

Серия «Специальная психология»

И.Ю. Левченко
Т.И. Дубровина

ДЕТИ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ:
РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ



Москва
2016

ББК 74.3
Л38

**Научный руководитель серии И.Ю. Левченко,
доктор психологических наук, профессор**

Левченко И.Ю., Дубровина Т.И.
Л38 Дети с общим недоразвитием речи: Развитие памяти. –
М.: Национальный книжный центр, 2016. – 144 с. (Специ-
альная психология.)
ISBN 978-5-4441-0091-2

Книга посвящена совершенствованию коррекционно-разви-
вающей работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи
(ОНР) в условиях логопедического детского сада. Впервые рас-
сматриваются аспекты этой работы с учетом особенностей памяти
детей с ОНР. Книга содержит методы обследования памяти детей
данной категории, описание вариативных особенностей их мнес-
тической деятельности, методы развития памяти, технологии
совместной работы логопеда и психолога в процессе преодоления
ОНР.

Книга адресована логопедам, дефектологам, воспитателям до-
школьных образовательных организаций, а также студентам пе-
дагогических вузов.

ББК 74.3

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
ООО «Национальный книжный центр» (НКЦ),
и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещено*

ISBN 978-5-4441-0091-2

© Левченко И.Ю., Дубровина Т.И., 2014
© Оформление. ООО «Национальный
книжный центр», 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
Глава 1. Память как важнейший компонент функционального базиса речи	8
Феномен общего недоразвития речи у дошкольников.....	8
Когнитивные процессы у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	14
Память как психический процесс.....	17
Память дошкольника.....	25
Память детей с общим недоразвитием речи.....	28
Глава 2. Изучение памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи	33
Диагностическая программа изучения мнестических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	33
Изучение слухоречевой памяти и ее особенности у детей с общим недоразвитием речи.....	44
Глава 3. Вариативные особенности слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи	86
Общие и специфические особенности памяти детей с общим недоразвитием речи.....	86
Некоторые итоги изучения памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	91

Глава 4. Дифференцированный подход к развитию памяти дошкольников с общим недоразвитием речи	93
Принципы построения системы логопедического воздействия с включением развития мнестических процессов у детей с общим недоразвитием речи	93
Развитие памяти в процессе преодоления общего недоразвития речи у дошкольников	100
Дифференцированные рекомендации, учитывающие уровни сформированности мнестических процессов у детей с общим недоразвитием речи	104
Литература	127
Приложения	134

Предисловие

Пособие посвящено актуальному аспекту совершенствования и развития системы коррекционно-логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников и их полноценной подготовке к обучению в школе, а именно – глубокому и всестороннему изучению данного феномена с позиций системного подхода, базирующегося на современных представлениях о генезе, строении и функционировании высших психических функций (ВПФ) у детей.

Одной из самых распространенных форм речевой недостаточности среди детей дошкольного и младшего школьного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР). В логопедии понятие «общее недоразвитие речи» применяется по отношению к детям с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, у которых нарушается формирование всех компонентов языковой системы.

Ученые Б.М. Гриншпун, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, О.В. Правдина, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина и др. отмечают, что характер речевой недостаточности у данной категории определяется сочетанием целого ряда факторов: тяжестью первичного дефекта и его формой, уровнем развития когнитивных процессов, индивидуальными особенностями развития ребенка. Категория детей с ОНР полиморфна и неоднородна по своему составу. Неполноценное речевое развитие негативно сказывается на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Большинство исследователей, занимающихся вопросами воспитания и обучения детей с ОНР, указывают на тесную взаимосвязь речи и мнестических процессов (Л.И. Бе-

лякова, И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуша, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, Е.Ф. Собонович, Э.Л. Фигерredo, Т.Б. Филичева, О.Н. Усанова, Г.В. Чиркина и др.). При этом память детей с ОНР является наименее изученной областью с позиций системного подхода к осмыслению феномена общего недоразвития речи.

