

**РОЛЬ СЛОВЕСНОЙ ПАМЯТИ В СТАНОВЛЕНИИ
ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ****С. М. Валявко,**

МГПУ, Москва,

*ValyavkoSM@mgpu.ru,***О. В. Чибискова,**

МГПУ, Москва,

*ChibiskovaOV@mgpu.ru,***Ю. А. Шулекина,**

МГПУ, Москва,

Juliah@mgpu.ru

Становление текстовой компетенции у дошкольников связано с целым комплексом психофизиологических и психологических преобразований в механизмах, направленных на обработку фонологической, знаковой, графической, образной, зрительной, слуховой и смысловой информации. По этой причине текстовая компетенция понимается как сложный системный процесс, который не ограничивается простым кодированием и декодированием знаково-символической информации, заложенной в текстах.

Статья посвящена проблеме изучения роли мнестических процессов, а именно влияния кратковременной и долговременной словесной памяти на смысловое восприятие устно предъявляемого текста и понимание его у детей дошкольного возраста, речь которых развивается нормально, и у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Исследование проводилось на основе изучения объема кратковременной и долговременной памяти у 60 дошкольников Москвы по известной методике А. Р. Лурии «Заучивание 10 слов» и методики по исследованию смыслового восприятия текста. Экспериментально доказано, что у нормально развивающихся дошкольников без выявленных особенностей речевого развития кратковременная и долговременная память положительно коррелируют с пониманием речевого высказывания, что способствует смысловому восприятию текста, улучшает качество пересказа дошкольником сюжета предъявляемого текста, и, как следствие, оптимизирует формирование текстовой компетенции.

Выявленные связи смыслового восприятия текста с развитием мнестических процессов позволили также обосновать специфику разных видов памяти при смысловом восприятии текстов различной сложности в группе детей с общим недоразвитием речи (дети с ОНР). Показано, что кратковременная память имеет большое значение для расшифровки скрытого смысла текста для группы дошкольников с ОНР. Аналогичная корреляция определена в отношении долговременной памяти, которая также проявила преимущественную значимость в процессе расшифровки скрытого смысла текста у дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: память; системный подход в диагностике; словесная память; слухоречевая память; кратковременная память; долговременная память; объем памяти; смысловое восприятие текста; текстовая компетенция; дошкольный возраст; общее недоразвитие речи.

Для цитаты: Валявко С. М., Чибискова О.В., Шулекина Ю. А. Роль словесной памяти в становлении текстовой компетенции дошкольников // Системная психология и социология. 2020. № 2 (34). С. 82–93. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.07

Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: ValyavkoSM@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>

Чибискова Оксана Владимировна, старший преподаватель кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: ChibiskovaOV@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1023-4885>

© Валявко С. М., Шулекина Ю. А., Чибискова О. В., 2020

Шулекина Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: Juliah@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0526-4190>

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.34.2.07

VERBAL MEMORY IN THE FORMATION OF TEXTUAL COMPETENCE IN PRESCHOOLERS

S. M. Valyavko,

MCU, Moscow,

ValyavkoSM@mgpu.ru,

O. V. Chibiskova,

MCU, Moscow,

ChibiskovaOV@mgpu.ru,

Ju. A. Shulekina,

MCU, Moscow,

Juliah@mgpu.ru

The formation of textual competence in preschool children is associated with a whole complex of psychophysiological and psychological transformations associated with phonological processing, sign and graphic processing, visual, auditory and semantic information processing. Based on this understanding, textual competence is a complex system process that is not limited only to encoding and decoding of symbolic information contained in the text.

The article is focused on the issue of the role of memory processes, in particular, the influence of short-term and long-term verbal memory on the semantic perception of an orally presented text and its comprehension by preschoolers with normal speech development and preschoolers with general speech underdevelopment (GSU). This study was conducted on the basis of studying the capacity of short-term and long-term memory in 60 preschoolers, using the well-known method by A. R. Luria «Memorizing 10 words», and the method for studying the semantic perception of the text. The study detected that short-term and long-term memory in preschoolers with normal speech development positively correlate with the process of speech understanding. And as a result, it increases the semantic perception of the text, improves the quality of retelling the plot of the text by preschoolers, and optimizes the formation of textual competence in preschoolers.

The revealed connections between semantic perception of the text with the development of memory processes in preschoolers also allowed to detect some features of different types of memory in the semantic perception of texts of various complexity in the group of children with general speech underdevelopment (children with GSU). It is shown that short-term memory is of great importance for comprehension the hidden meaning of the text in the group of preschoolers with GSU. A similar correlation was found with long-term memory and it has a predominant significance for the process of comprehension the hidden meaning of the text in preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: memory; system approach to diagnostics; verbal memory; auditory verbal memory; short-term memory; long-term memory; memory capacity; semantic perception of the text; textual competence; preschool age; general speech underdevelopment.

