. Ткаченко [72], Т. Б. Филичева [76], Г. В. Чиркина и многие другие. В работах Е. Ф. Архиповой, Р. Е. Левиной [43], Л. В Лопатиной [48], Е. М. Мастюковой [53], О. В. Правдиной освещены вопросы симптоматики и механизмов дизартрии. Изучением процессов памяти занимались такие ученые как Л. С. Выготский [13], Т. П. Зинченко [29], А. Н. Леонтьев [46], А. Р. Лурия [50], А. Г. Маклаков, Р. С. Немов [57], М. М. Семаго, Н. Я. Семаго и многие другие. Над исследованиями памяти у детей с общим недоразвитием речи работали Л. И. Белякова [3], Ю. Ф. Гаркуша [14], Г. С. Гуменная, Л. В. Занков [27], О. Н. Усанова [3], Э. Л. Фигередо и другие.

Цель исследования: изучение эффективности использования мнемотаблиц в логопедической работе по развитию слухоречевой памяти и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Объект исследования: уровень сформированности связной речи и особенности слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с использованием мнемотаблиц.

Задачи:

1. Изучить специальную научную теоретическую и практическую литературу по проблеме исследования.

2. Определить содержание алгоритма организации констатирующего эксперимента для оценки исходного уровня сформированности связной речи у исследуемой категории детей.

3. Выявить уровень развития слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

4. Разработать и апробировать содержание логопедической работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с помощью мнемотаблиц.

5. Провести контрольный эксперимент и проанализировать результаты эффективности применения мнемотаблиц по развитию слухоречевой памяти и связной речи у детей экспериментальной группы.

Теоретико-методологической базой исследования является:

1. Концепция о динамическом единстве речевого и психического развития, и подход с учетом возрастной психологии – П. П. Блонский [4], Л. С. Выготский [12], А. Р. Лурия [50] и др.

2. Концепции о возрастных этапах, закономерностях и условиях речевого развития в онтогенезе и его значении для развития связной монологической речи - А. Н. Гвоздев [15], Н. И. Жинкин [24], А. А. Леонтьев [46].

3. Современные научные подходы в развитии нормального и аномального ребенка - Л. С. Выготский [12], Р. Е. Левина [43].

4. Принципы анализа речевых патологий Р. Е. Левиной [43].

5. Исследования в области слухоречевой памяти у детей с нарушениями речи - Т. И. Дубровина [20], А. С. Иванова [30], Ю. В. Коваленко, И. Ю. Левченко [45], А. В. Москалец, Н. П. Чурсина, Е. А. Шитова [79] и др.

6. Методика обследования связной речи у детей с общим недоразвитием речи В. П. Глухова [16].

7. Методики обследования слухоречевой памяти - А. А. Леонтьев [46], А. Р. Лурия [50].

В данной работе были использованы следующие **методы исследования:**

1. Теоретические (анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, изучение логопедической документации).

2. Эмпирические (организация и проведение констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов).

3. Метод количественного и качественного анализа полученных данных.

Экспериментальная база исследования: МБДОУ детский сад № 392 г. Екатеринбурга, ул. Победы 5-А.

Теоретической значимостью исследования является подбор наиболее оптимальных методик по развитию слухоречевой памяти и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и дизартрией, на основе полученных данных об уровне сформированности слухоречевой памяти и связной речи у данной категории детей.

Практическая значимость исследования предполагает, что данный материал может использоваться в коррекционной работе логопедами, воспитателями речевых групп, родителями.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

Во введении раскрывается актуальность темы исследования, его целевые установки, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе отражены современные подходы к развитию слухоречевой памяти и связной речи в психологии, нейропсихологии, психолингвистике и логопедии, а также особенности развития памяти и связной речи у старших дошкольников в норме и с общим недоразвитием речи.

Во второй главе описан ход констатирующего эксперимента по

выявлению уровня сформированности слухоречевой памяти и связной речи у детей старшей группы с общим недоразвитием речи III уровня, обусловленным дизартрией и приведен анализ результатов этого эксперимента.

В третьей главе предложена система логопедической работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с дизартрией с помощью мнемотаблиц.

В заключении даются выводы о том, что рассматриваемая методика по развитию слухоречевой памяти и связной речи у данной категории детей, хоть и является очень эффективной, но не должна быть единственной в работе над речью дошкольников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Закономерности развития слухоречевой памяти и связной речи в онтогенезе

Становление и дальнейшее развитие различных функций и умений ребенка при нормальном развитии возможны только в строго определенные возрастные периоды. Главным образом, это касается формирования высших психических функций, таких как: восприятие, внимание, память, мышление и речь. Эти процессы взаимосвязаны и обусловлены развитием нервной системы [4].

Память человека – это сложный психический процесс, базовыми функциями которого выступает сохранение, накопление и воспроизведение информации. Без участия памяти не может существовать ни одна психическая функция, точно, как и памяти не будет без психических функций. И. М. Сеченов говорил, что без памяти ощущения и восприятия человека исчезали бы полностью, как только появились, и оставляли бы его в состоянии только что родившегося [69].

Многие исследователи считают, что память занимает особое место среди психических познавательных процессов. Они описывают ее как сквозное действие, которое обеспечивает объединение всех познавательных процессов и преемственность психических [8, 9, 10, 45, 55, 58].

Различные виды памяти развиваются не однородно и относятся к различным ступеням развития сознания. Развиваясь, память поднимается на более высокую ступень сознания и все больше приближается к мышлению, опирается на речевые процессы [8].

Закономерности развития памяти и ее особенности не могут существовать вне развития речи. С появлением речи у детей возникает осмысленное запоминание, оно развивается по мере развития речи и приобретения жизненного опыта [29].

Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько говорили о памяти как о запоминании, сохранении и дальнейшем повторении индивидом его опыта. Они обращают внимание, что запоминается легко то, что порождает непосредственный интерес, что эмоционально окрашено и требует активного взаимодействия. Слово при этом играет значительную роль [34]. Многие авторы выдвигают свои версии, какая память появляется у ребенка самой первой и когда. Их мнения расходятся. П. П. Блонский считает, что первой, и в то же время самой долговременной у ребенка возникает механическая память, и появляется она к возрасту 6 месяцев [4]. Г. А. Урунтаева предположила, что сразу после рождения у детей уже есть образная память в ее элементарной форме [75]. Т. И. Дубровина отмечает, что раньше всех у ребенка возникает двигательная память [20]. П. И. Зинченко говорит о том, что словесная память проходит свое развитие одновременно с образной и двигательной [29]. А. А. Радугин генетически первичной назвал двигательную и эмоциональную память, а высшим видом памяти, свойственной человеку, считал вербальную память. В возрасте 4 месяцев у ребенка начинает формироваться образная память - зрительная, а затем слуховая, сначала они проявляются в виде узнавания и лишь через несколько месяцев – воспроизведения [64].

Память относится к наиболее изученным психическим процессам. Ученые, занимавшиеся ее исследованием, выделяют разные классификации: по длительности сохранения материала – оперативная, кратковременная и долговременная; по произвольности – непроизвольная, произвольная; по способу запоминания – механическая, смысловая и по характеру психической активности – двигательная, эмоциональная, словесно-логическая и образная.

Выделим и рассмотрим один из ее видов. Слуховая память – это составляющая образной памяти, связанная с деятельностью слухового анализатора и направленная на запоминание звуков как неречевых, так и речевых. Слухоречевая память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Человек, обладающий хорошей слухоречевой памятью может быстро и точно запоминать смысл текста, логику рассуждений и т. п. [13].

Слухоречевая память в современной научной литературе представлена как одна из наиболее важных психических функций, которые формируются прижизненно, социально обусловлены и как опосредованный речью процесс [13]. Слухоречевая память развивается совместно с другими психическими процессами. Она изменяется в течение возрастного развития детей, без нее невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества [1].

При недоразвитии или нарушении у детей слухоречевой памяти усложняется процесс коммуникации ребенка как с другими детьми, так и со взрослыми, т. к. происходит недостаточное понимание обращенной к нему речи, словесной инструкции. З. А. Репина и С. Я. Рубинштейн отмечают, что дети с недоразвитием речи коркового и другого характера имеют трудности в качестве воспроизводимого материала [65, 67].

Ученые считают, что дошкольный возраст – это сензитивный период для развития всех видов памяти, особенно слухоречевой [46, 27]. Становление у ребенка связной монологической речи возникает при участии всех высших психический функций. Такие исследователи, как Н. И. Жинкин [24], А. А. Леонтьев [46], И. А. Зимняя и др., говорят о ведущей роли долговременной и оперативной памяти всех модальностей в зарождении связного высказывания. Особенно они отмечают слухоречевую память, как процесс программирования, структурирования, сохранения и реализации связного высказывания. Словесная память у детей дошкольного возраста бурно развивается во время активного овладения речью при прослушивании и повторении произведений, самостоятельном рассказывании и в общении.

Постепенно пересказы и самостоятельная речь приобретают логику и последовательность, становятся развернутыми.

По данным исследования К. М. Гуревича известно, что самоконтроль зарождается у ребенка в возрасте 4 лет, а качественный скачок наблюдается к 5 годам. В возрасте 5-6 лет дети уже могут целенаправленно запоминать и припоминать информацию. В это время ребенок становится способен управлять своей памятью [18].

Сформированная связная речь ребенка – это одно из важнейших условий его успешного обучения и развития. Связная речь – по мнению С. Л. Рубинштейна – это любая речь, отражающая мысли и желания говорящего. А связность ее он определял через понятность для слушателя [66].

Занимаясь проблемами обучения и воспитания дошкольников с речевыми дефектами, ученые выявили тесную взаимосвязь связной речи и слухоречевой памяти [25, 36]. Т. И. Дубровиной указывается, что целенаправленное развитие слухоречевой памяти у детей, имеющих речевые патологии, помогает развитию их связной речи – осмысленности, цельности, полноты, последовательности, а также улучшению лексико-грамматического строя речи и наращиванию словаря [20].

В настоящее время исследователи выделяют разное количество этапов развития речи детей. Так, А. А. Леонтьев выделил: подготовительный – до 1 года, преддошкольный - этап первичного овладения языком – от 1 года до 3 лет, дошкольный – от 3 до 7 лет и школьный – от 7 до 17 лет [46].

Различают следующую последовательность развития связной речи: сначала в раннем возрасте возникают ситуативные высказывания – их содержание понятно только в конкретной речевой ситуации, а позже формируется контекстная речь – она не требует учета ситуации и ее можно понять в определенном контексте общения. Когда речь ребенка становится внеситуативной и внеконтекстной, считается, что он овладел минимумом речевых умений.

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Диалогическая речь наиболее проста, чем другие виды речи. Она в большей степени ситуативна и контекстна. Диалогическая речь не произвольна, реактивна, мало организована. Огромную роль здесь играют шаблоны, привычные реплики и привычные сочетания слов. Монологическая речь — это развёрнутый вид речи. Эта речь в большей степени произвольна: говорящий имеет намерение выразить содержание и должен выбрать для этого содержания адекватную языковую форму и построить на его основе высказывание. Монологическая речь — это организованный вид речи. Говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь монолог как целое.

Сформированная связная речь — это значит усвоены все компоненты речи: звуковая сторона, словарный запас и грамматический строй [71].

Родная речь усваивается ребенком не сразу, постепенно и по определенным законам. На первом году жизни – во время подготовительного этапа - закладываются основы будущей связной речи, хотя общение взрослого с ребенком имеет односторонний характер и носит по большей части эмоциональный оттенок. Эмоционально яркое общение вызывает потребность вступить в контакт [10]. Этот период является важным этапом подготовки речевого аппарата к произношению звуков. И уже сейчас ребенок начинает различать интонацию, отличает голоса близких людей и у него развивается процесс понимания речи. На основе понимания начинает развиваться активная речь. К полугоду дети уже пытаются произнести звуки, похожие на слова. К концу первого года жизни появляются первые осмысленные слова, наблюдается потребность в общении.

Во время преддошкольного этапа происходит первичное овладение ребенка языком, длится он от 1 года до 3 лет. На втором году жизни происходит расширение словарного запаса в процессе активного речевого общения, в первую очередь, со взрослым. Именно в процессе речевой

деятельности формируются и формулируются мысли. С 1,5 лет дети начинают понимать словесную речь взрослых, и в этом возрасте у ребенка появляются слова-предложения («дай!»), а к 2 годам предложения состоят из 2, а иногда 3-4 слов. В это время ребенок уже достаточно понятно может выразить свои потребности. Словарь ребенка составляет примерно 300 слов. К концу периода формируется элементарная фразовая речь.

В 2 года ребенок уже хорошо понимает обращенную к нему речь. Активно продолжается процесс объединения слов в фразы. Происходит постепенный переход речи от пассивной к активной. Это период наращивания словаря, усвоения грамматических норм языка, развития понимания и произношения. В это же время у ребенка развиваются словесная, образная и двигательная память [29]. Словарный запас ребенка к трем годам характеризуется словами не только бытовой тематики, используются слова оценочного значения и слова-обобщения и достигает 1000 слов [24].

В период между тремя и семью годами речь ребенка активно обогащается грамматическими формами, и при наличии благоприятной речевой среды позволяет ребенку в совершенстве усвоить грамматический строй родного языка и его фонетическую систему, что делает возможным быстрое обогащение словаря.

С началом дошкольного этапа (с трех лет) происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем, начинается этап становления активной речи. Это ведет к усложнению структуры предложений. По определению А. Н. Гвоздева, к 3 годам у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории.

Основываясь на том, что память начинает проявляться только с 3-4 лет, П. Жане высказал мнение, что память – это более сложная производная формы речи. С возникновением речи у детей развивается осмысленное запоминание, далее оно совершенствуется, поэтому речевое недоразвитие негативно отражается на развитии памяти [23].

В 4 года у ребенка развитый фонематический слух. Он уже дифференцирует все звуки и в этот период заканчивается формирование правильного звукопроизношения. Идет активное развитие грамматического строя речи. Происходит переход от ситуативной речи к контекстной. У ребенка растет опыт речевого общения, увеличивается словарный запас, значения слов уточняются и обогащаются. Связная речь в 4 года еще не сформировалась, но дети могут пересказывать услышанные рассказы и сказки по вопросам, фрагментарно. Они зачастую выделяют наиболее яркие признаки предмета, игнорируя другие, хотя, нередко более важные, так как основное содержание памяти дошкольника – это отрывочные представления. Они запоминают и припоминают довольно быстро, но бессистемно. В их памяти второстепенное удерживается достаточно прочно, а значительное быстро забывается. При дальнейшем развитии мышления у детей происходит систематизация представлений [42]. Возникают трудности с окончанием высказывания. В самостоятельных рассказах детей из жизни встречается непоследовательность событий. А пересказ хорошо знакомой сказки возможен без особых затруднений.

К пяти годам у детей полностью правильное произношение, значительно обогатился словарный запас, грубых аграмматизмов у них не наблюдается, встречаются лишь ошибки при построении сложных предложений. В связной речи происходят заметные изменения – дети составляют рассказ по картинке или описывают игрушку в верной временной и логической последовательности, осваивают повествование, описание, рассуждение с опорой на наглядный материал. В возрасте пяти лет у детей начинает формироваться внутренняя речь, с помощью которой происходит переработка воспринятой речи и планирование дальнейшей деятельности и высказываний. У старших дошкольников происходят изменения и в деятельности памяти, теперь она подчиняется специальной цели запомнить. Дети реагируют на инструкции запомнить и припомнить, пользуются приемами и средствами запоминания, стремятся к правильному

воспроизведению. Произвольная память появляется с нарастанием регулирующей роли речи, с возникновением мотивации и способностью управлять деятельностью в соответствии со своими целями [81].

В 6 лет у ребенка совершенствуется связная монологическая речь. Он может без помощи взрослого передать содержание небольшой сказки, описать какие-либо события. Вопросы по содержанию вызывают желание ответить более подробно. При описании картинки легко передает ее содержание, если предметы ему хорошо знакомы. Но при составлении рассказа по картинке все еще обращает внимание на основные детали, опуская второстепенные. Способны пересказывать близко к тексту, могут рассказывать по ролям, по частям. Довольно точно подбирают слова при описании героя или явления. На седьмом году жизни дети инициативны и самостоятельны в придумывании сказок, рассказов, не повторяют услышанных историй, пользуются разнообразными средствами выразительности, сочиняют сюжетные рассказы по иллюстрациям, игрушкам.