Нарушение памяти тормозит полноценное развитие познавательной и речевой деятельности, усугубляет речевой дефект и затрудняет процесс ее восстановления или коррекции. И наоборот, хорошая память способствует развитию познавательных процессов и более эффективному протеканию коррекционного процесса, более прочному усвоению детьми формируемых навыков, умений и знаний, в более короткие сроки.

Представленный фактический и методический материал имеет значение для повышения эффективности коррекционного обучения детей с ОНР за счет развития различных характеристик слухоречевой памяти с использованием индивидуально-дифференцированного комплекса мнемотехнических приемов в системе логопедических занятий с детьми в разных видах деятельности. Разработанные и апробированные приемы и методы развития слухоречевой памяти, дифференцированные для использования в работе, а также методические рекомендации для включения диагностического комплекса как специального раздела исследования слухоречевой памяти в существующую технологию комплексного обследования детей с ОНР, и интерпретация полученных данных, могут найти применение в практике логопедов, учителей-дефектологов, психологов, воспитателей при работе с детьми других категорий, а также с нормально развивающимися детьми с недостатками памяти.

Пособие состоит из четырех глав и приложения. В первой главе рассматриваются вопросы памяти дошкольника и особенности ее развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Вторая глава посвящена проблеме диагностики речевых процессов и слухорече-

вой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи. В третьей главе приводится описание особенностей мнестических процессов у детей с общим недоразвитием речи, их вариативный характер. В четвертой главе книги представлена система развития памяти детей с ОНР. Приложение содержит материалы, иллюстрирующие содержание глав.

Феномен общего недоразвития речи
у дошкольников

Существуют многочисленные научные работы, посвященные изучению общего недоразвития речи у детей, не сводимого к влияниям дефектов слуха, интеллекта и других внешних факторов, т.е. имеющего самостоятельное происхождение (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Дети с недоразвитием речи представляют собой неоднородную группу. В одних случаях эти состояния носят конституциональный характер преимущественно генетической природы. Клиническая картина у таких детей обычно не включает серьезной психопатологической симптоматики, в особенности – психоорганических явлений. В других случаях отчетливо проявляются симптомы повреждения, психоорганическая и другая психопатологическая симптоматика. Здесь как речевая, так и интеллектуальная недостаточность – продукты сложного взаимодействия большого числа патогенных факторов и механизмов.

В работах В.К. Орфинской представлена первая серьезная попытка лингвистического анализа недоразвития речи у детей и систематизации клинических форм недоразвития речи, что нашло свое отражение в лингвистической классификации форм алалии. Автор первой представила полифакторную природу механизмов, формирующих состояние недоразвития речи. Эту позицию разделял и В.А. Ковшиков,

предложивший иной термин – «экспрессивная алалия», подчеркивающий отличия нового содержания диагностического понятия «моторная алалия» и устаревшей трактовки этого термина как синонима «недоразвития речи». В современном понимании моторная алалия является первично языковым нарушением.

В работах В.А. Ковшикова и Е.Ф. Собонович моторная алалия рассматривается как языковое по механизму нарушение развития экспрессивной речи, которое характеризуется сочетанием фонологических, лексических, синтаксических и морфологических нарушений, диссоциацией между уровнем развития экспрессивной и импрессивной речи в пользу последней, диссоциацией фонетических характеристик при повторении изолированных звуков и в спонтанной речи.

С психолого-педагогических позиций недоразвитие речи рассматривается с точки зрения состояния языковых процессов и их формирования у детей в сопоставлении с языковой нормой.

В 1968 г. в коллективной монографии «Основы теории и практики логопедии» под редакцией Р.Е. Левиной были заложены основы психолого-педагогического подхода к изучению недоразвития речи у детей. В исследованиях Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, А.В. Ястребовой выделены такие формы недоразвития речи у детей, как фонетическое недоразвитие (ФН), фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) и общее недоразвитие речи (ОНР). Последнее понимается как такая форма речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи, при нормальном слухе и интеллекте. По мнению Р.Е. Левиной, ОНР представляет собой сборную группу нарушений, различных по механизму. Данное обозначение столь же неопределенно, как и «моторная алалия», на это указывает и сам автор.

