МИНОБРНАУКИ РОССИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М. АКМУЛЛЫ»

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ

Кафедра специальной педагогики и психологии

Направление 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Логопедия»
Курс II, группа ЗСЛГС -21-18

СЕМЕНОВА ЕКАТЕРИНА ИВАНОВНА

Изучение слухоречевой памяти у детей школьного возраста с фонетико-фонематичеким нарушением

КУРСОВАЯ РАБОТА

Научный руководитель:

ст. преподаватель

Дильмухаметова Р.С.

№ регистрации по журналу

учета курсовых работ\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата защиты \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Оценка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

подпись руководителя

УФА 2020

Содержание:

Введение………………………………………………………………………………...3

Глава 1. Теоретико-методологические основания проблем ……………………………..4 1.1 Память как психологический процесс…………………………………………….4

 1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи ……….7 1.3 Особенности изучение слухоречевой памяти у детей школьного возраста с фонетико фонематическим нарушением……………………………………………..10 Глава 2. Экспериментальные изучения слухоречевой памяти у детей с фонетико фонематическим нарушением…………………………………………………………15 2.1 Организация эксперименального исследования ………………………………………19 2.2 Качественный, количественный анализ…………………………………………..23

Заключение………………………………………………………………………….....26

Список литературы……………………………………………………………………30

**Введение**

Актуальность исследований данной работы, обуславливается тем, что существует проблема развития слухоречевой памяти младших школьников с фонетико-фонематическим нарушением, так как память, это важнейшая определяющая характеристика психической жизни личности. Данная тема анализировалась у различных авторов, в различных источниках: учебниках, монографиях, периодических изданиях, интернете. Память считается одним из наиболее разработанных разделов психологии. Память лежит в основе способностей человека и является условием учения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии памяти детей, а особенно развитии слухоречевой памяти на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Слухоречевая память, как и все психические процессы, имеет возрастные и индивидуальные особенности. Нарушения процесса развития и формирования слухоречевой памяти у младших школьников в настоящее время рассматриваются в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом. Проблема коррекции нарушений слухоречевой памяти все еще остается актуальной. Это связано с недостаточной эффективностью традиционных методик коррекции, с увеличением числа детей с нарушением слухоречевой памяти и общим недоразвитием речи, а также с усложнением симптоматики и механизмов этого нарушения. Цель работыэтой работы заключается том, чтобы выяснить изучение особенностей развития слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с фонетико- фонематическим нарушением, их проявление и развитие в процессе обучения. Объект исследования- слухоречевая память школьников с фонетико фонематическим нарушением. Предмет исследования- особенности развития слухоречевой памяти у младших школьников с фонетико-фонематическим нарушением. Гипотеза исследования **-** мы предполагаем, что уровень развития слухоречевой памяти у школьников с фонетико- фонематическим нарушением недостаточно развита. Механическое запоминание детей с младшего школьного возраста выше, чем логическое.

**Глава 1. Теоретико-методологические основания проблем**

**1.1 Память как психологический процесс**

Все, что происходит вокруг нас, все, что воспринимают органы чувств человека, не исчезает бесследно. Образы предметов и явлений, эмоции и чувства - все это запоминается, сохраняется и, впоследствии, воспроизводится человеком. Эти процессы становятся возможны благодаря такому психическому процессу как память. Память - это особая способность человека, отражение опыта человека путем запоминания, сохранения, припоминания, узнавания и забывания различной информации. Образы предметов и явлений, которые возникают в мозгу в результате воздействия их на анализаторы, не исчезают бесследно после прекращения этого воздействия. Образы сохраняются и в отсутствии этих предметов и явлений в виде так называемых представлений памяти. Представления памяти - это образы тех предметов или явлений, которые мы воспринимали раньше, а сейчас воспроизводим мысленно. Представления могут быть зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые и осязательные.

 Одним из ярких представителей направления психологии был русский физиолог И.П. Павлов. На основании его исследований, посвященных условным и безусловным рефлексам, были сделаны выводы о роли научения, упражнений, необходимых для закрепления материала. На успешность закрепления влияет также интервал между упражнениями, мера сходства и объем материала, степень научения, возраст и индивидуальные различия между людьми. Если результат деятельности нам безразличен или нежелателен, то запоминание этого действия будет слабым. То есть, память связана с мотивом, который стимулирует ее эффективность, действенность и прочность. Прияли участие в разработке теории памяти и представители психоанализа. Основоположник этого направления Зигмунд Фрейд высказал свое мнение по поводу такого процесса памяти как забывание. Он сказал, что забывание - это «нарушение хода мыслей посредством внутреннего протеста» и в основе забывания чаще всего лежит нежелание помнить. Надо отметить, что такое явление имеет место быть в психике человека, но далеко не все объясняется только этим. Рассматривали память и представители деятельностной психологии. Психологи этого направления рассматривали деятельность как фактор, определяющий формирование и развитие всех психических процессов, в том числе и памяти. Согласно этой концепции, протекание процессов запоминания, сохранения и воспроизведения определяется тем, какое место занимает данный материал в деятельности субъекта, другими словами, какова функция этого материала в жизнедеятельности субъекта. Это явление, можно назвать функциональным принципом в работе памяти. Он играет важную роль в процессе запоминания и рассматривается как один из законов памяти.

 П. Жане, чьи работы оказали влияние на концепцию памяти отечественного психолога Выготского Л.С., утверждал, что память - это изобретение человечества. Память явление социальное, возникшее в обществе. Она становится незаменимой при социальном взаимодействии людей. Отдельный человек не нуждается в памяти. Л.С. Выготский предположил существование двух линий развития психики - натуральной и культурно опосредствованной. В соответствии с этими двумя линиями развития выделяются натуральные и высшие психические функции, в том числе и такую функцию как память. Непроизвольная память ребенка является примером натуральной памяти. Этой памятью нельзя управлять. На ее основе запоминается то, что запоминается. Превращение натуральных психических функций в высшие, происходит через овладение особыми орудиями психики - знаками, и носит культурный характер. Выготский Л.С. видел проявление высших форм памяти в использовании человеком для организации процесса запоминания и воспроизведения различных средств. В условиях использования таких вспомогательных средств, память превращается из самопроизвольной в самостоятельную мнемическую деятельность, то есть, в произвольную память, которой человек способен управлять. Основными характеристиками памяти являются: объем, быстрота запечатления, точность воспроизведения, длительность сохранения информации. Количество материала, которое доступно к воспроизведению по прошествии некоторого времени после его усвоения, называют объемом памяти. Показателем точности запоминания является, количество правильно воспроизведенного и ранее запомненного материала. Это способность человека точно сохранять, точно воспроизводить запечатленную в памяти информацию. Показателями скорости запоминания служит количество повторений, необходимое для запоминания всего объема информации. Скорость воспроизведения - способность человека использовать в практической деятельности имеющуюся у него информацию. Длительность сохранения отражает способность человека удерживать определенное время необходимую информацию. Для того, чтобы процесс запоминания проходил наиболее эффективно, выработаны определенные законы, условия успешного запоминания. При организации процесса запоминания следует учитывать, что легче всего запоминается материал, который может вызвать интерес. Интересное запоминается легче. Когда у запоминающего есть уже большой объем знаний в той области, к которой относится заучиваемый материал, то процесс запоминания проходит более успешно.