У детей старшего дошкольного возраста уже довольно богатый словарь – около 3000 – 3500 слов. Конечно, состоит он преимущественно из тех слов, которые наиболее часто употребляются при общении с окружающими. Тем не менее, речь иногда оказывается бедна, потому что пользуются они значительно меньшим количеством слов. В 6 лет все еще встречаются морфологические ошибки, когда дети неправильно изменяют слова по числам и падежам, но их совсем немного. Дети уже верно изменяют слова и соединяют их в предложениях. А. Н. Гвоздев, на основании тщательно проведенного изучения формирования грамматического строя русского языка, характеризует дошкольный период (от трех до семи лет) как период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений [15].

К семи годам развитие связной речи достигает довольно высокого уровня, появляется умение последовательно и четко составлять

описательный и сюжетный рассказы на предложенную тему, хотя некоторые дети еще нуждаются в образце. В семилетнем возрасте дети могут пересказывать, рассказывать по картинке, передавая не только главное, но и детали. Развивается умение связно, последовательно и выразительно излагать свои мысли, дети уже научились вычленять наиболее существенные детали в предмете, картинке, явлении. На этом этапе речь детей совершенствуется при общении с людьми и становится орудием мышления. А. Н. Гвоздев [15] говорил, что к этому возрасту (7 годам) ребенок владеет навыками речевого высказывания как полноценным средством общения. К окончанию дошкольного периода ребенок в полном объеме пользуется речью, осознает ее строение и уже готов к овладению грамотой.

С. Л. Рубинштейн отмечал, что речь в онтогенезе начинает формироваться как средство общения, а уже потом, как средство мышления [66]. Таким образом, речевая деятельность ребенка развивается от номинативной и коммуникативной функций речи к программированию и регулированию своих действий. К началу школьного этапа ребенок должен освоить всю систему языка – овладеть правильным звукопроизношением, иметь богатый словарный запас в 4000-5000 слов, говорить связно и без затруднений воспроизводить рассказы и сказки. К окончанию дошкольного этапа дети владеют основными формами речи, присущими взрослым [44].

Школьный этап характеризуется сознательным усвоением речи. Дети осваивают звуковой анализ слов, грамматические основы и новый для них вид речи – письменный. Формирование и устной и письменной форм речи происходит намного быстрее, когда у ребенка хорошо развита слухоречевая память.

В ходе проведенного анализа литературы по проблеме формирования слухоречевой памяти и связной речи в онтогенезе можно говорить о том, что к началу школьного этапа ребенок должен иметь хорошо развитую слухоречевую память и в норме освоить всю систему языка.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика, особенности слухоречевой памяти и связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией

Под общим недоразвитием речи понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном интеллектуальном формировании и достаточном уровне слуха ребенка [44].

Данный речевой дефект является предметом изучения таких научных дисциплин, как логопедия, специальная психология и нейропсихология. Речь непосредственно взаимосвязана со становлением психики, интеллектуальным развитием, сенсорными функциями и моторикой. Это одна их наиболее сложных психических функций, формирование структур которой зависит от развития других взаимосвязанных с ней функций.

В этиологии общего недоразвития речи выделяют клиническое разнообразие проявлений. Данное расстройство может быть как самостоятельной патологией, так и следствием более сложных дефектов, таких как дизартрия, алалия, ринолалия и других [50]. Конечно, самым стойким и наиболее сложным будет общее недоразвитие речи, обусловленное ранним органическим поражением мозга. Различная природа речевого дефекта характеризуется определенным соотношением первичных и вторичных нарушений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов, и определяет сохранные возможности ребенка для успешной коррекционной работы.

В данной работе рассматриваем старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией. Дизартрия – это расстройство произносительной стороны речи, обусловленное органическим поражением или недоразвитием центральных и периферических отделов центральной нервной системы [53]. При этом нарушении страдает звукопроизносительная

и просодическая стороны речи, и проблемы не только в неправильном произношении отдельных звуков, а во всей фонетической системе.

Сегодня дизартрию понимают как синдром последствий церебрально-органических нарушений, который проявляется в виде различных расстройств – неврологических, двигательных и речевых [56]. Дефекты речи при дизартрии могут быть вызваны различными органическими поражениями мозга, а степень нарушения произношения будет зависеть от характера и тяжести поражения нервной системы. Но ученые не нашли взаимосвязи между тяжестью дефекта и проявлениями психопатологических расстройств, поэтому дети с дизартрией определяют собой очень разнородную группу по клинико-психологической характеристике. Т. е. у детей с сохранным интеллектом могут встречаться как легкие проявления данного нарушения, так и более тяжелые его формы [53].

У детей с органическим поражением мозга присутствует своеобразие развития высших психических функций. Так, к особенностям памяти детей с дизартрией относят нарушение узнавания произнесенных слов, низкая обучаемость речи, они не могут удержать в памяти и припомнить, предъявляемое им на слух. У детей с этой патологией повышенная тормозимость слухоречевых процессов, сниженная произвольность и слуховая память [40]. При этом, при более легких проявлениях данного нарушения, у детей отмечаются растерянность, неуверенность при припоминании, суетливость [40]. Многие ученые отмечали снижение слухоречевой памяти у детей с дизартрией [39, 40, 53 и др.].

Для детей с общим недоразвитием речи, осложненным дизартрией, характерно нарушение формирования сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Недоразвитие речи отрицательно влияет на общее психическое развитие ребенка, затрудняет его общение с окружающими. У дошкольников прослеживается сниженная умственная работоспособность, слабая концентрация внимания и повышенная утомляемость. Нарушение эмоционально-волевой сферы проявляется в повышенной возбудимости,

двигательной расторможенности, то в вялости, медлительности, инфантилизме. Также для них характерно снижение познавательной активности и недостаточная регуляция произвольной деятельности. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, у детей наблюдается недостаточное развитие наглядного и словесно-логического мышления, возникают трудности выполнения вербальных и невербальных заданий [73, 77]. Низкий объем внимания у дошкольников с недоразвитием речи ведет к снижению вербальной памяти, а, следовательно, к снижению продуктивности запоминания, хотя относительно сохранна смысловая и логическая память. Дети не могут удержать в памяти сложные инструкции и последовательность предлагаемых им заданий, событий [44, 14 и др.].

Воображение у данной категории детей довольно скудное и отличается стереотипностью. Это видно в однообразных рисунках, недостаточной детализации воссоздаваемых образов, инертностью. Отмечаются шаблонные решения проблемных ситуаций, что говорит о недостаточно развитой оригинальности воображения [17].

Детям с общим недоразвитием речи и дизартрией присуще некоторое отставание в развитии двигательной сферы: наблюдается недостаточная координация пальцев, кистей рук, недоразвитие мелкой моторики. Наблюдается снижение скорости, ловкости, точности и объема выполнения движений, неуверенность. Они не способны удерживать артикуляционную позу и имеют трудности с переключаемостью движений.

Нарушение речи препятствует развитию наиболее важной в дошкольном периоде игровой деятельности. В игре идет формирование личности ребенка, а торможение этой деятельности ведет к нарушениям в личностном развитии. Из-за своего дефекта дети малообщительны и сами в контакт не вступают, им сложно сотрудничать с окружающими. Речь для них не является средством познания окружающего.

У всех детей с общим недоразвитием речи схожие нарушения речевой

деятельности. Для них характерно позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов, при этом у детей сохранено понимание обращенной речи. Все это осложняется поражением центральной нервной системы, и у детей с общим недоразвитием речи и дизартрией носит более суровый характер.

Специалисты давно обращали внимание, что нарушения речи имеют разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонематического и лексико-грамматического недоразвития. В 1969 г. Р. Е. Левиной [44] и ее сотрудниками было выделено три уровня речевого развития у детей с речевой патологией, в зависимости от степени тяжести речевого дефекта, которые выделяются на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы. Много позже, в 2000 году, Т. Б. Филичева [78] выделила дополнительный, IV уровень речевого развития.

Р. Е. Левина предложила не опираться на отдельные проявления речевой недостаточности, а представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому.

Первый уровень развития речи характеризуется лепетной речью или ее отсутствием. Часто звукокомплексы сопровождаются паралингвистическими средствами – жестами, мимикой, интонацией. У детей отмечается стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания, пассивность в освоении новыми для них словами. В самостоятельном общении такие дети не пользуются фразовой речью и не владеют навыками связного высказывания [76].

У детей на втором уровне развития речи общение осуществляется с использованием постоянного, хотя искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Словарь, по сравнению с нормой, бедный, значение многих слов ребенку неизвестно. У детей нарушено произношение почти всех групп звуков, выраженные нарушения слоговой структуры слова. В речи появляется фраза, однако она грубо аграмматична. В самостоятельных высказываниях дети могут пользоваться простыми распространенными предложениями из 2-3, редко 4 слов, но они крайне бедны, и состоят из перечислений предметов и действий. Связная речь на данном этапе речевого развития не доступна детям, у них возникают трудности в передаче последовательности и смысла.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой фразовой речи с выраженными ошибками в лексике, грамматике и фонетике. Несмотря на присутствие речи, дети по-прежнему испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений.

На IV уровне речевого развития присутствуют незначительные нарушения всех компонентов речи. По-прежнему присутствует «смазанность» речи, недостаточная артикуляция и дикция. Для связной речи характерна нелогичность и непоследовательность высказывания, трудности в планировании высказывания [78].

Данное исследование рассматривает детей с третьим уровнем развития речи, которое определяется наличием фразовой речи с недоразвитием ее звуковой стороны и с определенными смысловыми ошибками. Активный словарь детей еще очень ограничен: наблюдается незнание многих обиходных слов, их смешение, замены. Лексика таких детей включает все части речи, но преобладают существительные и глаголы, а использование прилагательных, предлогов, союзов и других частей речи пока еще очень редки. У них большое количество ошибок в словоизменении, поэтому синтаксическая связь слов в предложениях нарушается. Также часто

оказывается нарушена связь слов, которые выражают временные, пространственные и другие отношения.

Малодоступно для детей является и словообразование, что приводит к ограниченной возможности изменять слова. Преобразование слов дается детям с трудом еще и потому, что часто сопровождается звуковыми смешениями (город – голодный, свисток - цветы). Понимание обращенной речи приближается в возрастной норме, затруднения возникают при понимании и усвоении сложных грамматических форм (причастных и деепричастных оборотов) и логических связей (пространственных, временных, причинно-следственных отношений). Иногда сложности возникают в различении форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных.

На этом уровне речевого развития фразовая речь детей приближается к нижней границе нормы, но ее несформированность заметно отражается и в диалогах, и в монологах. Более устойчивым становится употребление наиболее простых грамматических форм, но остаются пробелы лексико-грамматического и фонетического оформления связной речи – лексические замены, недостатки звукопроизношения, аграмматизмы. Наиболее заметно они проявляются в монологической речи – описание, рассказы по серии картин, пересказ. У детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией нарушена связность и последовательность высказывания, для их речи характерны смысловые пропуски и фрагментарность, а также трудности планирования своего высказывания и его языкового оформления. При составлении предложений по картине, дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо. В своем рассказе они нарушают причинно-следственные связи, "обходят" трудные для них слова и выражения, опуская их или заменяя на простые, сложные предлоги заменяют на простые. Описательный рассказ для них недоступен, они просто перечисляют предметы, их части. Они нарушают всякую связность: не

завершают начатое, повторяют уже сказанное, пропускают важные звенья. Все это происходит из-за низкой речевой активности, так как дети малоактивны и инициативы в общении они обычно не проявляют. У детей слабый самоконтроль, они не могут предвидеть результат своей деятельности и сопоставить его с поставленной задачей.

У большинства детей еще сохраняются недостатки звукопроизношения и нарушения слоговой структуры слова, но по сравнению с предыдущим уровнем развития речи, они проявляются гораздо реже. Звукопроизношение нарушено наиболее трудных звуков – соноров, африкатов. Наблюдается недостаточная дифференциация некоторых близких по звучанию и артикуляции звуков, а, следовательно, детям недоступны операции звукослогового анализа и синтеза, что в дальнейшем препятствует овладению письмом и чтением. Также возникают трудности автоматизации уже поставленных звуков в самостоятельной речи, т. к. фонематический слух у детей развит недостаточно. Встречаются дети III уровня речевого развития с нормальным звукопроизношением.

Характерное своеобразие нарушения слоговой структуры проявляется в том, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический образ. И как следствие - искажение звуконаполняемости в разных вариантах (потрной – портной, качиха – ткачиха и т.д.). Недостаточные внятность, выразительность речи и нечеткая дикция оставляют впечатление общей ее «смазанности».

На III уровне речевого развития довольно неплохо развивается наглядно-действенное мышление, еще встречаются трудности при классификации и сравнении признаков предметов. Наглядно-образное и логическое мышления нарушены, поэтому дети имеют большие затруднения при восстановлении последовательности событий. Также дети отстают в развитии словесно-логического мышления и с трудом овладевают основными операциями мышления – анализом, синтезом, обобщением, сравнением.

Нарушения происходят из-за недоразвития обобщающей функции речи, но при коррекционной работе могут успешно компенсироваться.

У детей с III уровнем недоразвития речи оказываются недостаточно сформированными процессы, тесно связанные с речью. У них встречается неудовлетворительная устойчивость внимания, выражающаяся в сложностях включения, переключения и распределения [29]. Дети часто отвлекаются, происходит это из-за слабости произвольного внимания, что неизбежно снижает эффективность запоминания. Также присутствует повышенная утомляемость, слабая работоспособность. Дети малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют [14]. У них довольно критичное отношение к своему дефекту. У детей с III уровнем речевого развития слабый самоконтроль, они не могут соотнести результат своей деятельности с условиями поставленной задачи, слабая саморегуляция и целенаправленность поведения, слабая концентрация внимания. У детей наблюдается незрелость социальных эмоций и их примитивность.

Нарушения речевой деятельности оказывает влияние на формирование высших психических функций. Учеными замечена неоднородность речевых и неречевых проявлений у детей с речевыми проблемами. Дети с общим недоразвитием речи обладают психологическими особенностями, среди которых память имеет большое значение [20]. Исследования памяти у детей данной группы показало, что больше других у них страдает развитие слуховой памяти. И ученые выявили прямую закономерность между уровнем развития слухоречевой памяти и уровнем речевого недоразвития [14, 79]. Дети не удерживают в памяти сложные инструкции, элементы и последовательность выполнения заданий. Повторяя сложные слова и фразы, они искажают их: переставляют, заменяют, либо сокращают количество слогов. Свои ошибки при воспроизведении дети с речевыми проблемами не замечают и не исправляют. Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина отметили у детей, имеющих проблемы в речевом развитии, низкий уровень слухоречевой памяти, и указали, что у таких детей наблюдается: уменьшение

количества слов при повторном припоминании, снижение объема кратковременной слухоречевой памяти и снижение прочности запоминания [77]. Развитие речи сопряжено с возможностью сохранять и воспроизводить информацию, поэтому от того, как происходит развитие памяти и формируется словарный запас, у ребенка расширяются возможности общения с окружающими, пополняется опыт [33]. Если у ребенка недоразвитие слухоречевой памяти, то его взаимодействие с окружающим миром будет неполноценным.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, можно сделать выводы о том, что для детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией являются характерными нарушения в формировании основных психических функций, незрелость эмоционально-волевой и деятельностно-потребностной сферы, что негативно сказывается и на формировании связной речи детей данной группы. Слухоречевая память у этих детей развита значительно хуже, чем у сверстников с нормой речевого развития, поэтому они испытывают затруднения при построении связных высказываний и усвоении материала в целом. У них возникают сложности в образовательном процессе, а значит, развитие слухоречевой памяти является приоритетной задачей в преодолении речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста.

1.3. Обзор психолого-педагогических технологий по развитию слухоречевой памяти и связной речи в современной образовательной практике

Современный педагог должен привлечь внимание обучающегося и вызвать у него интерес к различным видам деятельности, уметь развить в ребенке его собственную активность, любознательность и желание узнать больше, а не просто передать знания. Сегодня становится более актуальным

не то, сколько знает обучающийся, а то, как он умеет проявлять гибкость и изобретательность в выборе информации.

В современной логопедической практике идет постоянный поиск способов преобразования и улучшения процесса развития и обучения детей. Для этого применяются современные логопедические технологии. С их применением специалисты делают свои занятия более разнообразными эффективными.

Педагогическая технология – комплекс средств, методов и приемов, с помощью которых успешно реализуются поставленные образовательные задачи. Любая технология нацелена на осуществление научных идей в практике, поэтому выходит, что образовательные технологии занимают место между наукой и практикой, и включают в себя строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. К специальным педагогическим технологиям относятся логопедические технологии, созданные для лиц с особыми образовательными потребностями [6].

