**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение………………………………………………………………………………………………… | 2 |
| I. Определение памяти. Теория памяти…………………………………………………………. | 7 |
| Сенсорная память………………………………………………………………………………………. | 10 |
| Кратковременная память……………………………………………………………………………… | 10 |
| Долговременная память………………………………………………………………………………. | 12 |
| Оперативная память…………………………………………………………………………………… | 15 |
| Генетическая память…………………………………………………………………………………… | 15 |
| Зрительная………………………………………………………………………………………………. | 15 |
| Слуховая…………………………………………………………………………………………………. | 16 |
| Двигательная…………………………………………………………………………………………….. | 16 |
| Эмоциональная…………………………………………………………………………………………. | 16 |
| Осязательная, обонятельная, вкусовая……………………………………………………………. | 16 |
| **II. Процессы, связанные с памятью**……………………………………………………………… | 18 |
| Запоминание……………………………………………………………………………………………. | 18 |
| Кодирование……………………………………………………………………………………………. | 24 |
| Хранение (архивизация)………………………………………………………………………………. | 24 |
| Узнавание и воспроизведение………………………………………………………………………. | 26 |
| Забывание………………………………………………………………………………………………. | 29 |
| Неиспользование информации и ее характер……………………………………………………. | 33 |
| Интерференция……………………………………………………………………………….……….. | 34 |
| Подавление………………………………………………………………………………………………. | 35 |
| Индивидуальные различия в памяти……………………………………………………………….. | 35 |
| **III. Диагностика и коррекция памяти**…………………………………………………………….. | 38 |
| Диагностика памяти……………………………………………………………………………………. | 39 |
| Коррекционно-развивающая работа | 48 |
| Результаты по методике определения типа памяти после коррекционно-развивающей работы…………………………………………………………………………………………………….. | 57 |
| **Заключение**……………………………………………………………………………………………... | 59 |
| **Список литературы**…………………………………………………………………………………… | 66 |
| **Приложения**…………………………………………………………………………………………….. | 69 |

## ВВЕДЕНИЕ

 Память - это основа психической жизни, основа нашего сознания. Любая простая или сложная деятельность основана на том, что образ воспринятого сохраняется в памяти, по крайней мере, несколько секунд. Информация от наших органов чувств была бы бесполезной, если бы память не сохраняла связи между отдельными фактами и событиями. Осуществляя связь между прошлыми состояниями психики, настоящими и процессами подготовки будущих состояний, память сообщает связность и устойчивость жизненному опыту человека, обеспечивает непрерывность существования человеческого " Я " и выступает, таким образом, в качестве одной из предпосылок формирования индивидуальности и личности. Особое значение, которое с древних времен придавалось памяти, можно усмотреть в том, что в древнегреческой мифологии именно богиня памяти - Мнемосина, слыла матерью муз, покровительницей ремесел и наук. Долгое время проблема памяти разрабатывалась главным образом философией в тесной связи с общей проблемой знания. Первую развернутую концепцию памяти дал Аристотель в специальном трактате "О памяти и воспоминании". Собственно память свойственна и человеку и животному, воспоминание же - только человеку, оно есть "как бы своеобразное отыскивание" образов и "бывает только у тех, кто способен размышлять", ибо "тот, кто вспоминает, делает вывод, что прежде он уже видел, слышал или испытал нечто в таком же роде". Аристотелем были сформулированы правила для успешного воспоминания, впоследствии вновь "открытые" в качестве основных законов, ассоциаций.

 Память - процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения[[1]](#footnote-1).

 Начало экспериментальному изучению памяти положили в конце прошлого века работы немецкого психолога Г. Эббингауза, который в опытах на себе наметил количественные законы заучивания, удержания и воспроизведения последовательностей, состоявших из бессмысленных слогов. Этот подход был продолжен затем в бихевиористических исследованиях "вербального научения". Почти одновременно началось изучение памяти на сложный осмысленный материал. В начале 20 века французский философ А. Бергсон противопоставил "памяти привычке", которая формируется в результате механического повторения, "память духа", фиксирующую осмысленные единичные события биографии субъекта. Роль организации материала при запоминании подчеркивалась гештальтпсихологией. В психоанализе предпринята попытка объяснения явлений забывания "вытеснением" неприятных, травмирующих впечатлений из сферы сознания.

 Английский психолог Ф. Бартлетт показал сложный процесс припоминания рассказов и зависимость его от существующих в данной среде культурных норм. Значение социокультурных факторов в формировании высших форм памяти человека подчеркивали французский психолог П. Жане и французский социолог М. Хальбвакс.

 Отечественными психологами на основе методологии диалектического материализма было разработано представление о памяти как о "действии" в собственном смысле слова", имеющем сознательную цель и опирающемся на использование общественно выработанных знаковых средств.

 Наряду с запоминанием произвольным изучались также процессы непроизвольного запоминания. Так, П.И. Зинченко и А.А. Смирнов исследовали зависимость успешности процессов запоминания от их места в структуре деятельности. В ходе онтогенетического развития происходит смена способов запоминания, возрастает роль процессов выделения в материале осмысленных, семантических связей. Различные виды памяти - моторная, эмоциональная, образная, словесно-логическая - иногда описываются как этапы такого развития.

Анализ нарушений памяти и восприятия в клинике локальных поражений мозга (А.Р. Лурия, Х.Л. Тойбер, Р. Сперри) позволил установить факт преимущественной связи процессов в левом полушарии головного мозга со словесно-логическими способами запоминания, а в правом полушарии - с наглядно-образными.

 Великий русский физиолог и психолог И. М. Сеченов писал, что память - это краеугольный камень психического развития ребенка. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти немыслимо формирование личности человека, так как без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру[[2]](#footnote-2).

 И. М. Сеченов сравнивал память зрелого человека с хорошо организованной библиотекой, в которой вновь поступающие книги размещаются в строгой системе. В такой библиотеке необходимая книга (под книгой подразумевается требуемое знание или представление) может быть легко найдена в нужный момент. Память маленького ребенка И. М. Сеченов сравнивал с плохим книжным складом. Найти нужную книгу на таком складе невозможно. Эта аналогия дает представление о том, как важно научить учащихся вспомогательных школ правильно организовывать процесс запоминания учебного материала и разъяснить, в чем суть такого умения.

Советские психологи определили условия, способствующие лучшему запоминанию материала. Ими была показана зависимость запоминания материала от поставленной перед ребенком задачи, их собственной активности (Б. И. Пинский, П. И. Зинченко) и предварительной инструкции (Г. М. Дульнев). Советскими учеными разработаны специальные методические приемы, помогающие детям запоминать хронологическую последовательность событий[[3]](#footnote-3).

 Основу памяти составляет генетически обусловленная способность запечатлевать информацию, другими словами, природная пластичность нервно-мозговой ткани ("мнема"). Основа памяти называется природной памятью. В наибольшей степени возможности природной памяти проявляются в дошкольном возрасте, но каждый человек, какими бы слабыми возможностями он не обладал, может усовершенствовать свою память за счет разнообразных приемов запоминания, способов обработки информации. Эти приемы - своего рода "надстройка" над природной памятью - культурная память. Можно помнить долго, всю жизнь - в этом случае говорят о долговременной памяти, которая имеет очень большой объем и организована по смысловым связям. Переход от кратковременной памяти к долговременной постепенен. Нейрофизиологи полагают, что кратковременная память основана на активных механизмах, поддерживающих возбуждение определенных нейронных систем. При переходе к долговременной памяти, связи между нейронами, входящими в состав таких систем, фиксируются структурными изменениями в отдельных клетках. Нервные клетки не делятся в течение жизни, и новые реакции могут вырабатываться и запоминаться нервной системой только на основе создания новых связей между имеющимися в мозге нейронами. Время, необходимое для перехода кратковременной памяти в долговременную, в условиях эксперимента составляет около 30 секунд. Можно помнить несколько секунд -время, необходимое для прочтения Вами одного предложения; здесь мы имеем дело с кратковременной памятью, которая построена часто на механических связях (ассоциациях), невелика по объему и включает 7 плюс-минус 2 элемента. Для того чтобы информация из кратковременной памяти перешла в долговременную, ее нужно повторять до заучивания[[4]](#footnote-4).

 Можно говорить также о непосредственной памяти - когда материал запоминается как бы сам собой, без специальных действий (их называют мнемотехническими приемами), и об опосредованной, когда человек придумывает нечто вроде "узелков" на память, чтобы затем вспомнить трудный материал. Для своих исследований мы выбрали группу школьников пятого класса (10-10,5 лет). В этом возрасте ребенок всячески демонстрирует свою избирательность, свое мнение, свою новую, школьную жизнь, стремиться занять более взрослую позицию. Именно в этот период он начинает осмысливать себя, свои способности, свою индивидуальность. Память не является исключением. Свои способности к запоминанию и свои особенности ребенок должен осознавать. В начале школьной жизни память является способностью, в значительной степени определяющей успешность обучения, но в дальнейшем ситуация не меняется: процесс обучения начинает влиять на то, как, в каком направлении, какими темпами будет развиваться память. У этого явления есть закономерные причины. Память младшего школьника такова, что он может запоминать произвольно и непроизвольно, может заучивать материал, но может и применять какой-либо способ для запоминания информации.

 Однако непосредственная память и опосредованная существуют как бы в параллельных, почти не пересекающихся, плоскостях. В чем это проявляется? Для ребенка 7-8 лет гораздо легче заучить, вызубрить, нежели осмыслить материал. Возникает ситуация, когда применение самого способа запоминания требует больше энергии, нежели запоминание без него. Вследствие этого применение способов обработки материала в целях повышения эффективности запоминания может иметь противоположный результат. Это явление носит временный характер. Как правило, к концу младшего школьного возраста (примерно к 10 годам) продуктивность опосредованной памяти стабильно выше продуктивности непосредственной. При этом есть некоторые различия в запоминании мальчиков и девочек. Девочки охотнее запоминают любой материал, умеют заставлять себя, настраивать на запоминание, поэтому у них результаты произвольной механической памяти выше, чем у мальчиков.

 Мальчики оказываются более успешными в овладении или придумывании способов запоминания, поэтому в ряде случаев их опосредованная память оказывается более эффективной, чем у девочек. Объем непосредственной памяти младшего школьника колеблется около 5 единиц. Количество информации, запомненной опосредовано, например, с помощью ассоциаций, может увеличиваться вдвое.

 Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся I—II и III—IV классов. Так, для детей 7—8 лет «характерны ситуации, когда запомнить без применения каких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмысливая и организуя материал... Испытуемые этого возраста на вопросы: «Как запоминал? О чем думал в процессе запоминания? и т. д.» — чаще всего отвечают: «Просто запоминал, и все». Это отражается и на результативной стороне памяти... Для младших школьников проще выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего-либо»[[5]](#footnote-5)

 Предмет исследования данной работы - возможность улучшения памяти, с помощью коррекционно-развивающей работы. Объект исследования – память.

 Гипотеза: Коррекционно-развивающая работа способствует улучшению памяти.

 Актуальность данной работы заключается в том, что она выявляет особенности качеств памяти на первом этапе исследования и коррекционная работа по улучшению психических механизмов памяти, способствует достижению эффективных результатов в учебе учащихся.

Цель данной работы - провести диагностику и коррекцию, посредством проведения с учениками специальных упражнений, направленных на  улучшение памяти, увеличение объема памяти, развитие внимания, как основной составляющей памяти, умение заострять внимание на главном и запоминать так, чтобы потом вспомнить быстро и легко.

 Исследование проходило в школе № 8 г. Томска.

 В работе использованы методика определения типа памяти у человека, тест на зрительную цифровую память, тест на внимание,методика «Память на образы».

Для коррекционно-развивающей работы были подобраны специальные игры и упражнения, развивающие память.

Основными задачами данной работы является: провести исследования по подобранным методикам, провести коррекционно-развивающую работу, провести повторную диагностику памяти, свести сравнительную характеристику результатов, с целью выявления динамики развития памяти.

###### **I. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПАМЯТИ. ТЕОРИЯ ПАМЯТИ**

 **Память** – одна из самых популярных психических особенностей человека.

Древние греки считали богиню памяти матерью девяти муз, которые покровительствовали всем неизвестным в то время наукам и искусствам.

Имя этой богини дало название памяти. И в современных научных трудах можно прочитать выражение «Мнемическая направленность личности, Мнемическая задача, мнемические действия»[[6]](#footnote-6).

Каждый день мы узнаем что-то новое, с каждым днем обогащаются наши знания. Все, что узнает человек, может быть сохранено в кладовых его мозга.

Наш мозг обладает важным свойством. Он не только получает информацию об окружающем мире, но и хранит накапливает её.

Образцы предметов и явлений, которые возникают в мозге в результате воздействия их на анализатор, не исчезают бесследно после прекращения этого воздействия. Они сохраняются и в отсутствии этих предметов и явлений в виде представлений памяти.

Важнейшая особенность психики состоит в том, что отражение внешних воздействий постоянно используется индивидом в его дальнейшем поведении. Постоянное усложнение поведения осуществляется за счет накопления индивидуального опыта. Формирование опыта было бы невозможно, если бы образы внешнего мира, возникающие в коре мозга, исчезали бесследно. Вступая в различные связи между собой, эти образы закрепляются, сохраняются и воспроизводятся в соответствии с требованиями жизни и деятельности. Значение памяти в жизни человека очень высоко. Абсолютно все, что мы знаем, умеем, есть следствие способности мозга запоминать и сохранять в памяти образцы, мысли, пережитые чувства, движения и их системы. Человек лишенный памяти вечно находился бы (по мнению И.М. Сеченова) в положении новорожденного, был бы существом не способным ничему научиться, ничем овладеть и его действия определялись бы только инстинктами.

Память создает, сохраняет и обогащает наши знания, умения, навыки без чего не мыслимо ни успешное учение, ни плодотворная деятельность. Чем больше человек знает и умеет, т.е. чем больше у него храниться в памяти, тем больше пользы он сможет принести обществу.

Будучи важнейшей характеристикой всех психических процессов, память обеспечивает единство и целостность человеческой личности.

Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при не­обходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы назы­ваются *памятью.* «Без памяти, – писал С. Л. Рубинштейн, – мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчеза­ло бы в прошлом»[[7]](#footnote-7).

Память, как и все психические процессы, есть деятельность. Человек всегда осуществляет определенную психическую деятельность. Он запоминает наиболее прочно только те факты, события и явления, которые имеют для его деятельности особо важное значение. Все , что с ним связанно запоминается лучше, чем то, что с ним не связанно. Большое влияние имеют эмоциональные отношения человека к тому, что запоминается. Все то, что вызывает у человека эмоциональную реакцию, откладывает глубокий след в сознании и запоминается прочно и на долго. Продуктивность памяти во многом зависит от волевых качеств человека, и не способные к волевым длительным усилиям запоминают всегда поверхностно и плохо.