For citation: Valyavko S. M., Chibiskova O. V., Shulekina Ju. A. Verbal memory in the formation of textual competence in preschoolers // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 2 (34). P. 82–93. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.34.2.07

Valyavko Svetlana Mikhailovna, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Clinical and Special Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: ValyavkoSM@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>

Chibiskova Oxana Vladimirovna, Senior Lecturer at the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: ChibiskovaOV@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1023-4885>

Shulekina Julia Alexandrovna, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Speech Therapy at the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: Juliaah@mgpu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0526-4190>

Введение

Текстовая компетенция чаще всего рассматривается через призму развития чтения как средства обучения, технологии познания, инструмента культурной и социальной жизни человека. Сформированный навык чтения понимается как один из ключевых.

Принято считать, что умение читать приобретается ребенком преимущественно в процессе формального обучения в начальной школе, однако основы чтения закладываются за годы до того, как дети начинают систематическое обучение. Их знакомство с текстом начинает складываться с того момента, когда они впервые сталкиваются с родным языком в процессе естественного усвоения его структурных компонентов и норм: семантики, фонетики, синтаксиса, морфологии [2; 10; 12; 20; 22]. С этой точки зрения дошкольный период закладывает фундамент для речевого и языкового опыта, в котором важное значение придается процессам обработки фонологической информации и лингвистическим способностям в целом.

Для прогнозирования динамики освоения чтения детям более старшего возраста требуется понимание механизмов освоения родного языка, обеспечивающих включение сформированных важнейших языковых навыков на ранних этапах приобщения к чтению. При этом подчеркивается, что чтение — это сложный системный процесс, который не ограничивается простым кодированием и декодированием знаков, значений и смыслов в знаково-символически отображенной информации. Оно включает в себя психические процессы и операции, диапазон которых охватывает область различения фонем, распознавания букв, слов, а также деятельность, связанную с пониманием значений и смыслов слов, фраз в различных контекстах.

В этой связи возрастает роль исследований по изучению психологических конструкций процесса формирования текстовой компетенции. Особое внимание в исследованиях отводится вопросам смыслового восприятия текста, фонематического слуха, слухоречевой памяти. Немаловажная роль в этих исследованиях также отводится изучению функций внимания, восприятия, памяти, и мышления в целом¹. Значительно меньше исследований посвящено вопросам индивидуальных различий, особенностей развития разных видов памяти и связям памяти с процессами смыслового восприятия текста у детей в норме и при общем недоразвитии речи (ОНР) в разные периоды освоения ими чтения.

Таким образом, целью настоящего исследования явилось изучение влияния мнестических процессов кратковременной и долговременной словесной памяти на смысловое восприятие текста у детей дошкольного возраста с нормальным развитием речи и детей с общим недоразвитием речи.

Обзор исследований о влиянии отдельных видов памяти на различные аспекты речевого развития и навыка чтения

Для понимания дошкольником слов, лексико-грамматических конструкций, фраз и, как следствие, смысла текста, ему необходимо как минимум опираться на лексические (словарный запас) и морфосинтаксические знания (грамматика). Однако исследования, посвященные проблемам становления текстовой компетенции у дошкольников, раскрывающие

¹ *Выготский Л. С.* Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.; *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М.: МГУ, 1998. 335 с.

генезис процесса смыслового восприятия, носят неоднозначный характер, поскольку существует большая вариативность в трактовках полученных результатов и значительный разброс как данных по индивидуальным различиям у дошкольников, так и среди применяемых подходов и методов проведения исследований. Неоднозначны также и взгляды на проблему построения моделей обучения дошкольников чтению² [2–4; 12; 14; 18; 20].

Становление текстовой компетенции у дошкольников связано с целым комплексом психофизиологических и психологических преобразований в механизмах, формирующих единый системный комплекс психических процессов, психических функций, включающих навыки обработки фонологической, графической, образной, зрительной, слуховой и смысловой информации. Следует учитывать, что при рассмотрении моделей обучения чтению дошкольников, лингвистические способности сами опираются на обработку фонологической информации и наоборот [1–4; 12; 22]. По данным О. Е. Грибовой, в школьном возрасте существует большая зависимость смыслового восприятия и понимания текста от сформированности текстовой деятельности (когнитивная составляющая), нежели от объема словарного запаса или набора грамматических средств, т. е. компонентов языковой компетенции [4].

Важную функциональную роль в формировании навыков смыслового восприятия и, как следствие, текстовой компетенции, играет память как психический процесс. В раннем и среднем дошкольном возрасте память в большей степени, нежели мышление, оказывает влияние на психическое развитие ребенка³. В частности, особое значение придается роли оперативной памяти, которая напрямую связывается с развитием речи [3; 5; 7; 11; 13–17]. Внимание исследователей также уделяется основным компонентам оперативной памяти — кратковременной и слуховой

памяти (как составной части фонематического слуха), а также и зрительно-пространственной блоку памяти⁴ [1; 3; 11–15; 20; 21].