Логопед, развивая речь ребенка, использует в своей практике не только педагогические, но и нейропсихологические методы и методики для более эффективной коррекционной работы. В настоящее время существует множество логопедических технологий, направленных на развитие слухоречевой памяти и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Рассмотрим наиболее востребованные и результативные. Традиционные технологии – это древний вид технологии, распространенный и в современной педагогической практике. Для традиционных технологий характерно отсутствие самостоятельности обучающихся, у них нет условий для проявления своих способностей. Как любая технология она имеет и положительные и отрицательные стороны. К преимуществам относятся: ее экономичность, систематичность обучения, облегчение усвоения сложного учебного материала для детей, эффективная организация процесса обучения и воспитания, и готовность к новым

способам донесения знаний. К недостаткам относятся недостаточная индивидуализация и дифференциация обучения, и пассивность обучающихся в процессе учебной деятельности.

Традиционная педагогика сегодня не отвечает возросшим потребностям общества, система передает знания, а не учит их искать. Как любая наука, она подвержена изменениям и развитию. В настоящее время образование нацелено не на большой объем знаний, прививаемый детям, а на привлечение их к самостоятельности, умению добывать и пользоваться информацией. Это приводит к повсеместному внедрению педагогических инноваций. Педагогические инновации – это новшества и разработки, их внедрение в образовательный процесс для достижения поставленных целей. Такой подход требует пересмотра принципов и организации обучения. Опираясь на новые подходы, разрабатываются инновационные педагогические технологии – это комплекс способов, методик и приемов обучения, которые нацелены на положительный результат одновременно с личностным развитием ребенка. Эти технологии отличаются принципиально новыми способами и методами взаимодействия обучающего и обучающегося, которые гарантируют результат педагогической деятельности. Они направлены на развитие компетенций, творческого потенциала и нестандартного мышления. Инновационные технологии охватывают все стороны педагогического процесса: организационную форму, содержание, технологии обучения, образовательную деятельность. Проблемой внедрения в образовательный процесс инновационных технологий занимались такие ученые, как В. И. Андреев, И. П. Подласый, В. Д. Симоненко, В. А. Сластенин и другие.

В коррекционный процесс по развитию слухоречевой памяти и связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи могут включаться такие инновационные технологии как:

– Здоровьесберегающая – в нее входят логоритмика, динамические паузы, самомассаж, различные виды гимнастик: пальчиковая,

артикуляционная, дыхательная и для глаз – у детей развиваются общая, мелкая и артикуляционная моторика, чувство ритма, что немаловажно в процессе развития речи.

– Игровая – применяется для развития умения составлять описательные рассказы (игры: «Узнай меня», «Волшебный мешочек», «Угадай игрушку» и другие). Дети учатся подбирать признаки, составлять предложения.

– Лего-конструирование – ребенок учится пространственной ориентации, последовательности, развивается моторика, воображение, мышление. Помогает формировать как речевые, так и неречевые виды деятельности.

– Моделирование – детей учат приемам мнемотехники: происходит взаимодействие наглядного, практического и словесного метода. Дети учатся пространственному замещению, составлению предложений, описанию. Развивается мыслительная деятельность, воображение, память, пространственное ориентирование и другое.

Использование инновационных технологий повышает результативность коррекционного процесса: у детей повышается интерес к занятиям, формируется стойкая мотивация к улучшению речи, они становятся внимательнее, активнее и более работоспособными. Каждая из технологий имеет оздоровительную составляющую, которая положительно влияет на психомоторную и познавательную деятельность детей, стимулируя развитие речи.

Общим для всех технологий является непременное достижение результата в обучении, его повторяемость и воспроизводимость. При этом ведется отбор наиболее актуальных и экономичных по времени, силам и средствам. Сегодня педагоги находятся в поиске наиболее эффективных путей усовершенствования своих занятий, повышение интереса детей и лучшего усвоения материала.

Одной из таких широко используемых и эффективных технологий

является мнемотехника. В дословном переводе с греческого, мнемотехника – это «искусство запоминания». Она включает в себя специальные приемы и способы, которые помогают запоминать информацию, увеличивая объем памяти за счет создания ассоциативных связей. Данная технология позволяет визуализировать любую информацию и способствует лучшему ее запоминанию в процессе обучения. Особенностью мнемотехники является то, что в ней используются не изображения предметов, а их символы. Визуальные символы (знаки, наглядные модели, таблицы, схемы, графические изображения и т.п.) легче откладываются в нашей памяти. Данная методика позволяет сильно упростить поиск и запоминание слов.

Наиболее актуальным становится использование мнемотехники для работы с дошкольниками. У ребенка дошкольного возраста нет возможности записать информацию или составить таблицу, он этого еще не умеет, а значит, остается только один способ запомнить что-то – вербальная память. Используя в работе с детьми наглядные модели и схемы, привлекаем к работе различные виды памяти – зрительную, двигательную и ассоциативную. В дошкольном возрасте дети довольно легко поддаются обучению, но для детей с речевыми нарушениями характерны повышенная утомляемость, сниженная умственная работоспособность, и, как следствие, потеря интереса к занятию. Использование различных символов решает эту проблему, и вызывает у детей интерес. Также символы упрощают и ускоряют процесс запоминания и овладения знаниями [62]. Один из принципов педагогики, который применяется на любых занятиях с детьми, это принцип наглядности. Рассматривание предметов, картинок вызывает у детей интерес и помогает им называть части, признаки, действия этого предмета. У детей дошкольного возраста преобладает наглядно-образная память, а запоминание, в основном, непроизвольно. Бессознательное запоминание часто бывает более долговечным и эффективным, чем сознательное. Наша память легко откладывает факты, события и предметы, которые были яркими и эмоциональными [5]. Рассматривая визуальные символы, дети легко

запоминают информацию, правильно воспроизводят ее в нужной последовательности, опираясь на картинки. Применяя в коррекционной работе графические изображения и опорные схемы, учим детей вычленять главное и существенное, а потом и систематизировать новые знания [62].

Учеными давно установлено, что детям с речевой патологией при формировании связной речи требуются вспомогательные средства. Одно из таких средств – наглядность, на ее значимость неоднократно указывали такие педагоги как С. Л. Рубинштейн [66], Л. В. Эльконин [81], А. М. Леушина. А вторым помощником выступает моделирование плана высказывания – о его важности говорили логопеды В. К. Воробьева [11], В. П. Глухов [16] и психолог Л. С. Выготский [13]. Психологи и логопеды сошлись во мнении, что применение схем-моделей в процессе обучения значительно облегчает дошкольникам овладение связной речью [17, 73 и др.]. Составляя свой рассказ по схеме, ребенок соблюдает его структуру, последовательность, т. к. схема здесь выступает наглядным планом [52].

Для развития памяти можно и нужно учить детей приемам запоминания и припоминания. Приемы запоминания мнемотехники основаны на наблюдательности, ассоциациях и логическом мышлении. Так как память человека фиксирует зрительные образы, он не может запомнить того, чего не наблюдал и с чем у него не возникло ассоциаций [5]. А. В. Запорожец, Ж. Пиаже, Л. А. Венгер и другие психологи считали основным в развитии образного мышления, памяти и воображения ребенка способность к замещению и пространственному моделированию. Также ученые выявили, что применение визуальных символов способствует развитию интеллекта детей.

Дошкольные педагоги давно применяют мнемотехнику как один их лучших способов для развития связной речи детей. Применение данной методики в развитии слухоречевой памяти также очень хорошо зарекомендовало себя. Многие авторские методики тоже опираются на мнемотехнику, но названы иначе: у В. К. Воробьевой [11] это сенсорно-

графические схемы, у Т. А. Ткаченко [72] – предметно-схематические модели, В. П. Глухов [17] предлагает блоки-квадраты, Т. В. Большева [5] – называет коллажем, а Л. Н. Ефименкова [21] – схемой составления рассказа.

Мнемотехника как любая технология имеет определенные принципы:

– принцип наглядности,

– принцип доступности – предложенный материал, по уровню сложности, доступен пониманию ребёнка,

– принцип систематичности и последовательности,

– принцип научности содержания и методов образовательного процесса,

– принцип творческого обучения и воспитания – максимальная реализация творческих возможностей ребёнка,

– принцип природосообразности – учёт возрастных и индивидуальных особенностей, задатков, возможностей детей.

Главная цель мнемотехники – развить память ребенка, его мышление, воображение и внимание, т. к. именно это способствует полноценному развитию ребенка. С помощью мнемотехники решаются многие задачи, вот лишь некоторые из них:

– развитие высших психических функций – внимания, памяти, восприятия, мышления (образного, логического, аналитического);

– развитие речи, расширение словаря;

– преобразование (перекодирование) информации из абстрактных символов в образы;

– развитие навыка работать по образцу;

– развитие интереса, мотивация к изучению нового.

Работа по методу мнемотехники осуществляется в несколько этапов, с постепенным усложнением. Сначала детей учат работать с простейшими мнемоквадратами, затем переходят к мнемодорожкам, и, в конце применяют мнемотаблицы. Мнемоквадраты применяются для детей младшего дошкольного возраста и представляют собой изображение на отдельной

карточке, которое обозначает слово, словосочетание или короткое предложение. Изображаться может предмет, действие или признак. Для малышей изображения должны быть цветными и яркими, чтобы хорошо запоминаться. Когда ребенок научился понимать мнемоквадраты, задание усложняется, и ребенку предъявляются мнемодорожки. Они состоят из нескольких мнемоквадратов, обычно 3-4, расположенных линейно, по которым можно составить небольшую историю, скороговорку или закодировать небольшое стихотворение. Освоив работу по мнемоквадратам, дети легко справляются с самой сложной структурой – мнемотаблицей. Она состоит их целого блока изображений, помогающих составить целый рассказ. Здесь уже может быть графическое или схематическое изображение основных предметов, явлений, действий, признаков рассказа. Схема-рисунок придумывается на словосочетания, предложения или отдельные слова. Главное условие – чтобы нарисованное было понятно детям. Мнемотаблицы используются для составления плана сказок, рассказов, описания картин и много другого. При работе с мнемотаблицами дети учатся быть наблюдательными, у них развивается память, воображение, а самое главное, у них появляется интерес к обучению.

В современном мире существует достаточное количество педагогических технологий обучения, как традиционных, так и инновационных. Выбор технологии зависит от множества факторов: от целевой аудитории, их возраста, подготовки, темы занятия и многого другого. В каждой есть свои плюсы и минусы. Самым наилучшим и востребованным вариантом является комплексное использование этих технологий. Они прекрасно дополняют друг друга и должны находиться в постоянной взаимосвязи.

Несмотря на определенный опыт, имеющийся в современной логопедической теории и практике по проблеме исследования, проблема развития слухоречевой памяти у детей с речевыми проблемами остается недостаточно разработанной, и все еще остается важной задача поиска

эффективных путей коррекции нарушений связной речи и пути ее дальнейшего развития у дошкольников с общим недоразвитием речи и дизартрией.

Выводы по 1 главе

В ходе анализа теоретической литературы по проблеме исследования мы увидели, что речевая деятельность напрямую связана со всей психикой ребенка, ее сенсорными, интеллектуальными и аффективно-волевыми процессами. Эта связь обнаруживается и при нормальном, и при дефектном развитии. Слухоречевая память и связная речь развиваются у ребенка постепенно и по определенным законам. Эти процессы взаимосвязаны и обусловлены развитием нервной системы. Слухоречевая память в современной научной литературе представлена как одна из наиболее важных психических функций, которые формируются прижизненно, социально обусловлены и как опосредованный речью процесс. Сформированная связная речь ребенка – это одно из важнейших условий его успешного обучения и развития.

Детям с общим недоразвитием речи свойственно позднее начало речи, скудный словарный запас, нарушенное произношение, множественные аграмматизмы. На III уровне речевого развития речь у детей присутствует с характерными смысловыми ошибками. Они используют в своей речи простые грамматические конструкции, но присутствуют ошибки в лексико-грамматическом и фонетическом оформлении связной речи. У детей с дизартрией наблюдаются нарушения моторных функций, трудности переключения, своеобразие психики, у них сложнее протекает коррекция недостатков речи. Речевой дефект отрицательно сказывается и на общем психическом развитии детей. У них снижена когнитивная работоспособность, слабая концентрация внимания, повышенная утомляемость, недостаточное развитие мышления, низкий объем памяти.

Сегодня в логопедической практике существует немало способов и приемов, направленных на развитие связной речи и коррекцию психических

функций детей с нарушениями речи. Особое место отводится наглядному моделированию. Детям с речевыми дефектами необходима помощь в виде вспомогательных средств – наглядности и моделировании плана высказывания. Этим условиям отвечает мнемотехника. Применение схем-моделей в процессе обучения развитию речи способствует развитию внимания, памяти, мышления, повышает интерес к занятиям. Использование визуальных символов и моделей развивает умственные способности детей. С помощью мнемотаблиц словарный запас детей расширяется, формируется правильная структура предложения, рассказы становятся последовательными и связными.

Основная педагогическая задача состоит в том, чтобы определить пути развития слухоречевой памяти и связной речи детей. Дошкольный возраст – это время формирования всех компонентов языка и высших психических функций, и в современной логопедии идет постоянный поиск способов и средств воспитания полноценной личности.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, цели, задачи, алгоритм констатирующего эксперимента

Анализ речевых нарушений проводится с целью определения структуры речевого дефекта, выявления причины нарушений и их проявления. Для того, чтобы выявить направление исследований у детей с расстройствами речи, следует придерживаться принципов их анализа.

Основные принципы анализа речевых нарушений в логопедии, как педагогической науке, одной из первых сформулировала Р. Е. Левина [44]. Она выделила три принципа: принцип развития, принцип системного подхода и принцип связи речи с другими сторонами психического развития. *Принцип развития* направлен на анализ возникновения нарушения в динамике. Это особенно важно при анализе недостатков речи у детей, так как у них активно идет процесс развития и созревания психических функций. Предполагается не просто описывать дефекты речевых функций, а следить за их развитием в динамике, детально разобрать, что стало причиной их появления, учесть не только роль первичного дефекта, но и его влияние на речевые и познавательные функции. Анализ речевых нарушений с позиции развития ребенка помогает распознать, что является первичным проявлением, а что - его следствием.

Принцип системного подхода опирается на сложное строение речевой деятельности: звукопроизношение, фонематические процессы, лексику и грамматический строй. При анализе речевых нарушений необходимо определить, какие структурные компоненты речи нарушены. Это имеет важное значение при выборе содержания коррекционной работы: может быть нарушено только звукопроизношение без других аномальных проявлений, а

может быть общее недоразвитие речи, охватывающее фонетико-фонематические процессы и лексико-грамматический строй. Взаимозависимость различных систем языка прослеживается во взаимосвязи звуковой стороны слова, лексического и грамматического значения этого слова в процессе развития речи. Фонетическое развитие содействует обогащению словарного запаса и усвоению грамматического строя языка. При изменении звуков в слове образуются новые лексические и грамматические значения. А различение этих слов стимулирует развитие восприятия и звукопроизношения. Процесс овладения речью происходит неравномерно, произносительные навыки часто не соответствуют растущей дифференциации значений и усвоенным грамматическим конструкциям, и это порождает уточнение звукового восприятия и улучшение произношения. При совершенствовании навыка к различению, появляется основа для усвоения многосложных структур слова, что способствует накоплению фонематических обобщений. Овладение слоговой структурой слова способствует накоплению словаря, развитию грамматического строя речи, а также фонетического состава слова. Любое проявление речевого нарушения может одновременно быть и причиной, и следствием других нарушений.

Для качественной коррекционной работы системный подход учитывает не только нарушенный компонент речи, а также его взаимосвязь с другими компонентами речи.

Руководствуясь принципом системного подхода, проходит комплектование специальных коррекционных учреждений для детей с различными речевыми патологиями, что также определяет пути предупреждения и коррекции речевых расстройств.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития. Речь находится в тесной взаимосвязи со всей психикой ребенка. Под влиянием речи формируются и развиваются сознание, память, воображение, мышление и другие психические процессы, которые с помощью речи становятся управляемыми [12, 46, и др.]. Связь речевого дефекта с другими сторонами

психической деятельности может помочь в устранении нарушений психических процессов, мешающих нормальному речевому развитию через непосредственное исправление речевых недостатков. Для определения этой связи следует рассматривать каждый компонент речи более детально и выявлять способы коррекционного воздействия. Так звукопроизношение напрямую зависит от слухового восприятия и речедвигательной функции речевого аппарата, от их взаимосвязи и функций анализа и синтеза. Аналитико-синтетический процесс участвует в сравнении своей речи с эталонной, в процессе восприятия речи, в звуковом анализе. При неразвитом аналитико-синтетическом процессе у ребенка отсутствует самоконтроль за речью, т. е. сравнение своего нарушенного произношения с правильным. Недоразвитие любого из процессов речевой деятельности негативно сказывается на развитии речи и последующем усвоении школьных знаний. Есть дефекты речи, не оказывающие отрицательного влияния на овладение грамотой и обучение детей. Это касается недостатков звукопроизношения у детей с сохранными аналитико-синтетическими процессами, богатым словарным запасом и сформированной речью.