Дополнительной качественной характеристикой состояния речевой системы (а точнее – лексико-грамматической сферы) и фактическим показателем тяжести отставания в формировании этой сферы языка у детей с ОНР стала уровеньная система оценки развития речи.

Р.Е. Левина отмечала, что ОНР у детей может проявляться в разной степени, и в 60-е годы прошлого столетия описала три уровня речевого развития. В 2000 году Т.Б. Филичева описала IV уровень речевого развития.

I уровень речевого развития квалифицируется автором как отсутствие общеупотребительной речи. Характеризуется отсутствием фразовой речи (безречевые дети).

Дети этого уровня для общения пользуются лепетными словами, звукоподражаниями, отдельными существительными и глаголами бытового содержания, обрывками лепетных предложений, звуковое оформление которых смазано, нечетко и крайне неустойчиво. Нередко свои «высказывания» ребенок подкрепляет мимикой и жестами. Для них характерна большая инициативность речевого поиска в процессе общения и достаточная критичность к своей речи.

Переход ко *II уровню речевого развития*, характеризуемому как «начатки общеупотребительной речи», знаменуется тем, что общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и начатками общеупотребительной речи. Речевые возможности детей значительно возрастают, дети используют в общении простые по конструкции или искаженные фразы, владеют обиходным словарным запасом (преимущественно пассивным), появляются, хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова («Алязай. Дети алязай убирают. Капунт, лидоме, лябака. Литя одают земю» – «Урожай. Дети урожай убирают. Капуста, помидоры, яблоки. Листья падают на землю»). В их речи дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. Одновременно намечается

различение некоторых грамматических форм. Однако это происходит лишь по отношению к словам с ударными окончаниями (стол – столы) и относящимся к некоторым грамматическим категориям. Этот процесс носит неустойчивый характер, и грубое недоразвитие речи у детей проявляется достаточно выражено. Высказывания детей обычно бедны, ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий.

Под влиянием специального коррекционного обучения дети переходят на новый *III уровень речевого развития*, который характеризуется наличием развернутой фразовой речи, что позволяет расширить речевое общение детей с окружающими, однако с проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Дети этого уровня вступают в контакт с окружающими, но лишь в присутствии родителей, воспитателей, вносящих соответствующие пояснения («Мамой ездила аспак» – «С мамой ездила в зоопарк»).

На данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Улучшаются произносительные возможности ребенка, воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости. Дети не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых из жизненного опыта. Они могут рассказать о своей семье, составить короткий рассказ. В устном речевом общении дети стараются обходить трудные для них слова и выражения.

Свободное же общение крайне затруднено. Звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат, сонорных звуков), когда один звук заменяет одновременно несколь-

ко звуков данной фонетической группы («сяпоги» – сапоги). Фонетическое оформление речи у детей с III-м уровнем речевого развития значительно отстает от возрастной нормы: у них продолжают наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения (сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, дефекты озвончения и смягчения).

Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, они испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники. Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами («Миша запыкаль, а тому упал» – Миша заплакал, потому что упал). 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 ходе логопедической работы большинству детей удается преодолеть ОНР, но в некоторых случаях этот процесс оказывался не достаточно эффективным, что потребовало выделения IV уровня.

Т.Б. Филичева так охарактеризовала *IV уровень речевого развития*: развернутая фразовая речь с нерезко выраженным лексико-грамматическим и фонетико-фонематическим недоразвитием.

Механизмы недоразвития речи у детей остаются недостаточно изученными. С одной стороны, можно говорить о недостаточности базовых психологических и физиологических предпосылок, с другой стороны – когнитивных и языковых механизмов формирования языковых способностей при отдельных формах недоразвития речи у детей.