В зарубежных исследованиях, посвященных вопросам формирования текстовой компетенции у детей дошкольного возраста, особое значение придается способности дошкольников обрабатывать фонологическую информацию в оперативной памяти и быстро получать доступ к фонологическим формам слов, хранящимся в долговременной памяти, чтобы получить доступ к пониманию соответствующего значения слова [7–9; 11–15; 20]. Система оперативной памяти связывает информацию из вспомогательных подсистем памяти (зрительной, слуховой, речевой, артикуляционной) элементы памяти, элементы внутреннего проговаривания слов про себя) и из долговременной памяти в целостное эпизодическое образование⁵ [7]. В этих исследованиях обратили внимание на то, как люди с проблемами слуха опираются именно на артикуляционную составляющую памяти, способствуя становлению языка жестов и чтению по губам [7; 8; 10; 21].

Эти результаты показывают, что в становлении базовых навыков чтения у дошкольников важна способность размышлять и осознавать правильную структуру языка, включая способность распознавания связей, существующих между звуками и буквами. Считается, что доступ к фонологической информации, хранящейся в долговременной памяти, облегчает чтение, потому что ребенок получает возможность сопоставить слышимые или написанные слова со звуками, сохраненными в долговременной памяти. И, несмотря на то что все эти процессы связаны, они не идентичны и могут по-разному влиять на развитие навыка чтения.

Высокую значимость связей между фонологическим показателем оперативной

² The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies / ed. by M. Pfost, C. Artelt, S. Weinert. Bamberg: University of Bamberg Press, 2013. 315 p.

³ Выготский Л. С. Указ. соч.

⁴ Там же; Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; [авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов]. М: АПН СССР, Педагогика, 1989. 554.

⁵ Bannister D. Psychology — The science of mental life. By George A. Miller, Penguin Books Ltd. 1966. Pp. 415. Price 7s. 6d. April 1967 // The British Journal of Psychiatry. 2018. Vol. 113. № 497. P. 447. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.113.497.447>

памяти в дошкольном возрасте и последующим навыком чтения, особенно в части понимания прочитанного, отмечают Р. Вагнер, Дж. Торресен, К. Рашотт⁶. Почти идентичные корреляции между показателями фонологической информации, содержащейся в оперативной памяти, и различными сторонами грамотности чтения, с одной стороны, и между фонологическим осознанием задачи и результатами чтения, — с другой, нашли М. Эннемосер, П. Маркс, Дж. Вебер и В. Шнейдер⁷. Тем не менее полученные данные весьма противоречивы в плане фиксации особенностей фонологической обработки информации дошкольниками. Они мало учитывают отличия в базовых навыках чтения у дошкольников разных возрастов, различный уровень владения языком, социально-экономический статус семьи и т. д. Серия зарубежных исследований подтверждает, что навыки обработки фонологической информации, объем словарного запаса, уровень владения языком (языковая компетенция в целом) являются важными предикторами индивидуальных различий в обучении чтению [8; 11; 14; 15; 19; 22]. Раннее развитие текстовой компетенции и объем словарного запаса в значительной степени зависят от уровня развития фонематического слуха, слуховой памяти, в целом фонологических знаний. Подчеркивается, что кратковременная память как психический процесс является важным предиктором раннего роста объема словарного запаса ребенка [8; 11; 13–15; 19; 21]. Тем не менее начиная с 5–6 лет (или даже раньше) словарный запас также является прогностическим фактором роста понимания речевого высказывания [1–3; 8; 12; 14; 18].

⁶ Test Review: Wagner R. K., Torgesen J. K. & Rashotte C. A. (1999). Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP). Austin, TX: PRO-ED // Assessment for effective intervention. 2006. № 31 (2). P. 81–83.

⁷ Ennemoser M. Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens: Evidenz aus Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4 Klasse / M. Ennemoser et al. // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 2012. № 44. P. 53–67.

Согласно современным исследованиям, у нормально развивающихся дошкольников 4–6 лет хорошо развит фонематический слух, различные виды кратковременной памяти положительно влияют на пополняемый словарный запас, сложность речевого высказывания и его понимание и, как следствие, успешно формируется текстовая компетенция [1–5; 13; 15; 18; 21]. Эта связь также тесно коррелирует со словарным запасом, вербальным интеллектом, развитием речи и пониманием, восприятием смысла речевого высказывания. Есть ряд исследований, посвященных роли зрительно-пространственного восприятия в сочетании с оперативной памятью, влияющих на объем словарного запаса дошкольника, в то время как вербальная оперативная и кратковременная память влияют преимущественно на построение морфологии и синтаксиса речевого высказывания у дошкольника [2; 8; 10–12; 18; 19].

Организация и методы исследования

Исследование проводилось в 2016–2018 годах в школе № 1430 имени Героя Социалистического Труда Г. В. Кисунько. Выборку составили 60 дошкольников. Среди них 30 детей, средний паспортный возраст которых на момент обследования составил 5 лет 9 месяцев, имели нормальное психическое (в том числе речевое) развитие. Согласно документации образовательной организации, вторая половина участников эксперимента (30 детей) имела логопедическое заключение *общее недоразвитие речи* (III уровень, по Р. Е. Левиной) и средний паспортный возраст этих детей был 5 лет 8 месяцев.