 Память различают по характеру психической активности, то есть по преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору. В этом случае различают следующие виды памяти: двигательную, образную (зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную), эмоциональную, словесно-логическую. Еще память разделяют на виды в зависимости от времени сохранения материала. Здесь выделяют такие виды памяти как мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную память. Различают память по способу активности - непроизвольную и произвольную. При непроизвольном запоминании и воспроизведении не подключается воля человека, процесс происходит автоматически, без контроля со стороны сознания, отсутствует цель запомнить информацию. Произвольное запоминание требует волевого усилия человека, постановки цели запомнить материал, использование различных приемов запоминания. Виды памяти по характеру психической активности. Двигательная или моторная память - это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений. Двигательная память является основой для формирования различных практических и трудовых навыков, навыков ходьбы, письма и других видов деятельности, связанных с воспроизведением движений. Без памяти на движения человек должен был бы каждый раз учиться осуществлять соответствующие действия. Профессии некоторых людей (танцоров, акробатов, балерин) находятся в прямой зависимости от хорошей двигательной памяти, которая позволяет им с детальной точностью

влияет на запоминание. Двигательная память достигает своего полного развития раньше других видов памяти и является почвой для их формирования. Образная память - это память на представления, картины природы и жизни, на повторить какие-либо движения или даже целый танец. Поэтому образную память делят на зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую. Суть образной памяти заключается в том, что воспринятое человеком, раньше воспроизводится в форме представлений. Эти представления, более бледны, менее точны в воспроизведении деталей, фрагментарны и неустойчивы. Точность воспроизведения воспринятых ранее образов зависит от нескольких факторов. Здесь играет роль эмоциональная окрашенность образа и общее состояние человека в момент восприятия. Большое влияние на точность воспроизведения имеет степень задействованности речи при восприятии. Образ, который при восприятии был назван, обозначен словом, понятием, будет воспроизводиться более точно.

 Эмоциональная память - это память на чувства. Данный вид памяти заключается в нашей способности запоминать и воспроизводить чувства. Эмоциональное отношение к информации, эмоциональный фон существенно звуки, запахи, вкусы. Под слухоречевой памятью понимается способность человека запоминать слова, предъявляемые на слух. Данный вид памяти характеризуется тем, что человек, обладающий им, может быстро и точно запомнить смысл событий, логику рассуждений, смысл читаемого текста. Этот смысл он может передать собственными словами, достаточно точно. Словесно-логическая память выражается в запоминании и воспроизведении наших мыслей. Это память на понятия, формулы, знаки, мысли. Мы запоминаем и воспроизводим мысли, возникшие у нас в процессе обдумывания, размышления, помним содержание прочитанной книги, разговора с друзьями. Особенностью данного вида памяти является то, что мысли не существуют без языка, поэтому память на них и называется не просто логической, а словесно-логической. При словесно-логическом запоминании может запоминаться и воспроизводиться только смысл текста, который будет выражен при воспроизведении другими слова. Виды памяти по времени сохранения материала различаются на мгновенную или непосредственная память обеспечивает сохранение воспринятого образа на протяжении долей секунды. Этот вид памяти еще называют сенсорным. Ее системы удерживают довольно точные и полные данные о том, как воспринимается мир нашими органами чувств на уровне рецепторов. Длительность сохранения данных 0, 1 - 0, 5 секунд. Кратковременная память характеризуется очень кратким сохранением воспринимаемой информации (около 20 сек) после однократного непродолжительного восприятия и немедленным воспроизведением. Объем кратковременной памяти индивидуален. Он характеризует природную память человека и сохраняется, как правило, в течение всей жизни. Оперативная память - вид памяти, проявляющийся в ходе выполнения определенной деятельности, обслуживающий эту деятельность благодаря сохранению информации, поступающей как из кратковременной, так и из долговременной памяти, необходимой для выполнения текущей задачи. Она представляет синтез долговременной и кратковременной памяти. Долговременная память обеспечивает длительное сохранение информации после многократного ее повторения и воспроизведения. В долговременную может проникнуть и надолго отложиться лишь то, что когда-то было в кратковременной памяти, поэтому кратковременная память выступает в виде своеобразного фильтра, который пропускает лишь нужную, уже отобранную информацию в долговременную память. Виды памяти по способу активности могут быть непроизвольным запоминанием, где воспроизведение осуществляется без специальных волевых усилий, когда не ставятся цели, задачи запоминания или воспроизведения материала, оно осуществляется как бы само собой. Произвольное запоминание сопровождается произвольным вниманием, имеет целенаправленный характер, оно избирательно.

 Из выше сказанного можно сделать выводы о том,что человек живет в мире звуков: звуков природы, механизмов, музыки, речи и т. д. Посредством слухового восприятия он улавливает текущие звуковые события, настраивает свой слуховой аппарат в конкретной звуковой ситуации. Благодаря слуховой памяти человек способен узнавать знакомые звуки, мысленно воспроизводить и использовать звуковые впечатления из прошлого. Слуховая память просто необходима человеку , а тем более детям, имеющим речевые нарушения. Все это говорит о том, что необходимо изучить данную проблему, более подробно для того, чтобы грамотно и правильно выстроить работу по коррекции слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

