



А. Н. Веракса

Развитие памяти дошкольников

Память – это способность удерживать и воспроизводить информацию. Развитие памяти – одно из условий успешного обучения ребенка в детском саду и подготовки к школе. В то же время представления о становлении памяти в детском возрасте носят довольно расплывчатый характер и полнятся разнообразными мифами.



Веракса Александр Николаевич – преподаватель факультета социальной психологии МГППУ, аспирант факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова

Традиционным методом проверки памяти является предъявление испытуемому списка слов, которые ему предлагается запомнить. Вывод об уровне развития памяти делается на основании того, сколько слов из списка было воспроизведено правильно. Но не все слова запоминаются одинаково хорошо. Например, известно, что взрослым труднее воспроизвести длинные слова, чем короткие. Запоминание слова связано с его проговариванием: поэтому чем больше в нем звуков, тем больше нужно времени на его произнесение и, соответственно, тем больше в нем информации, которую нужно закодировать в памяти. Однако эксперименты с детьми 3–5 лет показали, что для дошкольников длина слова не является существенной. Как объяснить этот факт?

Оказывается, дети до семи лет вместо кодирования в звуковой форме чаще опираются на визуальные характеристики материала, предназначенного для запоминания. Дошкольнику сложнее запомнить объекты, которые имеют много схожих физических характеристик (например, ручка, вилка, ключ). Непохожие объекты (например, кукла, стол, ложка) ребенку запомнить проще. Младшие школьники подобно взрослым опираются при запоминании на словесные характеристики объектов. Получается,

Запоминание слова связано с его проговариванием: поэтому чем больше в нем звуков, тем больше нужно времени на его произнесение и, соответственно, тем больше в нем информации, которую нужно закодировать в памяти.

что при переходе к школьному возрасту меняется характер запоминания – он превращается из невербального, основанного на образе, в вербальный (основанный на слове).

Особенности развития памяти у детей исследовались в разнообразных экспериментах. В эксперименте Дж. Флейвелла детей 6–10 лет просили запоминать расположение нескольких серий картинок. Исследователи интересовались, какими стратегиями запоминания пользуются дети. Экспериментатор регистрировал проговаривание вслух и движения губ. Оказалось, что более 80% детей в возрасте 6–7 лет не используют стратегии запоминания (для сравнения – в возрасте 8 лет только 40% детей продемонстрировали похожий результат). То есть более взрослые дети пытаются организовать процесс запоминания, а дошкольники запоминают спонтанно, без какой-то видимой системы. Тогда были предприняты попытки обучить дошкольников некоторым способам запоминания – им предлагали проговаривать вслух названия картинок и их последовательность. Хотя такое обучение немного улучшило результаты, показанные дошкольниками, при повторном проведении эксперимента они не воспользовались ранее освоенной стратегией¹.

Означает ли это, что у дошкольников слабая память? Действительно, широко распространено мнение о том, что в младшем дошкольном возрасте память имеет произвольный характер и скорее представляет собой процесс узнавания. Однако различные эксперименты показывают, что это не так, просто взрослый и ребенок используют разные

¹ Hagen J.W., Hargrave S., Ross W. Prompting and Rehearsal in Short-Term Memory // Child Development. – 1973. – № 44.



способы кодирования запоминаемой информации. Поэтому при обучении детей нужно четко представлять, какие приемы стимулируют запоминание и какие – препятствуют ему.

Образ или слово?

Экспериментальные данные свидетельствуют, что для детей дошкольного возраста наиболее эффективен способ поддержки развития памяти, опирающийся на образное содержание. В эксперименте С. Батлер² дети 3–6 лет участвовали в поездке на пожарную станцию. Во время экскурсии дети наблюдали, как тренируются пожарники, чинится оборудование и т.д. Спустя месяц половину детей просили рассказать об экскурсии, а половину – нарисовать ее и одновременно с этим прокомментировать. Результаты показали, что уже в 3–4 года дети, которые рисовали поездку, вспомнили больше, чем сверстники, которые лишь рассказывали о ней. В 5–6 лет эта тенденция усилилась: дошкольники, которые рисовали картины, вспомнили в два раза больше событий, чем сверстники, которые не прибегали к изображению. Однако это не означает, что нужно использовать слово для развития памяти.