Исследования особенностей эмоционально-волевой сферы и личностного развития при речевых нарушениях у детей немногочисленны. Осознание речевого дефекта, степень фиксированности на нем изучались в основном применительно к заикающимся детям (Л.И. Белякова, Г.А. Вол-

кова, С.С. Ляпидевский, А.Ю. Панасюк, В.И. Селиверстов, А.Г. Шембель) и лицам с нарушениями голоса (Л.Е. Гончарук, О.С. Орлова).

Изучая особенности развития личности и формирования межличностных отношений дошкольников с ОНР, О.А. Слинько утверждает, что на формирование личности ребенка с ОНР влияет степень выраженности речевого дефекта, и что речевая недостаточность может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников в силу несформированности средств общения.

Ряд исследовательских работ по изучению особенностей коммуникативной сферы и состояния игровой деятельности детей с ОНР, выполненных под руководством Г.В. Чиркиной, существенно дополняют представления о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений.

Такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм диалогической и монологической речи, особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм (Л.Г. Соловьева).

Особенности личности ребенка с ОНР являются результатом того, что речевая неполноценность с возрастом все больше травмирует его психику и приводит к недоразвитию коммуникации (Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова).

Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности дошкольников с ОНР: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность (Л.Г. Соловьева). Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем игры, не контролируемые воспитателем, обретают порой весьма неорганизованные формы.

У детей с недоразвитием речи часто наблюдаются недостатки моторики, зрительно-моторной координации, что указывает на недостаточное развитие тактильно-моторных ощущений, являющихся организующим моментом любой деятельности. Недостаточно развиты пространственные представления и образная сфера. Эти недостатки влияют, прежде всего, на способность детей к изобразительному творчеству. Так у детей с алалией наблюдается узость тематики рисунков и многократные повторения темы, отсутствие способов изображения предметов и явлений, бедность приемов лепки и конструирования, неумение владеть ножницами и т.д. (Т.М. Пирцхалайшвили, Л.С. Цветкова). Даже дети, владеющие элементарными техническими приемами, не проявляют достаточной усидчивости, воли и внимания в своих занятиях. Снижено и критическое отношение к чужой и своей работе.

С клинических позиций недоразвитие речи не представляет собой самостоятельной нозологической единицы. Это сборная группа очень разных по механизмам, симптоматике, структуре, тяжести, прогнозу отклонений в речевом развитии.

Когнитивные процессы у дошкольников с общим недоразвитием речи

Речевая деятельность – системный процесс, включающий в себя вербальные и невербальные компоненты. Ее психофизиологическая основа – функциональная система языка и речи, включающая коммуникативную подсистему, когнитивную подсистему, интеллектуальные способности (П.К. Анохин, А.А. Залевская, А.Н. Корнев). Такая сложная ее организация особенно явственно проявляется на ранних этапах онтогенеза. Именно в этот период развитие речи особенно зависит от таких психологических факторов, как коммуникативная потребность и способ-

ность, состояние эмоциональной сферы, уровень развития познавательных процессов и способностей. А.Н. Корнев, в качестве показателей психоречевого развития рассматривает: коммуникативное поведение, эмоциональное реагирование, ориентировочно-исследовательскую активность и связанные с ней сенсорные процессы, непроизвольное внимание, считает, что именно эти функции сохраняют свою информативность и прогностическую важность в раннем и дошкольном возрасте.

В современной психолого-педагогической науке речь рассматривается как исторически сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Речь является условием возникновения высших, свойственных только человеку, психических функций, обеспечивает произвольную регуляцию и контроль деятельности. *Язык* – система знаков, с помощью которых человек кодирует чувства, мысли, опыт. Язык служит основным средством общения и мышления, является средством хранения и передачи информации, в том числе и от поколения к поколению. *Речевая деятельность* опосредует, «обслуживает» различные виды деятельности: трудовую, игровую, учебную, коммуникативную и познавательную деятельность в целом, в том числе мнестическую. Речь играет огромную роль в психическом развитии ребенка (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев).