# 1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи.

#  Речь играет исключительно важную роль в формировании  [высших психических функций](https://studopedia.ru/10_216730_ponyatie-visshih-psihicheskih-funktsiy-ih-spetsificheskie-priznaki.html) у ребенка. Выполняя функцию общения ребенка со взрослым, она является базой для развития [мышления](https://studopedia.ru/2_61053_obshchaya-harakteristika-mishleniya.html), обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения ребенка, организации всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом. Дети с нарушениями речевого развития — это особая категория детей с отклонениями в развитии; у них сохранен слух и [интеллект](https://studopedia.ru/1_52984_ponyatie-intellekt-predstavleniya-ob-intellekte.html), но есть значительные нарушения речи, влияющие на формирование других сторон [психики](https://studopedia.ru/view_psihilogiya.php?id=66). Психолого-педагогическая характеристика детей с недостатками речи представлена в трудах [Р. Е. Левиной](https://studopedia.ru/7_66145_priemi-raboti.html), Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, О. Е. Грибовой и др. Неполноценная речевая деятельность отражается на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная [устойчивость внимания](https://studopedia.ru/12_77448_razvitie-ustoychivosti-vnimaniya.html), ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У наиболее слабых детей низкая мнестическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других  [психических процессов](https://studopedia.ru/1_97124_psihicheskie-protsessi.html). Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами [психического развития](https://studopedia.ru/9_221789_ponyatie-psihicheskogo-razvitiya-osnovnie-kategorii-psihicheskogo-razvitiya-ponyatie-psihicheskoy-normi.html) проявляется также в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие [локомоторных функций](https://studopedia.ru/3_171941_osnovnie-funktsii-mishechnoy-tkani-lokomotornaya-regulyatornaya-i-metabolicheskaya-osobennosti-metabolizma-mishechnoy-tkani.html); им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы — плохая координация движений, снижение скорости и ловкости при их выполнении. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация движений пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. Наличие [органического поражения мозга](https://studopedia.ru/11_147840_narushenie-obuchaemosti-organicheskoe-porazhenie-mozga.html) обусловливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений. Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. На перемене дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после перемены с трудом сосредотачиваются на уроке, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность. Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе. Дети с функциональными отклонениями в состоянии центральной нервной системы, эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание, плохую отметку, неуважительное отношение со стороны учителя и детей. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающих речевыми расстройствами. У детей с тяжелыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально-волевой сфере. Им присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. Особую группу детей с нарушениями речи составляют дети с заиканием, ринолалией, дисфонией. При всем разнообразии патологических проявлений (судорожность в процессе речевого акта при заикании, грубые нарушения звукопроизношения и несформированность фонематического восприятия при ринолалии, нарушения качества голоса при дисфонии) существует ряд общих [психолого-педагогических особенностей](https://studopedia.ru/2_72014_psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-korrektsionno-razvivayushchego-obucheniya.html), характеризующих этих детей. Это - личностные нарушения — фиксированность на дефекте, трудности вербальной коммуникации, речевой и поведенческий негативизм, усложняющие структуру речевых расстройств и ведущие к трудностям социальной адаптации. В школьном возрасте у этих детей отмечаются своеобразная структура связного высказывания, снижающая его информативность, устойчивые специфические ошибки при письме; усиливаются нарушения в [эмоционально-волевой сфере](https://studopedia.ru/18_33183_razvitie-emotsionalno-volevoy-sferi-i-obshcheniya.html). У детей с речевыми нарушениями отмечаются трудности полноценной коммуникативной деятельности, формирования саморегуляции и самоконтроля, разнообразные недостатки познавательной деятельности и моторики, а также нарушения эмоционально-волевой сферы. Логопедия представляет собой особый раздел педагогики, который направлен на изучение, воспитание и обучение детей, страдающих речевой патологией. Поскольку речь представляет собой сложноорганизованную психическую функцию, то отклонение в ее развитии и ее нарушение, как правило, являются признаком серьезных изменений состояния ЦНС. Это означает, что страдает не только речь, но и все высшие психические функции в целом. Дети с речевой патологией, имеют большие или меньшие трудности обучения. Помощь детям с речевыми нарушениями в настоящее время оказывается в системе образования, здравоохранения и социальной защиты. Подавляющее число детей с речевыми нарушениями обучаются в общеобразовательной школе. Так как выраженные признаки речевых нарушений в школьном возрасте уже могут отсутствовать, то нередко трудности в обучении таких детей учителя связывают с недостатками воспитания, низким контролем стороны родителей, социальной запущенностью. Эти дети требуют особого внимания со стороны педагогов. Таким детям необходим более благоприятный (облегченный) режим обучения. Такой режим характеризуется не снижением уровня требований к усвоению программного материала, а организацией режима обучения. Они нуждаются в особой психологической поддержке стороны учителя. Это выражается в ободрении, мягком тоне замечаний, поощрении и т.п. Задачи, которые ставятся перед классом в целом в учебном процессе, для таких детей должны детализироваться, инструкции - носить более дробный характер, т.е. быть доступными для понимания и выполнения. В тех случаях, когда у ребенка отмечаются стойкие ошибки письма и чтения, не следует его заставлять многократно повторять выполнение одних и тех же заданий. В этом случае ребенок нуждается в специализированной логопедической помощи с использованием коррекционных методов обучения письму и чтению. Учитывая то, что количество детей с нарушениями речи и проблемами в обучении с каждым годом растет, знание педагогом основ логопедии поможет ему найти адекватные формы обучения и воспитания таких детей.