Помогает ли запоминанию словесное описание ситуации?

Психологи сумели убедительно продемонстрировать, что слово, поддерживающее визуальный образ, способствует запоминанию. В исследовании Ф. МакГуиган и К. Салмон³ приняли участие 128 детей 3–6 лет. Каждому ребенку предлагали посетить воображаемый зоопарк. В «зоопарке» находились животные (большие игрушки жирафа, льва, коалы и обезьяны) и двадцать шесть небольших предметов (термометр, рубашка, бутылка и др.). Дети выполняли различные действия: становились на время служителями зоопарка (надевали специальную форму, слушали правила работы), чистили жирафа с помощью щетки и специальной тряпки, кормили льва из бутылки и миски, присматривали за коалой (измеряли температуру, давали лекарство, вытирали ей нос), готовили



подарок для обезьяны (рисовали картинку и складывали ее в коробку). При этом дети были разделены на четыре группы.

В первой группе детей взрослый почти не описывал совершаемые действия, не объяснял, зачем это нужно делать, давал очень скудную характеристику объектов: «Это первое животное, которое нам предстоит посетить. Сначала мы сделаем это. Потом вот это. Теперь попробуй ты. Хорошо. Теперь нужно положить это вот сюда. Давай попрощаемся с ним».

Со второй группой детей за 2–3 дня до посещения «зоопарка» проводилась подробная беседа, в которой взрослый рассказывал детям о предстоящих действиях: «Первым животным, с которым мы познакомимся, будет Жираф. Мы скажем ему: «Привет, Жираф!» Нам надо будет помыть Жирафа. Тебе придется почистить его щеткой. Потом надо будет начистить тряпкой копыта. Думаю, ты сделаешь так, что они будут просто блестеть. После того как мы его почистим, надо будет попрощаться с Жирафом». Но во время посещения «зоопарка» взрослый комментировал действия ребенка, как и в первом случае, – с минимальными словесными описаниями.

С третьей группой беседа проводилась прямо во время игры: «Это первое животное, которое мы посетим, – Жираф. «Привет, Жираф!»

² Butler S., Gross J., Hayne H. The Effect of Drawing on Memory Performance in Young Children // *Developmental Psychology*. – 1995. – № 4.

³ McGuigan F., Salmon K. The Time to Talk: The Influence of the Timing of Adult-Child Talk on Children's Event Memory // *Child Development*. – 2004. – № 3.



Пока мы здесь, надо его почистить. Тебе нужно почистить его щеткой. Вот так. Отлично. Теперь надо начистить тряпкой копыта. У тебя хорошо получается. Как блестят копыта! Теперь Жираф чистый, давай попрощаемся с ним».

С четвертой группой во время игры проводилась беседа, аналогичная первой группе. Но через 2–3 дня после посещения «зоопарка» взрослый организовывал подробную беседу обо всем, что произошло в «зоопарке»: «Первым животным, которое мы с тобой увидели в зоопарке, был Жираф, и мы сказали ему: «Привет Жираф!» Потом ты здорово почистил его щеткой. А затем начистил его копыта тряпкой так, что они блестели. Ты здорово поработал и помахал Жирафу на прощание».

Через две недели всех детей просили рассказать о посещении «зоопарка». Оказалось, что наибольшее количество действий и объектов вспомнила та группа детей, с которой

беседа состоялась через 2–3 дня после события. При этом значительные сдвиги показали даже дети в возрасте трех лет. Этот эксперимент убедительно показывает ту роль, которую играет взрослый при общении с ребенком. В случае так называемой пустой беседы, когда экспериментатор практически не ориентировал дошкольника, дети не смогли вспомнить происходившее. При детальной беседе, происходившей во время или после события, ребенок получал возможность объединить ее с полученной им самим визуальной информацией, что резко повышало эффективность запоминания.