В развитии лексико-грамматической и смысловой сторон речи важное место отводится мыслительным процессам. Речь и мышление неотделимы друг от друга. Овладение словарем и грамматикой происходит тогда, когда ребенок соотносит услышанное с предметами и действиями. С помощью речи ребенок не просто слышит, он понимает информацию и усваивает ее. Поэтому так важно в коррекционной работе уделять особое место развитию слухоречевой памяти детей.

Анализируя речевую патологию, приходится определять не только нарушенные речевые функции, но и компенсаторные возможности детей. При грамотной коррекционной работе, с учетом компенсаторных процессов, можно избежать последствий первичных дефектов или существенно ослабить их. Всесторонний подход к анализу речевых расстройств имеет важное значение для определения структуры дефекта, их обследования, а

также для преодоления и коррекции. При анализе дефектов речи на основе взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка должен быть реализован комплексный подход в изучении детей [44, 10].

Целью констатирующего эксперимента является выявление уровня сформированности слухоречевой памяти и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Исходя из поставленной цели в констатирующем эксперименте решались следующие **задачи**:

– Выбрать методики и провести по ним исследование слухоречевой памяти и связной речи детей старшей группы детского сада с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

– Провести констатирующий эксперимент по выбранным методикам.

– Провести анализ полученных данных и определить уровень сформированности слухоречевой памяти и связной речи детей экспериментальной группы.

Для достижения поставленных задач применялись следующие **методы**:

– анализ научно-методической литературы и выбор методик исследования,

– изучение логопедической документации,

– посещение индивидуальных и подгрупповых логопедических занятий,

– обследование слухоречевой памяти у детей старшей группы с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией,

– обследование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Исследование проводилось в МБДОУ детский сад № 392 г. Екатеринбурга в период с 13 по 24 января 2020 года с детьми старшей группы в возрасте 5-6 лет, имеющих логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия. Дети были отобраны по

заключениям психолого-медико-педагогической комиссии и по результатам логопедического обследования, основанном на рекомендациях Н. М. Трубниковой [74]. В исследовании принимали участие 10 дошкольников старшей группы. Список детей экспериментальной группы представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 2. Обследование проводилось в утренние часы, в логопедическом кабинете, индивидуально с каждым ребенком, и проходило в несколько этапов:

– изучение имеющейся на обследуемого ребенка медицинской и педагогической документации,

– обследование слухоречевой памяти по выбранным методикам,

– комплексное исследование связной речи,

– анализ полученных данных с целью определить уровень развития слухоречевой памяти и связной речи у детей данной группы.

Обследование слухоречевой памяти включало в себя несколько проб: первые две проводились в один день, остальные – с перерывом в 1-2 дня, для исключения смешения припоминаемых слов и получения «чистой» пробы.

Для обследования слухоречевой памяти использовались методики на сформированность кратковременной, долговременной и смысловой памяти: А. Р. Лурия [50] – «10 слов», «Заучивание 10 слов», «Две группы по три слова», «Шесть слов» и А. Н. Леонтьева – «Запомни пару» [47].

Прежде, чем обследовать связную речь, необходимо уточнить уровень сформированности лексического строя речи. Ребенок с недостаточно развитым словарным запасом не может овладеть навыком полноценных связных высказываний. Данный этап констатирующего эксперимента проводился по методике комплексного исследования состояния связной речи у детей с общим недоразвитием речи В. П. Глухова [17]. Обследование связной речи включало в себя изучение грамматической стороны речи, и, непосредственно, связной речи, и начиналось после изучения словаря ребенка. Далее детям предлагались следующие задания:

1. Составление предложений по отдельным ситуационным

картинкам.

2. Составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу.

3. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа).

4. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок.

5. Сочинение рассказа из личного опыта.

6. Составление рассказа-описания.

7. Окончание рассказа по данному началу.

8. Придумывание рассказа на заданную тему.

В ходе исследования использовался наглядный материал: предметные и сюжетные картинки, взятые из логопедического альбома О. Б. Иншаковой [33], а также грамматические тетради Е. М. Косиновой [37].

2.2. Содержание методик обследования в рамках организации констатирующего эксперимента

Для определения уровня развития слухоречевой памяти ученые предлагают большое количество методик, многие из них адаптируют для разных возрастов и категорий людей. В данной работе использовались методики А. Н. Леонтьева [47] и А. Р. Лурии [50] на исследование кратковременной, долговременной и смысловой слухоречевой памяти, предполагающие применение со старшего дошкольного возраста (с 5 лет).

Для выявления уровня сформированности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи существует множество методик. Такими обследованиями занимались В. К. Воробьева [11], В. П. Глухов [17], Л. Н. Ефименкова [9], Н. С. Жукова [25], Т. А. Ткаченко [73], Т. Б. Филичева [77] и многие другие. Основной целью данных обследований является выявление причины нарушений формирования связной речи. Для проведения эффективной коррекционной работы по формированию связной речи детей

необходимо правильно провести диагностику речи ребенка.

В данной работе будет использоваться методика обследования состояния связной речи детей с общим недоразвитием речи В. П. Глухова [17]. Автор предлагает использовать следующие методы:

– изучение данных анамнеза;
– обследование словарного запаса по специальной схеме;
– исследование связной речи с помощью серии заданий.

Данное комплексное обследование позволяет в полной мере увидеть сформированность связной речи ребенка. Индивидуальный качественный анализ детских высказываний позволяет выявить индивидуальный уровень выполнения заданий в разных формах речевых высказываний, а значит, установить, на что следует обратить внимание при обучении ребенка рассказыванию.

Данные, полученные при обследовании состояния слухоречевой памяти и связной речи детей, должны оцениваться по количественным и качественным показателям и учитываться в ходе коррекционной работы.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В рамках проведения констатирующего эксперимента обследовалось два показателя – состояние слухоречевой памяти и уровень развития связной речи. Также уточнялась степень выраженности дизартрии и выяснялось состояние моторики: общей, мелкой, артикуляционной и мимической.

Изучение анамнестических данных показало, что у 70% детей экспериментальной группы присутствует патология внутриутробного развития – угроза выкидыша, токсикоз беременности, вирусные заболевания ОРВИ, грипп; патология родов выявлена в 30% случаях – асфиксия, стимуляция; и 100% детей имеют соматическую ослабленность. Таким

образом, пренатальный, перинатальный и постнатальный периоды протекали с осложнениями.

В ходе изучения моторики у детей обследуемой группы выявились характерные особенности, свойственные при дизартрии. Моторика (общая, ручная, речевая) характеризуется нарушением переключаемости, неточностью, недостаточным объемом и напряжением движений. Наблюдается нарушение иннервации речевого аппарата, синкинезии, саливация. У всех детей отмечено снижение темпа движений. 8 детей из 10 (80%) имеют координационную неустойчивость – покачиваются, балансируют руками. При обследовании мимической мускулатуры было отмечено, что в разной степени, но абсолютно у всех присутствуют содружественные движения – щурятся глаза, морщится нос, двигаются уголки губ и другое. Мимические позы в 70% случаях узнаваемы, но не ярко выражены, в 10% - имеют однотипную мимическую картину (Юля). Обследование моторики артикуляционного аппарата выявило нарушения у 100% детей: недостаточная подвижность губ и нижней челюсти отмечены у 40% (Юля, Аня, Сема Т., Лера), недостаточная амплитуда и объем движений языка – 100%, тремор языка – 30% (Сема Т., Семен Г., Лера). В 60% случаях у детей отмечалась саливация, у всех дошкольников – синкинезии.

С целью исследования состояния слухоречевой памяти у детей старшей группы детского сада, имеющих логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня с дизартрией, был проведен первый этап констатирующего эксперимента.

Первой для обследования детей экспериментальной группы была предложена методика А. Р. Лурия «10 слов». Ответы каждого ребенка фиксировались и анализировались. При проведении данной пробы было сделано пять повторений. Никто из детей не смог припомнить все 10 слов. У 5 детей количество названных слов при первой попытке соответствует наибольшему количеству припомнившихся слов, т. е. даже при повторном предъявлении ряда слов, дети не запомнили дополнительные слова. У

остальных детей разница между первой попыткой и итоговым результатом составила 1 слово. Данные представлены в таблице 2 [ПРИЛОЖЕНИЕ 2].

Наиболее низкий результат в этом задании показал Степа, он запомнил лишь 2 слова из 10. Наиболее высокие результаты оказались у 3 детей – Юсуфа, Маши и Егора, они припомнили 5 слов, при чем Юсуф назвал 5 слов уже при первом предъявлении, но в следующих попытках он не увеличил количество названных слов. Средний уровень был выявлен у 3 детей (Юсуф, Маша, Егор). У них неплохой объем кратковременной слухоречевой памяти и близок к возрастной норме. Низкий уровень отмечен у 7 дошкольников (Сема Т, Степа, Семен Г., Лера, Настя, Аня, Юля), результат этих детей показывает недостаточный объем кратковременной слухоречевой памяти. С полученными результатами обследования кратковременной слухоречевой памяти детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией по методике А. Р. Лурия «10 слов» можно ознакомиться в представленной гистограмме 1 [ПРИЛОЖЕНИЕ 2].

Далее старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией обследовали по методике А. Р. Лурия «Заучивание 10 слов». Результаты изучения долговременной слухоречевой памяти по этой методике представлены в таблице 3 и гистограмме 1 [ПРИЛОЖЕНИЕ 2]. В данной пробе выяснялась прочность слухоречевой памяти при отсроченном воспроизведении слов. Низкий уровень объема вербальной памяти был выявлен у 7 детей. Самый низкий балл показали 3 ребенка (Сема Т., Степа, Семен Г.), они вспомнили только по одному слову. Сема Т. и Семен Г. также добавили не предъявляемые слова и произвели повторы. Средний уровень показали 3 ребенка (Юсуф, Маша, Егор), уровень их долговременной слухоречевой памяти близок к норме.

При обследовании смысловой памяти по методике А. Н. Леонтьева «Запомни пару» обнаружили низкий уровень у 2 детей (Сема Т., Лера), средний уровень у 5 детей (Юсуф, Маша, Степа, Аня, Юля) и высокий – у 3 (Егор, Семен Г., Настя). Результаты представлены в гистограмме 1.

Анализируя результаты по данной пробе, отмечаем, что у большинства детей неплохо развито ассоциативное мышление, и как следствие, ассоциативная память. У всех детей, кроме Юсуфа отмечались привнесения новых слов или замены слов по семантическому типу. Полные данные представлены в таблице 4 [ПРИЛОЖЕНИЕ 2].

Изучение сформированности запоминания двух групп слов по методике А. Р. Лурия «Две группы по три слова» показало, что при первом предъявлении двух групп слов 70% детей (Сема Т., Юсуф, Маша, Степа, Лера, Настя, Аня) не смогли припомнить ни одного слова из второго ряда слов, из первого ряда - слов не назвала только Настя, остальные дети запомнили 1-2 слова. Таким образом, при первой попытке, Настя не припомнила ни одного слова, но в дальнейшем она показала средний результат. Предположить, что у нее присутствуют трудности включения в задание, не позволяет тот факт, что во всех остальных заданиях такого не происходило. Также у детей отмечались привнесения новых слов, а у 2 детей (Юсуф, Настя) происходила смена слов по группам. С данными можно ознакомиться в таблице 5 в ПРИЛОЖЕНИИ 2. Из гистограммы 1 видно, что 20% детей показали высокий уровень (Сема Т., Егор), 50% - средний уровень (Юсуф, Маша, Лера, Настя, Юля) и 30% детей (Степа, Семен, Аня) имеют низкий уровень слухоречевой памяти в условиях интерферирующего воздействия [ПРИЛОЖЕНИЕ 2].

При обследовании слухоречевой памяти по методике «Шесть слов» очень четко выявились нарушения фонематического восприятия у некоторых детей: услышав слово, они не удерживали в памяти его звуковую оболочку и заменяли схожими по звучанию словами - вместо дрова – дрога (Сема Т.), трава (Сема Т.), труба (Егор), врава (Степа), двора (Настя), печать – печенька (Настя), также заменяли слова близкими по семантике значениями – дым – пар, ком – комок (Семен Г.), и объединяли несколько слов в одно – рыбчом (Настя). При первой попытке Степа не припомнил ни одного слова, и в последующем показал низкий результат. Юсуф и Егор при 3 попытке назвали

максимальное количество слов, но их порядок был нарушен, хотя внимание детей акцентировалось на этом факте, поэтому отнести их результат к высокому уровню мы не можем. В этой пробе высокий уровень не выявлен ни у одного ребенка, средний уровень отмечен у 40% детей (Юсуф, Маша, Егор, Лера), а низкий показатель у 60% (Сема Т., Степа, Семен Г., Настя, Аня, Юля). Все данные представлены в таблице 6 и гистограмме 1 в ПРИЛОЖЕНИИ 2.

Делая вывод о сформированности слухоречевой памяти у детей обследуемой группы, видим, что дети с трудом запоминают материал, даже с предварительной установкой на это. Объем запоминаемого материала, не зависимо от срока (кратковременное и долговременное припоминание), низкий. Не запоминая исходное слово, дети пользуются заменами, искажениями, привнесениями новых слов. Воспроизводя словесный ряд, они неоднократно повторяют уже названные слова. Слухоречевая память детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией недостаточно развита и нуждается в особом внимании со стороны специалистов.

Исследование сформированности связной речи детей старшего дошкольного возраста, имеющих логопедическое заключение общее недоразвитие речи IIIуровня с дизартрией, началось с изучения лексического строя речи. Обследование детей данной группы показало, что словарный запас у них достаточно скудный по сравнению с нормой. У детей возникают трудности при подборе обобщающих слов (посуда, обувь, мебель, музыкальные инструменты и др.); при определении пространственного положения предмета; для многих из них практически недоступно понимание многозначных слов, особенно глаголов; они путают качественные характеристики предметов (по форме - синий). В назывании частей предметов дети указывают только крупные, основные детали (у куклы – руки, ноги), или незначительные (у машины - подушки безопасности, бампер), при этом не сказав про основные части, или перечисляют совсем не части обследуемого предмета (у куклы – носки, трусы), путают слова, схожие

на слух (у рубашки – рукавички). Дети неправильно употребляют существительные родительного падежа множественного числа (стул-стулы, ухо-ухи, стол-столовых), ошибаются в использовании уменьшительной формы существительных (кукла-куклочка), совершают ошибки при согласовании существительных с числительными (две ведерки, два цыплят, пять цыпленков). В словаре обследуемых детей преобладают существительные и часть глаголов, прилагательные используют неохотно и с затруднениями. Называют в основном цвета и размер, описывая предмет, иногда пользуются прилагательными непосредственно обозначающим свойства предмета. При обследовании антонимии и синонимии оказалось, что антонимы дети подбирают хорошо к знакомым словам (холодно-тепло, большой-маленький и др.), а к малознакомым – допускали ошибки, и, в основном, добавляли частицу «не» к слову. Синонимы подбирали ошибочно.

У обследуемых детей старшей группы с речевым недоразвитием III уровня и дизартрией выявлен ограниченный словарный запас, своеобразие лексики из-за неточности употребления слов, нарушение понимания и употребления сложных предлогов.

Количественная оценка обследования лексической стороны речи осуществлялась в баллах:

3 балла (высокий) – выполнение верное, без помощи взрослого;

2 балла (средний) – допущены 1-2 ошибки; требовалась помощь;

1 балл (низкий) – множественные ошибки; неправильное выполнение.

Результаты обследования словаря представлены в таблице 7 [ПРИЛОЖЕНИЕ 2]. Из данных таблицы видим, что высокого уровня развития словаря не достиг ни один ребенок, среднего уровня достигли 60% детей (Юсуф, Маша, Егор, Лера, Настя, Аня), а низкого – 40% (Сема Т., Степа, Семен Г., Юля).

Обследование связной речи проводилось по комплексной методике В. П. Глухова:

Задание 1. Составление предложений по отдельным ситуационным

картинкам.

Инструкция: Скажи, что здесь нарисовано?

При затруднении, давался вопрос-подсказка, непосредственно указывающий на изображенное действие: "Что делает мальчик/девочка?"

Задание дети выполняли без интереса. Наблюдались «поиски» нужного слова, большое количество пауз, пропуски и замены слов (мама и папа, родители - вместо «девочка» и «мальчик»), нарушение порядка слов в предложениях.