**1.3 Особенности изучение слухоречевой памяти у детей школьного возраста с фонетико- фонематичеким нарушением**

 Память сохраняет представления, которые в психологии интерпретируют как «обобщенное воспоминание» (Л. С. Выготский). Переход к мышлению из наглядно воспринимаемой ситуации к общим представлениям «есть первый отрыв ребенка от чисто наглядного мышления» (Л. С. Выготский). Таким образом, общее представление характеризуется тем, что оно способно «вырвать предмет мышления из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен, и, следовательно, может установить между общими представлениями связь такого порядка, которая в опыте ребенка еще дана не была» Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребёнок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. В этом возрасте у детей очень сильна направленность детей на внешний мир. Факты, события, детали производят на них сильное впечатление. Важный источник успехов младших школьников в учении – их подражательность. Учащиеся повторяют рассуждения учителя, приводят примеры, аналогичные примерам товарищей и т.д. В связи с поступлением в школу происходит значительная перестройка и развитие памяти детей. Память постепенно становится всё более организованной, регулируемой и управляемой психической деятельностью. Процессы памяти всё более и более приобретают характер произвольных процессов, постепенно развивается и совершенствуется словесно-логическая память. Приступая к обучению в школе, дети уже способны к произвольному и осмысленному запоминанию. Однако эта способность у них ещё слабо развита. Поэтому учителю необходимо особое внимание уделять тому, чтобы младшие школьники научились правильно и осмысленно запоминать учебный материал. Непроизвольное запоминание играет большую роль в учебной деятельности школьника. К концу начального обучения непроизвольное запоминание становится более продуктивным. Это проявляется в том, что с возрастом увеличивается объём запоминания интересных текстов, сказок, ребёнок рассказывает больше подробностей и относительно глубоко передаёт содержание . Непроизвольное запоминаниие становится более осмысленным. Первое время у детей не достаточно развит самоконтроль. Первоклассники, например, проверяют себя с чисто внешней стороны, не отдавая себе отчёта в том, смогут ли они воспроизвести материал на уроке. Самоконтроль, осуществляется на основе узнавания, когда ученик, прочитывая повторно материал, испытывает чувство знакомости. Без специального обучения младшие школьники не используют рациональных приёмов и при заучивании наизусть. Они не используют комбинированное повторение (в целом виде и по частям) при заучивании правил. Дети запоминают правило лишь в целом, поэтому и понимают хуже. Это приводит к механическому запоминанию. В младшем школьном возрасте воспроизведение зачастую представляет большие трудности в связи с тем, что требует умения ставить цель, активизировать мышление. Воспроизведением младшие школьники начинают пользоваться при заучивании наизусть. При этом чаще всего они воспроизводят с опорой на текст, к припоминанию же они прибегают реже, т.к. оно связано с напряжением. Первоначально младшие школьники лучше запоминают наглядный материал: например, предметы, которые ребёнка окружают и с которыми он действует, изображение предметов, людей. Если же говорить о запоминании словесного материала, то на протяжении обучения в начальной школе дети лучше запоминают слова, обозначающие конкретные понятия, чем – абстрактные. Память младших школьников по сравнению с памятью дошкольников более сознательна и организованна, однако в ней имеются недостатки. У младших школьников более развита память наглядно-образная, чем смысловая. Лучше они запоминают конкретные предметы, лица, факты, цвета, события. Это связано с преобладанием первой сигнальной системы. Во время обучения в начальных классах дается очень много конкретного, фактического материала, что развивает наглядную, образную память. Но в начальной школе необходимо готовить детей к обучению в среднем звене, необходимо развивать логическую память. Учащимся приходится запоминать определения, доказательства, объяснения. Приучая детей к запоминанию логически связанных значений, учитель способствует -развитию их мышления. К недостаткам памяти младших школьников относится неумение правильно организовать процесс запоминания, неумение разбить материал для запоминания на разделы или подгруппы, выделять опорные пункты для усвоения, пользоваться логическими схемами. У младших школьников имеется потребность в дословном запоминании, что связано с недостаточным развитием речи. Учителя, родители должны поощрять смысловое запоминание и бороться с неосмысленным запоминанием. Следует также отметить некритичность детской памяти, с которой сочетается неуверенность в заучивании материала. Именно неуверенностью часто объясняются случаи, когда младшие школьники предпочитают дословное запоминание пересказу. От класса к классу в начальном звене память детей становится лучше. Чем больше знаний, тем больше возможностей образовывать новые связи, тем больше навыков заучивания, следовательно, и прочнее память. Учителям начальной школы и родителям надо много работать над совершенствованием памяти детей, побуждая их к организованности и осмысливанию учебного материала. В процессе обучения в начальном звене школы «память ребенка становится мыслящей» (Эльконин Д. В.). Под влиянием обучения в младшем школьном возрасте память развивается в двух направлениях: — усиливается роль и увеличивается удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания (по сравнению с наглядно-образным); — ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью, регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание). И все же в начальной школе у детей лучше развита механическая память. Это объясняется тем что младший школьник не умеет дифференцировать задачи запоминания (что надо запомнить дословно, а что в общих чертах). Этому надо учить. К переходу в среднее звено у учащихся должна сформироваться способность к запоминанию и воспроизведению смысла, существа материала, доказательств, аргументации, логических схем, рассуждений. Очень важно научить учащихся правильно ставить цели для запоминания. Именно от мотивации зависит продуктивность запоминания. Если ученик запоминает материал с установкой, что этот материал понадобится в скором времени, то материал запомнится быстрее, будет помниться дольше, воспроизводиться точнее. Считается, что с возрастом увеличивается скорость, с какой информация извлекается из долговременной памяти и переводится в оперативную, а также объем и время действия оперативной памяти. Овладение произвольными формами памяти включает несколько этапов. Сначала ребенок начинает выделять только задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше, так как ребенок в первую очередь сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут именно припоминания, воспроизведения того, что он раньше воспринимал или желал. Задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое. При фонетико-фонематическом нарушении, у детей имеет место расстройство произносительной стороны речи и особого фонематического слуха, способствующего различению и узнаванию фонем родного языка. Физиологический слух и интеллект у детей с фонетико-фонематическим нарушением сохранны. Структура дефекта характеризуется несформированностью звуковой стороны речи, нарушением дифференциации звуков, сходных по артикуляторным и акустическим признакам, нарушением слоговой структуры слова, нерезко выраженным лексико-грамматическими нарушениями. Нарушения звуковой стороны речи у детей с фонетико-фонематическим нарушением, представлены фонематическими (смешением и заменами звуков) и фонетическими дефектами (искажением звуков). Наиболее часто отмечаются замены артикуляторно сложных звуков более простыми ([р] на [л], [ш] на [ф], [с] на [т] и пр.). Другим вариантом проявления фонетико-фонематическим нарушением может быть недифференцированное произношение звуков, когда один звук может служить заменителем целого ряда других звуков (например, [т´] вместо [ с´], [ ч ], [ ш ]). Еще одним дефектом , может являться смешение звуков, их неустойчивое употребление в речи: в одних случаях нужный звук произносится правильно, в других – заменяется артикуляторно или акустически близкими звуками. В дальнейшем такие нарушения будут сопровождаться однотипными заменами букв на письме (артикуляторно-акустическая дисграфия). Фонематические нарушения часто сочетаются с фонетическими недостатками – искажением произношения одного или нескольких звуков (ротацизмом, сигматизмом, ламбдацизмом и др.). Общее количество дефектно произносимых звуков при фонетико-фонематическом нарушении может достигать 16-20. Прямым следствием нарушенного звукопроизношения у ребенка с фонетико-фонематическим нарушением, является неспособность овладеть фонематическим анализом: выделить звуки на фоне слова, определить их количество и последовательность. Детям с трудом дается произнесение слов со стечением согласных и многосложных слов. При проговаривании таких слов отмечаются пропуски слогов, их перестановки и замены, добавления лишнего звука внутри слога и т. д. Кроме перечисленных затруднений, при может отмечаться нечеткость артикуляции. Лексический запас и грамматический строй речи при фонетико-фонематическом нарушении обычно в пределах нормы, однако при специальном обследовании могут выявляться ошибки в словоизменении, согласовании частей речи, употреблении предлогов. Наряду с нарушениями вербального характера, детям с фонетико-фонематическим нарушением, свойственны определенные особенности: неустойчивость произвольного внимания, трудности переключения, сужение объема памяти (особенно на речевой материал), трудности в понимании абстрактных понятий, замедленное течение мыслительных процессов и т. д. Все это препятствует успешной учебной деятельности и обусловливает нестойкую успеваемость. Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим гарушением и проведение целенаправленной логопедической работы позволяет полностью исправить недостатки звукопроизношения и развить фонематическое восприятие. Желательно, чтобы фонетико-фонематическое недоразвитие было устранено до поступления в школу – это является залогом успешного овладения ребенком письменной речью. Предупреждение фонетико-фонематического нарушения требует профилактики перинатальной патологии плода, заботы об общем здоровье и гармоничном развитии детей, организации правильного речевого окружения, активизации слухового внимания и гнозиса как основы формирования фонематических процессов. Важное значение имеет внимание родителей к речи своего ребенка и своевременное обращение к логопеду для коррекции имеющихся нарушений. Для овладения грамотой просто необходимо, чтобы ребенок правильно слышал и произносил отдельные слова и звуки, в них содержащиеся, имел ясное и четкое представление о звуковом составе слов и умел анализировать звуковой состав слов. Умение ребенком правильно слышать каждый отдельный звук в слове, четко отделять его от рядом стоящего, понимать и различать, из каких звуков состоит слово, умение анализировать звуковой состав слова, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте. Обучение грамоте является одним из важнейших этапов развития сознания звуковой стороны языка. А.Л. Лурия утверждал, что высшая категория фонематического слуха – способность выделять звуки в слове, анализировать их последовательность, – формируется непосредственно под влиянием обучения. Это касается и возможности выделять слова в предложении. Можно смело утверждать, что чем раньше будет начато воспитание фонематического слуха у ребенка и привлечение его к звуковому анализу (5 – 6 лет), тем легче будет готовить малыша к восприятию письменной речи. Состояние фонематического восприятия детей влияет на овладение звуковым анализом. При нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем в норме. Несформированность же навыков звукового анализа является серьезным препятствием в овладении письмом. Таким образом, можно сделать заключение, что полноценное фонематическое восприятие необходимо для овладения письмом.