Любопытно, что развернутая и обогащенная беседа, проведенная до начала события, оказалась непродуктивной, потому что ребенок не мог связать словесные описания взрослого с последующим событием, которое он воспринимал в образном, не словесном плане.



Как говорить с ребенком о прошедших событиях?

На этот вопрос попыталась ответить Дж. Хадсон. Она показала, что родители используют два стиля общения с ребенком при обсуждении прошедших событий: повествовательный и прагматичный. Взрослые, использующие повествовательный стиль, задают ребенку много вопросов, достаточно детально рассказывают о прошедших событиях, подробно отвечают на вопросы самого ребенка. В этом случае дошкольник вовлекается в совместное построение запоминания, взрослый уделяет внимание временным и причинным взаимосвязям, объясняет, где, как и почему произошло то или иное событие. При доминировании прагматичного стиля родители используют «аналогичные вопросы», которые не меняются от события к событию, не предоставляя при этом необходимой развернутой информации («Где ты оставил свою игрушку?» или «Как называлось кафе, в которое мы ходили?», «Как называлась улица, по которой мы гуляли?», «Кого мы встретили по дороге?» и т. д.). В этом случае взрослый больше сосредоточен на том, что происходило и кто в этом участвовал. Дети, родители которых используют повествовательный стиль общения, демонстрируют более подробное и связанное изложение происходящих с ними событий в сравнении со сверстниками, чьи близкие предпочитают повторяющийся (прагматичный) стиль общения.

Разговор о будущем оказывается для ребенка более сложным, чем разговор о прошлом, поскольку он предполагает работу по умственному планированию.

Нужно ли говорить с ребенком о будущем?

Исследователи обратили внимание на то, что матери в разговоре с детьми о прошедших событиях используют простые утверждения и употребляют слова в прошедшем времени. Разговаривая о будущих событиях, матери выстраивают более сложные словесные конструкции: они затрагивают разное время (прошлое, настоящее и гипотетическое будущее), задают детям различные вопросы (по поводу

деталей события, предпочтений ребенка и т. д.). Разговор о будущем оказывается для ребенка более сложным, чем разговор о прошлом, поскольку он предполагает работу по умственному планированию. Возникает вопрос: стоит ли говорить с детьми о будущем, если эти разговоры слабо влияют на запоминание и воспроизведение событий? Да, безусловно, нужно, потому что такие беседы интенсивно влияют на развитие мышления ребенка. А это значит, что в младшем школьном возрасте, когда ребенку придется переходить от образной памяти к словесной, он будет более подготовлен, чем сверстники, с которыми родители ограничивались лишь разговорами о прошедших или актуальных событиях⁴.

Как быстро ребенок забывает информацию?

Достаточно распространено мнение о том, что маленькие дети не могут надолго запоминать информацию, поэтому им требуется постоянное повторение. В эксперименте Дж. Хадсон и Э. Шеффилд⁵ изучалось запоминание действий детьми полутора лет. Взрослый демонстрировал и просил ребенка повторять следующие действия: кормление рыбок (ребенок должен был найти корм для рыбок и высыпать его в аквариум), раскрашивание картинки, открывание ящика, где был спрятан игрушечный лев и т. д. Всего малыши успешно осваивали 7–8 действий. Затем дети были разделены на четыре группы: первая группа повторно знакомилась с действиями через небольшой промежуток времени (до 30 минут); вторая группа – через 2 недели, третья – через 8 недель. Повторное ознакомление происходило аналогично первому занятию: сначала взрослый задавал наводящие вопросы («Что мы делали с рыбкой?» или «А зачем же нам краски?» и т. д.), а если ребенок испытывал затруднения, то взрослый вновь показывал, что нужно делать.