Исследование основывалось на применении двух методик. Для изучения словесной памяти использовалась методика «Заучивание 10 слов», разработанная А. Р. Лурией⁸ для проверки основных мнестических процессов — запоминания, сохранения и воспроизведения. Данные процессы обеспечивают восприятие и понимание текстовой информации в процессе смыслового восприятия целого

⁸ Альманах психологических тестов / сост. С. Римский, Р. Р. Римская. М.: КСП+, 1995. С. 92–94.

речевого сообщения. Для заучивания испытуемым устно предъявляли слова (слова зачитывались списком): лес, хлеб, окно, стул, вода, брат, конь, гриб, игла, мёд. Список слов предъявляли пять раз, интервал между словами составлял одну секунду. Далее регистрировались непосредственные ответы детей (допускалось пять попыток воспроизвести эталонный ряд слов). Через час детям давалась установка воспроизвести ряд слов, которые им удалось запомнить. Таким образом, исследовался объем кратковременной и долговременной словесной памяти.

Для изучения состояния текстовой компетенции дошкольников была выбрана авторская методика Ю. А. Шулекиной⁹, информативность которой достигается посредством анализа четырех параметров смыслового восприятия текста: ориентировка во внешнем плане текста; ориентировка во внутреннем плане текста; характер пересказа и потребность в помощи на различных этапах работы с текстом. Методикой предусмотрена балльная оценка каждого из параметров, что дает возможность моделировать уровневый профиль успешности детей, отражающий их возможности овладения метапредметным навыком, который составляет психологический базис текстовой компетенции, а также входит в структуру всех универсальных учебных действий на более позднем возрастном этапе (в школе). Методика показала свою эффективность при изучении речемыслительных возможностей дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием [1; 2; 18].

⁹ Шулекина Ю. А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. М.: МГПУ, 2008. 188 с.

Текстовым материалом послужили три текста: 1) «Хвастунишка» (автор Ю. Дружников), 2) «Как ёжик в лесу гулял» (автор Г. Цыферов), 3) «Мыши» (автор Л. Н. Толстой). Выбранные тексты различались структурно-стилистическими особенностями, объемом слов, однако соответствовали возрастным возможностям дошкольников в смысловом восприятии и понимании. Ставилась задача на примере трех разных текстов оценить средний уровень успешности детей в расшифровке текстовой единицы.

Обработка количественных данных, полученных в ходе исследования, проводилась с использованием методов непараметрической математической статистики: коэффициента корреляции *r*-Спирмена и *U*-критерия Манна – Уитни. Обсчеты проводились в программе SPSS Statistics 17.0. Это обеспечило достоверность сформированных положений и итоговых выводов данной работы.

Результаты исследования и их обсуждение

При исследовании объема памяти у дошкольников по методике «Заучивание 10 слов» одной из целей исследования было сравнение данных по объему кратковременной и долговременной памяти детей двух групп и выяснение достоверности различий между ними. Полученные на основе дисперсии и стандартных отклонений (средний квадрат отклонения от математического ожидания) данные представлены в таблице 1.

Определены количественные параметры двух видов памяти у детей. Так, средний показатель кратковременной памяти в норме составил 4,47 единиц, при ОНР — 4,13 единиц. Средний показатель долговременной

Таблица 1

Статистические данные по видам памяти у детей в норме и при ОНР

	Кратковременная память	Долговременная память
	НОРМА	
Дисперсия	1,58	1,72
Стандартное отклонение	1,26	1,31
	ОНР	
Дисперсия	2,85	4,46
Стандартное отклонение	1,69	2

памяти в норме соответствовал 5,53 единицам, при ОНР — 5,93 единицам.

Достоверно значимых различий между группами выявлено не было: по кратковременной памяти $U_{эмп}$ (399) вне зоны значимости, при долговременной $U_{эмп}$ (405) также вне зоны значимости. Однако более детальное исследование динамики запоминания выявило значимое наблюдение. Представленные в таблице 2 данные указывают на то, что дети с ОНР последовательно увеличивают количество запоминаемых слов от предъявления к предъявлению, каждое новое предъявление улучшает запоминание. Происходит явный накопительный мнестический эффект, который приводит к достоверно лучшим результатам относительно нормы (табл. 3). Возможно, дети уже способны к произвольной регуляции, могут запоминать речевой материал в объеме более семи стимулов.

Полученные результаты в группе детей с ОНР могут быть объяснены тем, что с ними на момент проведения данного исследования параллельно проводились логопедические занятия, направленные на развитие речи, включающие применение доступных для них техник запоминания. Стабильность полученного результата нуждается в последующем наблюдении и отслеживании для прояснения деталей.