**Выводы по первой главе**

Слуховая память - образная память, связанная с деятельностью слухового анализатора и направленная на запоминание звуков: речи , музыки, шумов и т.д. Данный вид памяти характеризуется тем, что человек, обладающий им, может быстро и точно запомнить смысл событий, логику рассуждений или какого-либо доказательства, смысл читаемого текста и т.п. Слуховую память развить гораздо проще, чем зрительную память. Упражнения выполняются проще, без особых усилий и отвлечений от текущих дел. И эффект начинает проявляться гораздо быстрее. Развитие памяти в младшем школьном возрасте характеризуется Р.С. Немовым постепенным переходом от непроизвольного и непосредственного к произвольному и опосредствованному запоминанию и припоминанию. Господствующим видом памяти младшего школьного возраста, остается память непроизвольная. В зависимости от речевого дефекта различают уровни речевого развития, выделяемые на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы. Дети уже пользуются развёрнутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчётливо они проявляются в разных видах монологической речи – описание, пересказ, рассказы по серии картин. Исследования памяти позволяют заключить, что у данной категории детей снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-, четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции.

**Глава 2**. **Экспериментальные изучения слухоречевой памяти у детей с фонетико фонематическим нарушением**

**2.1 Организация эксперименального исследования**

 Целью настоящего эксперементального исследования, является изучение особенностей развития слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с фонетико- фонематическим нарушением, их проявление и развитие в процессе обучения.

 Задачи исследования:

 - провести экспериментальное исследование, с

целью выявления особенностей слухоречевой памяти у детей с фонетико-фонематическим нарушением;

 - сопоставить полученные данные, сделать выводы. В настоящее время существуют разные подходы к работе с детьми, имеющими нарушение речи. Развитие ребенка, имеющего дефект, идет своеобразно, оно определяется, во-первых,

характером аномалии, тяжестью нарушения или временем его наступления;

во-вторых, особенностью компенсации дефекта, которая зависит и от

характера обучения и воспитания, и от особенностей общения ребенка с окружающими детьми и взрослыми. Для проведения обследования слухоречевой памяти у детей школьного возраста были использованы методики:

1) Методика «10 слов» (А.Р.Лурия)

2) Методика «Долговременная память» (А.Р.Лурия)

3) Методика «Опосредованное запоминание» (С.Д. Забрамная)

4) Методика «Запомни пару» (А.Н.Леонтьев)

5) Методика «Запоминание двух фраз»

1. Методика «10 слов»

 Целью проведения этой методики являлась диагностика объема кратковременной слухоречевой памяти. Детям предлагалась прослушать словесный ряд, состоящий из 10 несвязанных друг с другом слов. Прослушав словесный ряд, им было необходимо повторить его.

 Материал теста «10 слов» представляет собой словесный ряд, предлагаемый детям для запоминания и состоящий из несвязанных между собой слов. Для детей 6-7 лет мы использовали следующий набор: самолет, чайник, бабочка, ноги, бревно, свеча, тачка, журнал, машина, волк.

 После того как ребенку дана инструкция, взрослый медленно (с интервалом в 1-2 секунды) и четко произносит приведенные выше 10 слов. Затем он просит ребенка повторить их, в случае необходимости поправляя сделанные ребенком ошибки. При этом количество ошибок фиксируется.

Результаты интерпретируются следующим образом:

75-100% - высокий уровень;

50-75% - средний уровень;

30-50% - низкий уровень;

ниже 30% - очень низкий уровень.

2. Методика «Долговременная память»

 Целью проведения данной методики была диагностика объема долговременной слухоречевой памяти.

 Экспериментальный материал состоит из следующего задания.

Экспериментатор сообщает: "Сейчас прочитаю вам ряд слов, а вы постараетесь их запомнить. Приготовились, слушайте внимательно: стол, мыло, человек, вилка, книга, пальто, топор, стул, тетрадь, молоко". Ряд слов зачитывается несколько раз, чтобы дети запомнили. Проверка происходит через 7-10 дней.

 Результаты интерпретируются следующим образом:

75-100% - высокий уровень;

50-75% - средний уровень;

30-50% - низкий уровень;

ниже 30% - очень низкий уровень.

3. Методика «Опосредованное запоминание»

 Целью проведения этой методики было выявление понимания инструкции и сохранения её до конца эксперимента. Умение пользоваться приемами опосредованного запоминания, точность воспроизведения слов, предложенных для запоминания, особенностей мышления.