Проверка запомненных действий осуществлялась еще через 8 недель после повторного ознакомления. Ребенок приглашался в комнату, где были расставлены необходимые предметы,

⁴ Hudson J.A. Do You Know What We're Going to Do This Summer?: Mothers' Talk to Preschool Children About Future Events. // Journal of Cognition and Development. – 2002. – № 3.

⁵ Hudson J.A., Sheffield E.G. Deja vu All Over Again: Effects of Reenactment on Toddlers' Event Memory // Child Development. – 1998. – № 1.



и отслеживалось количество правильно выполненных действий. Результаты показали, что дети, повторно ознакомившиеся с действиями через 2 и 8 недель, были гораздо успешнее тех детей, которые знакомились с ними через небольшой интервал времени. Более того, дети, с которыми проводилось повторное ознакомление через 8 недель после первичного обучения, спустя 6 месяцев смогли вспомнить почти в два раза больше действий, чем дети других групп. Более того, было показано, что если дети через 8–10 недель будут просто *наблюдать* за выполнением взрослым даже половины действий, то такое пассивное наблюдение повысит результативность выполнения детьми всех действий⁶.

Для маленьких детей хорошее означает отсутствие плохого, «хороший» персонаж не может сделать «плохо» даже случайно.

Почему дети искажают события?

В первую очередь нужно отметить тесную связь памяти с детским сознанием. Для маленьких детей характерно взаимнооднозначное соотношение, например, характеристики персонажа и его действий. В работах Ж. Пиаже такое свойство детского мышления получило название эгоцентризма – то есть неумение маленького ребенка учитывать точку зрения другого, одновременно рассматривать несколько свойств какого-либо объекта и т. д. Рассмотрим следующий эксперимент: дошкольникам в возрасте от трех до семи лет предлагались два рассказа о том, как дети играют в мяч. В первом рассказе мальчик случайно попал мячом в другого мальчика, и тот заплакал. Во втором рассказе мальчик специально попал в другого мальчика, то есть он хотел, чтобы другой мальчик заплакал. Затем через некоторое время дошкольников просили пересказать рассказы.

Трехлетние дети пользуются глобальной оценкой участников историй. Поэтому ребенок, обративший внимание на «плохое действие» персонажа, в дальнейшем описывал только

то, что характеризует его с «плохой» стороны, и наоборот. Для маленьких детей хорошее означает отсутствие плохого, «хороший» персонаж не может сделать «плохо» даже случайно. Поэтому если дети вспоминали о хорошем, то «забывали» о том, что мальчик ударил другого мячом⁷. Естественно, что взрослые обычно относят эту особенность проявления детского мышления к несовершенству памяти ребенка, что неверно.

Почему дети «помнят» то, чего не было?

Многие авторы утверждают, что один из недостатков памяти ребенка выражается в смешении воспоминаний о реальных и воображаемых событиях (например, когда ребенок выдает свои мысли за поступки). В своем эксперименте М. Фоли и М. Джонсон⁸ попытались проверить данное предположение. Детей шести лет разделили на три группы в соответствии с тремя условиями выполнения задания: 1) дети сначала выполняли действие, а затем наблюдали за действием экспериментатора; 2) сначала выполняли реальное действие, а затем в своем воображении выполняли другие действия; 3) наблюдали за последовательным выполнением действий двумя взрослыми. Действия носили самый разнообразный характер: коммуникативные (изменение выражения лица, помахивание рукой и т. д.), следящие (например, прослеживание формы плоской фигуры), вытягивание частей тела, прикосновение к частям тела, упражнения на месте (бег, прыжки на одной ноге и т. д.) и др. После проведения эксперимента детям предъявлялся общий перечень действий, и их просили указать те действия, которые они выполняли самостоятельно, и те, которые они воображали (или их выполнял кто-то другой).

Во всех трех сериях существенных различий между детьми 6 и 9 лет обнаружено не было: самые низкие результаты были получены во второй серии (реальное, потом воображаемое действие), средние – в третьей (наблюдение за действиями другого) и самые высокие – в первой (реальное действие, потом наблюдение

⁷ Nelson S.A. Factors Influencing Young Children's Use of Motives and Outcomes as Moral Criteria // Child Development. – 1980. – № 51.