Доказано, что на этапе дошкольного обучения мнестические возможности детей с недо-

развитием речи характеризуются вариативностью [5]. Это значит, что какой-то процент дошкольников с ОНР показывает успешность в запоминании на уровне нормы, другой процент — ниже принятых нормативных показателей. Ситуация выравнивается по мере взросления детей и расширения их коммуникативного опыта. Как показывает накопленный научный опыт¹⁰, уже после 12 лет результативность памяти дошкольников с ОНР при запоминании 10 слов не отличается от памяти детей с нормой развития и умственной отсталостью. В настоящей статье посредством экспериментальной проверки удалось обосновать истоки данной тенденции, подтвердив ее устойчивость уже в старшем дошкольном возрасте.

Вместе с тем анализировались показатели сформированности мнестических процессов у детей в зависимости от пола. Результаты нашего исследования подтверждают данные других авторов, полученные ранее, например Н. П. Чурсиной¹¹. Так, у девочек с ОНР

¹⁰ Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / НИИ дефектологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1990. 183 с.

¹¹ Чурсина Н. П. Особенности формирования памяти у детей шести лет с общим недоразвитием речи: Нейропсихологический подход: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. М., 2005. 177 с.

Таблица 2

Среднее число запоминаемых слов в исследуемых группах детей в норме и при ОНР

Группы	Порядок предъявления слов					Час спустя
	I	II	III	IV	V	
НОРМА	4,47	5,33	5,2	5,07	5,33	5,53
ОНР	4,13	6,13	6,83	7,45	6,52	5,93

Таблица 3

Достоверность различий между предъявлениями в исследуемых группах детей в норме и при ОНР

Группы	Различия между предъявлениями слов				
	I-II	I-III	I-IV	I-V	I — повторение через час
НОРМА	$U_{эмп}$ (68,5) — в зоне значимости для $p \leq 0,05$	$U_{эмп}$ (76) — в зоне незначимости	$U_{эмп}$ (93,5) — в зоне незначимости	$U_{эмп}$ (75) — в зоне незначимости	$U_{эмп}$ (63) — в зоне значимости для $p \leq 0,05$
ОНР	$U_{эмп}$ (169,5) — в зоне значимости для $p \leq 0,01$	$U_{эмп}$ (126) — в зоне значимости для $p \leq 0,01$	$U_{эмп}$ (107) — в зоне значимости для $p \leq 0,01$	$U_{эмп}$ (154,5) — в зоне значимости для $p \leq 0,01$	$U_{эмп}$ (243,5) — в зоне значимости для $p \leq 0,01$

кратковременная память лучше, чем у мальчиков, хотя полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (88,5) находится в зоне незначимости (среднее значение первого предъявления: девочки — 4,2 ед., мальчики — 4,09 ед.). При норме развития выявлена аналогичная картина: среднее значение у девочек — 4,57 ед., мальчиков — 4,37 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (102) находится в зоне незначимости.

Долговременная память у девочек с ОНР составляет 6,4 ед., среднее значение у мальчиков — 5,7 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (77) находится в зоне незначимости. В норме через час девочки и мальчики воспроизводят примерно равное количество слов (соответственно 5,57 и 5,6 единиц).

Сравнительный анализ данных по мальчикам с нормальным развитием и с ОНР показал, что среднее значение первого предъявления при ОНР достигает 4,09 ед., тогда как среднее значение в норме — 4,37 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (152) находится в зоне незначимости. Среднее значение предъявления через час при ОНР составляет 5,7 ед., среднее значение в норме — 5,6 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (156) находится в зоне незначимости. У девочек

в исследуемых группах выявлены более выраженные различия в результатах. Среднее значение первого предъявления при ОНР составило 4,2 ед., тогда как аналогичное среднее значение в норме составило 4,57 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (58) находится в зоне незначимости.

Среднее значение предъявления через час у девочек с ОНР соответствовало 6,4 ед. при среднем значении в норме 5,57 ед. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (44) также находится в зоне незначимости.

Анализ результатов исследования сформированности смыслового восприятия текста у детей в норме и при ОНР выявил следующие особенности. Зависимость мнестических процессов от сформированности смыслового восприятия речи дошкольников изучалась с учетом эмпирических данных об уровне успешности смыслового восприятия текста, полученных в ходе настоящего исследования.

Наибольшее распространение в группе детей с нормальным развитием получили уровни успешности V («успешные») и IV («близкие к успешным»), что соответствовало 27 % и 40 % (рис. 1). Дошкольники, попавшие в категорию «успешные», достаточно ориентировались в семантике тексто-