 Перед ребенком в ряд раскладывают девять картинок и говорят: «Сейчас я буду называть слова. Чтобы легче было их запомнить и вспомнить, подбирай для каждого слова самую подходящую картинку. Например, к слову "время" подходит картинка "будильник", потому что он показывает время». Если ребенок понял инструкцию, исследование продолжается. При этом требуется, чтобы ребенок объяснял каждую установленную связь между словом и выбранной картинкой. После того как все слова названы и к ним отобраны картинки, их убирают и сторону и дают задания отвлекающего характера. Через 20-30 минут ребенку предъявляют отобранные картинки и просят напомнить слова, которые назывались.

Данные слова: будильник- время; кукла - играть ; курица – яйцо; ножницы – резать; лошадь – сани; книга - учитель; снег – зима; корова-молоко

4. Методика «Запомни пару» Методика парных ассоциаций, в которой после запоминания им списка пар стимулов (бессмысленных слогов, слов, картинок и т.п.) ему дается задание при последующем предъявлении каждого первого члена пары воспроизвести второй член.

 Исследование слухоречевой памяти методом запоминания ряда слов.

Необходимый материал: ряд слов, между которыми существуют смысловые связи:

Кукла - играть

Курица - яйцо

Ножницы - резать

Лошадь - сани

Книга - учитель

Бабочка - муха

Щетка - зубы

Барабан - пионера

Снег - зима

Корова-молоко

 Ход выполнения задания. Экспериментатор читает испытуемому 10 пар слов исследуемого ряда (интервал между парой - 5 секунд). После 10-секундного перерыва читаются левые слова ряда (с интервалом 10 секунд), а испытуемый повторяет запомнившиеся слова правой половины ряда.

5. Методика «Запоминание двух фраз»

 Целью этой методики было исследование влияния смысловой организации материала на объём его запоминания.

 Традиционно испытуемому предъявляются для запоминания две фразы:

1. В саду за высоким забором росли яблони.

2. На опушке леса охотник убил волка.

 Инструкция. Предложения предъявляются школьнику до полного запоминания, а затем его просят воспроизвести вначале первую, а затем вторую фразы.

 Анализ результатов выполнения методики проводится по следующим показателям:

- различие между объёмом запоминаемого материала, организованного по смыслу и слов, запоминаемых ранее;

- количество повторов фраз, необходимых для правильного воспроизведения;

- полнота воспроизведения;

- наличие слов, привнесённых из другой фразы;

- замена содержащихся в предложении слов словами, близкими по звучанию или по смыслу.

Таблица 1

Список экспериментальной группы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| П/П № | ИМЯ | ВОЗРАСТ | ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ |
| 1. | Кирилл Л. |  03.06.11 | Нарушение чтения и письма, обусловленное ФФНР |
| 2. | Кирилл Д. | 26.06.11 | Нарушение чтения и письма, обусловленное ФФНР |
| 3. | Елизавета И. | 24.01.11 | Нарушение чтения и письма, обусловленное ФФНР |
| 4. | Алевтина В. | 07.04.11 | Нарушение чтения и письма, обусловленное ФФНР |
| 5. | Кирилл Х. | 22.12.11 | Нарушение чтения и письма, обусловленное ФФНР |

**2.2 Качественный, количественный анализ**

Данное эксперименальное исследование было проведено на базе МАОУ «Лицея№12» города Стерлитамак РБ

В логопункте имеется две группы, в которые входят дети от

7 до 8 лет с фонетико-фонематическим нарушением (средняя, старшая,). Для нашего исследования интерес представляет средняя группа. Дети, поступающие в среднюю группу. В анамнезе: патология беременности, родов, родовая травма, асфиксия и др.

Логопедическое обследование проводится ежегодно с 1 по 15 марта.

Ребята обследуются только индивидуально, в несколько приемов:

проверяется уровень их умственного и речевого развития.

В исследовании участвовало 5 детей с фонетико-фонематическим нарушением речи, посещавших среднюю группу указанного учреждения. Возраст детей - 8-9 лет.

 Результаты диагностики кратковременной слуховой памяти школьников с фонетико-фонетическим нарушением по методике «10 слов» А.Р. Лурия исследования были оформлены в таблицу 2.

Таблица 2

Результаты диагностики кратковременной слуховой памяти.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Имя | Искажение слова | Смысловые замены | Количество запомнившихся слов | Коэффициент кратковременной памяти | Уровень |
| 1. | Кирилл Л. | 0 | 0 | 5 | 8 | высокий |
| 2. | Кирилл Д. | 0 | 3 | 2 | 2 | высокий |
| 3. | Елизавета И. | 1 | 0 | 4 | 4 | средний |
| 4. | Алевтина В. | 0 | 3 | 2 | 2 | низкий |
| 5. | Кирилл Х. | 1 | 2 | 2 | 2 | низкий |

Итак, на эксперементальном этапе исследования по результатам диагностики кратковременной слуховой памяти школьников с фонетико-фонетическим нарушением речи по методике «10 слов» А.Р. Лурия было выявлено 40% школьников с фонетико-фонематическим нарушением с низким уровнем развития слухоречевой памяти, 40% - школьников с высоким уровнем развития слухоречевой памяти, 20 % школьников со средним уровнем развития слухоречевой памяти.

 Уровень развития слухоречевой памяти был выявлен у Кирилла Л. и Кирилла Х. в 8 баллов был оценен объем кратковременной слухоречевой памяти, который был фактически равен 5 единицам. Этот уровень отражает достаточно большой объем произвольной слуховой памяти, способность сохранять информацию при установке на запоминание 5 слов из 10 было воспроизведено ею без искажений. Задание было выполнено без искажений слов и смысловых замен.

 Уровень развития слухоречевой памяти был выявлен у Елизаветы И., она получила 4 балла за выполнение задание. Ученицей было допущено 1 искажение , смысловых замен не было, запомнила 4 слова из 10. У таких детей объем произвольной слуховой памяти соответствует возрасту, они способны сохранять достаточную информацию при установке на запоминание.

 Алевтина В. Искажение слов не допустила

что указывает на достаточность фонематического восприятия, но допустила три смысловые замены (самолет-летит, ноги-туфли, свеча-огонь), что указывает на недостаточность формирования приемов запоминания.

 Кириллу Х. было поставлено 2 балла, так как объем его кратковременной памяти составляет 2 единицы. Этот результат отражает недостаточный объем произвольной слуховой памяти, способность сохранять небольшое количество информации при установке на запоминание. При выполнении задания допустил 1 искажение слова (волк-вол) и 2 смысловые замены (бревно-ствол, автомобиль-машина), что указывает на недостаточность фонематического восприятия и на недостаточность формирования приемов запоминания.

Результаты диагностики долговременной слухоречевой памяти школьников с фонетико-фонематическим нарушением по методике А.Р. Лурия на этапе исследования были оформлены в таблицу 3.

Таблица 3.