⁸ Foley M.A., Johnson M.K. Confusion between Memories for Performed and Imagined Actions: A Developmental Comparison // Child Development. – 1985. – № 56.

⁶ Shuffield E.G., Hudson J.A. Reactivation of toddlers' event memories // Memory. – 1994. – № 2.



за действием). Это означает, что ребенок, совершивший какое-то действие в воображении, в дальнейшем склонен считать его реально свершившимся, то есть детские особенности запоминания действия таковы, что ребенок не всегда может отличить образ реального действия, имеющийся в его сознании, от образа воображаемого действия.

Кроме того, в данном эксперименте было убедительно показано, что дети лучше запоминают те действия, которые выполняют сами, чем те, за которыми они наблюдают.

Еще более показательным стало исследование С. Чечи и М. Лейхтман⁹, в котором приняли участие 170 дошкольников в возрасте 3–6 лет. Все дети были свидетелями следующего события: в помещение группы входил мужчина, которого воспитательница представляла как Сэма Стоуна, он слушал вместе с детьми историю, говорил о том, что она ему очень нравится, некоторое время находился в помещении

группы, затем попрощался с детьми и покидал комнату. Данное событие в среднем занимало две минуты.

За месяц до этого первая группа детей раз в неделю встречалась со взрослым, который рассказывал истории о Сэме Стоуне, добром, но неуклюжем человеке. Вот одна из них: «Вчера вечером ко мне приходил Сэм Стоун. Он взял у меня Барби, и когда спускался по лестнице, споткнулся, упал и сломал себе руку. Сэм Стоун все время попадает в такие ситуации и ломает вещи! Но это ничего, он хороший, он починил мне Барби». За месяц дети из первой группы прослушали 12 подобных историй.

Вторая группа детей не слушала историй, но после визита Сэма Стоуна на протяжении месяца раз в неделю с ними проводилась беседа, в которой взрослый делал два неверных указания о двух событиях: о том, что Сэм Стоун порвал книгу и испачкал медведя («Кто порвал книгу?», «Сэм Стоун порвал книгу руками или он использовал ножницы?», «Когда Сэм Стоун порвал книгу, он был в комнате или в холле?» и т. д.).

⁹ Leichtman M.D., Ceci S.J. The Effects of Stereotypes and Suggestions on Preschoolers' Reports // *Developmental Psychology*. – 1995. – № 4.



Третья группа детей за месяц до визита Сэма Стоуна слушала о нем истории, а после встречи с ним подвергалась описанному выше интервью на протяжении месяца, как и вторая группа.

Четвертая группа не слышала рассказов о Сэме Стоуне и не участвовала в специальном интервью, то есть не имела ни дополнительной информации, ни переживала воздействия экспериментатора.

Все дети были опрошены спустя 10 недель по поводу увиденного. Интервью строилось следующим образом: сначала взрослый просил рассказать ребенка о том, что происходило во время визита Сэма Стоуна, а затем задавал следующие два вопроса: «Я слышал что-то о книге. Ты что-нибудь знаешь?» и «Я слышал что-то о медведе. Ты что-нибудь знаешь об этом?». Результаты показали, что в четвертой группе ни один из детей спонтанно не привел в своих воспоминаниях отсутствующих событий, в то время как во второй группе их «вспомнила» пятая часть детей,