Задание 2. Составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу.

Инструкция: Составь предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Что сделала девочка?

Помощь оказывалась в виде указания на пропущенную картинку.

Некоторые дети испытывали затруднения, забывали слово «корзинка». Им оказывалась помощь в виде вспомогательных вопросов с указанием на пропущенную картинку. Другие, использовали при составлении предложения все картинки, но были ошибки в его грамматическом оформлении. Присутствовало неоднократное повторение слов – «…Девочка пошла…в лес... с корзинкой…собирать грибы…в лес и взяла корзинку…чтоб набрать грибов.» (Сема Т.).

Задание 3. Пересказ текста.

Инструкция: Послушай и перескажи.

Текст произведения прочитывается дважды, перед повторным чтением давалась установка на составление пересказа.

При пересказе текста у детей выявлены нарушения грамматической структуры предложений, сильное сокращение текста, отсутствие синтаксической связи между предложениями, художественными элементами они не пользовались - просто перечисляли события. Некоторые дети не могли начать рассказ, а начав его по наводящим вопросам, ограничивались одним-двумя предложениями, иногда сильно аграмматичными и не несущих

никакой смысловой нагрузки - «…Где только они себя видели. Не узнали… только когда лето началось… не помню…» (Степа).

Задание 4. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок.

Перед этим происходил разбор каждой картинки с называнием и объяснением значения некоторых деталей, предметов и действий.

Инструкция: Внимательно рассмотри картинки и составь последовательный рассказ.

Помощь оказывалась вспомогательными вопросами, жестовым указанием на картинку или деталь.

Дети заинтересовались картинками, разглядывали их. При составлении рассказа у них возникали трудности. По каждой картинке они составляли отдельное словосочетание, логической и синтаксической связи не наблюдалось, присутствовали большие паузы. У большинства детей рассказ представлял собой перечисление действий, лишь некоторые из них попытались использовать распространенные предложения, при этом сильно нарушая грамматику. Два ребенка попробовали пофантазировать и придумать сюжет, но не смогли его ни развить, ни закончить (Маша: «Мальчики хотели погладить ежика…не смогли. Потому что он сильно колючий и решили… срезали иголки мальчики положили в кепку ежика… они решили напоить молоком.»; Семен Г.: «Мальчики…зажигали костер…увидели ежика. Дальше…ветки собрали…дальше они ежика понесли домой и покормили молоком»). В этом задании очень наглядно проявилась бедность словарного запаса.

Задание 5. Сочинение рассказа из личного опыта.

Инструкция: Ребенку предлагается близкая ему тема: «На нашем участке».

Ребенку давался план рассказа:

Что находится на участке? Чем занимаются на участке дети? В какие игры они играют? Назови свои любимые игры и занятия.

Дети отнеслись к заданию по-разному – кто-то начал активно рассказывать про свой участок, а у кого-то оно интереса не вызвало. По всем пунктам плана не ответил ни один ребенок, даже после наводящих вопросов. Юля все перечисляла – постройки, цвета лопат, игрушки. Самый полный рассказ получился у Маши, но и он был с характерными ошибками: «Мы строили горку, родители заливали. Мы иногда катаемся с горки и играем иногда тоже в снежки. Мы любим снежного ангела делать. (Это как?) Ложишься и руки, ноги лево-право делаешь. Рядом с горкой еще построили крепость рядом с горкой крепость. ?? Как выходим играем и сразу со снегом. Еще ходим по лесенкам в садике. Всегда иногда лепим снеговиков». У всех детей наблюдались ошибки в построении предложений, логическая связь в рассказе отсутствовала.

Задание 6. Составление рассказа-описания.

Детям предлагалось описать свою любимую игрушку (игрушки у детей были с собой, за исключением Юсуфа – ему предложили описать грузовик из группы).

Инструкция: рассмотри игрушку и расскажи о ней: какая она по величине; назови основные части; скажи, из чего она сделана; во что одета, что у нее на голове (про куклу); для чего нужна, какие бывают машины?

Двое детей совсем не заинтересовались игрушкой и заданием – Сема Т. с трудом назвал цвет и растерялся с размером, на этом описание закончилось, несмотря на попытки экспериментатора заинтересовать и помочь; а Семен Г., который неплохо проявлял себя на некоторых заданиях, ничего не сказал кроме цвета машины, и кто ее подарил («Она такая красная, которую тетя Света… подарили.»). Но в этот раз удивила Юля – она живо описывала свою собачку (с грамматическими ошибками, наводящими вопросами), хотя все предыдущие задания ей давались тяжелее всех и особого интереса не вызывали. Другим детям задание тоже понравилось, но составить связное описание не удалось никому. Они перечисляли части, описание признаков проводилось с помощью и не всегда удавалось. Отмечались лексические

затруднения.

Задания 7 и 8 предлагалось не всем детям. Для Семы Т. они оказались недоступны. Юле их тоже сначала планировалось не предлагать, но предыдущее задание изменило мнение.

Задание 7. Окончание рассказа по данному началу.

Картинка детально разбиралась и обсуждалась. Текст читался два раза.

Инструкция: рассмотри картинку, послушай рассказ и скажи: «Что было дальше?»

Рассказы сопровождались «поиском» нужных слов, ошибками в построении предложений, не было синтаксической связи между предложениями. Начало рассказа воспроизводили не все дети, часто сразу озвучивали окончание. Рассказы соответствовали началу предлагаемой истории. Наиболее трудным это задание оказалось для Семена Г., Степы и Юли. Их рассказ состоял из одного предложения: «…ветка сломалась и упал на снег …и пополз …??? смотрели» (Семен Г.), «…они потом… они похоже птичку увидели и побежали …??? …» (Степа), «…потом он упал, а они … поспорили … и все …??? Все…» (Юля).

Задание 8. Придумывание рассказа на заданную тему.

Детям показывались картинки, на которых: корзинка, девочка и лес, к которому через поле идет дорожка. Картинки рассматривались, обсуждались: как зовут девочку, куда она пошла, зачем она пошла в лес.

Инструкция: Придумать рассказ о каком-нибудь случае с девочкой в лесу.

Задание предлагалось: Маше, Юсуфу, Егору, Насте, Юле, Семену Г., Лере и Ане. Рассказы детей были составлены с нарушениями грамматических средств связи, наблюдались лексические затруднения, нерезко выраженные нарушения связности высказывания. «Маша пошла … взяла корзинку пошла … В лесу встретила волка. Девочка собрала грибы… Волк хотел ее съесть, девочка побежала…пришла домой и сделала грибной супик» (Настя). «Девочка пошла в лес. и там шишки собрала… грибы там,

ягодки. Перепутал, шишки нет. И пошла домой. Конец? Конец» (Семен Г.).

Анализ результатов обследования по каждому заданию осуществлялся в баллах по примерной схеме оценки выполнения заданий [ПРИЛОЖЕНИЕ 1]. Результаты комплексного обследования связной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией представлены в таблице 8, в которой видно, что дети с речевыми нарушениями испытывают трудности по всем показателям, а значит, им нужна специализированная помощь по формированию связной речи.

По результатам обследования видим, что лучше всего дети справились с заданиями на составление предложений, и многие выполнили хорошо эти задания, но самостоятельные рассказы им даются непросто. При проведении эксперимента было отмечено, что сложности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и дизартрией возникали в самом начале рассказа, дети терялись, путались, иногда вовсе, опускали начало и озвучивали лишь концовку, им постоянно требовалась помощь в виде наводящих вопросов и подсказок. Также экспериментаторы заметили, что почти всем детям было мало двух прочтений заданий и текстов, они не запоминали их, поэтому и задания, и тексты читались повторно.

Для оценки результатов обследования пересказы детей анализировались по следующим показателям (Таблица 1):

Таблица 1

Показатели оценки связного высказывания

1	Цельность	Полнота и объем рассказа, логичность и адекватность. Правильность формулирования мысли.
2	Связность	Умение связно, последовательно, точно по плану выстраивать высказывание. Употребление разнообразных языковых средств в соответствии с текстом произведения.
3	Языковое оформление пересказа	Правильность построения предложений в соответствии с грамматическими нормами языка. Умение использовать сложные предложения.

Результат каждого показателя оценивался по десятибалльной шкале, где 1 – очень низкий уровень, а 10 – высокий уровень.

Данные обследования связных высказываний детей экспериментальной группы представлены в таблице 2. Из нее видим, что по всем показателям дети получили балл ниже среднего. Исключением стал Егор, балл которого составляет 5,3 и оценивается как средний.

Таблица 2

Результаты обследования детей по связным высказываниям

Дети/показатели	Цельность	Связность	Языковое оформление	**Средний балл**
Сема Т.	1	2	2	**1,6**
Юсуф	5	4	3	**4**
Маша	5	5	4	**4,6**
Егор	5	6	5	**5,3**
Степа	2	3	2	**2,3**
Семен Г.	1	3	3	**2,3**
Лера	2	3	3	**2,6**
Настя	2	4	4	**3,3**
Аня	3	3	3	**3**
Юля	2	2	3	**2,3**
Средний балл по показателям	**2,8**	**3,5**	**3,2**	

В ходе проведения констатирующего эксперимента по изучению уровня развития связной речи, у детей было выявлено нарушение связности высказываний, отсутствие смысловой и синтаксической связи между предложениями, большое количество смысловых пропусков, паузы между фразами, ошибки в грамматическом оформлении предложений, лексические затруднения, незавершенность микротем. Для их рассказов характерны скудность и однообразие используемых средств речи. Речь детей носит по большей части ситуативный характер и имеет форму диалога. Навыков связной речи у них нет: вместо высказываний они отвечают односложными или не связанными скудными нераспространенными предложениями.

Анализируя данные проведенного обследования детей старшей группы детского сада с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией, можно увидеть, что слухоречевая память и связная речь детей недостаточно развиты, и нуждаются в особом внимании со стороны специалистов и в

целенаправленной коррекционной помощи [ПРИЛОЖЕНИЕ 3].

Выводы по 2 главе

Для выявления имеющегося отклонения и эффективной коррекционной работы, а также для определения рациональных методов и приемов воздействия, нужно грамотно обследовать и обнаружить характер речевого недоразвития ребенка, проанализировать глубину и степень нарушения, выяснить, какие компоненты речевой системы и в какой степени оказались недоразвиты или не сформированы.

По данным констатирующего эксперимента видим, что у всех детей экспериментальной группы отягощенный анамнез развития – токсикозы, стимуляции, асфиксии, перенесенные инфекции. Общая, мимическая и артикуляционная моторика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией развита недостаточно. Обработка результатов исследования показала прямую взаимосвязь между снижением слухоречевой памяти и недоразвитием связной речи. У детей довольно бедный активный словарь, по сравнению с нормой, наблюдается неточное произнесение многих слов, недостаточная дифференциация слов по значению, нарушения в овладении и морфологическими, и синтаксическими единицами речи. Дети испытывают затруднения в выборе грамматических средств для выражения своих мыслей. Все это затрудняет процесс развития связной речи. Слухоречевая память детей данной группы недостаточно развита и заметно ниже нормы. У них отмечаются замены и искажения слов, воспроизведение привнесенных слов, низкий объем запоминаемого материала. Трудности были при запоминании материала как на длительный, так и на короткий срок.

Результаты проведенного экспериментального обследования подтверждают научные данные о том, что уровень сформированности слухоречевой памяти прямо пропорционален речевому недоразвитию. Это подтвердило необходимость систематической и целенаправленной коррекции слухоречевой памяти и связной речи с целью успешного

преодоления общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ С ПОМОЩЬЮ МНЕМОТАБЛИЦ

3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы логопедической работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи у детей старшей группы с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с применением мнемотаблиц

Многие ученые (Ю. Ф. Гаркуша [14], Т. И. Дубровина [20], Н. С. Жукова [25], А. В. Москалец, Э. Л. Фигередо, Т. Б. Филичева [77], Н. П. Чурсина и др.), исследовавшие вопросы обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи, отмечают взаимосвязь между речевым развитием и мнестическими процессами, особенно они делают акцент на слухоречевой памяти. Ими подчеркнута необходимость специальной целенаправленной работы по развитию вербальной памяти у детей данной группы [29, 30 и др.]. Но, несмотря на определенный опыт, специальных исследований особенностей памяти и ее развития у детей с общим недоразвитием речи недостаточно [30, 20, 54].

В логопедической работе по развитию слухоречевой памяти и связной речи у детей с общим недоразвитием речи и дизартрией следует придерживаться принципов:

Принцип комплексности – предусматривает сотрудничество логопеда, невропатолога, терапевта, физиотерапевта при помощи детям с дизартрией

Принцип индивидуально-дифференцированного подхода – учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка в обучающем процессе при соблюдении общих и специфических особенностей группы детей;

предусматривает различный уровень сложности заданий с учетом сформированности слухоречевой памяти и связной речи детей.

Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития – снижение объема слухоречевой памяти негативно влияет на речевое развитие детей, поэтому, работая над вербальной памятью, устраняем речевые недостатки.

Принцип опоры на сохранные функции (обходного пути) – дает возможность использовать различные виды памяти (зрительную, слуховую, двигательную и др.)

В процессе коррекционной работы также необходимо соблюдать и другие принципы – принцип системности, принцип учета ведущей деятельности, принцип рациональной и эффективной подачи материала, принцип наглядности и др.

Работа по развитию слухоречевой памяти и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией проводилась поэтапно. *Исходно-диагностический этап* включал в себя изучение анамнестических данных, состояние общей, ручной, мимической, артикуляционной моторики, уровень развития лексики, грамматики, связной речи и слухоречевой памяти. *На коррекционно-обучающем этапе* было определено направление работы логопеда по развитию слухоречевой памяти и связной речи у детей экспериментальной группы с помощью мнемотаблиц. *На итогово-диагностическом этапе* проводилась контрольная диагностика на выявление уровня развития слухоречевой памяти и связной речи после проведенной работы.

На формирующем этапе эксперимента целью было: разработка и апробация содержания, методов и приемов для развития слухоречевой памяти и связной речи у дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с применением мнемотаблиц.

Задачи формирующего этапа:

1. Разработать основные направления обучающей работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с применением мнемотаблиц.

2. Раскрыть основное содержание предложенных направлений логопедической работы.

3. Реализовать представленные направления в обучающей работе с детьми экспериментальной группы.

Опираясь на результаты исследования включаем в коррекционную работу методы и приемы, которые позволяют сделать формирование связной речи и слухоречевой памяти у детей с недоразвитием речи III уровня и дизартрией более простым, интересным и эффективным. С этой целью применялась педагогическая технология мнемотехника. Внедрение мнемотехники (мнемотаблиц) в обучающий процесс помогает целенаправленно влиять на развитие речи детей: обогащать лексику, формировать умение составлять предложения различных конструкций, учить соблюдать последовательность изложения высказываний, составлять тексты различных типов; помогает развивать вербальную память – ее произвольность, объем и устойчивость, опираясь на зрительное восприятие.

Прививать детям навыки работы с визуальными символами и знаками нужно постепенно и в определенной последовательности. Работа по технологии мнемотехника начинается с того, что детей знакомят с символами (один символ – одно слово), т. е. графическим способом представления информации – это работа с мнемоквадратами. Затем количество слов увеличивается, могут добавляться предлоги – это этап работы с мнемодорожками. Следующий этап работы – работа с мнемотаблицами. Мнемотаблица – это опорная схема, которая состоит их нескольких мнемоквадратов, помогающих составить развернутый рассказ. Здесь на каждое словосочетание, слово, предложение придумывается изображение, и весь текст можно зарисовать схематически. Рисунки-схемы

ребенок запоминает легко. При работе с детьми к мнемотаблицам предъявляются определенные требования, они должны:

– Отражать основные свойства.

– Быть простыми и доступными для понимания детьми.

– Соответствовать уровню развития детей.

Работа по мнемотаблицам осуществляется в три этапа:

– 1 этап: рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.

– 2 этап: осуществляется перекодирование информации, т.е. преобразование из абстрактных символов в образы.

– 3 этап: после перекодирования осуществляется пересказ сказки или рассказ по заданной теме.

Дети старшего дошкольного возраста при работе с мнемотаблицами учатся:

– обозначать предметы с помощью разнообразных заместителей и наоборот (кодирование и перекодирование),

– применять и создавать схематические изображения предметов, явлений,

– ориентироваться в пространстве (на схеме),

– пользоваться пространственно-временной моделью при пересказе или составлении рассказов,

– создание собственных моделей по своему замыслу [62].

У детей формируются навыки составления простого рассказа сначала с помощью педагога (вспомогательных вопросов и указывающих на схему жестов), а затем с переходом к самостоятельной работе. Постепенно детям прививается навык планирования составления рассказа, и они становятся способны к более развернутому описанию по плану-схеме.