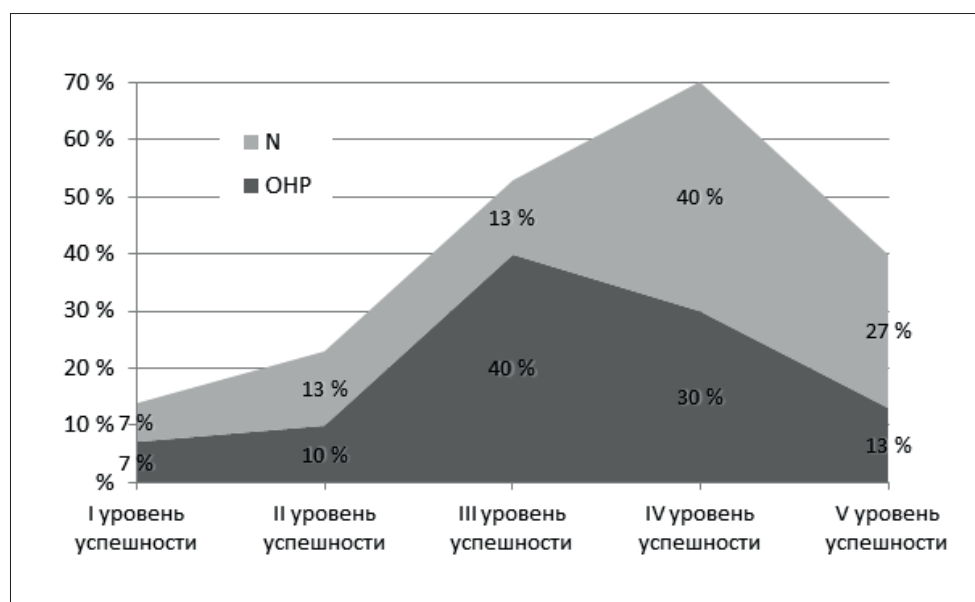


Рис. 1. Соотношение уровней успешности смыслового восприятия текста в норме и при ОНР:

N — группа детей с нормальным развитием речи; ОНР — группа детей с общим недоразвитием речи

вого пространства, расшифровывали смысл с учетом внешнего и внутреннего планов текстов. Показавшие IV уровень успешности допускали незначительные ошибки, которые дети быстро исправляли при указании на них.

В группе дошкольников с ОНР наблюдался сдвиг по уровневой шкале оценки в сторону III уровня (средние по успешности), а распространенность III и IV уровней успешности составила соответственно 40 % и 30 % (рис. 1). Испытуемые с III уровнем успешности допускали регулярные ошибки, связанные с детализацией по внешнему плану текста, погружением во внутренний план текста, умением передать основное содержание истории своими словами.

Сравнительный анализ эмпирических данных показал, что для детей с ОНР в целом характерны значимые различия в понимании внешнего и внутреннего планов текстов: полученное эмпирическое значение $t_{\text{эмп}}$ (3,2) находится в зоне значимости, тогда как в норме данный показатель $t_{\text{эмп}}$ (1,5) находится в зоне незначимости.

При работе с конкретными текстами в обеих группах не обнаружилось значимых различия в понимании текста № 1 (эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (209,5) находится в зоне незначимости) и текста № 3 (полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (199) находится в зоне незначимости).

В первом случае отсутствие значимых различий связывается нами со сложностью семантической организации текста, обеспечиваемой имеющимися в нем вторичными номинациями, которые затрудняют соединение двух планов текста (реального и воображаемого). Таким образом, текст был сложен для понимания дошкольниками обеих групп.

Во втором случае (текст № 3) структура текста оказалась простой, а потому доступной для понимания детьми обеих групп.

При работе с текстом № 2 испытуемые с нормальным развитием и ОНР продемонстрировали значимые различия: полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (143) находится в зоне значимости для $p \leq 0,05$. Это свидетельствует о том, что содержащиеся в тексте № 2 неочевидные причинно-следственные связи доступны для понимания

дошкольников без нарушений в развитии, но вызывают трудности у дошкольников с ОНР.

Выявление связи смыслового восприятия текста с развитием мнестических процессов позволило обосновать специфику различных видов памяти при смысловом восприятии текстов различной сложности в группе детей с ОНР.

Значимые корреляции смыслового восприятия и долговременной памяти выявлены при работе со всеми текстами, включенными в эксперимент. Так, для текста № 1 значимая корреляция составила $r_s = 0,206$, для текста № 2 — $r_s = 0,163$, для текста № 3 — $r_s = 0,379$.

Интересно, что расшифровка текста № 3 при ОНР оказалась зависимой от кратковременной памяти (значимая корреляция составляет $r_s = 0,495$) больше, чем при работе с остальными текстами, где значимые корреляции по данному параметру не были выявлены.

Показано, что кратковременная память имеет большое значение для расшифровки доступного для понимания текста № 3 как на уровне внешнего плана текста ($r = 0,505$ для $p \leq 0,01$), так и на уровне внутреннего плана текста, включая распознавание скрытого смысла ($r = 0,414$ для $p \leq 0,05$). Положительная роль долговременной памяти значима преимущественно в процессе расшифровки скрытого смысла текста ($r = 0,389$ для $p \leq 0,05$).

В группе детей с нормальным развитием исследование не обнаружило значимых корреляций, свидетельствующих о связи смыслового восприятия текста с развитием мнестических процессов.