В свою очередь имеющиеся у определенных групп детей с ограниченными возможностями развития разного рода нарушения психики (например, нарушения интеллектуального развития), как правило, ведут к задержке или патологическому нарушению усвоения ряда компонентов языка (прежде всего – семантического, синтаксического и лексического).

У большинства детей с нарушениями речи наблюдаются недостатки фонематического слуха и фонематического восприятия.

Особенности произвольного внимания у детей с недоразвитием речи ярко проявляются в характере отвлеченных. Так, если для детей с нормальным речевым развитием в процессе деятельности характерны отвлечения «на экспериментатора», то для детей с недоразвитием речи преимущественными видами отвлечения являются следующие: «посмотрел в окно (по сторонам)», «осуществляет действия, не связанные с выполнением задания». Низкий уровень произвольного внимания у детей с тяжелыми нарушениями речи приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности (Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова).

Т.С. Овчинникова, исследуя внимание дошкольников с нарушениями речи, выявила следующие особенности. При выполнении корректурной пробы отмечена низкая продуктивность. Среди ошибок на первый план выступают пропуски, что связано с низкой концентрацией внимания. Также отмечались недостатки распределения внимания, высокая отвлекаемость, импульсивность, общая неорганизованность. В то же время при выполнении методики «Точки» по объему запоминания и внимания не выявлено достоверных различий между детьми с нарушениями речи и детьми с нормальной речью.

Большинство исследователей, имея в виду детей с общим недоразвитием речи, склоняются к тому, что в целом, их интеллект сохранен, хотя имеются недостатки отдельных когнитивных операций (Т.Н. Волковская, Г.В. Гуровец, Н.С. Жукова, А.С. Завгородняя, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, Е.А. Никулина, Т.Н. Синякова, Н.Н. Трауготт, О.Н. Усанова, Т.А. Фотекова, М.Е. Хватцев).

Итак, мы достаточно кратко рассмотрели взаимоотношения между основными составляющими психики и речевой деятельностью. Очевидно, что эти отношения сложны, неоднозначны и могут меняться в зависимости от многих обстоятельств, которые нужно учитывать при анализе ха-

рактера речевых и неречевых нарушений и их взаимообусловленности. Их взаимодействие определяется целым рядом факторов и, прежде всего, – видом и формой как речевой, так и неречевой деятельности, ситуацией речевой коммуникации, характером практической или интеллектуальной задачи, той обстановкой, в которой происходит деятельность, отличительными свойствами личности и др.

Память как психический процесс

Память – это познавательный психический процесс, сущность которого заключается в запечатлении, хранении и воспроизведении информации, в том числе образов-представлений, составляющих генетический и приобретенный опыт человека (П.И. Зинченко, З.М. Истомина, А.А. Смирнов, О.К. Тихомиров и многие другие).

Существует несколько основных подходов к классификации памяти. В настоящее время в качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти принято рассматривать зависимость характеристик памяти от особенностей деятельности по запоминанию и воспроизведению (А.Р. Лурия). При этом отдельные виды памяти вычленяются в соответствии с тремя основными критериями:

- по характеру психической активности, преобладающей в деятельности, память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую;
- по характеру целей деятельности выделяют произвольную и произвольную;
- по продолжительности закрепления и сохранения материала память подразделяют на кратковременную и долговременную.

Классификация видов памяти по характеру психической активности была впервые предложена П.П. Блонским.