Сенсорно-графические схемы В. К. Воробьевой в начале обучения детей принципам мнемотехники помогают им называть признаки предмета, опираясь на собственные органы чувств с помощью зрительного плана

(схемы) [11].

В. П. Глухов при обучении рассказыванию детей с речевой патологией рекомендует такие этапы: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества [17].

Т. А. Ткаченко при формировании связной речи у детей с речевым недоразвитием использует упражнения, основанные на наглядности и моделировании плана высказывания, которые в процессе работы усложняются за счет убывания вспомогательных средств. Ее система позволяет сформировать связную речь у дошкольников, которые не способны были к развернутым высказываниям. Работа над связным высказыванием располагается в порядке возрастающей сложности, с постепенным переходом к самостоятельной связной речи:

- пересказ рассказа по наглядному действию;
- пересказ по следам наглядного действия;
- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- пересказ рассказа по сюжетной картине;
- рассказ по сюжетной картине [72].

В работе над связной речью детей, мнемотехника позволяет существенно сокращать время на обучение и при этом помогает решить ряд других задач. Она дает возможность детям постигать сложный материал легко и быстро, а процесс запоминания сделать – простым, интересным и творческим. Работая над причинно-следственными связями в процессе работы с мнемотаблицами – воспитываем логическое мышление, сравнивая – формируем аналитическое мышление [21]. Имея своей главной задачей формирование связной речи ребенка, мы параллельно проводим коррекционную работу над его слухоречевой памятью и мышлением.

3.2. Содержание логопедической работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с помощью мнемотаблиц

Принимая во внимание данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, видим необходимость проведения специальной коррекционной работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Обучающий эксперимент осуществлялся в МБДОУ детский сад № 392 г. Екатеринбурга, ул. Победы, 5А в период с 27 января по 20 марта 2020 года. Для исследования отобранная группа детей была поделена на 2 – экспериментальную (Сема Т., Степа, Семен Г., Лера, Юля) и контрольную (Юсуф, Маша, Егор, Настя, Аня). У всех детей стоит логопедическое заключение – общее недоразвитие речи III уровня с дизартрией. Группы были уравнены, и в каждой находились дети, показавшие более высокие результаты по показателям связной речи и слухоречевой памяти, и те, чьи результаты ниже. В период эксперимента контрольная группа занималась с логопедом в своем обычном расписании и в традиционной форме. С детьми экспериментальной группы велись коррекционные занятия, нацеленные на развитие слухоречевой памяти и связной речи с применением мнемотаблиц. Дети экспериментальной группы посещали индивидуальные логопедические занятия 2 раза в неделю, 1 раз в неделю подгрупповые занятия по подготовке к обучению грамоте, 1 раз в неделю – по развитию лексико-грамматических средств языка и 1 раз в неделю – по развитию связной речи. Эксперимент длился 8 недель, за это время с каждым ребенком было проведено 16 индивидуальных занятий, 8 подгрупповых занятий по подготовке к обучению грамоте, 8 подгрупповых по развитию лексико-грамматических категорий и 8 по развитию связной речи.

По результатам констатирующего обследования у всех детей кроме

общего недоразвития речи III уровня выявлена дизартрия и отмечены нарушения в общей, ручной, артикуляционной и мимической моторике, поэтому в свои занятия мы включали разнообразные методы и приемы для их коррекции и развития. Индивидуальные занятия начинались с ритмических дорожек (или они включались в структуру занятия), адаптированных под нарушения конкретного ребенка и поставленную задачу. В таких дорожках мы пытались совместить несколько логопедических задач сразу: работа над общей моторикой (шагни, перешагни, прыгни, присядь и т. д.), развитие фонематического слуха, выполнение артикуляционных упражнений, развитие слухоречевой памяти, отработка предлогов или падежных окончаний, работа над отрабатываемым звуком и др. Детям очень нравились занятия с такими дорожками, они выполняли даже то, чего не хотели делать за столом. Иногда мы оставляли дорожку на конец занятия для закрепления материала, и как мотивационный момент. Пример занятия по автоматизации звука [С] с использованием такой дорожки можно посмотреть в ПРИЛОЖЕНИИ 4.

Коррекционная работа по преодолению общего недоразвития речи у детей с дизартрией включает работу как с речевой, так и неречевой симптоматикой. Детям с дизартрией необходимо вводить на занятиях задания и упражнения на развитие моторных функций – общей, мелкой, артикуляционной моторики, мимической мускулатуры и других проявлений, свойственных данному нарушению. Специалист должен работать над развитием словаря, над грамматическим строем речи, над пониманием значения слов и над развитием диалогической и монологической речи, а при наличии дефектов произношения – над звуковой стороной речи. В центре внимания все время должен быть наиболее пострадавший компонент речи. Обучить ребенка связному высказыванию, не работая над остальными компонентами речи, невозможно.

Используя в основе данные теоретической и методической литературы, а также учитывая показатели констатирующего эксперимента, было

разработано содержание коррекционной работы на основе рекомендаций: по развитию слухоречевой памяти Т. И. Дубровиной [20], А. С. Ивановой [30], И. Ю. Левченко [45], по развитию связной речи - В. К. Воробьевой [11], В. П. Глухова [17], Т. А. Ткаченко [72].

Прежде, чем обучать детей с речевыми дефектами работе с мнемотаблицами, была проведена подготовительная работа. Необходимо развить у детей навыки запоминания и внимания, т. к. у детей данной группы присутствуют недостаточное развитие наглядного и словесно-логического мышления, возникают трудности выполнения вербальных и невербальных заданий.

Для развития навыков запоминания применялись такие методы, как:

– Метод «крокирования» – наиболее широко применяемый и доступный. В нем используются наброски, зарисовки, схемы: детям, например, можно «написать» письмо, которое они должны прочитать по схеме; или предложить зарисовать все слова, которые назовет педагог, а через некоторое время вспомнить и «прочитать» свои рисунки (Зашифруй предложение, Зашифрованное письмо).

– Метод ассоциативных цепочек или метод «чепухи» - слова в нем связываются по порядку в короткий рассказ. Но его суть в том, что хорошо запоминается детьми что-то эмоциональное, необычное, т.е. рассказ должен иметь необычный сюжет – смешной или неправдоподобный (небылица). Вспоминая свой рассказ, ребенок воспроизводит цепочку слов (Выбери подарок и др.).

– Метод превращения – это тоже цепочка слов, но здесь слова связаны друг с другом логически, одно слово вытекает из другого.

– Метод эйдетизма – метод, использующий образное мышление – ребенок зарисовывает информацию прямо из своего воображения [ПРИЛОЖЕНИЕ 5].

Так же, с целью развития у детей произвольного внимания, и таких его качеств, как устойчивость, переключение и распределение, применялись

игры: «Найди отличия», «Запрещенное движение», «Лабиринты» и др.

Внедрение мнемотехники в обучающий процесс помогает целенаправленно влиять на развитие речи детей: обогащать лексику, формировать умение составлять предложения различных конструкций, учить соблюдать последовательность изложения высказываний, составлять тексты различных типов. Начинать работать с детьми с применением мнемотаблиц можно тогда, когда у детей уже есть базовый словарь.

Работая над обогащением и развитием словаря, над грамматически правильной речью детей, мы акцентировали свое внимание на наиболее нарушенные у дошкольников категории словообразования и словоизменения.

По данным констатирующего эксперимента, у детей возникали трудности с классификацией и обобщением предметов, называнием частей предметов (тела), они ошибочно употребляли существительные в родительном падеже в единственном и множественном числе – мы включили в коррекционную работу дидактические игры «Наведи порядок», «Обобщение», «Кто лишний?», «Части и целое», «Магнитная мозаика» (собери животное) и др., и со всеми этими играми дополнительно отрабатывали родительный падеж, играя в «Прятки», «Чего (кого) нет?». Дети не умели образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (-к, -ечк, -очк, -чик), неверно согласовывали существительные с числительными, совершали ошибки в подборе синонимов и антонимов – здесь мы использовали игры «Назови ласково», «Большой – (средний) - маленький», «Скажи наоборот», «Скажи по-другому», «Один-два-пять» и др. в сочетании с мячом, игральным кубиком (мягкая игрушка) и ритмической (или тактильной) дорожкой. Также работали над словообразованием – учили детей образовывать прилагательные от существительных (относительные, притяжательные и др.).

Для обогащения лексического запаса детей прилагательными применялись игры: «Чей хвост?», «Свойства предметов», «Что из чего?». Для расширения глагольного словаря предлагались игры «Многозначные слова»,

«Кто как передвигается?», «Что ты делаешь?» и др.

На первом этапе работы с мнемотаблицами – подготовительном – познакомили детей с понятием и предназначением мнемотаблиц, учили преобразованию абстрактных символов в образы, предлагали и объясняли детям значение символов. Учили ребят находить «зашифрованные» слова, образовывать новые лексемы. После того, как дети научились понимать схематичные изображения и мыслить образно, им предлагалось самим закодировать слово. С этой целью детям предлагались игры: «Скажи наоборот» – логопед называет слова и предлагает детям подобрать к данным словам слова с противоположным значением, «Скажи по-другому» – к данным словам или словосочетаниям подобрать слова-синонимы, «Узнай, о чем это?» – по данным словам-определениям дети должны узнать объект, о характеристике которого говорит педагог, «Кому что нужно?» - подбираются слова-предметы или слова-действия к предмету на картинке.

Затем мы «зашифровывали» в одно изображение короткую фразу и читали целиком мнемодорожку – получался небольшой рассказ. На данном этапе коррекционная работа включает в себя упражнения на верное использование словоформ, навыков словоизменения, правильное построение предложений, формирование навыков контроля за грамматической правильностью речи и продолжается работа по обогащению и активизации лексического запаса. Схемы использовали для загадывания и отгадывания загадок об овощах, составления и пересказа небольших сказок и текстов, рассказа о признаках осени и др. Такая предварительная работа способствовала пониманию структуры мнемотаблиц детьми, ее предназначения и обучила навыкам ее расшифровки. На этом этапе велась работа над слухоречевой памятью, происходило активное обогащение словарного запаса детей, проводилась работа над смысловой стороной слова и над грамматическим строем речи. Одновременно уделялось внимание формированию навыков анализа воспринимаемого предмета, подготовка к использованию развернутой фразовой речи.

На основном этапе детям сначала предъявлялись готовые мнемотаблицы, составленные по знакомым сказкам. Им предлагалось рассмотреть их, составить по ним рассказ, а затем самостоятельно зарисовать схему своего рассказа (мнемотаблицу). Далее детям давалось задание самостоятельно составить мнемотаблицу после прочтения им сказки или рассказа, а потом по своей таблице пересказать их. Также использовались задания с разрезными мнемотаблицами: восстановить последовательность картинок по памяти, найти место выпавшей картинки, найти нужную картинку по ходу сюжета текста («Не зевай, нужную картинку поднимай».).

Для того, чтобы замотивировать детей к рассказу, с опорой на схему, учитывался ведущий вид деятельности дошкольника – игра. Дети с удовольствием описывали игрушки, которые растеряла кукла Катя. «Катя – большая растеряша, она просит помочь найти свои игрушки по фотографиям. Дети объявляют по радио «приметы» игрушек». – Каждому ребенку дается карточка с изображением игрушки и предлагается описать ее по мнемотаблице.

При обучении связной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией использовался эффективный прием параллельного описания логопедом и ребенком однотипных предметов с применением наглядных схем, данные упражнения также способствуют развитию слухоречевой памяти:

– Параллельное пофразовое описание.

Логопед говорит фразу об одном объекте, давая образец высказывания ребенку, что, о чем и как нужно сказать, а ребенок говорит о другом, пользуясь подсказкой:

«У меня кукла Таня. – А у меня кукла Света.

У Тани – синее платье. – А у Светы – зеленое платье.

У моей Тани короткие волосы. – А у моей Светы – длинные.» и т. д.

– Сопряженное описание.

Логопед начинает предложение, а ребенок ее заканчивает:

«Это - кукла Маша. У Маши … Она любит … Маша дружит … ».

Данный прием помогает сделать акцент на связках между предложениями, учит детей, как можно связать одну фразу с другой.

– Коллективное описание, где один предмет описывает несколько детей, называя по одному признаку.

Начинает описание логопед: «Это пожарная машина. У нее …(большие колеса, мигалка, лестница)… Она …(спешит на помощь, быстро едет, красная)…» и т. д. В результате игры получается небольшой рассказ, составленный всеми детьми – теперь вспоминаем весь рассказ и тренируем слухоречевую память.

Мнемотаблицы — это любое плоскостное изображение, помогающее соблюдать последовательность, подсказывающее последующие действия. Мы стали предлагать их детям на каждом занятии – в виде схем на характеристику и артикуляцию звуков, схем составления рассказа, описания, схемы стихотворения, и даже, как наглядная опора (план) занятия и другое.

Также в своей работе мы использовали мнемотаблицы – не только в виде плоскостного изображения, мы брали в работу различные кубики – «Эмоции», «Сочини историю», обычный игральный кубик и 1 (2) кубик «Сочини историю» (согласование числительных с другими частями речи). Также использовали кубики «Эмоции» в сочетании с обычными мнемотаблицами для развития интонационной стороны речи у детей с дизартрией (расскажи по схеме грустно).

Мы старались научить детей пользоваться мнемотаблицами не только на занятии, но и применять их для запоминания в повседневной жизни. Для этого родителям рекомендовалось дома рисовать с детьми мнемотаблицы – любые события изображать в виде схематического рассказа и потом воспроизводить его. Многие дети приносили «домашние» мнемотаблицы и рассказывали нам о каком-либо празднике, или походе в зоопарк.

Обучающая работа над развитием слухоречевой памяти и связной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня с применением мнемотаблиц

способствовала повышению мотивации детей к запоминанию и рассказу, придавала им уверенности, позволяла усваивать структуру рассказа, помогала сохранять и припоминать информацию. Схемы помогают ребенку воспроизвести рассказ педагога или по его образцу составить свой. Применятся могут не сами изображения предметов, а их символы, обозначения, это помогает детям самим легко составить мнемотаблицу, подобрать нужное слово к изображению и запомнить его. Зрительная опора в этом случае способствует укреплению слухоречевой памяти. Использование на различных занятиях мнемотаблиц, помогло детям эффективнее воспринимать и перерабатывать слуховую информацию, сохранить ее в своей памяти и воспроизводить при необходимости.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

По окончанию формирующей работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи детей экспериментальной группы было проведено повторное обследование детей по тем же методикам, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента. Целью контрольного этапа исследования является оценка эффективности проведенной работы и выявление динамики уровня развития слухоречевой памяти и связной речи у детей с общим недоразвитием III уровня и дизартрией. Задачами контрольного этапа были:

1. Провести повторное обследование уровня слухоречевой памяти и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием III уровня и дизартрией по тем же пробам, что и на констатирующем этапе.
2. Дать сравнительную оценку результатов констатирующего и контрольного экспериментов.
3. Сделать выводы об эффективности формирующей работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи с помощью мнемотаблиц.

К моменту окончания формирующей работы дети экспериментальной группы организованней подходили к заданию что-то запомнить: они затихали, были внимательными, сосредоточенными, а при просьбе назвать то, что запоминали, они меньше суетились, четче произносили слова и были более уверенными.

Исследование кратковременной слухоречевой памяти по методике «10 слов» на контрольном этапе эксперимента показали, что у всех детей экспериментальной группы выявлена положительная динамика: в размере 10% у Семы Т, Леры и Юли, и 20% у Степана и Семена Г. Также у детей отмечен прирост слов по сравнению с первым предъявлением в среднем на 10% и снизилось количество привнесения новых слов и повторов. Таким образом, у всех детей установлен средний уровень развития слухоречевой памяти по данной пробе. У детей контрольной группы показатели остались на том же уровне, лишь у Егора отмечено увеличение припоминаемых слов на 10%. Результаты показаны в таблице 2, гистограмме 1 [ПРИЛОЖЕНИЕ 6].

По результатам исследования по методике «Заучивание 10 слов» видим, что среднего уровня развития достигли лишь 2 ребенка – Семен Г. и Лера, они улучшили свой результат по сравнению с констатирующим экспериментом на 30% и 10% соответственно. Но нельзя сказать, что другие дети не показали положительную динамику, хоть у них по-прежнему низкий уровень: Сема Т. запомнил на 20% больше слов, Степан – на 10%, лишь у Юли не отмечено прироста слов, но и здесь экзаменаторы отметили уверенность в ответе, положительный настрой и желание работать, чем девочка совсем не отличалась в начале нашей с ней работы. Так же, как и в предыдущей пробе, у детей значительно снизился уровень повторов и называния новых слов. Дошкольники контрольной группы изменений результатов в данной пробе не показали, помимо этого у Маши наблюдалась неуверенность в ответе, Аня суетилась и, в целом, у детей контрольной группы присутствовала настороженность, боязнь ошибиться. Результаты представлены в таблице 3, гистограмме 2 [ПРИЛОЖЕНИЕ 6].