Результаты диагностики долговременной слухоречевой памяти.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.Имя | Искажение слова | Смысловые замены | Количество запомнившихся слов | Коэффициент | Уровень |
| 1 | Кирилл Л. | 0 | 0 | 4 | 40 | низкий |
| 2 | Кирилл Д. | 0 | 0 | 4 | 40 | низкий |
| 3 | Елизавета И. | 0 | 0 | 3 | 30 | низкий |
| 4 | Алевтина В. | 0 | 0 | 2 | 20 | Очень низкий |
| 5 | Кирилл Х. | 1 | 1 | 1 | 20 | Очень низкий |

Итак, на экспериментальном этапе исследования по результатам диагностики долговременной слухоречевой памяти школьников с фонетико-фонематическим нарушением по методике А.Р. Лурия было выявлено 20% школьников с очень низким уровнем развития слухоречевой долговременной памяти, 80% - с низким уровнем развития слухоречевой долговременной памяти

 Кирилл Х. правильно припомнил только одно слово, и одно слово было предложено как смысловая замена (стул-табуретка). Алевтина В. припомнил два слова. У этих детей был констатирован очень низкий уровень развития долговременной слухоречевой памяти.

 Елизавета И. вспомнили по 3 слова, не допустив замен и искажений слов. Кирилл Л. И Кирилл Д. вспомнили по 4 слова, без искажений и замен. У этих детей был констатирован низкий уровень развития долговременной памяти.

Результаты методики парных ассоциаций «Запомни пару» представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Результаты методики парных ассоциаций «Запомни пару».

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя | Общее количество слов | Количество запомнившихся слов | Коэффициент смысловой памяти | Уровень |
| 1 | Кирилл Л. | 10 | 7 | 70 | средний |
| 2 | Кирилл Д. | 10 | 7 | 70 | средний |
| 3 | Елизавета И. | 10 | 5 | 50 | средний |
| 4 | Алевтина В. | 10 | 4 | 40 | Низкий |
| 5 | Кирилл Х. | 10 | 3 | 30 | Низкий |

 Итак, эксперимент показал, что среди школьников с фонетико-фонематическим нарушением 20% детей имеют низкий уровень развития смысловой слухоречевой памяти, 80% - средний уровень развития смысловой слухоречевой памяти.

**Выводы ко второй главе**

Целью эксперимента была диагностика уровня развития слухоречевой памяти школьников с фонетико-фонетическим нарушением речи.

 Для этого были подобраны методики диагностики слуховой памяти школьников, отобраны дети для экспериментального исследования, проведено их обследование, сформулированы выводы об исходном уровне развития слухоречевой памяти детей.

Констатирующий этап исследования проводился с помощью методик:

1) Методика «10 слов» (А.Р.Лурия)

2) Методика «Долговременная память» (А.Р.Лурия)

3) Методика «Опосредованное запоминание» (С.Д. Забрамная)

4) Методика «Запомни пару» (А.Н.Леонтьев)

5) Методика «Запоминание двух фраз»

 На этапе исследования по результатам диагностики кратковременной слуховой памяти школьников с фонетико-фонематическим нарушением , по методике «10 слов» А.Р. Лурия было выявлено 40% школьников с фонетико-фонематическим нарушением с низким уровнем развития слухоречевой памяти, 40% - школьников с высоким уровнем развития слухоречевой памяти, 20 % школьников со средним уровнем развития слухоречевой памяти.

По результатам диагностики долговременной слуховой памяти школьников с фонетико-фонематическим нарушением, по методике А.Р. Лурия было выявлено20% школьников с очень низким уровнем развития слухоречевой долговременной памяти, 80% - с низким уровнем развития слухоречевой долговременной памяти.

 Итак, нами был определен уровень развития кратковременной и долговременной слухоречевой памяти школьников с фонетико-фонематическим нарушением. Качественный анализ результатов диагностики позволил установить, что при воспроизведении запоминаемых слов школьники допускали замены слов по фонематическому сходству и смыслу. Вследствие чего возникло предположение, что нарушения слухоречевой памяти школьников с фонетико-фонематическим нарушением, обусловлены недоразвитием фонематического восприятия.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

 Человек живет в мире звуков: звуков природы, механизмов, музыки, речи и т.д. Посредством слухового восприятия он улавливает текущие звуковые события, настраивает свой слуховой аппарат в конкретной звуковой ситуации, находит источник звука, реагирует на изменения в звуковой среде. Благодаря слуховой памяти человек может узнавать знакомые звуки, мысленно воспроизводить и использовать звуковые впечатления из прошлого. Слуховая память необходима всем людям, она более долговременна. Несмотря на постоянное совершенствование технических средств хранения для нас огромных объемов информации, отказаться от услуг собственной памяти мы не сможем никогда.

Чтобы содержать слуховую память в полной готовности, необходимы ежедневные тренировки нашей слухоречевой памяти. Постоянная концентрация внимания является непременным условием при развитии слуховой памяти. Доказано, что слуховую память и "слуховое внимание" развить гораздо проще, чем зрительную память. Есть упражнения, которые выполняются без особых усилий и отвлечений от текущих дел. Методично развивая свою слуховую память, можно достичь невероятных результатов – мгновенно запоминать услышанные мелодии, речь, информацию. Процесс обучения, работы будет идти в несколько раз быстрее и эффективнее, если слуховая память развита. В связи с этим нами было проведено исследование слухоречевой памяти у детей школьного возраста с фонетико-фонетическим нарушением.

Для этого мы изучили и проанализировали литературу по теме исследования, подобрали методики диагностики слухоречевой памяти школьников с фонетико-фонематическим нарушением , отобрали детей с фонетико-фонематическим нарушением для экспериментального исследования, провели их обследование.

 В результате теоретического исследование мы рассмотрели понятие «слуховая память», под которой понимаем образную память, связанную с деятельностью слухового анализатора и направленную на запоминание звуков: речи, музыки, шумов и т.д. рассмотрели её особенности в школьном возрасте в норме и у детей с фонетико-фонетическим нарушением.

Экспериментальное исследование проводилась по этапно. В начале исследования был определен уровень развития кратковременной и долговременной слухоречевой памяти школьников с фонетико-фонематическим нарушением. Качественный анализ результатов диагностики позволил установить, что при воспроизведении запоминаемых слов школьники допускали замены слов по фонематическому сходству и смыслу. Вследствие чего возникло предположение, что нарушения слухоречевой памяти школьников с фонетико-фонематическим нарушением, обусловлены недоразвитием фонематического слуха.

 Целью работыэтой работы было выяснить изучение особенностей развития слухоречевой памяти детей школьного возраста с фонетико- фонематическим нарушением, их проявление и развитие в процессе обучения.