Двигательная (или моторная) память – это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений

(Н.А. Бернштейн). Двигательная память является основой для формирования различных практических и трудовых навыков – ходьбы, письма, речи. Двигательная память у ребенка возникает очень рано. Ее первые проявления относятся к первому месяцу жизни. Первоначально она выражается только в двигательных условных рефлексах. В дальнейшем запоминание и воспроизведение движений начинают принимать сознательный характер, тесно связываясь с процессами мышления, воли и др. К концу первого года жизни двигательная память достигает у ребенка такого уровня развития, который необходим для усвоения речи. Двигательная память у детей старшего дошкольного возраста достигает уровня развития, позволяющего выполнять тонко координированные действия, что является предпосылкой для овладения в дальнейшем письменной речью. Поэтому на разных ступенях развития проявления двигательной памяти качественно неоднородны.

Эмоциональная память – это память на чувства. Пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают в виде сигналов либо побуждающих к действию, либо удерживающих от действий, вызвавших в прошлом отрицательные переживания. Первые проявления эмоциональной памяти у ребенка наблюдаются к концу первого полугодия жизни. На ранних этапах развития ребенка эмоциональная память носит условно-рефлекторный характер, а на более высоких ступенях развития эмоциональная память является сознательной.

Образная память – это память на представления. Суть образной памяти заключается в том, что некогда воспринятое воспроизводится затем в форме представлений. На характер воспроизведения влияют содержательные особенности образа, его эмоциональная окраска. Точность воспроизведения в значительной мере определяется степенью участия речи при восприятии. То, что при восприятии было названо, описано словом, воспроизводится более точно (А.Р. Лурия).

Многие исследователи, в зависимости от степени преобладающего участия в работе памяти того или иного анализатора, разделяют образную память на зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую. Образная память начинает проявляться у детей примерно в полтора – два года. Зрительная и слуховая память обычно хорошо развиты и играют ведущую роль в жизни людей. Осязательная, обонятельная и вкусовая память большую роль играют в условиях компенсации или замещения недостающих видов памяти, например, у слепых, глухих (Т.П. Зинченко).

Словесно-логическая память выражается в запоминании и воспроизведении мыслей. Особенностью данного вида памяти является то, что мысли не существуют без языка, поэтому память на них и называется не просто логической, а словесно-логической. З.М. Истомина указывает на то, что словесно-логическая память – это память на мысли, представленные в словесной форме.

Словесно-логическая память проявляет себя в двух вариантах: 1) запоминается и воспроизводится только смысл данного материала, без сохранения точных, подлинных выражений; 2) запоминается не только смысл, но и буквальное словесное выражение мыслей (заучивание мыслей). Если в последнем случае материал вообще не подвергается смысловой обработке, то буквальное заучивание его оказывается уже не логическим, а механическим запоминанием (А.А. Смирнов).

Развитие обоих видов словесно-логической памяти происходит не параллельно друг другу. З.М. Истомина отмечает, что заучивание наизусть у детей протекает иногда с большей легкостью, чем у взрослых. В то же время в запоминании смысла взрослые, наоборот, имеют значительные преимущества перед детьми. Это объясняется тем, что при запоминании смысла, прежде всего, запоминается то, что является наиболее существенным, наиболее значимым. В этом случае, очевидно, что выделение существенного в

материале зависит от понимания материала, поэтому взрослые легче, чем дети, запоминают смысл. И наоборот, дети легко могут запомнить детали, но гораздо хуже запоминают смысл.

Опираясь на развитие других видов памяти, словесно-логическая память становится ведущей по отношению к ним, и от уровня ее развития в значительной степени зависит развитие всех других видов памяти.

Многие исследователи отмечают, что все эти виды памяти тесно связаны друг с другом и не существуют независимо друг от друга.

По продолжительности закрепления и сохранения материала память делят на *кратковременную (КВП)* и *долговременную (ДВП)*.