По методике «Запомни пару» все дети экспериментальной группы улучшили свои результаты по сравнению с констатирующим обследованием. Кроме увеличения количества запомнившихся слов, у детей замечено меньше замен слов и привнесений, а при их произнесении некоторые дети были неуверенными, осознавая, что слово не верное, но припомнить нужное они не могли. Так случилось у Леры и Семена Г. 60% дошкольников в этом обследовании показали высокий уровень развития смысловой слухоречевой памяти, а 40% – средний уровень. Низкого уровня не отмечено ни у одного ребенка. Из детей контрольной группы результат улучшила только Маша, у остальных обследуемых он находился на прежнем уровне. Данные обследования показаны в таблице 4, гистограмме 3 [ПРИЛОЖЕНИЕ 6].

Обследование «Две группы по три слова» выявило незначительную динамику в процентах, но показало, что в сравнении с констатирующим этапом дети запоминали слова не только из первой, но и из второй группы слов, и при повторных попытках наращивали их, что было редкостью ранее. В этот раз реже встречались смены слов по группам, такое отмечено только у Семена Г. и только при одной из попыток. Высокого уровня развития слухоречевой памяти при интерферирующем воздействии достигли 40% детей экспериментальной группы, а у 60% отмечен средний уровень. Низкого уровня не выявлено. В контрольной группе свой предыдущий результат ухудшил Егор на 17%, у остальных детей ни положительной, ни отрицательной динамики не обнаружено, их результаты остались на том же уровне. У обследуемых отмечена смена слов по группам (Юсуф, Настя), а Юсуф во всех попытках менял местами первую и вторую группы слов. Кроме того, у детей по-прежнему были сложности с припоминанием слов из второго ряда, даже при повторных попытках. Результаты представлены в таблице 5, гистограмме 4 [ПРИЛОЖЕНИЕ 6].

По результатам обследования пробы «Шесть слов», в которой слова нужно не только запомнить, но и воспроизвести в правильной последовательности, видим, что верный порядок слов удалось восстановить

только Юле, она запомнила первые 5 слов при третьей попытке. Лера тоже запомнила 5 слов, но пропустила второе слово, поэтому сказать, что она верно соблюла последовательность, мы не можем. При данном испытании низкий уровень показал только Степа, он назвал 4 слова в произвольном порядке. Высокий уровень показала Юля, а средний – Сема Т., Семен Г., Лера. У детей контрольной группы слова в правильном порядке не воспроизвел ни один ребенок, 2 детьми (Юсуф, Егор) были названы все 6 слов. У Маши, как и на констатирующем этапе, присутствовали повторы слов. Данные по обследованию представлены в таблице 6, гистограмме 5 [ПРИЛОЖЕНИЕ 6].

После исследования слухоречевой памяти детей, можем увидеть ее улучшение у детей экспериментальной группы. Помимо увеличения объема памяти, у них отмечены: более быстрое включение в задание (больше припоминаемых слов при первом предъявлении), меньше повторов и замен слов. Данные по обследованию слухоречевой памяти по выбранным методикам представлены в ПРИЛОЖЕНИИ 6, в таблицах 2-6 и гистограммах 1-5.

Перед обследованием связной речи мы снова проверили у детей лексический запас. На констатирующем этапе эксперимента средний уровень развития словарного запаса из детей экспериментальной группы показала только Лера, остальные дети показали более низкие результаты. После проведенной обучающей работы, направленной, в том числе, и на развитие лексики детей, у всех дошкольников экспериментальной группы был выявлен средний уровень развития лексической стороны речи. Теперь дети меньше путаются в назывании слов-предметов, хотя ошибки все еще встречаются, они лучше подбирают и обозначают признаки предметов. В начале формирующей работы у детей встречались множественные ошибки в обозначении действий человека и животных (летит – машет крыльями, мычит – мукает, стучит – делает и пр. – Сема Т.), большие трудности в подборе синонимов и антонимов, а при повторном обследовании мы

увидели, что дети справляются с подобными заданиями легче и с меньшими ошибками, но иногда им требуется помощь в виде демонстрации действий, жестовых подсказок. У детей контрольной группы и на констатирующем эксперименте, и на контрольном, был отмечен средний уровень развития словаря. Уровень развития словаря у детей обеих групп по прошествии эксперимента находится на одном уровне. С результатами обследования лексической стороны речи можно ознакомиться в таблице 7 [ПРИЛОЖЕНИЕ 6].

При обследовании связной речи детей мы придерживались той же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента. В первом задании этой методики оценивается развитие фразовой речи детей. Ответ Семы Т. отличался по содержанию по сравнению с констатирующим экспериментом, он стал более полным, но у него наблюдались большие паузы и фразы, в некоторых случаях, были произнесены с нарушением порядка слов. Лера на предыдущем обследовании показала высокий балл, и в этот раз она справилась хорошо. Ее фразы при ответе стали более сложными («Мальчик слепил машину из пластилина. Папа помогает маме мыть посуду».). Предложения Степана стали законченными и адекватными по содержанию. Семен Г. составлял короткие, лаконичные фразы правильные в своем грамматическом оформлении («Мальчик играет с пластилином».). У Юли ответы были с ошибками употребления глаголов, которые она сама тут же исправляла (чистит – моет, держит – несет). В общем, было отмечено, что у всех детей повысился уровень фразовой речи, но у Семы Т. и Леры это не выражено в баллах. У Леры максимально возможный балл, а у Семы Т. фразы хоть и стали более полными, все равно еще сохраняются ошибки, которые не позволили ему получить более высокий балл. Экспериментаторы отметили, что детям почти не задавались дополнительные вопросы, даже ошибаясь, они сами сразу исправляли свои ошибки. У детей контрольной группы фразовая речь осталась на прежнем уровне, лишь у Ани выявлено отсутствие грамматических ошибок и снижение количества пауз, которые

раньше присутствовали в ее ответах.

При выполнении второго задания на составление предложения по трем связанным картинкам, только Сема Т. ошибся в грамматическом оформлении предложения («Девочка пошла в лес собрать грибы и взяла корзинку, чтоб набрать грибов».). Остальные дети хорошо справились с данным заданием. Они самостоятельно составляли предложения, учитывая смысловую связь между картинками. Дошкольники из контрольной группы справились с этим заданием не однозначно. У Юсуфа и Маши отмечен лучший результат по сравнению с констатирующим экспериментом, а Настя и Аня ухудшили свои баллы нарушением последовательности слов («Девочка пошла в лес и с корзинкой». – Настя.) и пропуском одной из картинок соответственно.

В 3 задании детям предлагалось пересказать текст «Белочка и зайчик» [ПРИЛОЖЕНИЕ 1]. По сравнению с констатирующим этапом эксперимента, задание детей заинтересовало, рассказ им понравился и при его пересказе речь большинства детей была эмоционально выразительна. Семену Г. потребовалась помощь в виде одного наводящего вопроса при возникновении паузы. В своем рассказе он пользовался не только простыми по структуре фразами, но и употребил несколько сложных, хоть и аграмматичных предложений («Когда лето наступило – белочка приносила… и зайчик приносил морковку, капусту. Зимой случилось – белочка стала серой, а зайчик белым».). Лучше пересказы стали у Леры и Степы: Лера пользовалась преимущественно простыми предложениями верными по структуре, иногда ее рассказ терял связность, а у Степана наблюдались редкие нарушения порядка слов в предложениях, и обоим детям потребовалась помощь в виде побуждающего вопроса в середине рассказа. Ответ Семы Т. стал больше напоминать рассказ, хотя он сопровождался паузами, пропусками отдельных звеньев, последовательность событий была соблюдена, но связности высказывания не было. Юля составила пересказ самостоятельно, пользовалась сложными предложениями («Зайчик угощал морковкой и капустой, а белочка угощала шишками и орехами».), соблюдала

последовательность, и все же у нее отмечены множественные аграмматизмы («Белка ушла из дуба не узнала, а зайчик увидел белочку не узнал белочку».), пропуски некоторых действий и нарушения связности. У нее, как и на констатирующем этапе низкий балл. Остальные дети улучшили свои результаты. Средний балл получили 3 ребенка – Степа, Семен Г., Лера, недостаточный – 2 – Сема Т. и Юля. У Детей контрольной группы средний балл получили трое – Юсуф, Егор, Настя, а недостаточный – двое – Маша и Аня. Настя улучшила свой результат, ее рассказ стал более информативным, но некоторые ошибки все же присутствуют. А вот рассказ Ани был насыщен грамматическими ошибками и не отличался связностью, а также, ей неоднократно требовалась помощь.

Во время выполнения задания на составление рассказа по серии сюжетных картинок («Мальчики и ежик».) все дети экспериментальной группы показали более высокие результаты по сравнению с констатирующим экспериментом. У 4 детей (Сема Т., Степа, Семен Г., Лера) был выявлен средний уровень, и у 1 – недостаточный (Юля). Они с любопытством разглядывали картинки, слушали разъяснения и выясняли детали. При ответе они старались самостоятельно выполнить задание, жестом останавливая экспериментатора, когда им хотели помочь. И все-таки без помощи не обошлось. Юле потребовалось несколько наводящих вопросов, так как она рассказывала не сюжет картинок, а описывала растения, мальчиков. Она все же составила рассказ, но очень скудный. Другие дети не только описывали сюжет, они придумывали историю, не нарушая содержания картинок. У них отмечались ошибки построения предложений и небольшие нарушения связности изложения («Они гуляли в кустах…были и потом нашли ежика. Они подумали, что проголодался он наверное. Потом они его понесли, в кепку положили и понесли. И накормили молоком. И ежик поел». – Степа.). У детей контрольной группы рассказы также соответствовали изображенному сюжету, тоже были редкие ошибки грамматического характера, но им чаще требовалась помощь экспериментатора. В этом

задании повысила свой результат Маша, и теперь у всех детей данной группы был средний уровень.

Для следующего задания детям предлагалось составить рассказ на тему «На нашем участке», давался план рассказа, разъяснялось, о чем нужно сказать. Когда речь зашла о плане, дети экспериментальной группы просили зарисовать его. Им предлагалось мысленно составить план и следовать ему. Почти во всех случаях дети правильно начали свои рассказы, они пытались следовать плану, иногда путались, но возвращались к пропущенным звеньям. В некоторых случаях рассказы были мало информативны, дети не выдерживали план, не знали, что еще сказать, и даже стимулирующие вопросы им не помогали. Иногда они начинали ограничиваться простым перечислением действий или предметов, тогда им напоминалось, что мы хотим услышать рассказ, и дети снова пользовались фразами. Сема Т.: «У нас на площадке есть лабиринт…и ледяная горка… Мы играем игрушками… лопатками… а еще чтоб кататься – ледянки… Хорошо». Несмотря на ошибки, рассказы детей стали лучше: у них появилось начало, они пытались следовать плану, принимали помощь. Недостаточный уровень был отмечен у 3 детей – Семы Т., Степана и Семена Г., а средний – у Леры и Юли. Рассказы детей контрольной группы мало отличались от тех, что мы слышали на констатирующем этапе эксперимента: у них редко присутствовало начало, всегда было нарушение связности и последовательности, окончания рассказа так же не было. Настя: «Наш там участок. Много лопат: красные, желтые, зеленые, голубые… У нас крутая горка, только она не ездит. А Света построила башенку. … В участке у нас красиво, она ледяная, но она не катается, мы толкаем ногами ледянку. …». Хуже результат показала Маша, она «прыгала» в своем описании, возвращаясь к ранее сказанному, ей требовались побуждающие вопросы и свой рассказ она не закончила. В данном задании средний балл получил Егор, его рассказ соответствовал вопросному плану, но были ошибки в связности высказывания, также не было логического завершения рассказа. Остальные дети контрольной группы

получили недостаточный уровень.

Для составления рассказа-описания детям предложили выбрать любимую игрушку в группе и описать ее. Им понравилась идея рассказать об игрушке из группы, и они с интересом взялись за задание. Было любопытно наблюдать за тем, как они разглядывают «любимую» игрушку, которую много раз видели и часто с ней играли. Мальчики традиционно выбрали себе различные машины (обычные, от конструктора, трансформера), а девочки – кукол и мягкие игрушки. Сема Т. принес на обследование трансформера, он ловко показывал, как он складывается, шевелится, двигается, но сопровождать это рассказом получалось тяжело: «Вот он – трансформер. Он такой средний. Он желтый. … Вот так у него руки шевелятся… и ноги … голова тоже. … Он умеет … у него есть пушка, вот отсюда достается и так делается. … Еще он может складываться и стать машиной. …У него маленькая кабинка, и колеса маленькие. Ездит неважно, лучше, когда трансформер. … С этим трансформером я больше всего люблю играть в садике». Его рассказ сопровождался наводящими вопросами со стороны экспериментатора, присутствовали многочисленные паузы, отмечены лексические затруднения и аграмматизмы. Но его высказывание значительно отличается от того, что было на констатирующем этапе исследования. В этом задании у всех дошкольников экспериментальной группы отмечены положительные изменения в описательном рассказе. Каждый ребенок, принося с собой в кабинет игрушку, знакомил нас с ней, и начинал свой рассказ с ее представления, далее описывал ее, и у большинства детей описание имело окончание («Вот такая у меня игрушка». – Семен Г., «Так я играю с ней». – Юля.). Описательная речь детей еще имеет ряд недостатков: они опускают детали, нарушают последовательность описания, «перепрыгивают» с детали на деталь, имеют лексические и грамматические трудности. У детей из контрольной группы результаты были такими же, как и на предыдущем этапе обследования. В их рассказах появилось начало, но, как и прежде отсутствовало окончание.

Составление рассказа по заданному началу, как и на констатирующем этапе обследования, далось детям непросто, в этот раз оно предлагалось всем детям. Дети по-прежнему часто опускали начало рассказа, или обозначали его одной фразой («Мальчик шел из школы по лесу.» – Лера.). Далее, развитие сюжета соответствовало предлагаемой истории, но детям требовалась помощь в виде наводящих вопросов. Не всегда была видна логика событий, дети не могли в полной мере передать свой замысел. Также у них возникали трудности с лексическим и грамматическим оформлением рассказа. Юля: «Мальчик шел из школы, и вдруг волки. …Сидел на ветке, боялся волков. … Он хотел домой, не знал как. …А потом он упал, а волки испугались, наверное, и он домой побежал, наверное». Степа: «Мальчик жил далеко от школы, а по лесу было быстрее. Он шел и увидел волков. Он испугался. Залез на дерево и смотрел на них, а они на него. Ему холодно было сидеть… Потом… вроде бы, белка прыгнула, и волки за ней погнались… а мальчик быстро убежал». В этом задании, в сравнении с констатирующим этапом, дети показали более высокие результаты, хотя не все у них получалось, и были ошибки. Средний балл был выявлен у Степы и Леры, а недостаточный – у Семы Т., Семена Г. и Юли. В контрольной группе результаты обследования совпали с результатами констатирующего эксперимента, исключением стал Юсуф, его результат стал хуже: он не озвучил начало истории, описал картинку, предположил страх мальчика и долго тянул с развязкой – «… Волки устали и уснули.», – но окончания так и не сказал.

В последнем задании детям было предложено придумать историю о каком-нибудь случае с девочкой в лесу, опорой служили картинки: девочка, лес, корзинка. Почти все детские истории в какой-то части рассказа напоминали знакомые сказки, но в целом, все дети придумывали что-то новое и ощущения «старой сказки» не было. У детей и экспериментальной, и контрольной групп рассказы были довольно простыми и короткими, но у всех историй было начало и конец. Лишь у Степана получился

«закрученный» сюжет: девочка у него – сначала забыла корзинку дома, а потом в лесу увидела мальчика на дереве (из предыдущей истории) и разогнала всех волков корзинкой, и они с мальчиком «подружились навсегда». (Что делала девочка с корзинкой в лесу зимой – он не рассказал). Рассказы детей экспериментальной группы стали «богаче», они не ограничивались одним предложением, но наличие большого количества аграмматизмов, либо нарушение связности не позволило присудить им более высокий балл. Средний уровень отмечен только у Степы, остальные дети показали недостаточный уровень развития связной речи в данном задании. У детей контрольной группы было меньше грамматических ошибок в реализации рассказа, но в их историях встречались несоответствия, повторы и нарушения связности. Средний уровень – у Юсуфа, у остальных детей – недостаточный.