Память считалась одним из наиболее разработанных разделов психологии. Но дальнейшее изучение закономерностей памяти за последнее время сделало её узловой проблемой науки. От разработки проблемы памяти в значительной степени зависит процесс различных областей (в первую очередь «техники»).

В исследованиях памяти в качестве центральной выступает проблема её механизмов. Представления о механизмах запоминания составляет основу различных теорий памяти.

В психологии не единой и законченной теории памяти. Большое разнообразие концепций и моделей обусловлено активизацией поисков, предпринимаемых представителями различных наук. За последнее время сформировались и продолжают формироваться различные подходы к изучению памяти.

Исследованиями памяти в настоящее время заняты представители различных наук: психологии, биологии, медицины, генетики и многие другие. В каждой из этих наук существуют свои вопросы. Но все эти науки вместе взятые, расширяют наши знания о памяти человека, дополняют друг друга, позволяют заглянуть в одно из важных явлений человеческой психологии. Психологическое учение о памяти на много старше медицинского, генетического, биохимического исследований.

В начале 20 века возникает смысловая теория памяти. На первый план при запоминании и воспроизведении выдвигается смысловое содержание материала.

Утверждается, что смысловое запоминание подчиняется иным законам, чем механическое. В настоящее время нет единой теории о механизмах памяти. Более убедительной, выглядит, **нейронная теория**, которая исходит из представления, что нейроны образуют цепи, по которым циркулируют биотоки. Под влиянием биотоков происходят изменения в синапсах, что облегчает последующее прохождение биотоков по этим путям. Различный характер цепей нейронов и соответствует той или иной закрепленной информации.

Другая теория, **молекулярная теория памяти** считает, что под влиянием биотоков в работе нейронов образуются особые белковые молекулы, на которых и «записывается» поступающая в мозг информация. Ученые пробуют извлечь из мозга умершего животного «молекулы памяти».

С началом развития кибернетики, с появлением вычислительной техники и развитием программирования начались поиски оптимальных путей принятия, переработки и хранения информации. За несколько последних десятилетий в подобных исследованиях был накоплен богатейший материал.

Исследование механизмов памяти на различных уровнях, безусловно, обогащают друг друга.

## I. ВИДЫ ПАМЯТИ И ИХ ОСОБЕННОСТИ.

 Существует несколько оснований для классификации видов чело­веческой памяти. Одно из них – деление памяти по времени сохра­нения материала, другое – по преобладающему в процессах запо­минания, сохранения и воспроизведения материала анализатору. В первом случае выделяют сенсорную, кратковременную, опера­тивную, долговременную и генетическую память. Во втором случае говорят о двигательной, зрительной, слуховой, обонятельной, ося­зательной, эмоциональной и других видах памяти. Рассмотрим и дадим краткое определение основным из названных видов памяти.

**Сенсорная** **память**

Как следует из ее названия, сенсорная память-это примитивный процесс, осуществляемый на уровне рецепторов. Сперлинг показав, что следы; в ней сохраняются лишь очень короткое время - порядка 1/4 секунды, и за это время решается вопрос о том, привлечет ли ретикулярная формация внимание высших отделов мозга к поступившим сигналам. Если этого не происходит, то менее чем за секунду следы стираются и сенсорная память заполняется сигналами.

Частный случай сенсорной памяти составляют *последовательные образы.* Они возникают при воздействии на сетчатку сильного или длительного раздражителя.

# Кратковременная память

В том случае, если информация, переданная рецепторами, привлекла внимание мозга, она может в течение короткого промежутка времени сохраняться, и за это время мозг ее обрабатывает и интерпретирует. При этом решается вопрос о том, достаточно ли данная информация важна для того, чтобы передаваться на долговременное хранение.

Кратковременная память характеризуется не только определенной *длительностью* удержания информации, но также *емкостью,* т.е. способностью одновременно сохранять определенное число разнород­ных элементов информации.

*Длительность.* Было установлено, что кратковременная память действует в течение примерно 20 секунд, за это время сохраняется очень немного информации - например, какое-то число или несколько слогов из трех-четырех букв.

В случае если информация не вводится повторно или не “прокручи­вается” в памяти, она по истечении этого промежутка исчезает, не оставляя заметных следов.

*Емкость.* С 1885 года Эббингауз ставил сам над собой опыты с целью выяснить, сколько информации он может одновременно запомнить без каких-либо специальных мнемонических приемов. Оказа­лось, что емкость памяти ограничена семью цифрами, семью буквами или же названиями семи предметов. Это “магическое число” семь, служащее своего рода меркой памяти, было проверено Миллером. Он показал, что память действительно в среднем не может хранить одновременно более семи элементов: в зависимости от слож­ности элементов это число может колебаться в пределах от 5 до 9[[8]](#footnote-8).

Если необходимо в течение короткого времени сохранить информа­цию, включающую больше семи элементов, мозг почти бессознательно группирует эту информацию таким образом, чтобы число запоминае­мых элементов не превышало предельно допустимого. Так, номер банковского счета 30637402710, состоящий из одиннадцати элементов, будет, скорее всего, запоминаться как 30 63 740 27 10, т.е.

как пять числовых элементов, или 8 слов (тридцать, шестьдесят, три, семьсот, сорок двадцать, семь, десять).

Отметим также, что если в подобном случае действует в основном механизм слухового запоминания, то возможна и зрительная память - в частности, когда требуется запомнить какой-либо несловесный (невербальный) материал. В *мнемотехнических* методиках, к которым при­бегают для лучшего запоминания, могут использоваться оба эти меха­низма

 Хорошим примером того, как емкость кратковременной памяти может ограничивать познавательную деятельность, служит счет в уме. Так, умножишь 32 на 64 сравнительно легко, однако многие не могут сделать этого без карандаша и бумаги. Чаще всего такие люди говорят при этом, что они “не сильны в арифметике”. На самом же деле им, вероятно, мешает накопление промежуточных операций и данных, быстро перегружающее кратковременную память.

 Одним из возможных механизмов кратковременного запоминания является *временное кодирование,* т. е. отражение запоминаемого материала в виде определенных, последовательно расположенных символов в слуховой или зрительной системе человека. Например, когда мы запоминаем нечто такое, что можно обозначить словом, то мы этим словом, как правило, пользуемся, мысленно произнося его про себя несколько раз, причем делаем это или осознанно, продуманно, или неосознанно, механически. Если требуется зритель­но запомнить какую-либо картину, то, внимательно посмотрев на нее, мы обычно закрываем глаза или отвлекаем внимание от разгля­дывания для того, чтобы сосредоточить его на запоминании. При этом мы обязательно стараемся мысленно воспроизвести увиденное, представить его зрительно или выразить его смысл словами. Часто для того, чтобы нечто действительно запомнилось, мы стараемся по ассоциации с ним вызвать у себя определенную реакцию. По­рождение такой реакции следует рассматривать как особый пси­хофизиологический механизм, способствующий активизации и ин­тегрированию процессов, служащих средством запоминания и вос­произведения[[9]](#footnote-9).

#### Долговременная память

 Именно из тех нескольких элементов, которые ненадолго задержи­ваются в кратковременной памяти, мозг отбирает то, что будет храниться в памяти долговременной. Кратковременную память можно сравнить со стеллажами в большой библиотеке: книги то снимаются с них, то ставятся обратно в зависимости от сиюминутных нужд. Долговременная же память больше похожа на архив: в ней определен­ные элементы, выбранные из кратковременной памяти, подразделяются на множества рубрик, а затем хранятся более или менее длительное время.

*Емкость и длительность* долговременной памяти в принципе без­граничны. Они зависят от важности для субъекта запоминаемой информации, а также от способа ее кодирования, систематизации и, наконец, воспроизведения.

**Роль некоторых факторов**. *Привычность материала.* Если какое-то событие повторяется много раз, то оно легче и на более длительный срок запоминается, чем случайное явление. В качестве примера можно привести дорогу, по которой мы идем каждое утро, таблицу умножения и вообще все то, что было более или менее добровольно выучено в детстве или в течение жизни. Так, первые песенки или стишки, которые мы выучили в; школе и на радость всей семье пели или читали раз, когда приходили гости, запоминаются нам навсегда, как и другие события подобного рода.

Точно так же можно объяснить и удивительную точность некоторых воспоминаний пожилых людей. Мы всегда поражаемся долговременной памяти наших дедов. На самом же деле то, что они рассказывают - это, как правило, какие-то достопримечательные события, часто с очень глубоким эмоциональным подтекстом. Такие события столько раз пересказываются самим человеком или его близкими, что навсегда врезаются в память. Фактически же они представляют собой лишь очень небольшую часть тех многих тысяч ситуаций, которыми была полна долголетняя жизнь человека, и которые в большинстве своем были забыты.

*Контекст.* Контекст, в котором происходит то или иное событие, иногда оказывается более важным для запоминания, чем само это событие. Один и тот же материал, будь то математика или психология легче усваивается при обучении у одного преподавателя, чем у другого.

Тульвинг и его сотрудники выдвинули *принцип специфичности кодирования,* согласно которому то, что сохраняется в памяти, всегда тесно связано с ситуацией, в которой оно запомнилось. Поэтому извлекать что-либо из памяти всегда легче в том контексте, в котором произошло запоминание. Это явление следует связывать с тем фактом, что, научение чаще всего зависит от состояния сознания или эмоционального состоя­ния в тот момент, когда это научение происходило. Необходимо также помнить, что порой под влиянием сильных эмоций некоторые события запоминаются на всю жизнь, даже если в дальнейшем они уже никогда не повторяются.

*Мотивация.* Всегда лучше запоминается то, что хочется выучить, чем такие вещи, которые для нас не представляют никакого интереса. Студент, увлекающийся спортом, зачастую может назвать имена всех футболистов в некоторых командах, но порой не способен запомнить имена трех знаменитых психологов. Точно так же иные любители музыки знают наизусть все произведения многих композиторов, но не могут воспроизвести мотив последней модной песенки и даже вспом­нить, кто ее поет. По этой же причине в ходе дискуссий или дебатов легче запоминаются аргументы, подтверждающие наши собственные идеи, чем доводы, идущие им вразрез.

Мотивация играет в запоминании и другую роль. Как показала Зейгарник, мы дольше помним незавершенное нами дело, чем работу, выполненную до конца.

*Углубление в изучаемый предмет.* Материал запоминается тем лучше, чем больше он связан с какими-то другими фактами в различных контекстах и под разными углами зрения. В этом и состоит смысл примеров - как в лекциях, так и в учебниках. Однако такого рода углубление не может сравниться с тем, когда студент самостоятельно работает над предметом, устанавливает связи между различными его аспектами или пытается проиллюстрировать какие-то закономерности и принципы с помощью фактов из повседневной жизни.

Мнемотехнические приемы представляют собой род “гимнастики для ума”, позволяющей запоми­нать списки предметов или тезисы предстоящей речи. Однако не существует никаких “трюков” для выработки хорошей памяти. Лучший способ усовершенствовать ее - это научиться должным образом органи­зовывать информацию в момент запоминания.

Что же касается обучения, то тут, по крайней мере, одно совершенно ясно: зазубривание перед самым экзаменом - вещь сравнительно бес­полезная с точки зрения - приобретения знаний. Очень многие студенты садятся за учебники только в сессию и исключительно для того, чтобы получить хорошую оценку. Подобных подход, которому сильно способ­ствует традиционная система обучения, чрезвычайно вреден для накоп­ления и систематизации знаний. Только такая организация учебного процесса, при которой материал для запоминания преподносится в различных контекстах и на разных уровнях проработки, может обеспечить прочное закрепление знаний и быстрое извлечение их и долговременной памяти.

Переход информации из кратковременной в долговременную память связан с рядом особенностей. В кратковременную память попадают последние 5 или 6 единиц информации, поступившие через органы чувств, они-то и проникают в первую очередь в долго­временную память. Сделав сознательное усилие, повторяя материал, можно удерживать его в кратковременной памяти и на более дли­тельный срок, чем несколько десятков секунд. Тем самым можно обеспечить перевод из кратковременной в долговременную память такого количества информации, которое превышает индивидуальный объем кратковременной памяти. Этот механизм лежит в основе *запо­минания путем повторения.*

Обычно же без повторения в долговременной памяти оказывается лишь то, что находится в сфере внимания человека. Данную осо­бенность кратковременной памяти иллюстрирует следующий опыт. В нем испытуемых просят запомнить всего лишь 3 буквы и спустя примерно 18 с воспроизвести их. Но в интервале между первичным восприятием этих букв и их припоминанием испытуемым не дают возможности повторять эти буквы про себя. Сразу же после предъяв­ления трех разных букв им предлагается в быстром темпе начать вести обратный счет тройками, начиная с какого-нибудь большого числа, например с 55. В этом случае оказывается, что многие испы­туемые вообще не в состоянии запомнить данные буквы и безошибоч­но их воспроизвести через 18 с. В среднем в памяти людей, про­шедших через подобный опыт, сохраняется не более 20% перво­начально воспринятой ими информации. Тот факт, что при введении информации в долговременную па­мять она, как правило, перекодируется в акустическую форму, дока­зывается следующим экспериментом. Если испытуемым зрительно предъявить значительное количество слов, заведомо превышающих по своему числу объем кратковременной памяти, и затем проанали­зировать ошибки, которые они допускают при ее воспроизведении, то окажется, что нередко правильные буквы в словах замещаются теми ошибочными буквами, которые близки к ним по звучанию, а не по написанию. Это, очевидно, характерно только для людей, владеющих вербальной символикой, т. е. звуковой речью. Люди, глухие от рождения, не нуждаются в том, чтобы преобразовать видимые слова в слышимые.

В случаях болезненных нарушений долговременная и кратко­временная память могут существовать и функционировать как отно­сительно независимые. К примеру, при таком болезненном наруше­нии памяти, которое именуется ретроградной амнезией, страдает в основном память на недавно произошедшие события, но обычно сохраняются воспоминания о тех событиях, которые имели место в далеком прошлом. При другом виде заболевания, также связанном с нарушениями памяти, – антероградной амнезии — сохранной остаётся и кратковременная, и долговременная память. Однако при этом страдает способность ввода новой информации в долговре­менную память.

**Оперативная память.**

*Оперативной* называют память, рассчитанную на хранение ин­формации в течение определенного, заранее заданного срока, в диа­пазоне от нескольких секунд до нескольких дней. Срок хранения сведений этой памяти определяется задачей, вставшей перед чело­веком, и рассчитан только на решение данной задачи. После этого информация может исчезать из оперативной памяти. Этот вид памя­ти по длительности хранения информации и своим свойствам занимает промежуточное положение между кратковременной и долговременной.

**Генетическая память.**

 *Генетическую память* можно определить как такую, в которой информация хранится в генотипе, передается и воспроизводится по наследству. Основным биологическим механизмом запоминания ин­формации в такой памяти являются, по-видимому, мутации и свя­занные с ними изменения генных структур. Генетическая память у человека – единственная, на которую мы не можем оказывать влияние через обучение и воспитание.