а в третьей – третья часть. В ответ на вопросы экспериментатора о книге и медведе 10% дошкольников в четвертой группе, 37% в первой, 53% во второй и 72% в третьей заявили, что Сэм Стоун совершал какие-то действия с одним из предметов. При этом авторы пишут, что «многие дети не ограничивались ответами «да» или «нет», а давали подробный рассказ (например, утверждали, что Сэм Стоун взял игрушечного медведя в ванную и замочил его в горячей воде, перед тем как зарисовать карандашами). Эти сообщения были настолько правдоподобными... что мы показали видеозаписи интервью 119 специалистам по детским свидетельским показаниям, чтобы посмотреть, смогут ли они различить ошибочные сообщения от точных...». Специалистам сообщалось, что все дети видели одно и то же событие, связанное с посещением группы детей мужчиной. «Большинство профессионалов не смогли определить, происходили ли на самом деле события, описанные детьми, и не смогли определить детей, которые были



наиболее точны в своих описаниях, от тех, которые рассказывали небылицы»¹⁰.

В другом исследовании С. Чечи и его коллег¹¹ приняли участие 96 дошкольников 3–6 лет. Предварительно с родителями детей проводилась беседа, в ходе которой выяснялись события, произошедшие с участием ребенка за последний год (например, заграничная поездка, семейный праздник, травма ребенка, смерть домашнего животного и т.д.). Затем экспериментатор составлял список, в который были включены события, произошедшие с ребенком, и события, которых не было (например, одно из вымышленных событий звучало следующим образом: «Ты прищемил палец мышеловкой и поехал с родителями в больницу, где доктор ее снял и наложил повязку на палец» и др.). С каждым ребенком проводилось 7–10 встреч, каждая из которых начиналась со следующей инструкции взрослого: «Сейчас я прочитаю тебе некоторые события. Я хочу, чтобы ты хорошо подумал о каждом из них. Постарайся вспомнить, происходили ли они на самом деле... не все, что я буду тебе говорить, на самом деле произошло с тобой». Через 10 недель после первой встречи с ребенком другой экспериментатор проводил аналогичное интервью, предъявляя ребенку тот же список событий.

Результаты показали, что все дети практически не пропустили событий, которые происходили с ними на самом деле. Однако половина детей 3–4 лет и пятая часть детей 5–6 лет «вспомнили» события, которых не было. Более того, часть детей после объяснения того, что опознанные ими события на самом деле с ними не происходили, не приняли убеждения родителей, продолжая утверждать, что «это было».

Как объяснить эти данные? Проведенные исследования говорят о том, что память дошкольников функционирует иначе, чем память взрослого человека. Самого факта появления какого-либо события в сознании ребенка (даже в случае если оно лишь воображается) бывает достаточно для того, чтобы он поверил в его реальность.

¹⁰ Leichtman M. D., Ceci S. J. The Effects of Stereotypes and Suggestions on Preschoolers' Reports // *Developmental Psychology*. – 1995. – № 4. – P. 573.

¹¹ Ceci S. J., Huffman Crotteau M. L., Smith E., Loftus E. F. Repeatedly Thinking about a non-event: Source Misattributions among Preschoolers // *Consciousness and Cognition*. – 1994. – № 3.

Не менее интересной проблемой, связанной с развитием детской памяти является феномен «инфантильной амнезии»: во взрослом возрасте мы не помним событий, которые произошли с нами раньше 3–4 лет. Как мы уже увидели, это не значит, что у ребенка второго-третьего года жизни нет памяти. Объясняется это тем, что события в столь раннем возрасте кодируются через образ, в то время как взрослый пытается их раскодировать через слово. Пожалуй, наиболее убедительное подтверждение этому было получено в следующем исследовании. Дети 3–4 лет переживали запоминающееся событие – пожарную тревогу в детском саду: раздавался громкий звук, дошкольников выводили во двор и т.д. Исследователи проверяли воспоминания об этом происшествии через семь лет. Оказалось, что 57% дошкольников, которым во время события было 4 года, вспомнили, что такое событие было, и имели о нем хотя бы отрывочные воспоминания, в то время как младшие дети смогли это сделать лишь в 18% случаев. Более того, 86% старших детей смогли правильно показать комнату, в которой они находились во время пожарной тревоги, а младшие дети практически не справились с этим заданием¹².

Могут ли дети специально запоминать события?