После проведенного контрольного обследования можно сделать вывод, что связная речь детей экспериментальной группы стала лучше. В высказываниях детей стало меньше пауз, повторов, а предложения стали более полными и развернутыми, они научились пользоваться сложными фразами. В их рассказе появились логика, последовательность и соответствие плану. Речь детей контрольной группы осталась без каких-либо существенных изменений. В отличие от детей экспериментальной группы, они не умеют следовать плану, в их рассказах нет начала и окончания, хотя на занятиях этому всегда уделяется внимание. Все это подтверждает, что выбранная методика развития связной речи с применением мнемотаблиц является эффективной.

По итогу констатирующего эксперимента стало видно, что предложенная и апробированная коррекционная работа по развитию слухоречевой памяти и связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией с применением мнемотаблиц была эффективной. Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп наглядно это демонстрирует [ПРИЛОЖЕНИЕ 6]. У детей экспериментальной группы

фиксируется положительная динамика по всем обследуемым показателям, в то время как результаты детей контрольной группы остаются на том же уровне.

Выводы по 3 главе

Результаты контрольного эксперимента по выявлению уровня сформированности слухоречевой памяти позволили увидеть положительную динамику в развитии вербальной памяти у детей экспериментальной группы после проведенной коррекционной работы с применением мнемотаблиц. В целом, у детей повысилась мотивация к обучению, они лучше понимают задания, запоминают их, у них возникает меньше трудностей в общении, связанных с запоминанием (сюжетно-ролевые игры, ответы на занятиях и пр.). У детей заметно реже присутствуют искажения слов как по звуковому сходству, так и по семантическому, они меньше повторяют уже названные слова, и совсем редко привносят в задание новые слова. Тем не менее, уровень развития слухоречевой памяти еще не достиг нормы: у детей все еще недостаточный уровень запоминания материала, особенно на длительный срок; они нарушают порядок припоминаемых слов; а также еще нужно работать над памятью с введением интерферирующего воздействия.

В связной речи детей также отмечены благоприятные изменения. У детей начали формироваться новые языковые навыки, их речевая активность повысилась. Они уже способны выполнять творческие задания по пересказу небольших текстов, могут передать содержание сюжетных картинок и самостоятельно составить рассказ из личного опыта, но их речь все еще очень сильно отличается от связной речи детей того же возраста с нормальным речевым развитием. Дети не всегда правильно подбирают грамматические средства в самостоятельных высказываниях, путают сложные предлоги, возвращаются к ранее сказанному, их рассказы недостаточно информативны, развернуты и еще бедны по содержанию, их связность относительна, а следование плану превращается в ответы на вопросы.

Применение мнемотехники является актуальным современным эффективным средством коррекционно-развивающего обучения. В работе над формированием связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи мнемотехника выступает наиболее результативным средством, позволяет влиять не только на главную цель логопеда – развитие речи, но и способствует развитию важнейшей психической функции в дошкольном детстве – слухоречевой памяти.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная выпускная квалификационная работа посвящена изучению теоретических и практических аспектов изучения слухоречевой памяти и связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией, а также разработке коррекционно-логопедической работы по формированию и развитию обследуемых функций у рассматриваемой категории детей.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что речевая деятельность тесно связана со всей психикой ребенка, ее сенсорными, интеллектуальными и аффективно-волевыми процессами. Эта связь сохраняется как при нормальном, так и при нарушенном развитии. Формирование и развитие слухоречевой памяти и связной речи происходит постепенно и в определенные периоды. Эти процессы взаимосвязаны, и зависят от развития нервной системы. В норме слухоречевая память развивается своевременно и стимулирует развитие речи. Существует прямая закономерность между уровнем развития слухоречевой памяти и уровнем речевого недоразвития: чем ниже уровень речевого развития, тем ниже уровень сформированности слухоречевой памяти. Слухоречевая память в современной литературе представлена как одна из наиболее важных психических функций, которые формируются прижизненно, социально обусловлена и как опосредованный речью процесс. Связная монологическая речь занимает важное место в общении ребенка со сверстниками и взрослыми, отражает логику мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемую информацию и правильно выражать ее. В старшем дошкольном возрасте происходит бурное развитие всех психических процессов, включая и память, и речь, именно благодаря им ребенок имеет возможность полноценного познания окружающей действительности. Без развитых памяти и речи, ребенок не в состоянии усвоить общественный опыт, овладеть правилами поведения, становится невозможной и его

деятельность. У детей с речевыми проблемами возникают сложности с формированием всех психических процессов, в том числе, памяти.

Для выявления имеющихся у детей нарушений были выбраны методики логопедического и нейропсихологического обследования для изучения слухоречевой памяти и связной речи, проведены констатирующий и контрольный эксперименты с их применением. Полученные данные анализировались и сравнивались.

По данным констатирующего эксперимента делаем вывод о недостаточном уровне сформированности слухоречевой памяти и связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией. Результаты проведенного экспериментального обследования подтверждают научные данные о том, что уровень сформированности слухоречевой памяти прямо пропорционален речевому недоразвитию. Это подтвердило необходимость систематической и целенаправленной коррекции слухоречевой памяти и связной речи у данной категории детей. Было разработано содержание логопедической работы по развитию слухоречевой памяти и связной речи детей исследуемой группы.

Логопедическая работа во время формирующего эксперимента проводилась с использованием мнемотаблиц. Она состояла из нескольких направлений и нескольких этапов, соблюдался комплексный подход. В свою работу мы включали различные методы, игры и упражнения, помогающие преодолению дизартрии, развитию слухоречевой памяти и связной речи у рассматриваемой группы детей. Обучающая работа над нарушенными категориями с применением мнемотаблиц способствовала повышению мотивации детей к запоминанию и рассказу, придавала им уверенности, позволяла усваивать структуру рассказа, помогала сохранять и припоминать информацию.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволило увидеть положительную динамику в развитии слухоречевой памяти и связной речи детей с общим недоразвитием речи III

уровня и дизартрией, что показывает эффективность выбранной методики для коррекционно-развивающей работы по данным направлениям. У детей повысилась мотивация к обучению, интерес к выполнению заданий, они стали лучше понимать задания, запоминать их, у них возникает меньше трудностей в общении, связанных с запоминанием. Дети заметно реже искажают слова как по звуковому сходству, так и по семантическому, они меньше повторяют уже названные, и совсем редко привносят в задание новые слова. У детей начали формироваться новые языковые навыки, их речевая активность повысилась. Они способны выполнять творческие задания по пересказу небольших текстов, могут передать содержание сюжетных картинок и самостоятельно составить рассказ из личного опыта.

В настоящее время наглядное моделирование является немаловажным средством в коррекционно-образовательном процессе, влияющем не только на речевую деятельность, но и на познавательную активность и личность ребенка в целом. Коррекционная работа по развитию слухоречевой памяти и связной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией не должна ограничиваться мнемотаблицами, одновременно необходимо проводить речевые и дидактические игры, помогающие дошкольникам развивать зрительное и слуховое восприятие, внимание, наблюдательность, мышление, учиться классифицировать предметы, прививать интерес к окружающему и овладевать навыками самоконтроля.

Предложенная в выпускной квалификационной работе методика по развитию слухоречевой памяти и связной речи с применением мнемотаблиц, показала свою эффективность и способствует не только коррекции речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией, но и создает благоприятные условия для развития важнейшей психической функции в дошкольном детстве – слухоречевой памяти.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аткинсон, Р. Человеческая память и процесс обучения : пер. с англ. / Р. Аткинсон; Общ. редакция Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова. – Москва : Прогресс, 1980. – 528 с.

2. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей обучения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 320 с.

3. Белякова, Л. И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью. Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо – Москва : Прометей, 1991. – 178 с.

4. Блонский, П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.

5. Большева, Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т. В. Большева. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 145 с.

6. Борозинец, Н. М. Логопедические технологии : учебное пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцева. – Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2014. – 256 с.

7. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Педагогика // Педагогика. 2014. URL: https://studme.org/61071/pedagogika/pedagogika (дата обращения: 11.03.2020).

8. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – Москва : Смысл, 1998. – 685 с.

9. Веракса, А. Н. Развитие памяти дошкольников / А. Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. – №3 – С. 46–54.

10. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной

диагностики : учебн. – метод. пособие / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2003. – 144 с.

11. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева. – Москва : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.

12. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд. – Москва : Изд-во "Лабиринт", 1999. – 352 с.

13. Выготский, Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / сост. Ю. Б. Гиппенрейтер – Москва : АСТ, 2008. – 646 с.

14. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю. Ф. Гаркуша. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 317 с.

15. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Изд-во МГУ, 1968. – 176 с.

16. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 56–73.

17. Глухов, В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : АРКТИ, 2004. – 168 с.

18. Гуревич, К. М. Психологическая диагностика. Учебное пособие / Под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – Москва : Изд-во УРАО, 2007. – 286 с.

19. Дубровина, Т. И. Особенности слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. И. Дубровина // Специальная психология. – 2010. – №3/4. – С. 5–15.

20. Дубровина, Т. И. Формирование слухоречевой памяти в системе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у

дошкольников : автореф. дис. … канд. пед. Наук : 13.00.03 / Т. И. Дубровина; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва : [б. и.], 2010. – 68 с.

21. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Изд-во Просвещение, 1985. – 235 с.

22. Ефименкова, Л. Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва : Просвещение, 1970. – 160 с.

23. Жане, П. Эволюция памяти и понятие времени / Ю. Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – Москва : АСТ, 2008. – 646 с.

24. Жинкин, Н. И. К вопросу о развитии речи у детей / Н. И. Жинкин // Советская педагогика. – 1954 – № 6. – С. 79–94.

25. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2006. – 320 с.

26. Журавлева, Ю. Б. Особенности развития слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / Ю Б. Журавлева // Педагогические науки. – 2017. – № 67 – С. 1–4.

27. Занков, А. В. Память. / А. В. Занков. – Москва : Просвещение, 2008. – 196 с.

28. Захаров, А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А. И. Захаров. – 3-е изд., испр. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 222 с.

29. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание и деятельность / Ю. Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – Москва : АСТ, 2008. – 646 с.

30. Иванова, А. С. Исследование слухоречевой и зрительной памяти у детей с общим недоразвитием речи III уровня / А. С. Иванова, Е. П. Андреева // Молодой ученый. – 2016. – № 21. – С. 819–822.

31. Инфоурок [сайт] : ведущий образовательный портал России - URL : https://infourok.ru/biblioteka/doshkolnoe-obrazovanie/klass--1/type-57 (дата обращения: 21.03.2020).

32. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : Издательство ВЛАДОС, 2018. – 279 с.

33. Истомина, З. М. Развитие памяти / З. М. Истомина. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 346с.

34. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 482 с.

35. Конина, М. М. Роль картинки в обучении родному языку детей старшего дошкольного возраста: словар. работа / М. М. Конина // Обучение в детском саду (старшая группа) : тр. Ин-та теории и истории педагогики / отв. ред. А. П. Усова. – Москва – Ленинград, 1948. – № 6. – С. 145–176.

36. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 380 с.

37. Косинова, Е. М. Грамматическая тетрадь № 1 для занятий с дошкольниками в 4 ал. / Е. М. Косинова – Москва : ТЦ Сфера, 2018. – 32 с.

38. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – Москва : Педагогика, 1975. – 140 с.

39. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 1999. – 160 с.

40. Лауткина, С. В. Логопсихология / Авт.-сост. С. В. Лауткина. – Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009. – 150 с.

41. Лебедева, И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине : учебно-методическое пособие / И. Н. Лебедева ; под ред. проф. Л. Б. Баряевой. – Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. – 175 с.

42. Лебедева, С. О. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / С. О. Лебедева – Москва : Издательство «Книголюб», 2007. – 152 с.

43. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 31 с.

44. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967 – 367 с.

45. Левченко, И. Ю. Вариативные особенности памяти у детей с общим недоразвитием речи / И. Ю. Левченко, Т. И. Дубровина // Дефектология. – 2014. – № 5. – С. 46–50.

46. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 287 с.

47. Леонтьев, А. Н. Развитие высших форм запоминания / Ю. Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – Москва : АСТ, 2008. – 646 с.

48. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Изд-во «Союз», 2000. – 192 с.

49. Лурия, А. Р. Маленькая книжка о большой памяти / Ю. Б. Гиппенрейтер // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – Москва : АСТ, 2008. – 646 с.

50. Лурия, А. Р. Нарушение высших корковых функций : и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – Москва : Книга по Требованию, 2012. – 432 с.

51. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – Москва : МГУ, 1975. – 65 с.

52. Малетина, Н. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н. Малетина, Л. Пономарева // Дошкольное воспитание. – 2004. – №6. – С. 64–68.

53. Мастюкова, Е. М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развития и прогноза детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – Москва. – 1996. – № 5. – С. 3–9.

54. Мастюкова, Е. М. О расстройствах памяти у детей с общим недоразвитием речи / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1972. – № 5. – С. 12–17.

55. Машаров, В. И. Детская психология / под ред. В. С. Мухина – Москва : Площадь, 2013. – 389 с.

56. Мельникова, О. А. Особенности опосредованной памяти детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией / О. А. Мельникова // Вестник ЮУрГУ – 2012. – № 6. – С. 132–137. – URL : https:// dspace.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001.74/2602/23.pdf?sequence=1 (дата обращения: 20.08.2020).

57. Немов, Р. С. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – Москва : Прогресс, 1984. – 688 с.

58. Нищева, Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) / Н. В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 352 с.

59. Ньокикьен, Чарльз. Детская поведенческая неврология. В двух томах / Чарльз Ньокикьен; пер. с англ. Д. В. Ермолаев, Н. Н. Заваденко, М. А. Островская; под ред. Н. Н. Заваденко. – Москва: Теревинф, 2012. – Т.1, 2. – 336 с.

60. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л. В. Омельченко // Логопед. – 2008. – №4. – С. 102–115.

61. Павлова, Е. А. Мнемотехника как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Павлова, Л. В. Попова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С.

284–286. – URL : http://e-koncept.ru/2017/770087.htm (дата обращения: 20.08.2020).

62. Панфиленко, Г. И. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей / Г. И. Панфиленко, Л. В. Кудрина, Н. П. Кислинская, Г. Е. Лагоша // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа : Лето, 2015. – С. 74–77. – URL : https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7514/ (дата обращения: 23.08.2020).

63. Полянская, Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Т. Б. Полянская. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. – 64 с.

64. Радугин, А. А. Психология и педагогика: учебное пособие для вузов / Составитель и ответственный редактор А. А. Радугин; Научный редактор Е. А. Коротков. – Москва : Центр, 2002. – 256 с.

65. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г. П., 2008. – 140 с.

66. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / Ю. Б. Гиппенрейтер //Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – Москва : АСТ, 2008. – 646 с.

67. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии / С. Я. Рубинштейн. – Москва : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.

68. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – Москва : Академия, 2002. – 232 с.

69. Сеченов, И. М. Психология поведения. Избранные труды / И. М. Сеченов – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 223 с.

70. Современные педагогические технологии в общеобразовательной школе [сайт] : электронный журнал «Экстернат.рф» – URL : http://ext.spb.ru /2011- 03- 29- 09- 03-14 /79-genera-didactic%20techniques/4899 (дата обращения: 11.03.2020).

71. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада / Ф. А. Сохин. – Москва : «Просвещение», 1976. – 224 с.

72. Ткаченко, Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т.А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – №10. – С. 16 – 21.

73. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4–6 лет / Т. А. Ткаченко. – Москва : Издательство «Ювента», 2007. – 24 с.

74. Трубникова, Н. М. Логопедическая технология обследования речи: учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т., 2005. – 96 с.

75. Урунтаева, Г. А. Детская психология : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.

76. Филичева, Т. Б. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, педагогов и родителей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, А. В. Соболева. – Москва : В. Секачев, 2016. – 196 с.

77. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.

78. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.03 / Т. Б. Филичева ; Моск. гос. откр. пед. ун-т. – Москва : [б. и.], 2000. – 148 с.

79. Шитова, Е. А. Исследование слухоречевой памяти дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. А. Шитова, Г. О. Галич, Е. А. Карпушкина // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. IX междунар. студ. науч.-практ. конф. – Москва : «МЦНО». – 2014. – № 2(9). URL : https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2(9).pdf (дата обращения: 16.12.2019).

80. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. учебных заведений / под ред. Б. Д . Эльконина ; 4-е изд. – Москва : Издательский центр ‹‹Академия››, 2007. – 194 с.

81. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детском возрасте / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : АНО «Пэб», 2008. – 718 с.