**Зрительная память.**

*Зрительная память* связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Она чрезвычайно важна для людей любых про­фессий, особенно для инженеров и художников. Хорошей зритель­ной памятью нередко обладают люди с эйдетическим восприятием, способные в течение достаточно продолжительного времени «видеть» воспринятую картину в своем воображении после того, как она пе­рестала воздействовать на органы чувств. В связи с этим данный вид памяти предполагает развитую у человека способность к вооб­ражению. На ней основан, в частности, процесс запоминания и во­спроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит.

**Слуховая память.**

 *Слуховая память —* это хорошее запоминание и точное воспроиз­ведение разнообразных звуков, например музыкальных, речевых. Она необходима филологам, людям, изучающим иностранные языки, акустикам, музыкантам. Особую разновидность речевой памяти со­ставляет словесно-логическая, которая тесным образом связана со словом, мыслью и логикой. Данный вид памяти характеризуется тем, что человек, обладающий ею, быстро и точно может запомнить смысл событий, логику рассуждений или какого-либо доказатель­ства, смысл читаемого текста и т. п. Этот смысл он может передать собственными словами, причем достаточно точно. Этим типом памяти обладают ученые, опытные лекторы, преподаватели вузов и учителя школ[[10]](#footnote-10).

**Двигательная память.**

 *Двигательная память* представляет собой запоминание и сохра­нение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точ­ностью многообразных сложных движений. Она участвует в форми­ровании двигательных, в частности трудовых и спортивных, умений и навыков. Совершенствование ручных движений человека напрямую связано с этим видом памяти.

**Эмоциональная память.**

 *Эмоциональная память —* это память на переживания. Она участ­вует в работе всех видов памяти, но особенно проявляется в чело­веческих отношениях. На эмоциональной памяти непосредственно основана прочность запоминания материала: то, что у человека вы­зывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более длительный срок.

**Осязательная, обонятельная, вкусовая.**

 *Осязательная, обонятельная, вкусовая* и другие виды памяти осо­бой роли в жизни человека не играют, и их возможности по сравне­нию со зрительной, слуховой, двигательной и эмоциональной па­мятью ограничены. Их роль в основном сводится к удовлетворению биологических потребностей или потребностей, связанных с безо­пасностью и самосохранением организма.

 По характеру участия воли в процессах запоминания и воспро­изведения материала память делят на *непроизвольную* и *произволь­ную.* В первом случае имеют в виду такое запоминание и воспроизве­дение, которое происходит автоматически и без особых усилий со стороны человека, без постановки им перед собой специальной мнемической задачи (на запоминание, узнавание, сохранение или воспроизведение). Во втором случае такая задача обязательно присутствует, а сам процесс запоминания или воспроизведения тре­бует волевых усилий.

 Непроизвольное запоминание не обязательно является более слабым, чем произвольное, во многих случаях жизни оно превосхо­дит его. Установлено, например, что лучше непроизвольно запоми­нается материал, который является объектом внимания и созна­ния, выступает в качестве цели, а не средства осуществления деятельности. Непроизвольно лучше запоминается также материал, с которым связана интересная и сложная умственная работа и ко­торый для человека имеет большое значение. Показано, что в том случае, когда с запоминаемым материалом проводится значительная работа по его осмыслению, преобразованию, классификации, уста­новлению в нем определенных внутренних (структура) и внешних (ассоциации) связей, непроизвольно он может запоминаться лучше, чем произвольно. Это особенно характерно для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Рассмотрим теперь некоторые особенности и взаимосвязь двух основных видов памяти, которыми человек пользуется в повседнев­ной жизни: кратковременной и долговременной.

 Многие жизненные психологические проблемы, казалось бы, свя­занные с памятью, на самом деле зависят не от памяти как таковой, а от возможности обеспечить длительное и устойчивое внимание че­ловека к запоминаемому или припоминаемому материалу. Если удается обратить внимание человека на что-либо, сосредоточить его внимание на этом, то соответствующий материал лучше запомина­ется и, следовательно, дольше сохраняется в памяти. Этот факт можно проиллюстрировать с помощью следующего опыта. Если предложить человеку закрыть глаза и неожиданно ответить, напри­мер, на вопрос о том, какого цвета, формы и какими другими осо­бенностями обладает предмет, который он не раз видел, мимо ко­торого неоднократно проходил, но который не вызывал к себе повы­шенного внимания, то человек с трудом может ответить на поставлен­ный вопрос, несмотря на то, что видел этот предмет множество раз. Многие люди ошибаются, когда их просят сказать, какой цифрой, римской или арабской, изображена на циферблате их механических ручных часов цифра 6. Нередко оказывается, что ее на часах нет вообще, а человек, десятки и даже сотни раз смотревший на свои часы, не обращал внимание на этот факт и, следовательно, не за­помнил его. Процедуру введения информации в кратковременную память и представляет собой акт обращения на нее внимания.

II. Процессы, связанные с памятью.

 Сохранение в памяти какой-то информации включает три процесса. Первый из них - это запоминание и кодирование, в ходе которого выделяется та информация, которая будет храниться. Второй - это собственно хранение информации и ее связывание с той, которая уже есть в памяти. И, наконец, третий этап-это узнавание и воспроизведение хранящейся информации; без него мы никогда не могли бы знать, что именно мы действительно запомнили[[11]](#footnote-11).

1. **Запоминание.**
2. Первоначальная форма запоминания — так на­зываемое не преднамеренное или непроизвольное запоминание, т. е. запоминание без заранее поставленной цели, без использования каких-либо приемов. Это простое запечатление того, что воздействовало, сохранение некоторого следа от возбуждения в коре мозга. Каждый процесс, происходящий в коре мозга, ос­тавляет следы после себя, хотя степень их прочности бывает различна.
3. Непроизвольно запоминается многое из того, с чем человек встречается в жизни: окружающие предметы, явления, события повседневной жизни, поступки людей, содержание кинофиль­мов, книг, считанные без всякой учебной цели, и т.п., хотя не все они напоминаются одинаково хорошо. Лучше всего за­поминается то, что имеет жизненно важное значение для человека: все, что связано с его интересами и потребностями, с це­лями и задачами его деятельности. Даже непроизвольное запо­минание носит избирательный характер, определяется отношение к окружающему.

 От непроизвольного напоминания надо отличать произвольное (преднамеренное) запоминание, характеризующееся тем, что человек ставит перед собой, определенную цель — запомнить то, что намечено, и использует специальные приемы запоминания. Произвольное запоминания представляет собой особую и сложную умственную деятельность, подчиненную задаче запом­нить и включающую в себя разнообразные действия, выполняемые для того, чтобы лучше достичь этой цели.

В процессе обучения преднамеренное запоминание нередко принимает форму заучивания, т.е. мнoroкpaтнoro повторения учебного материала до полного и безошибочного его запомина­ния. Так, например, заучиваются стихи, определения, законы, формулы, исторические даты и т.д. Поставленная цель — за­помнить — играет важную роль, определяя собой всю деятель­ность запоминания. При прочих равных условиях произволь­ное запоминание заметно продуктивнее непреднамеренного, непроизвольного запоминания.

 Многое из*,* того, что воспринимается в жизни большое число раз, не запоминается нами, если не стоит задача запомнить. И в то же время, если доставить перед собой эту задачу и вы­полнить вce необходимые для ее реализации действия, запоми­нание протекает с относительно большим успехом и оказывает­ся достаточно прочным. Большое значение при этом имеет по­становка не только общей задачи (запомнить то, что восприни­мается), но 6олее частных, специальных задач. В одних случаях, например, ставится задача запомнить только основное, глав­ные мысли, наиболее существенные факты, в других — запом­нить дословно, в-третьих, — точно запомнить последователь­ность фактов и т.д.

Постановка специальных задач оказывает существенное вли­яние на запоминание, под ее влиянием меняется, сам его про­цесс. Однако, по мнению С. Л. Рубинштейна, основное значение приобретает вопрос о зависимости запоминания от характера деятельности, в ходе? которой оно совершается. Он счита­ет, что в проблеме запоминания нет однозначной зависимости между произвольным и непроизвольным запоминанием. И преимущества произвольного запоминания со всей очевидностью выступают лишь на первый взгляд.

1. Исследования П. И. Зинченко в этом плане убедительно до­казали, что установка на запоминание, делающая его пря­мой целью действия субъекта, не является сама по себе ре­шающей для эффективности этого процесса; непроизволь­ное запоминание может оказаться эффективнее произволь­ного. В опытах Зинченко непреднамеренное запоминание картинок в ходе деятельности, целью которой была их клас­сификация (без задачи запомнить), оказалось определенно выше, чем в случае, когда перед испытуемым была поставле­на задача картинки запомнить.
2. Посвященное той же проблеме исследование Д. А. Смирнова подтвердило, что непроизвольное запоминание может быть продуктивнее, чем намеренное: то, что испытуемые запоминали непроизвольно, попутно в процессе деятельности, целью кото­рой 5ыло не запоминание, запомнилось прочнее, чем то, что они старались запомнить специально. Анализ конкретных ус­ловий, при которых непроизвольное запоминание, т.е., по существу, запоминание, включенное в какую-нибудь деятельность, оказывается наиболее эффективным, вскрывает характер зави­симости запоминания от деятельности, в ходе которого оно совершается.

3апоминается, как и осознается, прежде всего, то, что составляет цель нашего действия. Однако то, что не включено в целе­вое содержание действия, в ходе которого совершается непроизвольное запоминание, запоминается хуже, чем при произвольном запоминании, направленном именно на данный материал. При этом все же необходимо учитывать, что подавляющее большинство наших систематических знаний возникает в результате специальной деятельности, цель которой — запомнить соответствующий материал с тем, чтобы сохранить его в памяти. Такая деятельность, направленная на запоминание и воспроизведение удержанного материала, называется мнемической деятельностью. В мнемической деятельности перед человеком ставится задача избирательно запомнить предлагаемый ему материал. Во всех этих случаях человек должен четко отделить тот материал, который ему было предложено запомнить, от всех побочных впечатлениях и при воспроизведении ограничиться именно им. Поэтому мнемическая деятельность всегда носит избирательный характер.

Мнемическая деятельность представляет собой специфически человеческое образование, ибо только у человека запоминание становится специальной задачей, а заучивание материала, сохранение его в памяти и сознательное обращение к прошлому в целях припоминания заученного материала – специальная форма сознательной деятельности.

Одной из основных задач психологической науки с самого начала было измерить доступный человеку объем памяти, быстроту, с которой он может запоминать материал. Эта задача не является простой. Измеряя память, необходимо принять все меры, чтобы объем материала, который запоминает испытываемые, не был уложен в определенные смысловые структуры (это сделало бы измерении “чистой” памяти невозможным и не позволило бы выделить те единицы, в которых объем памяти может быть выражен).

Задача измерения объема памяти в ее наиболее чистом виде была разрешена известным немецким психологом Эббингаузом. Для исследования объема памяти он предлагал испытуемому ряд бессмысленных слогов, которые давали наименьшие возможности для осмысления. Предлагая испытуемому запомнить 10-12 слогов и отмечая число удержанных членов ряда, Эббингауз принял это число за объем “чистой” памяти. Первым и главным результатом этого исследования было установление среднего объема памяти, которое характеризировало человека. Оказалось, что в среднем человек легко запоминает после первого чтения 5-7 отдельных элементов: это число значительно колеблется, и если люди с плохой памятью удерживают только 4-5 изолированных элементов, то люди с хорошей памятью оказываются в состоянии сразу после первого чтения удержать 7-8 изолированных и бессмысленных элементов.

В целом необходимо отметить, что как объем памяти, так и прочность запоминания зависят от многих условий[[12]](#footnote-12).

**Механическое и осмысленное запоминание.** Успех запоминания зависит также от того, в какой степени материал осмысливается человеком. При механическом запоминании слова*,* предметы, события, движения запоминаются точно в таком порядке, в каком они воспринимались, без каких-либо преобразований. Механическое запоминание опирается на пространственную и временную близость объектов запоми­нания. Осмысленное запоминание основано на понимании внутренних логических связей между частями материала. Оно опирается главным образом на обобщенные связи второй сиг­нальной системы. Доказано, что осмысленное запоминание во много раз продуктивнее механического. Механическое за­поминание неэкономно, требует многих повторений; меха­нически заученное человек не всегда может припомнить к месту и ко времени. Осмысленное запоминание требует от человека значительно меньше усилий и времени и более действенно.

 **Условия, способствующие осмысленному и прочному запо­минанию.** Осмысление материала достигается разными приемами и, прежде всего выделением в изучаемом материале главных мыслей и группированием их в виде плана. Каждое наименование плана — это обобщенный заголовок определенной части текста. Переход от одной части к следующим частям — это логическая последовательность основных мыс­лей текста. При воспроизведении текста материал концентри­руется вокруг заголовков плана, стягивается к ним, что облегчает его припоминание. Необходимость составить план приучает человека к вдумчивому чтению, сопоставлению от­дельных частей текста, уточнению порядка и внутренней вза­имосвязи вопросов.

Установлено, что учащиеся, которые при запоминании тек­стов составляли план, обнаруживают более прочные знания, чем дети, запомнившие текст без плана.

Полезным приемом осмысления материала является сравне­ние, т.е. нахождение сходства и различия между предметами, явлениями, событиями и пр. Осмыслению материала помогает также его конкретизация, пояснение общих положений, правил примерами решение задач в соответствии с правилами, проведение наблюдений, лабораторных работ и т.п. Существуют и другие приемы осмысления.

Прочность запоминания во многом зависит от повторения. Повторение— важнейшее условие овладения знаниями, умениями, навыками. Но чтобы быть продуктивными, повторения должны отвечать определенным требованиям. Очень важно, чтобы повторение было активным и разнообразным. Для этого ставятся разные задачи перед заучивающим: придумать примеры, ответить на вопросы, начертить схему, составить таб­лицу, изготовить наглядное пособие и т.д. При активном по­вторении происходит оживление второсигнальных связей. Оно связано с осмыслением материала.

Разнообразие форм повторения способствует образованию новых связей изучаемого материала с практикой, жизнью. В результате запоминание делается более полным. Пассив­ное повторение не дает эффекта. В одном эксперименте уча­щиеся заучивали тексты путем пятикратных повторений. Ана­лиз эффективности каждого чтения показал, что как только повторение приобретает пассивный характер, - заучивание ста­новится непродуктивным. Очень важно правильно распре­делить повторение во времени, психологии известны 2 спо­соба повторения: концентрированное и распределенное. При первом способе материал заучивается в один прием, повторение следует одно за другим без перерыва. Например, если для заучивания стихотворение требуется 12 повторений, то человек 12 раз подряд читает его, пока не выучит. При рас­пределенном повторении чтения отделены друг от друга не­которыми промежутками.