Заключение

На современном этапе развития образовательного пространства в России складывается острая необходимость в изучении интегративных процессов, обуславливающих психическое развитие детей с различными образовательными потребностями. Актуальные аспекты проблематики научно-практического поиска связаны с взаимовлиянием психических функций, составляющих когнитивную основу для формирования у детей учебных

компетенций на разных ступенях образования. Анализ ряда специальных исследований показал, что экспериментальных сведений о соотношении сформированности мнестической функции и понимания устной речи явно недостаточно.

В проведенном исследовании выявлена взаимосвязь уровня мнестических процессов (кратковременной и долговременной памяти) со смысловым восприятием текста у детей дошкольного возраста. В частности, обоснована специфика кратковременной и долговременной памяти при смысловом восприятии текстов различной сложности в группе дошкольников с ОНР. Показано, что роль кратковременной и долговременной

памяти значимо возрастает в процессе расшифровки субъектом внутренней логики текста, его скрытого смысла при условии доступности для детей плана содержания текста. В группе дошкольников с нормальным речевым развитием значимых корреляций, свидетельствующих о связи смыслового восприятия текста с развитием мнестических процессов, не выявлено.

Полученные результаты представляют интерес для углубленного исследования заявленной проблематики и могут стать основой в выстраивании нового подхода к психодиагностике детей с ОНР с опорой на «возможно более подлинное, качественное описание каждого типа нарушенного развития» [6: с. 155–156].

Литература

1. **Валявко С. М., Шулекина Ю. А.** Особенности смыслового восприятия слова детьми с нарушениями речевого развития // Специальное образование. 2013. № 3 (31). С. 14–31.
2. **Валявко С. М., Шулекина Ю. А.** Проблема смыслового восприятия текста детьми дошкольного возраста // Системная психология и социология. 2017. № 1 (21). С. 5–15.
3. **Веракса А. Н.** Связь регуляторных функций и производства речи у старших дошкольников: рабочая память и составление нарративов / А. Н. Веракса и др. // Клиническая и специальная психология: электронный журнал. 2019. Т. 8. № 3. С. 56–84.
4. **Грибова О. Е.** Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: монография. М.: АПКИППРО, 2009. 120 с.
5. **Левченко И. Ю., Дубровина Т. И.** Вариативные особенности памяти у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2014. № 5. С. 46–50.
6. **Лубовский В. И.** Что такое «структура дефекта»? // Специальное образование. 2018. № 4 (52). С. 145–157.
7. **Baddeley A. D.** Working memories: Postmen, divers and the cognitive revolution. London: Routledge, 2018. 386 p.
8. **Cabbage K. L., Farquharson K., Hogan T. P.** Speech perception and working memory in children with residual speech errors: a case study analysis // Seminars in Speech and Language. 2015. № 36 (4). P. 234–246.
9. **Clark G. M., Lum J. A.** Procedural memory and speed of grammatical processing: Comparison between typically developing children and language impaired children // Research in Developmental Disabilities. 2017. Vol. 71. P. 237–247.
10. **Hearnshaw S., Baker E., Munroe N.** The speech perception skills of children with and without speech sound disorder // Journal of Communication Disorders. 2018. № 71. P. 61–71.
11. **Jaeggi S. M.** Short and long-term benefits of cognitive training / S. M. Jaeggi et al. // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2011. № 108. P. 10081–10086.
12. **Kim Y.-S., Wagner R. K., Lopez D.** Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2 // Journal of Experimental Child Psychology. 2012. № 113. P. 93–111.
13. **Majerus S.** Exploring the relationship between new word learning and short-term memory for serial order recall, item recall, and item recognition / S. Majerus et al. // European Journal of Cognitive Psychology. 2006. № 18. P. 848–873.
14. **Newbury J.** Interrelationships Between Working Memory, Processing Speed, and Language Development in the Age Range 2–4 years / J. Newbury et al. // Journal of Speech, Language and Hearing Research. 2016. № 59 (5). P. 1146–1158. DOI: 10.1044/2016_JSLHR-L-15-0322

15. **Rojas-Barahona C. A.** Improvement of working memory in preschoolers and its impact on early literacy skills: A study in deprived communities of rural and urban areas / C. A. Rojas-Barahona et al. // *Early Education and Development*. 2015. № 26 (5–6). P. 871–892.
16. **Szmalec A.** Control of interference during working memory updating / A. Szmalec et al. // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2011. № 37. P. 137–151.
17. **Shipstead Z., Redick T. S., Engle R. W.** Does working memory training generalize? // *Psychologica Belgica*. 2010. № 50. P. 245–276.
18. **Shulekina Ju.** Language competence of children with speech disorders (interdisciplinary aspect) // *Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина*. 2012. № 3. P. 34–38.
19. **Verhagen J., Leseman P.** How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. № 141. P. 65–82.
20. **Wardlow L.** Individual differences in speakers' perspective taking: The roles of executive control and working memory // *Psychonomic Bulletin & Review*, 2013. № 20. P. 766–772.
21. **Warning R.** Speech development in preschool children: evaluating the contribution of phonological short-term and phonological working memory / R. Warning et al. // *Journal Child Language*. 2019. № 46 (4). P. 632–652. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000919000035>
22. **Yoon S. O., Brown-Schmidt S.** Lexical differentiation in language production and comprehension // *Journal of Memory and Language*. 2013. № 69. P. 397–416.