Да, могут. Даже младший дошкольник может выделять и удерживать в сознании задачу запоминания, если ее формулирует взрослый. В эксперименте Х. Велмана, К. Риттер и Дж. Флейвелла¹³ детям четвертого года жизни рассказывались последовательно несколько историй. В каждом рассказе главным действующим лицом была игрушечная собака. В конце истории ее прятали под одну из шести чашек, расставленных на столе. Затем экспериментатор выходил на минуту, но перед этим одним детям он давал инструкцию на запоминание («Подожди здесь и запомни, где спряталась собака»), а другим дошкольникам давал нейтральную инструкцию («Подожди меня»). После того как экспериментатор возвращался, он спрашивал ребенка, где спряталась собака,

¹² Pillemer D. B., Picariello M. L., Pruet J. C. Very long-term memories of a salient preschool event // *Applied Cognitive Psychology*. – 1994. – № 8.

¹³ Wellman H. M., Ritter K., Flavell J. H. Deliberate Memory Behavior in the Delayed Reactions of Very Young Children // *Developmental Psychology*. – 1975. – № 6.



а затем рассказывал следующую историю с ее участием. Группа трехлеток, которым давалась инструкция на запоминание, во-первых, дала значительно больше правильных ответов (дети правильно указали на чашку, под которой находилась игрушка), а во-вторых, использовала определенные действия для подкрепления памяти (например, отодвигание чашки, под которой находилась собачка, с тем чтобы выделить ее среди остальных).

Эти данные подтверждаются и исследованием, в котором перед детьми 3–5 лет ставилась задача на пространственную ориентировку. В первом случае во время прогулки у взрослого выпадали ключи, и по возвращении с нее экспериментатор просил ребенка их отыскать. Во втором случае взрослый сразу же, как только ключи выпадали, обращал внимание ребенка на то, что нужно запомнить место, где они выпали, а после возвращения с прогулки просил дошкольника их найти. Даже трехлетние дети при наличии инструкции на запоминание дают гораздо больше правильных ответов¹⁴.

Многие особенности запоминания, демонстрируемые ребенком в дошкольном возрасте и принимаемые за «слабую память», на самом деле связаны с характеристиками его мышления: эгоцентричностью, однозначностью выстраиваемых соответствий (например, между персонажем и его действиями), его наглядно-образным характером.

Итак, каким образом педагог может наиболее эффективно развивать детскую память в дошкольном возрасте? Обобщая все вышесказанное, можно утверждать следующее.

Эффективное развитие памяти в дошкольном возрасте предполагает **развитие образной памяти**, и те средства, которые вводит педагог для улучшения запоминания, должны быть связаны с поддержкой формируемого у ребенка образа (создание рисунка о прошедшем



событию, развернутое словесное описание текущего или прошедшего события и др.). Кроме того, ребенок лучше запоминает ситуации, в которых действовал самостоятельно, чем ситуации, которые он только наблюдал. Повторение же, на которое педагогическая наука возлагала большие надежды, срывает в том случае, если между событием и беседой о событии проходит от 2 до 8 недель.

Многие особенности запоминания, демонстрируемые ребенком в дошкольном возрасте и принимаемые за «слабую память», на самом деле связаны с характеристиками его мышления: эгоцентричностью, однозначностью выстраиваемых соответствий (например, между персонажем и его действиями), его наглядно-образным характером.

Однако это не отменяет вопроса о том, как же подготовить ребенка к школе, если в младшем школьном возрасте ему придется опираться на вербальное (словесное) запоминание, а на протяжении всего дошкольного детства у него формируются образную память? Ответ на этот вопрос лежит в области развития детской речи и детского мышления – именно они сыграют ведущую роль в становлении вербальной памяти ребенка в более старшем возрасте. ■

¹⁴ Acredolo L.P., Pick H.L., Olsen M.G. Environmental Differentiation and Familiarity as Determinants of Children's Memory for Spatial Location // Developmental Psychology. – 1975. – № 11.