 Результаты анализа экспериментального исследования показали, что динамика развития кратковременной слухоречевой памяти школьников составила 60%, долговременной слухоречевой памяти дошкольников - 40%, смысловой слухоречевой памяти - 30% . Выдвинутая нами гипотеза о том, что уровень развития слухоречевой памяти у школьников с фонетико- фонематическим нарушением недостаточно развита. Механическое запоминание детей с младшего школьного возраста выше, чем логическое.

Трудности развития слухоречевой памяти у детей с нарушениями речи связаны с недостаточным формированием фонематического слуха. Преодоление этих трудностей возможно при условии разработки системы коррекционных мероприятий, включающих игры и упражнения на развитие фонематических процессов школьников.

Таким образом, цели и задачи исследования были достигнуты, гипотеза подтверждена.

**Список литературы**

1. Аверин В.А., Дандорова Ж.К., Зимняя И.А. и др. Психология детства/ Под ред. А.А. Реана. - СПб.: Прайм-Еврознак , 2006. - 352 с.

2. Аржакаева Т. Психологическая азбука для первоклашек//Школьный психолог. - №№ 33, 35, 36, 46, 47, 48. – 1998.

3. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М., 1980. – 361 с.

4. БлонскийП.П. Основные предположения генетической теории памяти //Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

5. Блонский П. П. Память и мышление. - М.: Издательство ЛКИ , 2007. - 208 с.

6. Божович Л.И. Избранные психологические труды. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 209 с.

7. Большой толковый психологический словарь/ Ребер А. Том 2: пер. с англ. - М.: Вече, АСТ, 2000. –564 с.

8. Бочарова С. Психология и память: Теория и практика для обучения и работы. – М.: Гуманитарный Центр, 2007. – 384 с.

9. Бурменская Г.В. , Захарова Е.И. Карабанова О.А. и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. - М.: Академия, 2002. –256 с.

10. Вачков И. Память и личность//Школьный психолог. - №4. – 2002.

11. Вачков И. Память//Школьный психолог. - №4. – 2002.

12. Виноградова А.Д. Коновалова Н.Л., Михаленкова И.А., Посохова С.Т., Хилько А.А., Шипицина Л.М. Психологическая диагностика отклонения развития детей младшего школьного возраста. – СПб.: Речь, 2004. – 48 с.

13. ВыготскийЛ. С. Эйдетика//Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

14. ВыготскийЛ.С.Память и её развитие в детском возрасте НорманД.Как мы обучаемося? Как запоминаем? //Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

15. Выготский Л.С. Психология. - М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. –1008 с.

16. Выготский Л.С., ЛурияА.Р. Память примитивного человека. Культурное развитие специальных функций //Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

17. Галанов А.С. Психодиагностика детей. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 128 с.

18. ДжеймсУ.Память//Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

19. Диагностика в детском саду. Методическое пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 198 с.

20. Дубровина И. В. Практическая психология образования. - М.: Просвещение, 2000. – 315 с.

21. ЖанеП. Эволюция памяти и понятие времени//Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

22. Житникова Л. Учите детей запоминать. - М.: Просвещение, 1985. – 86 с.

23. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей. – М., 1994. – 300 с.

24. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2007. – 384 с.

25. ЗинченкоП.И. Непроизвольное запоминание и деятельность //Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

26. Ипполитов Ф.В. Память школьника. – М., 1978. – 28 с.

27. Истомина 3.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников НорманД.Как мы обучаемося? Как запоминаем? //Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

28. Когнитивная психология памяти/Под редакцией У. Найссера, А. Хаймен. – М.: Прайм-Еврознак, 2005. – 640 с.

29. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. – Минск: Университэцкае, 1999. – 190 с.

30. Крылов А., Маничев С. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии - СПб.: Питер, 2001. – 560 с.

31. Кулагина И.В. Возрастная психология. - М..: Просвещение, 1997. – 350 с.

32. Левина Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей. //Дефектология. - № 2. - 1975. – С.33-45.

33. Левченко И.Ю., Кисилёва Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М.: Издательство «Книголюб», 2007. – 152 с.

34. ЛеонтьевА. Н. Развитие высших форм запоминания //Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

35. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.

36. ЛурияА. Р. Маленькая книжка о большой памяти//Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

37. Люблинская А.А. Детская психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-ов.- М., 1999. - 268 с.

38. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ООО Апрель-Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2000. – 489 с.

39. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2002. Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

40. Никкинен И.И., Лукина Н.А. Научи меня слышать. Развитие слухового восприятия, внимания и памяти. – СПб.: паритет, 2003. – 112 с.

41. НорманД. Забывание //Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

42. НорманД.Как мы обучаемся? Как запоминаем? //Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

43. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 442 с.

44. Общая психология: Учеб для студентов пед.ин-ов/ А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др.; Под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986.

45. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. - М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – 352 с.

46. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. - М.: ТЦ Сфера при участии «Юрайт-М», 2001. - 448 с.

47. Основы специальной психологии/ Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Академия, 2002. - 480 с.

48. Особенности психического развития детей 6 7 летнего возраста/ Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера - М.: Педагогика, 2002. – 287 с.

49. Павлова О. нейрофизиологические механизмы памяти//Школьный психолог. - №24. – 2001.

50. Петрова Е.А. и др. Возрастная и педагогическая психология.- М., 2003.-509 с.

51. Петрова О. Развиваем память. – М.: Эксмо, 2006. – 124 с.

52. Петровский А. В. Психология развития: словарь. – СПб.: Речь, 2006. – 175 с.

53. Пинигина Г.В. и др. Психология и педагогика.- Кемерово, 1995.- 113 c.

54. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/ Под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 256 с.

55. Психология детей дошкольного возраста: Развитие познавательных процессов/ Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. - М.: МПСИ, 2001. – 300 с.

56. Решетникова О. Память должна трудится//Школьный психолог. – №24. – 2001.

57. Рогов Е.И.Психология человека. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 320 с.

58. РубинштейнС. Л.Память//Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

59. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 302 с.

60. Светлова И. Тренируем память.- М.: Эксмо, 2003. – 72 с.

61. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

62. СлобинД. Язык и память//Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

63. СмирновА.А. Произвольное и непроизвольное запоминание//Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

64. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-н-Д: Феникс, 1999. – 400 с.

65. Тунина Е.Г., Гатанова Н.В. Развиваю память – СПб: Издательство «Питер», 2000.

66. Ульенкова У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. - М.: Академия, 2002. - 176 с.

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

68. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов/Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М: Айрис-пресс, 2007. – 176 с.

69. Фридман Л.М. Психология детей и подростков. - М.: Институт психотерапии, 2004. - 476 с.

70. Эббингауз Г. Смена душевных образования //Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

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