Распределенное повторение рациональнее концентрирован­ного. Оно экономит время и энергию, способствуя более проч­ному усвоению знаний. В одном из исследований две группы пятиклассников заучивали стихотворение разными способами: первая группа — концентрированным, вторая — распределен­ным. Полное заучивание при концентрированном способе по­требовало 24 повторения, а при распределенном способе — толь­ко 10, т.е. в 2,4 раза меньше[[13]](#footnote-13).

Распределенное повторение обеспечивает и большую проч­ность знание. Повторения особенно полезны в первые часы и дни после ознакомления с материалом 40 тех пор, пока нервные связи в коре не укрепились и (согласно с химической гипотезой памяти) в нер­вных клетках не произошли структурные изменения белковых молекул. После этого повторения могут проводиться реже и с большими промежутками времени.

**Продуктивность запоминания в целом и по частям.** В психо­логии известны 3 способа заучивания: **целостный, частичный и комбинированный.** Первый способ состоит в том, что мате­риал (текст, стихотворение и др.) читается от начала до кон­ца несколько раз, до полного усвоения. При втором способе (частичном) материал делится на части и каждая часть заучивается отдельно. Сначала несколько раз прочитывается одна часть, потом вторая, затем третья и т.д. Комбинированный способ представляет собой сочетание целостного и частичного. Материал сначала прочитывается целиком один или несколько раз, в зависимости от объема и характера его, затем трудные места выделяются и заучиваются отдельно, по­сле чего снова весь текст читается целиком. Если же матери­ал, например, стихотворный текст, велик по объему, то он делится на строфы, логически законченные части, и заучивание происходит таким образом: сначала прочитывается 1-2 раза от начала до конца, выясняется общий смысл его, затем заучивается каждая часть, после чего материал снова читается целиком.

Из указанных способов наиболее целесообразным являет­ся комбинированный (исследования М. Н. Шардакова). Он обеспечивает равномерное запоминание всех частей матери­ала, требует глубокого осмысления, умения выделить главное. Такая деятельность осуществляется при большей coqpeдoтoчeннocти внимания, отсюда и большая ее продук­тивность. В опытах М. Н. Шардакова учащимся, которые за­учивали стихотворение комбинированным способом, потре­бовалось всего 9 повторений, при заучивании в целом — 14, а при заучивании по частям — 16 повторений.

Способы заучивания следует применять в зависимости от ха­рактера материала. При заучивании связного текста лучше поль­зоваться комбинированным способом, частичный лучше при­менять при заучивании иностранных слов, географических на­званий. Небольшой по объему и легкий текст можно заучивать целиком.

Успех запоминания также обеспечивается самоконтролем. Очень важно при заучивании делать попытку воспроизводить материал. Это важно на всех этапах усвоения. Такие попытки помогают установить, что мы запомнили, какие ошибки допу­стили при воспроизведении и на что следует обратить внима­ние в последующем чтении.

Продуктивность запоминания зависит и от характера мате­риала. Наглядно-образный материал запоминается лучше сло­весного: логически связанный текст воспроизводится полнее, чем разрозненные предложения. Существует различие в запо­минании описательных и объяснительных текстов: учащиеся младших и средних классов лучше запоминают художественные отрывки и естественнонаучные описания, хуже — общественно-исторические тексты; в старших классах это различие почти отсутствует.

Одним из условий успешного запоминания является так­же систематизация материала. Приведенный в систему, он легче запоминается, дольше хранится в памяти. Исследова­ния А.А. Смирнова, Л.В. Занкова выявили значительное пре­имущество в запоминании сгруппированного текста перед несгруппированным. Систематизация может протекать в раз­ных направлениях: путем объединения объектов запомина­ния по одному какому-либо признаку, например, распреде­ление предметов по группам в зависимости от цвета, вели­чины и формы и пр., путем объединения материала (напри­мер, по истории) в хронологическом следовании событий и путем систематизации его в соответствии с предложенной схемой, например, при обобщенной характеристи­ке географических зон и т.п.[[14]](#footnote-14)

#### Кодирование

Процесс кодирования начинается уже на стадии сенсорной памяти, когда распознаются физические характеристики стимула. Далее он несколько углубляется во время передачи информации в кратковремен­ную память, так как здесь происходит первая перегруппировка разных элементов запоминаемого. Однако основной процесс кодирования про­исходит на стадии долговременной памяти, так как именно здесь осуществляются анализ и идентификация различных характеристик информации.

**Хранение (архивизация)**

Архивизация - это накопление материала в памяти. В зависимости от того, вовлекается ли при этом эпизодическая или семантическая память, архивизация происходит по-разному. Это важное подразделение двух форм памяти ввел Тульвинг.

В эпизодической памяти хранится вся информация о различных событиях нашей жизни. По сути своей эта память *автобиографичная.* Что касается *семантической* памяти, то она включает все те структуры, которые свойственны данной культуре и позволяют познавать мир. Кроме того, в семантической памяти хранятся правила, лежащие в основе языка и различных умственных операций. Таким образом, семантическая память служит своего рода каркасом для событий текущей жизни, которые хранятся в эпизодической памяти. Так, благо­даря семантической памяти мы знаем, что такое экзамен, друг, отрочество или справедливость *вообще,* как понятия, но когда мы имеем дело с конкретными проявлениями этих понятий в нашей жизни, это отображается уже в эпизодической памяти.

Несмотря на различие этих двух функций памяти, они дополняют друг друга и в различной степени обе определяют, как будет организо­вана информация для хранения в памяти. Для долговременного хранения, как в архиве, требуется такая организация, которая позволяла бы не только класси­фицировать, но и быстро извлекать информацию. Можно выделить несколько способов “укладки” информации в памяти; они зависят от сложность и других особенностей запоминаемого материала.

Прежде всего, существуют такие формы организации памяти, кото­рые определяются чисто внешними причинами - самой сущностью того, что следуют запомнить. Во-первых, возможна *пространственная* органи­зация, позволяющая установить связи и “опорные точки” в нашем физического и социальным окружении. Именно такая организация лежит в основе построения “когнитивных карт”. Линейная организация позво­ляет найти какое-либо слово в словаре или имя в телефонной книге благодаря тому, что мы знаем алфавит. Этот же принцип дает нам возможность ориентироваться в днях недели и месяцах или, например, находить нужную страницу в книге.

Имеются также формы организации материала, более или менее произвольно формирующиеся “изнутри”. Во-первых, можно предполо­жить существование *ассоциативной организации,* при которой группируются совместно элементы с какими-либо общими признаками - на­пример, с одной и той же первой буквой (“Как там звали сотрудника Павлова *на.* “Б”? Нет; не Бандура...”), из одной и той же граммати­ческой категории (существительные с существительными, глаголы с глаголами и т.д.) или со сходными функциями (например, предметы одежды, пищевые продукты, музыкальные инструменты и т. п.).

Можно думать, однако, что оптимальную деятельность семанти­ческой памяти обеспечивает *иерархическая* организация. При такой организации мы относим каждый элемент к тому или иному уровню в зависимости от того, соответствует ли он какой-то общей или более специальной категории. Например, воробей сначала относится к категории “птиц” (т.е. не рыб и не млекопитающих), затем учитывается, что он маленький, серый и не умеет петь (в отличие, скажем, от канарейки, которая тоже относится к птицам, но желтого цвета и петь умеет).

Более поздние исследования, однако, показали, что память не всегда организована столь рационально по принципу “от общего к частному” (как организованы, например, науки). Так, было обнаружено, что если испытуемые быстрее воспринимают утверждение типа “собака-жи­вотное”, чем “собака-млекопитающее”, то они, напротив, дольше анализируют фразу “канарейка-животное”, чем “канарейка-птица”. Из этого ясно, что форма иерархической организации в значительной степени зависит от большей или меньшей привычности тех или иных понятий, а также от информации, накопленной в эпизодической памяти.

То, что человек запомнил, мозг хранит более или мене длительное время. Сохранение как процесс памяти имеет свои закономерности. Установлено, что сохранение мо­жет быть **динамическим** и **статическим.** Динамическое сохране­ние проявляется, в оперативной памяти, а статическое — в долговременной. При динамическом сохранении материал изме­няется мало, при статическом, наоборот, он обязательно под­вергается реконструкции, переработке.

Реконструкция материала, сохраняемого долговременной па­мятью, происходит под влиянием той информации, которая непрерывно поступает вновь. Реконструкция проявляется в раз­личных формах: в исчезновении некоторых деталей и замене их другими деталями, в изменении последовательности материа­ла, в обобщении его; Все это обнаруживается при воспроизве­дении. Например, ученик припоминает учебный материал в иной последовательности, чем заучивал его, упускает детали, - при­вносит что-то новое, обобщает. Обобщение характеризует бо­лее высокую ступень осмысления изучаемого материала.

О сохранении информации и ее видоизменении можно су­дить только по следующим двум процессам памяти — узнава­нию и воспроизведению.

**Узнавание и воспроизведение.**

 Эффективность извлечения информации тесно связана с тем, насколько хорошо организован материал в памяти. Действительно, информация всегда воспроизводится на основе той структуры, и составе, которой она запоминалась. Идет ли речь о том, чтобы назвать пятый месяц года, вспомнить, кто такой Фрейд или что такое теория относительности, - в каждом из этих случаев приходится обращаться к тому контексту, в который “встроен” извлекаемый из памяти элемент. Так, первом случае, очевидно, потребуется пересчитать все месяцы, начиная с января (или, наоборот, в обратном порядке - с июня, если мы знаем, что это шестой месяц); во втором случае надо будет вспомнить эпоху и родину ученого и ту область, в которой он работал, а в третьем - вспомнить особенности именно той из множества теорий, о которой требуется рассказать.

На все это, разумеется, наслаивается содержимое эпизодической памяти, в которой хранятся те события, что происходили в момент кодирования искомых элементов, или те воспоминания о прошлом, которые в то время возникали.

Именно потому, что в извлечении информации из памяти столь важную роль играет контекст, нам всегда легче *узнать* какой-то элемент среди других, предъявляемых вместе с ним, чем *вспомнить* что-то без каких-либо опорных точек или объектов для сравнения. Это касается людей всех возрастов, но в наибольшей степени - пожилых. Видимое ослабление памяти (особенно кратковременной) у стариков, которые часто видят в этом начало “склероза”, нередко бывает связано не с нарушение самой памяти, а с уменьшением способности извлекать из нее информацию. Очевидным подтверждением этого служит тот факт, что способность к узнаванию практически не из­меняется.

Все эти соображения - одна из причин того, что именно узнавание, а не вспоминание считают более чувствительным показателем факти­ческого объема усвоенного материала. Поэтому тесты на выбор правильных ответов вернее отражают уровень знаний, чем прямые вопросы, при которых подчас можно отделаться простым повторением заученных слов из лекции или учебника.

Узнавание какого-либо объек­та происходит в момент его восприятия и означает, что проис­ходит восприятие объекта, которое сформировалось человека ранее или на основе личных впечатлений (представление памя­ти), или на основе словесных описаний (представление вообра­жения)[[15]](#footnote-15).

Узнавая объект, мы всегда относим его к определенной категории объектов. Заметив в небе движущуюся точку, человек отмечает про себя: “Это — птица или самолет”; тем самым он относит восприятие к одной из двух категорий пред­метов (птицы — летающие машины). Узнавание бывает раз­ным по, степени точности и полноты. Наименьшая степень узнавания проявляется в “чувстве знакомости”, когда чело­век не может точно узнать признака объекта, но уверен, что он ему знаком. Наибольшая степень узнавания, или полное узнавание, не вызывает у воспринимающего субъекта ника­ких сомнений в знании объекта восприятия; при полном уз­навании человек безошибочно относит объект, к определен­ной категории, может точно назвать время, место и другие признаки знакомства с ним.

Воспроизведение отличается от восприятия тем, что оно осуществляется после него, вне его. Воспроизведение об­раза объекта труднее чем узнавание. Так, человеку легче узнать текст книги при повторном его чтении (при по­вторном восприятии), чем воспроизвести, припомнить со­держание текста при закрытой книге. Физиологической основой воспроизведения является возобновление нервных связей, образовавшихся ранее при восприятии предметов и явлений.

Воспроизведение ускоряет, рационализирует запоминание, особенно при заучивании наизусть, при пересказывании мы выявляем слабые места, осуществляется самоконтроль.

«В старом доме, - писал И.М. Сеченов, - где протекает наше детство, полон картинами прошлого… события и лица, зарегистрировались в памяти вместе с окружающей их внешней обстановкой, образуют такую же не разрывную обстановку групп или ассоциаций, как заученные стихи, и такая группа может воспроизводиться намеком на любое из её звеньев»[[16]](#footnote-16)[[17]](#footnote-17)16

Воспроизведение может проходить в виде последовательного припоминания, это — активный волевой процесс. Припоминания что-либо, мы как бы перебираем в памяти факты, связанные с предметом воспроизведения, но это дейст­вие носит иной характер, чем перебор информации, зафик­сированной в запоминающем устройстве кибернетической ма­шины. Припоминание у человека происходит по законам ассоциации, сокращенно, в то время как машина вынуждена перебирать всю информацию до тех пор, пока не “наткнет­ся” на нужный факт.

Припоминанию материала помогают вопросы. Вопросы вызывают промежуточные ассоциации, подводящие людей все ближе к цели. Однако вопросы могут и мешать припоминанию, если они заданы неумело и порождают побочные ассоци­ации. Припоминание требует сосредоточенности внимания, оно совершается иногда с большим трудом. Воспроизведение может быть произвольным и непроизвольным. Припоминание — это произвольное преднамеренное воспроизведение: человек заранее имеет цель вспомнить и для этого применяет усилия мысли и воли. Непроизвольное воспроизведение происходит как бы само со­бой. Основой его являются ассоциации по смежности во време­на или в пространстве, в некоторых случаях также ассоциации по сходству и контрасту.

Различают воспроизведение непосредственное и опосредован­ное. Непосредственное воспроизведение протекает без промежу­точных ассоциаций (так воспроизводится, например, заученная таблица умножения). При опосредованном воспроизведении че­ловек опирается на промежуточные ассоциации — слова, образы, чувства, действия, с которыми связан объект воспроизведения.

Воспроизведение учебного материала может осуществляться после его полного заучивания ив его процессе, (в виде пересказывания) с целью самоконтроля. Опыт говорит о том, что зау­чивание, сопровождаемое многократным воспроизведением, эф­фективнее, чем многократное чтение учебного материала без самоконтроля.

#### Забывание

Как уже отмечалось, нельзя говорить о памяти, не касаясь при этом забывания и его причин. Забывание может быть связано с различными факторами. К ним относится, например, возраст, в котором запомина­ется то или иное событие, неиспользование усвоенного материала или, наконец, характер этого материала. Важную роль играет также *интерференция*, когда сохранению в памяти какой-то информации мешают предшествующие или последующие события. Забывание может быть связано и с некоторыми бессознательными мотивациями. Наконец, целые “блоки памяти” стираются порой в результате дегенеративных процессов в нервной системе или мозговых травм, приводящих к утрате функции некоторых тканей.