Кратковременная память – это вид памяти, характеризующийся сохранением воспринимаемой информации на очень короткий срок. Но в отличие от произвольной памяти, при кратковременной памяти для запоминания человек прилагает определенные волевые усилия. Проявлением кратковременной памяти является тот случай, когда испытуемому предоставляют для запоминания информации очень мало времени (около одной минуты), а потом просят сразу воспроизвести то, что он запомнил. Люди обладают различным индивидуальным объемом кратковременной памяти. Объем кратковременной памяти характеризует способность механически, без использования специальных приемов, запоминать воспринимаемую информацию. Благодаря кратковременной памяти перерабатывается значительный объем информации, сразу же отсеивается ненужная и остается потенциально полезная. Кратковременная память имеет огромное значение для организации мышления, и в этом она очень похожа на оперативную память. Понятием «*оперативная память*» обозначают мнемические процессы, обслуживающие непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия, операции. По мере продвижения к конечному результату

конкретный «отработанный» материал может забываться. Части материала, которыми оперирует человек, могут быть различными (например, ребенок начинает читать со складывания букв). Объем этих частей, так называемых «оперативных единиц памяти», существенно влияет на успешность выполнения той или иной деятельности. Поэтому для запоминания материала имеет большое значение формирование оптимальных оперативных единиц памяти (А.Р. Лурия).

Без хорошей кратковременной памяти невозможно нормальное функционирование долговременной памяти. Долговременная память может и реально хранит информацию длительное время, позволяя ее неоднократно использовать без ущерба для сохранения. Более того, долговременная память от повторного обращения к ней только улучшается, происходит наращивание общего объема запоминаемого материала.

В процессе практического запоминания и воспроизведения информации разные виды памяти работают вместе, взаимно дополняя друг друга. Все виды памяти параллельно включаются в действие, когда перед человеком возникает задача что-то запомнить, чему-то научиться, нечто усвоить, сохранить и затем воспроизвести (А.Н. Леонтьев).

Память – это сложный психический процесс, который объединяет целый ряд психических процессов: запоминание, сохранение и воспроизведение.

Запоминание – это процесс запечатления и последующего сохранения воспринятой информации. В зависимости от целей и задач деятельности, в которой осуществляются процессы запоминания и воспроизведения, по степени активности протекания этого процесса принято выделять два вида запоминания: непреднамеренное (или произвольное) и преднамеренное (или произвольное).

Непреднамеренное (произвольное) запоминание – это запоминание без заранее поставленной цели, без использования каких-либо приемов и проявления волевых усилий.

Непроизвольное запоминание отражает постоянно действующие, повторяющиеся события. Так, с года ребенок запоминает слова родного языка, находясь в определенной языковой среде.

Исследования психологов показали зависимость непроизвольного запоминания от целей деятельности и ее содержания (П.И. Зинченко).

Можно сделать вывод, что запоминание информации, полученной в результате активной самостоятельной работы, происходит значительно лучше, чем запоминание информации, данной в готовом виде для работы с ней.

Качество запоминания также зависит от эмоционального отношения к материалу. Цель, более значимая эмоционально или практически, способствует более прочному запоминанию. Так, в исследовании З.М. Истоминой детям-дошкольникам предлагалось запомнить ряд слов. В другой группе заучивание этих слов было включено в игру в «магазин». Результаты показали, что во второй группе слова запоминались лучше: в игре абстрактная цель запомнить превращалась в жизненно важную.

Преднамеренное (произвольное) запоминание А.Н. Леонтьев рассматривал как целенаправленный опосредствованный процесс, включающий определенные приемы или способы запоминания (А.Н. Леонтьев).

Механическое запоминание – это запоминание без осознания логической связи между различными частями воспринимаемого материала. Основой механического запоминания являются ассоциации по смежности. Одна часть материала связывается с другой только потому, что следует за ней во времени. Для того чтобы установилась такая связь, необходимо многократное повторение материала.

В отличие от этого *осмысленное запоминание* основано на понимании внутренних логических связей между отдельными частями материала. Два положения, из которых одно является выводом из другого, запоминаются не потому, что следуют во времени друг за другом, а потому, что связаны

логически. Поэтому осмысленное запоминание всегда связано с процессами мышления и опирается главным образом на обобщенные связи между частями материала на уровне второй сигнальной системы (Р. Аткинсон).