References

1. **Valyavko S. M., Shulekina Yu. A.** Osobennosti smy'slovogo vospriyatiya slova det'mi s narusheniyami rechevogo razvitiya [Peculiarities of sense perception of a word by children with verbal development disorder] // *Special Education*. 2013. № 3 (31). P. 14–31.
2. **Valyavko S. M., Shulekina Yu. A.** Problema smy'slovogo vospriyatiya teksta det'mi doshkol'nogo vozrasta [The problem of semantic perception of the text in preschoolers] // *Systems Psychology and Sociology*. 2017. №1 (21). P. 5–15.
3. **Veraksa A. N.** Svyaz' regulatoryny'x funkcij i proizvodstva rechi u starshix doshkol'nikov: rabochaya pamyat' i sostavlenie narrativov [The Relationship of Executive Functions and Speech Production in Senior Preschool Children: Working Memory and Storytelling] / A. N. Veraksa et al. // *Clinical Psychology and Special Education*. 2019. T. 8. № 3. P. 56–84.
4. **Gribova O. E.** Tekstovaya kompetenciya: lingvisticheskij, psixolingvisticheskij i ontolingvisticheskij analiz [Textual competence: linguistic, psycholinguistic and ecolinguistics analysis]. Moscow: APKiPPRO, 2009. 120 p.
5. **Levchenko I. Yu., Dubrovina T. I.** Variativny'e osobennosti pamyati u detej s obshhim nedorazvitiem rechi [Variable peculiarities of memory at preschool children with speech and language impairment] // *Defectology*. 2014. № 5. P. 46–50.
6. **Lubovskiy V. I.** Chto takoe «struktura defekta»? [What is the «structure of defect»?] // *Special Education*. 2018. № 4 (52). P. 145–157.
7. **Baddeley A. D.** Working memories: Postmen, divers and the cognitive revolution. London: Routledge, 2018. 386 p.
8. **Cabbage K. L., Farquharson K., Hogan T. P.** Speech perception and working memory in children with residual speech errors: a case study analysis // *Seminars in Speech and Language*. 2015. № 36 (4). P. 234–246.
9. **Clark G. M., Lum J. A.** Procedural memory and speed of grammatical processing: Comparison between typically developing children and language impaired children // *Research in Developmental Disabilities*. 2017. Vol. 71. P. 237–247.
10. **Hearnshaw S., Baker E., Munroe N.** The speech perception skills of children with and without speech sound disorder // *Journal of Communication Disorders*. 2018. № 71. P. 61–71.
11. **Jaeggi S. M.** Short and long-term benefits of cognitive training / S. M. Jaeggi et al. // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2011. № 108. P. 10081–10086.
12. **Kim Y.-S., Wagner R. K., Lopez D.** Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2 // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2012. № 113. P. 93–111.

13. **Majerus S.** Exploring the relationship between new word learning and short-term memory for serial order recall, item recall, and item recognition / S. Majerus et al. // *European Journal of Cognitive Psychology*. 2006. № 18. P. 848–873.
14. **Newbury J.** Interrelationships Between Working Memory, Processing Speed, and Language Development in the Age Range 2–4 years / J. Newbury et al. // *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 2016. № 59 (5). P. 1146–1158. DOI: 10.1044/2016_JSLHR-L-15-0322.
15. **Rojas-Barahona C. A.** Improvement of working memory in preschoolers and its impact on early literacy skills: A study in deprived communities of rural and urban areas / C. A. Rojas-Barahona et al. // *Early Education and Development*. 2015. № 26 (5–6). P. 871–892.
16. **Szmalec A.** Control of interference during working memory updating / A. Szmalec et al. // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2011. № 37. P. 137–151.
17. **Shipstead Z., Redick T. S., Engle R. W.** Does working memory training generalize? // *Psychologica Belgica*. 2010. № 50. P. 245–276.
18. **Shulekina Ju.** Language competence of children with speech disorders (interdisciplinary aspect) // *Journal of Education & Science. Pedagogy. Psychology. Medicine*. 2012. № 3. P. 34–38.
19. **Verhagen J., Leseman P.** How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first and second language learners // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. № 141. P. 65–82.
20. **Wardlow L.** Individual differences in speakers' perspective taking: The roles of executive control and working memory // *Psychonomic Bulletin & Review*, 2013. № 20. P. 766–772.
21. **Warning R.** Speech development in preschool children: evaluating the contribution of phonological short-term and phonological working memory / R. Warning et al. // *Journal Child Language*. 2019. № 46 (4). P. 632–652. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000919000035>
22. **Yoon S. O., Brown-Schmidt S.** Lexical differentiation in language production and comprehension // *Journal of Memory and Language*. 2013. № 69. P. 397–416.