Забывание выражается в невозможности вспомнить или в ошибочном узнавании и воспроизведении. Физиологической ос­новой забывания являются некоторые виды коркового торможения, мешающего актуализации (оживлению) временных нер­вных связей. Чаще всего это угасательное торможение, которое развивается при отсутствии подкрепления.

От полного воспроизведения до полного забывания имеются промежуточные стадии узнавания. Некоторые исследователи на­зывают их “уровнями памяти”. Таких уровней 3:

1. память вос­производящая,
2. память опознающая,
3. память облегчаю­щая.

Например, человек заучил стихотворение. Если через не­которое время он может воспроизвести его безошибочно, — это первый уровень памяти, самый высокий, если он не может при­помнит заученное, но легко опознает (узнает) стихотворение в книге или на слух, — это второй уровень памяти; если же уча­щийся не в состоянии самостоятельно ни вспомнить, ни узнать стихотворения, но при повторном заучивании ему потребуется меньше времени для полного воспроизведения, чем в первый раз, *—* то третий уровень.

Забывание проявляется в схематизации материала, отбрасы­вании отдельных частей его, иногда существенных, сведения новых представлений к привычным старым представлениям. Для борьбы с забыванием надо знать закономерности его протека­ния. Эти закономерности следующие.

**Забывание протекает во времени неравномерно.** Наибольшая потеря материала происходит сразу же после его восприятия, а в дальнейшем забывание идет медленнее. Так, опыты Эббингауза показали, что через час после заучивания 13 бессмысленных слогов забывание достигает 56%, в дальнейшемоно идет мед­леннее забывание осмысленного материала подчинено той же закономерности.

 Исследователь М. Джонс (США) провел такой опыт: до чтения лекции по психологии он предупредил студентов, что после ее прочтения они получат листочки с вопросами по ее со­держанию, на которые, надо дать письменные ответы. Лекция читалась со скоростью 75 слов в минуту, четко, доступно. Пись­менный опрос был проведен 5 раз через разные интервалы вре­мени (в дальнейшем студентов об опросе не предупреждали). Результаты получились следующие. Студенты правильно восп­роизвели основные мысли лекции: сразу после лекции — 65%; спустя 3—4 дня после лекции — 45,3%; спустя 1 неделю — 34,6%; спустя 2 недели — 30,6%; спустя 8 недель — 24,1%. У выдающе­гося лектора, приглашенного для сравнения данных, получaлось почти то же самое: студенты сразу же после лекции восп­роизводили 71% основных его мыслей, а далее шло сначала бы­стрее, а затем медленнее забывание. Из опыта следует вывод, что если студенты не будут работать над закреплением учебного материала в памяти, через 2 месяца от него останется лишь 25%, и наибольшая потеря (55%) произойдет в первые 3—4 дня после восприятия. Эти данные верны, однако, в том случае, когда материал после восприятия не подвергается умственной обработке, т.е. когда он воспринимается пассивно[[18]](#footnote-18).

Весьма важно своевременно организовать повторение воспри­нятого, не откладывая надолго эту работу. Эта закономер­ность хорошо подтверждается данными М.Н. Шардакова. Без повторения в первый день сохранилось в памяти 74%; через 3--4 дня — 66%; через 1 месяц —58%; через 6 месяцев — 3%. При повторении в первый день удержалось в памяти 88%; через 3—4 дня — 84%; через 1 месяц — 70%; через 61месяцев — 60%.

Наибольший процент забывания и здесь приходится на пер­вый день и уменьшается по мере увеличения промежутка, отделяющего воспроизведение от восприятия. При своевременной организации построения материал удерживается в памяти значительно лучше.

**Забытое сразу же после восприятия может восстанавливаться** через некоторое время. Это явление носит название реминисценции (смутное воспоминание). Так, ученик сразу же после уроков не может полностью передать содержание воспринятого материла, но через 1—2 дня даже без дополнительного чтения правильно воспроизводит урок. Сущность реминисценции за­ключается в том, что последующее воспроизведение пополня­ется фактами и понятиями, которые отсутствовали при первом воспроизведении материала. Она часто наблюдается при восп­роизведении словесного материала большого объема, что явля­ется результатом утомления нервных клеток. Реминисценция обнаруживается чаще у дошкольников и младших школьников. То данным Д.И. Красильщиковой, у дошкольников случаи реминисценции занимают- 74%, у младших школьников— 45,5%, у школьников 5- 7 классов — 35,5%. Дети не всегда сразу как следует осмысливают материал при его восприятии и потому передают его неполно. Им требуется какой-то промежуток вре­мени для его осмысления, в результате чего воспроизведение становится более полным. Если же материал осмыслен сразу, то реминисценции не вступает. Этим объясняется тот факт, что чем старше школьники, тем реже наблюдается это явление в их память. В явлении реминисценции обнаруживается един­ство процессов запоминания, забывания и воспроизведения. Они представляют собой разные стороны одних и тех же нейродинамических ппроцессов.

Забывание протекают быстрее, если материал недостаточно понят человеком. Забывание происходит бы­стрее, еслиматериал неинтересен человеку, не связан непос­редственно его практическими потребностями. Этим объясняется т факт, что взрослые люди лучше помнят то, что относится к их профессии, что связано с их жизненными интересам. Люди хорошо помнят материал, который их увлекает и быстро забывают то, что их не интересует. Воспитание у детей познавательных интересов — одно из условий прочности знаний учащихся. Скорость забывания на­ходится в прямой зависимости от объема материала и степени трудности его усвоения.

Одной из Причин забывания является отрицательное влияние деятельности, следующее за заучиванием. Это явление называ­ют ретроактивным (назад действующим) торможением. Группе школьников давали для заучивания ряд имен прилагательных, а затем сразу же без перерыва — второй ряд слов. После заучива­ния второго ряда слов проверяли, сколько прилагательных дети запомнили. В другой группе школьников делали 5-минутный перерыв между заучиванием первого и второго рядов слов. Ока­залось, что школьники, учившие ряды слов без перерыва, восп­роизвели на 25% меньше имен прилагательных, чем дети, имев­шие небольшой перерыв. Во втором опыте после заучивания имен прилагательных детям давали заучивать ряд чисел. В этом случае воспроизведение ряда слов упало лишь на 8%. В третьем опыте после заучивания слов шла трудная умственная работа — решение сложных арифметических задач. Воспроизведение слов снизилось до 16%.

Таким образом, ретроактивное торможение выражено замет­нее, если деятельность следует без перерыва, если последую­щая деятельность сходна с предыдущей и если последующая деятельность труднее деятельности заучивания. Физиологиче­ской основой ретроактивного торможения в последнем случае является отрицательная индукция: трудная деятельность затормо­зила более легкую. Указанную закономерность необходимо иметь в виду при организации учебной работы. Важно соблюдать пе­рерывы в занятиях, чередовать учебные предметы так, чтобы между ними были значительные отличия; предметы, трудные для усвоения, ставит раньше, чем легкие. Следует разнообра­зить виды работ и на одном уроке.

Причиной забывания могут быть различные болезни нерв­ной системы, а также ушибы, травмы. Забывание наступает бы­стрее при утомлении. Причиной забывания может быть также действие посторонних раздражителей, мешающих сосредоточить­ся на нужном материале. В борьбе с забыванием важную роль играют рациональные способы заучивания, о которых шла речь выше. Нарушение научно обоснованных рекомендаций запоминания неизбежно приводит к значительной трате времени, и приводит к малым результатам[[19]](#footnote-19).

##### Факторы, влияющие на забывание

1. *Возраст.* Пожилые люди, по-видимому, склонны забывать о недавних событиях или о том, что им предстоит сделать. Это обусловлено главным образом тем, что им трудно организовать информацию, которую им надо будет вспомнить. Особенно явным это становится тогда, когда они впервые сталкиваются с какими-то новыми навыками, новыми обстоятельствами или непривычными действиями. Поэтому им требуется время на то, чтобы освоить новое, и очень важно, чтобы это время им предоставлялось. Большую помощь им могут оказать памятки или мнемотехнические приемы, позволяющие рацио­нально организовать жизнь.

Забывание происходит также и в ранние годы. Действительно, лишь немногие из нас могут вспомнить события, происшедшие в возрасте до трех лет. По-видимому, это не связано просто с давностью подобных событий. Двух- или трехлетнему ребенку воспоминания не свойственны. Он не помнит свои сны и не придает практически никакого значения таким словам, как “вчера” или “завтра”. Это может быть обусловлено, в частности, тем, что в этом возрасте словарный запас ребенка весьма ограничен, а опыт невелик; однако главная причина-то, что ребенок сте­не выделяет себя как личность и у него нет достаточно четко очерчен­ного “Я”, которое позволило бы ему воспринимать собственные действия по отношению к другим людям.

В то же время такая точка зрения может быть и спорной: по-видимому, при особых состояниях сознания (под действием определенных препаратов или под гипнозом) человек может вспомнить и о таких ранних событиях, о которых он в обычном состоянии никогда не вспоминает.

Как бы то ни было, исследования показали, что в возрасте от 5 до 11 лет кратковременная память существенно улучшается. Зачем она сохраняется на стабильном уровне до 30 лет, а позднее - от 30 до 70 лет - может либо улучшаться, либо медленно ухудшаться.

**Неиспользование информации и ее характер.**

Кажется естественным связывать забывание с тем, что та или иная информация пли усвоенные действия не повторяются. Это, бесспорно, справедливо в отношении многих знаний, приобретенных в школе, если в дальнейшем понимание их важности (истинной или относительной) было утрачено студентом, которого традиционные педагогические методы заставляют стать пас­сивным. В соответствии с известным изречением, согласно которому культура-это “то, что остается, когда уже все забыто”, лучшим залогом сохранения в памяти и развития определенных знаний служит не просто “голое” повторение, а интерес или даже увлеченность предметом[[20]](#footnote-20).

Нельзя, однако, забывать, что этой закономерности, видимо, не подчиняются двигательные навыки. Мы можем вполне успешно сесть на велосипед или за фортепиано после 20- или 30-летнего перерыва. Это же касается и большинства тех знаний, которые мы получили в раннем действий, т.е. в тот период, когда мозг наиболее пластичен, так, например, чем раньше ребенок усвоил иностранный язык тем труднее его будет забыть. Список таких примеров можно продолжить, включив сюда, скажем, игру на музыкальном инструменте, шахматы и т. п.

Однако фактором забывания еще более важным, чем неисполь­зование, может быть *интерференция* со стороны других, приобретенных раньше или позднее, знаний или навыков; в этих случаях может иметь место отрицательный перенос.

**Интерференция.**

Этим феноменом может быть обусловлен, и част­ности, отрицательный перенос при научении. Интерференция может быть связана ссобытиями, происшедшими до запоминания того или иного материала. В этом случае говорят о *проактивной* интерференции. Например, если перед тем как студент начинает готовиться к экзаменам, он получил дурные вести, то усвоение знаний, естественно, будет страдать. Интерференция возможна и тогда, когда сразу после одного материала мы беремся за другой, сходный с первым. Например, после обучения итальянскому языку возникают сложности при усвоении испанского.

Однако еще большую роль в забывании играет *ретроактивная* интерференция. Били, например, непосредственно после усвоения какого-либо навыка мы приступаем к новой деятельности, этот навык может ухудшиться. В то же время было отмечено, что если старый и новый навыки очень сходны или, наоборот, очень различны, то ретроактивная интерференция выражена слабо. Она сильно будет сказываться на первом навыке лишь тогда, когда второй с ним *относительно* сходен. В нашем случае с усвоением двух языков можно с большей уверен­ностью сказать, что если испанский язык будет все же выучен, а итальянский за это время использовать не придется, то вспомнить его в случае надобности будет уже труднее.

Сходные явления наблюдаются и тогда, когда студенту приходится учить два предмета, экзамены по которым он будет сдавать в один и тот же день. Изучение общей психологии при этом только углубит знания по психологии развития, особенно если оба курса читал один и тот же преподаватель. Психология не помешает также усваивать химию; но если придется одновременно с психологией заниматься еще философией или социологией, затрагивая при этом сходные темы, то интерференция вполне может возникнуть.

Известно также, что интерференция всегда сильнее выражена при вспоминании, чем при узнавании.

**Подавление**.

Еще один вид забывания, открытый Фрейдом - это подавление. Например, мы можем “забыть” подписать чек, который посылаем в последний срок уплаты долга, “забыть” выучить экзамена­ционный предмет, или явиться на важное, но чреватое неприятными последствиями свидание.

В подобных случаях Фрейд говорил об *активном забывании.* Он объяснял это явление не случайностью, а действительным торможением следов в памяти на уровне сознания и о вытеснении их в подсознание, где они удерживаются ценой значительных затрат энергии.

Современные психологи предпочитают говорить о *мотивированном забывании,* подчеркивая тем самым, что с помощью такого механизма субъект пытается “уйти” от неприятных сторон той или иной ситуации.

**Индивидуальные различия памяти у людей.**

Память у людей различается по многим параметрам: скорости, прочности, длительности, точности и объему запоминания. Все это *количественные* характеристики памяти. Но существуют и *качествен­ные* различия. Они касаются как доминирования отдельных видов памяти зрительной, слуховой, эмоциональной, двигательной и т.п., так и их функционирования. В соответствии с тем, какие сенсорные области доминируют, выделяют следующие индивидуальные типы памяти: *зрительную, слуховую, двигательную, эмоциональную* и раз­нообразные их сочетания. Один человек для того, чтобы лучше за­помнить материал, обязательно должен его прочесть, так как при запоминании и воспроизведении ему легче всего опираться на зри­тельные образы. У другого преобладает слуховое восприятие и аку­стические образы, ему лучше один раз услышать, чем несколько раз увидеть. Третий легче всего запоминает и воспроизводит движения, и ему можно рекомендовать записывать материал или сопровождать его запоминание какими-либо движениями.

«Чистые» виды памяти в смысле безусловного доминирования одного из перечисленных крайне редки. Чаще всего на практике мы сталкиваемся с различными сочетаниями зрительной, слуховой и дви­гательной памяти. Типичными их смешениями являются *зрительно-двигательная, зрительно-слуховая* и *двигательно-слуховая* память. Однако у большинства людей все же доминирующей выступает зри­тельная память.