Всю информацию, которая была воспринята, человек не только запоминает, но и сохраняет определенное время. Таким образом, *сохранение* – это более или менее длительное удержание в памяти полученной информации. Сохранение имеет две стороны: собственно сохранение и забывание. Сохранение – процесс динамический. При сохранении материал подвергается реконструкции и определенной переработке. Ранее запомненные знания взаимодействуют с вновь усваиваемыми: они вступают в новые связи (ассоциируются), уточняются и дифференцируются, обобщаются и перекодируются. Реконструкция материала проявляется в различных формах, например, в исчезновении некоторых менее существенных деталей и замене их другими, в изменении последовательности материала, в степени его обобщения. *Забывание* выражается в невозможности восстановить ранее воспринятую информацию. Физиологической основой забывания являются некоторые виды коркового торможения, мешающего актуализации временных нервных связей.

Характер проявления забывания может быть различным. Так, забывание может проявляться в схематизации материала, отбрасывании отдельных, иногда существенных его частей, сведении новых представлений к привычным, старым представлениям. Забывание протекает во времени неравномерно. Наибольшая потеря материала происходит сразу после его восприятия, а в дальнейшем забывание идет медленнее. Забывание протекает быстрее, если материал недостаточно понят человеком, если он не интересен и не связан непосредственно с его практическими потребностями. Скорость забывания также зависит от объема материала и степени трудности его усвоения.

Извлечение материала из памяти осуществляется с помощью процесса воспроизведения. *Воспроизведение* – это процесс воссоздания сохраненного в памяти материала. Физиологической основой воспроизведения является возобновление нервных связей, образовавшихся ранее при восприятии предметов и явлений. Как и запоминание, воспроизведение может быть непреднамеренным (непроизвольным) и преднамеренным (произвольным).

Иногда воспроизведение протекает в форме более или менее длительного *припоминания*. В этом случае достижение поставленной цели – вспомнить что-либо – осуществляется через достижение промежуточных целей. Использование промежуточных звеньев обычно носит сознательный характер. Следовательно, процессы припоминания тесно связаны с процессами мышления. Припоминание также требует от человека волевого усилия. Поэтому припоминание является в то же время и волевым процессом.

Другим уровнем воспроизведения является процесс узнавания. *Узнавание* – это опознание материала при повторном его восприятии. Процессы узнавания и воспроизведения не всегда осуществляются с равным успехом. Обычно наблюдается преимущество узнавания над воспроизведением.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно отметить, что память – это сложный психический процесс, который объединяет целый ряд взаимосвязанных мнестических процессов.

Память дошкольника

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению (А.В. Запорожец). Память дошкольника в основном носит *непроизвольный характер*. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее характера. Ребенок запоминает то, на что было обращено внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что было интересно. В этом возрасте, качество непроизвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, в какой мере происходит их детальное восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия.

Ребенок младшего дошкольного возраста еще не может поставить перед собой цель запомнить или припомнить что-нибудь и тем более не применяет для этого специальных приемов (П.И. Зинченко). Запоминание происходит легко и естественно, так как в этом возрасте доминируют структуры правого полушария мозга, которые отвечают за зрительно-эмоциональную память. Логические отделы левого полушария еще слабо сформированы. *Эмоциональная память* уже сформирована и помогает ребенку познавать мир. Это исторически было очень важно для выживания, и в дальнейшем именно эмоциональная память помогает формированию интуиции (А.Р. Лурия).

В возрасте 3–4-х лет память ребенка является центральной функцией, которая определяет остальные психические процессы. Мыслить для ребенка в этом возрасте – значит вспоминать, то есть опираться на свой прежний опыт или видоизменять его. Благодаря очень хорошей памяти ребенок приобретает способность действовать в плане общих представлений. Если раньше ребенок был под властью конкретной ситуации, то теперь его мышление перестает быть наглядно-действенным. Он становится способен устанав-