Есть уникальные случаи такой памяти, описанные в литературе. Один из них нам представил А. Р. Лурия[[21]](#footnote-21). Он подробно изучил и описал память человека по фамилии Ш., который мог быстро, прочно и надолго запоминать зрительную информацию. Объем его памяти так и не удалось экспериментально установить. «Ему, – писал А. Р. Лурия,— было безразлично, предъявлялись ли ему осмысленные слова, бессмысленные слоги, числа или звуки, дава­лись ли они в устной или письменной форме; ему нужно было лишь, чтобы один элемент предлагаемого ряда был отделен от другого паузой в 2 – 3 секунды». Это время, вероятно, и есть то, которое данному человеку требовалось для осуществления указанного перевода и необходимого отдыха. У обычных людей это время и прилагаемые для этого усилия гораздо больше.

«Я приступил к исследованию Ш. с обычным для психолога любопытством, но без большой надежды, что опыты дадут что-нибудь примечательное.

 Однако уже первые пробы изменили моё отношение и вызвали состояние смущения и озадаченности, на этот раз не у испытуемого, а у экспериментатора.

Я предложил Ш. ряд слов , затем чисел, затем букв, которые либо медленно прочитывал, либо предъявлял в написанном виде. Он внимательно выслушивал ряд или прочитывал его и затем в точном порядке повторял предложенный ему материал.

Я увеличил число предъявляемых ему элементов, давал 30, 50, 70 слов и чисел, – это не вызывало никаких затруднений. Ш. не нужно было никакого заучивания, и если я предъявлял ему ряд слов или чисел, медленно и раздельно читая их, он внимательно вслушивался, иногда обращался с просьбой остановиться или сказать слово яснее, иногда, сомневаясь, правильно ли он услышал слово, переспрашивал его.

Обычно во время опыта он закрывал глаза или смотрел в одну точку. Когда опыт был закончен, он просил сделать паузу, мысленно проверял удержанное, а затем плавно, без задержки воспроизводил весь прочитанный ряд.

 Опыт показал, что с такой же лёгкостью он мог воспроизводить длинный ряд и в обратном порядке – от конца к началу; он мог легко сказать, какое слово следует за каким и какое слово было в ряду перед названным. В последних случаях он делал паузу, как бы пытаясь найти нужное слово, и затем – легко отвечал на вопрос, обычно не делая ошибок.

Ему было безразлично, предъявлялись ли ему осмысленные слова или бессмысленные слоги, числа или звуки, давались ли они в устной или письменной форме; ему нужно было лишь, чтобы один элемент предлагаемого ряда был отделён от другого паузой в две-три секунды, и последующее воспроизведение ряда не вызывало у него никаких затруднений.

Вскоре экспериментатор начал испытывать чувство, преходящее в растерянность. Увеличение ряда не приводило Ш. ни к какому заметному возрастанию трудностей, и приходилось признать, что объём его памяти не имеет ясных границ. Экспериментатор оказался бессильным в, казалось бы, самой простой для психолога задаче – измерении объёма памяти.

Я назначил Ш. вторую, затем третью встречу. За ними последовал ещё целый ряд встреч. Некоторые встречи были отделены днями и неделями, некоторые – годами.

Эти встречи ещё более осложнили положение экспериментатора.

 Оказалось, что память Ш. не имела ясных границ не только в своём объёме, но и в прочности удержания следов. Опыты показали, что он с успехом и без заметного труда может воспроизводить любой длинный ряд слов, данных ему неделю, месяц, год, много лет назад. Некоторые из таких опытов, неизменно кончавшихся успехом, были проведены спустя 15-16 лет (!) после первичного запоминания ряда и без всякого предупреждения. В подобных случаях Ш. садился, закрывал глаза, делал паузу, а затем говорил: «Да-да… это было а вас на той квартире… вы сидели за столом, а я на качалке… вы были в сером костюме и смотрели на меня так… вот… я вижу, что вы мне говорили…» – и дальше следовало безошибочное воспроизведение прочитанного ряда.

Если принять во внимание, что Ш., который к этому времени стал известным мнемонистом и должен был запоминать многие сотни и тысячи рядов, – этот факт становился ещё более удивительным».

Как выяснилось в дальнейшем, механизм памяти Ш. был основан на *эйдетическом зрении,* которое у него было особенно хорошо разви­то. После однократного зрительного восприятия материала и его небольшой умственной обработки (в основном образной) Ш. как бы продолжал его «видеть» в отсутствие самого данного материала в поле зрения. Он был способен восстановить в деталях соответствую­щий зрительный образ спустя много времени, даже через несколько лет (некоторые опыты с ним были повторены через 15—16 лет после того, как он впервые увидел материал и больше к нему в течение этого времени не возвращался; тем не менее он вспомнил его).

 *Эйдетическая память,* особенно сильно развитая у Ш., не такое уж редкое явление. В детстве она имеется у всех людей, а у взрослых постепенно исчезает. Данный тип памяти упражняем, бывает неплохо развит у художников и, по-видимому, является одним из задатков к развитию соответствующих способностей. Сферой профессиональ­ного применения такой памяти могут стать музыка, те виды деятель­ности, в которых особые требования предъявляются к зрительно точному запоминанию и воспроизведению увиденного.

 Наибольшего развития у человека обычно достигают те виды памяти, которые чаще всего используются. Большой отпечаток на этот процесс накладывает профессиональная деятельность. Напри­мер, у ученых отмечается очень хорошая смысловая и логическая память, но сравнительно слабая механическая память. У актеров и врачей хорошо развита память на лица.

**III. ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ПАМЯТИ.**

 Гипотеза: коррекционно-развивающая работа способствует улучшению памяти.

 Предмет исследования: возможность улучшения памяти, с помощью коррекционно-развивающей работы. Объект исследования: память.

 Актуальность работы заключается в том, что она выявляет особенности качеств памяти на первом этапе исследования и коррекционная работа по улучшению психических механизмов памяти, способствует достижению эффективных результатов в учебе учащихся.

 Цель работы - провести диагностику и коррекцию памяти, посредством проведения с учениками специальных упражнений, направленных на  улучшение памяти, увеличение объема памяти, развитие внимания, как основной составляющей памяти, умение заострять внимание на главном и запоминать так, чтобы потом вспомнить быстро и легко.

Задачи:

1. Провести исследования по методикам:

1) Методика определения типа памяти у человека. По результатам выясняется зрительная или слуховая память доминирует у человека, или же они развиты и используются одинаково.

2) Тест на зрительную цифровую память. Исследуемые в течение 20 секунд запоминают 12 чисел: 13,91,47,39,65,83,19,51,23,94,71,87. Затем они воспроизводят то, что они запомнили. Норма воспроизведения у человека - 7 цифр - автор Сьюзан Баррет.

3) Тест на внимание. Исследуемым в течение 1 секунды демонстрируются три цифры в различных геометрических фигурах. Задание: сначала, записать сумму цифр, а потом вспомнить в какой геометрической фигуре была нарисована каждая из цифр, тес повторяется два раза с разными картинками с цифрами - автор Н. Винокурова.

4)Методика «Память на образы». Предназначена для изучения образной памяти. Методика применяется при профотборе. Сущность методики заключается в том, что испытуемому экспонируется таблица с 16 образами в течение 20 с. Образы необходимо запомнить и в течение 1 минут воспроизвести на бланке.

1. 2. Провести коррекционно-развивающую работу.

 3. Провести повторную диагностику памяти.

4. Свести сравнительную характеристику результатов, с целью выявления динамики развития психических механизмов памяти.

**3.1. Диагностика памяти**

**3.1.1. Методика определения типа памяти**

 ***Цель:*** определить тип памяти школьников.

 ***Участники:*** школьники 10-12 лет, 30 человек.

 Мною была проведена опытно-экспериментальная работа. Дети активно приняли участие в этом.

 Ход выполнения задания: Испытуемому предлагается поочередно четыре группы слов для запоминания. Первый ряд слов читает экспериментатор с интервалом в 4-5 секунд между словами (слуховое запоминание). После десятисекундного перерыва ученик записывает те слова, которые он запомнил. Через некоторое время (не меньше 10 мин.) испытуемому предлагается второй ряд слов, который он читает молча и затем записывает (зрительное запоминание). После десятиминутного перерыва испытуемому предлагается третий ряд слов. Экспериментатор читает слова, а испытуемый шепотом повторяет их и «записывает» пальцем в воздухе (моторно-слуховое запоминание), затем записывает те из них, которые успел запомнить. После перерыва предлагаются для запоминания слова четвертого ряда. На этот раз экспериментатор читает слова, а испытуемый одновременно следит по карточке и шепотом повторяет каждое слово (зрительно-слухо-моторное запоминание). Далее запомнившиеся слова записываются и подписываются листочки[[22]](#footnote-22).

Материал к методике «Изучение типа памяти»:

|  |  |
| --- | --- |
| I. ДирижабльЛампаЯблокоКарандашГрозаУткаОбручМельницаПопугайЛисток | II.СамолетЧайникБабочкаНогиБревноСвечаТанкиЖурналМашинаСтолб |
| III.ПароходПартаСапогиСковородаКалачРощаГрибШуткаСени | IV.ВолкБочкаКонькиСамоварПилаВеслоЗагадкаПрогулкаКнигаТрактор |

 ***Анализ результатов****:*

 О преобладающем типе памяти испытуемых я сделала вывод, подсчитав коэффициент типа памяти (С):

С =а /10

Где а - количество правильно воспроизводимых слов. Тип памяти характеризуется тем, в каком из рядов было большее воспроизведение слов. Чем ближе коэффициент памяти, тем лучше развит у испытуемого данный тип памяти.

 В данном классе преобладающий тип памяти зрительно-моторно-слуховой (коэффициент типа памяти 22,7). Запоминание и воспроизведение сложных многообразных движений, звуков, например, музыкальных, речевых, то, что человек зрительно может себе представить, он легче запоминает.

 Наличие учащихся с преобладающей слуховой памятью (коэффициент типа памяти 18,9). Это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков.

 Моторно-слуховая память (коэффициент типа памяти 19,5). Запоминание и воспроизведение многообразных и сложных движений и звуков.

 Зрительная память (коэффициент типа памяти 15,8). Она напрямую связана с развитым воображением.

***Результаты тестирования***:

|  |  |
| --- | --- |
| Порядковый номер испытуемого | Тип памяти |
| Зрительная | Слуховая | Моторно-слуховая | Зрительно-моторно-слуховая |
|  | 3/10 = 0,3 | 5/10=0,5 | 6/10=0,6 | 6/10 = 0,6 |
|  | 4/10 = 0,4 | 10/10=1 | 9/10=0,9 | 10/10 = 1 |
|  | 6/10 = 0,6 | 6/10=0,6 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
|  | 6/10 = 0,6 | 7/10=0,7 | 9/10=0,9 | 8/10 = 0,8 |
|  | 6/10 = 0,6 | 6/10=0,6 | 6/10=0,6 | 5/10 = 0,5 |
|  | 5/10 = 0,5 | 4/10=0,4 | 4/10=0,4 | 6/10 = 0,6 |
|  | 7/10 = 0,7 | 10/10=1 | 8/10=0,8 | 10/10 = 1 |
|  | 6/10 = 0,6 | 10/10=1 | 8/10=0,8 | 9/10 = 0,9 |
|  | 6/10 = 0,6 | 9/10=0,9 | 6/10=0,6 | 8/10 = 0,8 |
|  | 7/10 = 0,7 | 9/10=0,9 | 8/10=0,8 | 10/10 = 1 |
|  | 6/10 = 0,6 | 6/10=0,6 | 6/10=0,6 | 8/10 = 0,8 |
|  | 5/10 = 0,5 | 4/10=0,4 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
|  | 6/10 = 0,6 | 10/10=1 | 8/10=0,8 | 9/10 = 0,9 |
|  | 6/10 = 0,6 | 6/10=0,6 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
|  | 7/10 = 0,7 | 6/10=0,6 | 6/10=0,6 | 8/10 = 0,8 |
|  | 5/10 = 0,5 | 4/10=0,4 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
|  | 3/10 = 0,3 | 5/10=0,5 | 6/10=0,6 | 5/10 = 0,5 |
|  | 3/10 = 0,3 | 6/10=0,6 | 6/10=0,6 | 5/10 = 0,5 |
|  | 3/10 = 0,3 | 4/10=0,4 | 4/10=0,4 | 4/10 = 0,4 |
|  | 4/10 = 0,3 | 5/10=0,5 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
|  | 4/10 = 0,4 | 5/10=0,5 | 6/10=0,6 | 6/10 = 0,6 |
|  | 5/10 = 0,5 | 4/10=0,4 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
|  | 6/10 = 0,6 | 6/10=0,6 | 6/10=0,6 | 8/10 = 0,8 |
|  | 8/10 = 0,8 | 6/10=0,6 | 6/10=0,6 | 8/10 = 0,8 |
|  | 5/10 = 0,5 | 4/10=0,4 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
|  | 5/10 = 0,5 | 4/10=0,4 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
|  | 7/10 = 0,7 | 10/10=1 | 8/10=0,8 | 10/10 = 1 |
|  | 4/10 = 0,4 | 7/10=0,7 | 9/10=0,9 | 8/10 = 0,8 |
|  | 7/10 = 0,7 | 6/10=0,6 | 6/10=0,6 | 8/10 = 0,8 |
|  | 4/10 = 0,4 | 5/10=0,5 | 6/10=0,6 | 6/10 = 0,6 |
| **ИТОГО:** | **15,8** | **18,9** | **19,5** | **22,1** |

***Результаты тестирования на примере испытуемого 28:***

***Результаты тестирования на примере испытуемого 22:***

***Результаты тестирования по группе в целом:***

**3.1.2. Тест на зрительную цифровую память Сьюзан Баррет**

***Цель:*** определить объем зрительной цифровой памяти.

***Участники:*** школьники 10-12 лет, 30 человек.

Испытуемые в течение 20 секунд запоминают 12 чисел:

13, 91, 47, 39, 65, 83, 19, 51, 23 ,94, 71, 87.

Затем они воспроизводят то, что они запомнили. Норма воспроизведения у человека – 7 цифр[[23]](#footnote-23).

Участники исследования – группа учащихся 10-12 лет в количестве 30 человек.

Результаты исследования:

|  |  |
| --- | --- |
| Порядковый номер испытуемого | Количество правильно воспроизведенных цифр |
|  | 4 |
|  | 5 |
|  | 4 |
|  | 4 |
|  | 7 |
|  | 7 |
|  | 7 |
|  | 6 |
|  | 7 |
|  | 7 |
|  | 7 |
|  | 6 |
|  | 7 |
|  | 7 |
|  | 7 |
|  | 6 |
|  | 6 |
|  | 4 |
|  | 6 |
|  | 4 |
|  | 6 |
|  | 6 |
|  | 6 |
|  | 8 |
|  | 5 |
|  | 7 |
|  | 8 |
|  | 4 |
|  | 7 |
|  | 6 |

 Согласно результатам исследования 6 участников получили очень плохие результаты, 11 человек – небольшие отклонения от нормы, 11 человек- норма, 2 человека – выше нормы.

* + 1. **Тест на внимание Н. Винокурова.**

Испытуемым в течение 1 секунды демонстрируются три цифры в различных геометрических фигурах.

 Задание: сначала, записать сумму цифр, а потом вспомнить в какой геометрической фигуре была нарисована каждая из цифр, тест повторяется два раза с разными картинками с цифрами.

 6

 2

 3

 4

 5

 3

 Результаты исследования: 7 человек из 30 получили плохие результаты, 23 человека – норма.

**3.1.4. Методика «Память на образы»**

Предназначена для изучения образной памяти. Методика применяется при профотборе. Сущность методики заключается в том, что испытуемому экспонируется таблица с 16 образами в течение 20 с. Образы необходимо запомнить и в течение 1 минут воспроизвести на бланке.

**Инструкция:** «Вам будет предъявлена таблица с образами. Ваша задача заключается в том, чтобы за 20 с. Запомнить как можно больше образов. Через 20с. Уберут таблицу, и вы должны будете зарисовать или записать словесно те образы, которые запомнили».

Оценка результатов тестирования производится по количеству правильно воспроизведенных образов. Норма — 6 правильных ответов и больше[[24]](#footnote-24).



 ***Цель:*** изучить образную память школьников.

***Участники:*** школьники 10-12 лет, 30 человек.

В результате данного исследования 3 человека получили плохие результаты, 20 человек – норма, 7 человек- выше нормы. Согласно данному исследованию, можно сделать вывод, что группа обладает достаточно хорошей образной памятью.

**3.2. Коррекционно-развивающая работа**

 Согласно данным диагностики 12 участникам исследования необходима коррекционно-развивающая работа (порядковые номера испытуемых: 1, 5 ,6, 12, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 26, 30). Целью коррекционно-развивающей работы является улучшить обучение в школе, данных участников эксперимента посредством проведения с учениками специальных упражнений, направленных на  улучшение памяти.

3.2.1 Упражнение «Мысленные образы, отвечающие понятиям прямо или косвенно».

 Упражнение проводится в два этапа. Т.к. детям в этом возрасте сложно удерживать мысленный образ достаточно долго без подкрепления, то на 1-м этапе необходимо использовать графическое изображение понятия. Взрослый говорит ребятишкам: «Попробуйте к каждому из названных мной слов сделать какой-либо рисунок». Зрительный образ, прямо отвечающий понятию, возникает легко, почти автоматически, тогда как в случае косвенного соответствия нужны усилия воображения.

Предлагаемая серия:

1) Грузовик, умная кошка, гнев, мальчик-трус, веселая игра, капризный ребенок, дерево, хорошая погода, наказание, интересная сказка.

2) Веселый праздник, радость, темный лес, болезнь, отчаяние, быстрый человек, смелость, печаль, глухая старуха, теплый ветер

2-й этап – представление слов или фраз в уме, без фиксации на бумаге.

***Целью*** данного упражнения является развитие способности школьника к воссозданию мысленных образов (визуализацию понятий).

*Участники* – группа школьников 12 человек, возраст 10-12 лет.

Первый этап упражнения, прошел без каких либо затруднений. Все дети справились с заданием. На втором этапе упражнения у трех человек возникли небольшие затруднения. При фиксации на бумаге представленных в уме слов были пробелы, не были названы образы капризный ребенок, гнев, печаль.

3.2.2. Упражнение «Осознание визуального материала»

Для этого упражнения потребуются листок бумаги, карандаши и секундомер. На рисунке, приведенном ниже, представлены 12 изображений. Детям предлагается рассмотреть рисунки первой строки, закрыв остальные листом бумаги, чтобы они не отвлекали внимание. Спустя 30 сек. Попросите их закрыть целиком всю страницу и нарисовать по памяти предметы первой строки. Затем предложите им сравнить, насколько их рисунки соответствуют рисункам образца. Далее перейдите к следующей строке. С двумя последними строками поработайте одновременно.

*Целью* данного упражнения является развитие осознанного восприятия и концентрация внимания.

*Участники* – группа школьников 12 человек, возраст 10-12 лет.



 Упражнение прошло без затруднений 11 человек справились с заданием, у одного человека возникли затруднения с последней строчкой задания при изображении последнего предмета.

**3.2.3. Упражнение Пробуждение «чувства деталей»**

 Перейдите от конкретных изображений к абстрактным. Предложите детям для начала четыре абстрактные фигуры.


Каждую из них они должны рассматривать в течение минуты, закрывая при этом остальные, чтобы не отвлекать внимание. Затем попросите ребят мысленно представить себе эти фигуры во всех деталях и по памяти начертить каждую на бумаге[[25]](#footnote-25).

*Целью* данного упражнения также является развитие осознанного восприятия и концентрация внимания.

*Участники* – группа школьников 12 человек, возраст 10-12 лет.

Данное упражнение вызвало немного больше затруднений, чем предыдущее, т.к. детям были представлены абстрактные, а не конкретные образы. 9 человек справились с заданием, у 3-х человек возникли затруднения.

**3.2.4. Упражнение** «Осознание словесного материала»

Цель этого упражнения – заставить детей поразмышлять о словах. Ведущий говорит: «Сейчас я буду читать (показывать) (в зависимости от тренируемого типа памяти) слова, услышав (увидев) каждое слово, представляйте себе внешний вид данного предмета, его вкус, запах, звуки, которые он может издавать, и т.п. Например, зубная паста на вид белая и блестящая, с мятным запахом и вкусом острым и сладким одновременно».


В качестве предварительной тренировки можно предложить детям сначала описывать вслух вызываемые при помощи чувств образы и лишь после этого переходить к работе «только в уме».

*Целью* данного упражнения также является тренировка зрительной и слуховой памяти.

*Участники* – группа школьников 12 человек, возраст 10-12 лет.

 В ходе упражнения, участникам было предложено запомнить и воспроизвести 24 слова. 4 человека воспроизвели 16 слов, 5 человек -15 слов, 2 человека – 12 слов и 1 человек- 10 слов.

**3.2.5. Упражнение** «Запоминание слов».

Теперь можно попробовать научить детей запоминать несколько логически не связанных слов. Начинаем с 10 слов, например: дерево, стол, река, корзина, расческа, мыло, ежик, резинка, книга, солнце.

Эти слова надо связать в рассказ: «Представьте зеленое красивое **ДЕРЕВО**. Из него начинает расти в сторону доска, из доски вниз опускается ножка, получается **СТОЛ**. Приближаем свой взгляд к столу и видим на нем лужу, которая стекает вниз, превращаясь в целую **РЕКУ**. Посередине реки образуется воронка, которая превращается в **КОРЗИНУ**. Корзина вылетает из реки на берег. Вы подходите, отламываете один край – получается **РАСЧЕСКА**. Вы берете ее и начинаете расчесывать свои волосы, а затем мыть их **МЫЛОМ**. Мыло стекает и остаются волосы, торчащие **ЕЖИКОМ**. Вам очень неудобно, и вы берете **РЕЗИНКУ** и стягиваете ею волосы. Резинка не выдерживает и лопается. Когда она падает вниз, разворачивается по прямой линии и превращается в **КНИГУ**. Вы открываете книгу, а из нее прямо вам в глаза ярко светит **СОЛНЦЕ**».

Затем я предложила детям попытаются представить рассказ, составленный вами, затем практикуются сами, придумывая рассказ (используются другие слова) и делясь им друг с другом. На заключительном этапе – детям были продиктованы слова, а они, самостоятельно воображая, запомнили их.

***Целью*** данного упражнения является тренировка умения связывать и запоминать логически несвязанные слова.

*Участники* – группа школьников 12 человек, возраст 10-12 лет.

В ходе выполнения упражнения дети разделились на шесть пар. Затруднений в ходе упражнения не было, все 12 человек справились с заданием. Рассказы были достаточно интересными. Из чего можно сделать вывод, что у детей в данной группе хорошо развито воображение. Им не составляет труда запоминать несколько логически не связанных слов при помощи своего воображения. На заключительном этапе упражнения участники эксперимента воспроизвели все продиктованные слова.

Данное упражнение было проведено на продолжении трех недель, что привело к значительному улучшению запоминания логически несвязанных слов.

**3.2.6. Упражнение на развитие памяти « Барабан»**



ЗАДАНИЕ 1. Придумай способ, с помощью которого можно запомнить букву и ее местонахождение на этом игровом барабане.

ЗАДАНИЕ 2. Нарисуй, не подглядывая, что и как расположено на игровом барабане.

ЗАДАНИЕ 3. Расскажи, каким способом запоминал[[26]](#footnote-26).

***Целью*** данного упражнения является тренировка зрительной памяти.

*Участники* – группа школьников 12 человек, возраст 10-12 лет.

Упражнение в группе прошло без затруднений. Многие ребята запомнили буквы, так как увидели на барабане слово маски, гарь, а буквы и, ф запомнили самостоятельно. В основном, чтобы запомнить буквы, ребята составляли из них слова. Вся группа в целом успешно справилась с заданием.

**3.2.7. Упражнение «Каждое слово что-то обозначает»**

ЗАДАНИЕ 1. Необходимо быстро запомнить много слов. Послушай и повтори!

Внимание: **Сыр, платье, книга, колбаса, компот, шарф, карандаш, костюм, бумага, варенье, брюки, тетрадь, суп, ручка**.

Все слова после одного прочтения запомнить почти невозможно. Но можно проявить смекалку и найти способ запоминания, своего рода палочку-выручалочку.

Слово всегда что-то обозначает. Представьте то, что обозначают эти слова. Они обозначают весьма конкретные предметы:

* продукты;
* одежду;
* школьные принадлежности.

Конкретные предметы довольно легко разместить по определенным местам:

* продукты — в холодильник;
* одежду — в шкаф;
* школьные принадлежности — в портфель.

ЗАДАНИЕ 2. Слова зачитываются еще раз. Необходимо вспомнить, что лежит в холодильнике, в шкафу и в портфеле.

ЗАДАНИЕ 3. Подсчитайте количество правильно названных слов.

Игру можно считать успешной, если было правильно названо 10—11 слов.

***Целью*** данного упражнения является тренировка памяти, с помощью определенного способа запоминания.

*Участники* – группа школьников 12 человек, возраст 10-12 лет.

В ходе упражнения 3 участников назвали 7 слов, 5 человек назвали 9 слов, 3 человека назвали 10 слов, и 1 человек назвал 11 слов.

**3.2.8 Упражнение «Ассоциации».**

ЗАДАНИЕ 1. Я буду называть тебе слова, а ты отвечай мне на каждое мое слово своим, первым пришедшим тебе в голову.

**Внимание!**

1. Родина
2. Сквер
3. Геометрия
4. Солнце
5. Удар
6. Ошибка
7. Камин
8. Контроль
9. Ножницы
10. Любовь
11. Беда
12. Свидание
13. Сказка
14. Необычность
15. Костер
16. Записка
17. Губы
18. Проблема
19. Родители
20. Кризис

ЗАДАНИЕ 2. Постарайся вспомнить слова, которые я называл.

ПРИМЕЧАНИЕ. В данной игре применяется уже известный прием — ассоциации — установление связей запоминаемого с чем-либо известным по сходству, подобию, смежности или противоположности[[27]](#footnote-27).

***Целью*** данного упражнения является тренировка памяти, с помощью метода ассоциаций.

*Участники* – группа школьников 12 человек, возраст 10-12 лет.

Упражнение прошло без затруднений. В ходе упражнения 3 участников назвали 10 слов, 5 человек назвали 14 слов, 2 человека назвали 15 слов, и 2 человек назвал 16 слов.

**3.2.9. Упражнение-игра «Имена обитателей НЛО»**

Необходимо как можно быстрее запомнить имена обитателей НЛО.

Их зовут:**Вен, Мал, Чук, Неф, Тад, Маг, Пак, Канн, Ден.**

ЗАДАНИЕ 1. Повтори эти имена.

ЗАДАНИЕ2.Что можно предпринять, если имена не запоминаются?
Попытайся связать каждое имя с тем, на что похоже это слово, с тем, что хорошо известно.

Например:

Вен     звучит как «в N», т.е. в городе N; от слова «вена» и т. Д.

Мал     смял; ломал и т. Д.

Чук     Чук и Гек; чукча и т. Д.

Неф     звучит как имя еще одного поросенка компании Нюф-Нюфа, Наф-Нафа и Ниф-Нифа и т. Д.

Тад     как очень похожее на имя Тэд и т. Д.

Маг     маг-кудесник; мак (цветок); смак (название передачи) и т. Д.

Пак     от слова «упаковка» и т. Д.

Канн     почти название известного города Канны во Франции и т. Д.

Ден     мужское имя англоязычных народов и т. Д.

ЗАДАНИЕ 3. Вспомни имена обитателей НЛО.

***Целью*** данного упражнения является тренировка памяти, с помощью метода ассоциаций.

*Участники* – группа школьников 12 человек, возраст 10-12 лет.

В ходе упражнения 4 участников назвали 4 имени, 5 человек назвали 5 имен, 3 человека назвали 6 имен из 9.

3.2.10. Игра «Подарки».

Одного из участников игры выбирают водящим.

- Мы слышали, что вы отправляетесь в путешествие, - говорят ему, - и побываете в разных городах?

Водящий подтверждает это и спрашивает, не будет ли ему каких-либо поручений.

Да, поручений будет много. Все играющие поочередно обращаются к нему с личными просьбами.

- Будете в Костроме, - говорит один, - загляните к моей бабушке. Передайте ей привет. Если от нее будет посылочка, не откажите в любезности прихватить с собой.

- У меня дядя в Саратове, навестите его, - просит другой. – Он мне обещал что-то прислать, так уж будьте добры.

Каждый называет тот или иной город и своего родственника или приятеля, к которому просит зайти. По условиям игры города называются общеизвестные, и начальные буквы в их названиях должны быть разные.

Водящий – человек на редкость отзывчивый и, выслушав просьбы играющих, обещает все выполнить. Попрощавшись, он отправляется в свой далекий путь, то есть выходит из комнаты.

«Путешествие» водящего продолжаются не более 5 минут. Этого вполне достаточно, чтобы придумать, кому что привезти. Выбирая подарки, водящий руководствуется следующим правилом, нужно, чтобы название подарка начиналось с той же буквы, что и название города, откуда он привезен, а передать подарок нужно тому, кто этот город назвал. Так, например, назвавшему город Кострому можно привезти кошку или калоши и т.п., а племяннику от его дядюшки из Саратова – самовар, скажем, или свисток. Чем смешнее подарок, тем с большим удовольствием будет принят он играющими.

Главная забота водящего, таким образом, состоит в том, чтобы твердо запомнить, кто из играющих какой город назвал, а подарок ему придумать – это дело несложное.

«Путешествие» закончено. Все поздравляют водящего с благополучным возвращением. Начинается раздача подарков.

- Был у вашего дедушки, - обращается водящий к кому-либо из играющих. – Он прислал вам ошейник.

Если тот, кому предназначается этот подарок, называл Орел или Омск, то, следовательно, ошибки нет и подарок вручен правильно. Остается только поблагодарить любезного путешественника. Если же водящий ошибается, то играющий не примет у него подарка. Когда играет больше 5 человек, то одна ошибка в расчет не принимается. Но за две ошибки водящего штрафуют: он снова собирает поручения и вторично отправляется в свое «дальнее путешествие».

***Целью*** данного упражнения является тренировка памяти, с помощью метода ассоциаций.

*Участники* – группа школьников 12 человек, возраст 10-12 лет.

Данная игра наиболее всего понравилась участникам эксперимента, школьники называли города, где у них проживают родственники. В случае если кто-то ошибался в ходе игры, это вызывало веселый смех. На мой взгляд, эта игра полезна не только для тренировки памяти, но и способна поднять настроение.

**3.3. Повторная диагностика памяти**

В результате четырехнедельной коррекционно-развивающей работы, мною было решено провести повторную диагностику группы, состоящую из 12 человек, с целью сравнения результатов.

**3.3.1. Результаты по методике определения типа памяти после коррекционно-развивающей работы.**

Данная методика была проведена еще раз, для того, чтобы посмотреть насколько улучшились показатели по всем типам памяти.

Порядковые номера испытуемых: 1, 5 ,6, 12, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 26, 30.

До коррекционно-развивающей работы:

|  |  |
| --- | --- |
| Порядковый номер испытуемого | Тип памяти |
| Зрительная | Слуховая | Моторно-слуховая | Зрительно-моторно-слуховая |
| 1 | 3/10 = 0,3 | 5/10=0,5 | 6/10=0,6 | 6/10 = 0,6 |
| 5 | 6/10 = 0,6 | 6/10=0,6 | 6/10=0,6 | 5/10 = 0,5 |
| 6 | 5/10 = 0,5 | 4/10=0,4 | 4/10=0,4 | 6/10 = 0,6 |
| 12 | 5/10 = 0,5 | 4/10=0,4 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
| 16 | 5/10 = 0,5 | 4/10=0,4 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
| 17 | 3/10 = 0,3 | 5/10=0,5 | 6/10=0,6 | 5/10 = 0,5 |
| 18 | 3/10 = 0,3 | 6/10=0,6 | 6/10=0,6 | 5/10 = 0,5 |
| 19 | 3/10 = 0,3 | 4/10=0,4 | 4/10=0,4 | 4/10 = 0,4 |
| 21 | 4/10 = 0,4 | 5/10=0,5 | 6/10=0,6 | 6/10 = 0,6 |
| 22 | 5/10 = 0,5 | 4/10=0,4 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
| 26 | 5/10 = 0,5 | 4/10=0,4 | 6/10=0,6 | 7/10 = 0,7 |
| 30 | 4/10 = 0,4 | 5/10=0,5 | 6/10=0,6 | 6/10 = 0,6 |
| ИТОГО: | 5,1 | 5,6 | 6,8 | 7,1 |

После коррекционно-развивающей работы:

|  |  |
| --- | --- |
| Порядковый номер испытуемого | Тип памяти |
| Зрительная | Слуховая | Моторно-слуховая | Зрительно-моторно-слуховая |
| 1 | 7/10 = 0,7 | 8/10=0,8 | 8/10=0,8 | 8/10 = 0,8 |
| 5 | 7/10 = 0,7 | 9/10=0,9 | 9/10=0,9 | 8/10 = 0,8 |
| 6 | 8/10 = 0,8 | 7/10=0,7 | 8/10=0,8 | 9/10 = 0,9 |
| 12 | 7/10 = 0,7 | 8/10=0,8 | 9/10=0,9 | 10/10 = 1 |
| 16 | 8/10 = 0,8 | 7/10=0,7 | 8/10=0,8 | 8/10 = 0,8 |
| 17 | 7/10 = 0,7 | 9/10=0,9 | 9/10=0,9 | 9/10 = 0,9 |
| 18 | 7/10 = 0,7 | 7/10=0,7 | 8/10=0,8 | 8/10 = 0,8 |
| 19 | 7/10 = 0,7 | 6/10=0,6 | 7/10=0,7 | 7/10 = 0,7 |
| 21 | 8/10 = 0,8 | 6/10=0,6 | 8/10=0,8 | 8/10 = 0,8 |
| 22 | 9/10 = 0,9 | 9/10=0,9 | 10/10=1 | 10/10 = 1 |
| 26 | 8/10 = 0,8 | 8/10=0,8 | 8/10=0,8 | 9/10 = 0,9 |
| 30 | 8/10 = 0,8 | 9/10=0,9 | 10/10=1 | 10/10 = 1 |
| ИТОГО: | 9,1 | 9,3 | 10,2 | 10,4 |

Сравнив результаты до и после коррекционно-развивающей работы, можно увидеть динамику развития по всем типам памяти.

1.



2.



3.



4.


 Несмотря на хорошую динамику развития по всем показателям, память необходимо тренировать постоянно.

 В результате данной работы был определен тип памяти каждого из участников эксперимента. Для каждого из типов памяти я предложила отдельные рекомендации:

Существует четыре вида памяти: зрительная, слуховая, двигательная или моторная и смешанная. Каждый из видов имеет свои особенности. Мы уже определили, каким видом памяти ты лучше всего владеешь, и учли его характерные свойства.

1. При наличии зрительной памяти (она свойственна 80% людей) целесообразно:
-при восприятии на слух кратко фиксировать услышанное на бумаге;
-учебный материал читать самому, а не слушать чтение другого;
-пользоваться книгами и учебными пособиями, имеющими иллюстрации. Это способствует лучшему усвоению текста;
-работая над собственными записями или конспектами, подчеркивать основное в тексте цветными карандашами, делать пометки и т.д.;
-пользоваться имеющимися в кабинетах, библиотеках наглядными пособиями, просматривать научные кинофильмы, телепередачи, посещать выставки, музеи и т.д.;

2. Если ты обладаешь слуховой памятью, то для большего ее развития рекомендуется:
-как можно чаще слушать других;
-читать учебный материал вслух;
-работать в тишине, чтобы посторонний шум не отвлекал внимание;
-стараться читать и рассуждать вслух, даже когда ты один;
-чаще посещать публичные лекции, бывать в театре и т.д.;

3. При двигательной (моторной) памяти необходимо:
-всегда работать с карандашом, записывать, подчеркивать, выписывать, составлять планы, тезисы, конспекты;
-цифровой материал выписывать или оформлять в виде таблиц, диаграмм, графиков;
-при проработке учебного материала все возможное и доступное переделать своими руками;

4. Смешанный тип памяти присущ почти всем людям. Он включает в себя три вышеперечисленных типа. Одновременное запоминание при помощи зрения, слуха и движения дает наилучший результат.

Каждый сам должен установить, в каком порядке ему лучше готовиться к занятиям.

**Заключение.**

Итак, так же, как ощущение и восприятие память является процессом отражения, причем отражается не только то, что действует непосредственно на органы чувств, но и то, что имело место в прошлом.

Память – это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение того, что мы раньше воспринимали, переживали или делали. Иными словами память - это отражение опыта человека путем его запоминание, сохранения и воспроизведения. То, что нами ощущается и воспринимается, не исчезает бесследно, все запоминается в той или иной степени.

Не все люди быстро запоминают материал, длительно помнят и точно воспроизводят или вспоминают именно в тот самый момент, когда это нужно. Да и проявляется это различно, по отношению к разному материалу, в зависимости от интересов человека, его профессии, личностных особенностей. Кто-то хорошо запоминает лица, но плохо помнит математический материал, у других хорошая музыкальная память, но плохая на литературные тексты. У школьников запоминание материала часто зависит не от плохой памяти, а от плохого внимания, от отсутствия интереса к данному предмету.

Ни одна другая психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти, и сама память не мыслима вне других психических процессов. И.М.Сеченов отмечал, что «без памяти, наши ощущения и восприятия исчезая бесследно по мере возникновения, оставляли бы человека вечно в положении новорожденного».

Память – сложнейший психический процесс, поэтому, несмотря на многочисленные ее исследование, все еще не создано единой теории механизмов памяти. Новые научные данные показывают, что процессы памяти связаны со сложными электрическими и химическими изменениями мозга[[28]](#footnote-28).

Очень немногие верно представляют себе ту роль, которую память играет в жизни человека. Большинство полагает, что память необходима только в процессе запоминания некоторой информации, которая затем может быть воспроизведена при необходимости. На самом деле память в жизни индивидума играет большую роль. Она не только служит базой для сознания и мышления. Даже восприятие окружающей действительности невозможно без участия памяти. Проснувшись утром, мы, не прилагая особых усилий, заставляем активно функционировать свою память, даже не подозревая об этом. Она услужливо выдает поток информации, необходимой нам для восприятия окружающего мира: мы знаем, как нас зовут, где мы живем, где мы работаем, кто наши родители, наше семейное положение, сколько нам лет, кого мы любим, кого ненавидим, что мы собирались делать с утра и т.п. Без постоянной работы памяти мы не поймем, о чем говорит собеседник. Ведь для того чтобы понять, что он говорит (не запомнить, а только понять) мы должны вспомнить значение каждого слова, которое он произносит. Таким образом, память активно функционирует для восприятия смысла сказанного, хотя мы осознаем работу памяти лишь при попытке запомнить сказанное. А наши разнообразные способности? Они ведь тоже полностью основаны на памяти. Вообразите, например, проявление музыкальных или математических способностей без участия памяти, и вы сможете легко убедиться, что такое невозможно. Любой специалист именно благодаря своей памяти является таковым. А если к сказанному добавить, что без памяти мы даже элементарного скоординированного движения совершать не сможем (мы этому тоже обучаемся в раннем детстве), то станет понятна та роль, которую память играет в жизни каждого индивидума. В связи со сказанным возникает вопрос: все ли мы делаем для того, чтобы у каждого могла сформироваться хорошая память? На сегодняшний день ответ скорее отрицательный. Данные, накопленные в процессе изучения механизмов, ответственных за формирование памяти, указывают, что память каждого индивидума может в значительной мере быть улучшена, у каждого есть огромные резервы, которые часто остаются невостребованными на протяжении всей его жизни. Именно этой проблеме - проблеме улучшения памяти, а также оптимизации процессов обучения и посвящена настоящая работа. Она может быть интересна для тех, кто чему-либо обучается или чему-либо обучает, т.е. очень широкому кругу читателей.

 Исследователи давно обратили внимание на тот факт, что даже один и тот же человек разную информацию запоминает с разной легкостью. Одним легко дается то, что другим дается с большим трудом. В связи с этим и было введено понятие - вид памяти. В настоящее время различают много видов памяти: память на числа, память на места, память на лица, имена, музыкальная память и т.п. У каждого человека разные виды памяти развиты в разной степени. Так , у кого-то может быть хорошая память на числа и у него же может быть плохо развита музыкальная память. Такой человек будет быстро и легко запоминать ряды чисел, даты, математические формулы, но запоминание или воспроизведение простой мелодии для него может представляться непосильной задачей[[29]](#footnote-29).

 В настоящее время общепризнано, что человеческие способности определяются как генетическими особенностями, так и обучением (развитием способностей в процессе развития индивидума). Память в данном случае не представляет каких-либо исключений. Она может развиваться, совершенствоваться, и предел этому не обнаружен. Совершенствуется память в результате постоянного употребления и в результате тренировок. При этом, в первую очередь, совершенствуется тот вид памяти, который человек тренировал в данный промежуток времени. Именно на этом принципе основаны способы улучшения разных видов памяти. Суть тренировок сводится к следующему: обучающийся ежедневно запоминает некоторую информацию, в том объеме, запоминание которого не вызывает затруднений. Желательно эти занятия проводить в одно и то же время суток. В очередной день сначала воспроизводят по памяти то, что было заучено в предыдущий день, затем заучивают следующую порцию, и так на протяжении ряда дней. Казалось бы такая простая тренировка мало что может изменить, однако, это не так. Через некоторое время обучающийся осознает, что он с легкостью может запомнить несколько больший объем информации. После этого надо увеличить объем ежедневно запоминаемой информации, и так несколько раз. Подобную тренировку следует продолжать до тех пор, пока конкретный вид памяти не достигнет желаемых пределов. Описаны случаи, когда человек, имеющий вначале плохую память, быстро ее улучшил в результате подобной тренировки и добился того, что его память оказалась значительно лучше, чем у большинства окружающих, которые изначально обладали хорошей памятью, но не тренировали ее. Для большей ясности можно привести пример использования такой тренировки для улучшения конкретного вида памяти - памяти на стихи. Для такой тренировки В.В.Аткинсон рекомендовал подобрать какое-либо стихотворение и заучить несколько строк[[30]](#footnote-30). Количество строчек подбирают индивидуально таким образом, чтобы у обучающегося их заучивание не вызывало затруднений. Допустим, обучающийся может без особых затруднений выучить всего 2 строчки стихотворения. Попытка заучить 3 строчки приводит к ошибкам при воспроизведении заученного. В этом случае следует ежедневно запоминать именно по 2 строчки. Проводить занятие необходимо следующим образом: в каждый очередной день вначале воспроизводят заученное накануне, затем заучивают очередные две строчки и на этом занятие заканчивают. Через некоторый промежуток времени (продолжительность этого промежутка зависит от индивидуальных особенностей человека) обучающийся обнаружит, что может ежедневно запоминать уже по 3 строчки, затем по 5, по 10 и т.п. В дальнейшем, человек, прошедший вышеописанную тренировку, сможет запомнить любое среднее по величине стихотворение, прочитав его всего 1-2 раза. Легко заметить, что такой способ хорошо подойдет и для заучивания слов иностранного языка, постепенно увеличивая число ежедневно запоминаемых слов. Подойдет этот способ и для облегчения запоминания физических, химических, математических формул и уравнений. При творческом осмыслении этого способа он может быть использован для улучшения любого вида памяти. Следующий способ улучшения памяти заключается в том, что память быстро прогрессирует, если в процессе восприятия информации, параллельно проводить ее анализ. Для начала задачу могут облегчить вопросы, которые обучаемый задает сам себе и тут же пытается ответить на них. Перечень вопросов может быть разным, но они обязательно должны быть тесно связаны с изучаемым предметом. Вот какие вопросы рекомендовал задавать А.А. Аткинсон при восприятии информации:, происхождение изучаемого предмета; причины его происхождения; его история; его качество и характерные черты; предметы, связанные с ним; его употребление и применение; что он доказывает; его результат и следствие; его конец и возможная будущность; ваше мнение о нем и причины этого мнения.

 Казалось бы, задавание этих вопросов и попытка ответить на вопросы приведет к затруднению восприятия информации, может отвлечь от нее, однако найдено, что анализ воспринимаемого материала в процессе его поступления и первичной обработки мозгом облегчает запоминание этой информации способствует улучшению памяти.

 Наконец, еще одно важное условие для успешного развития и функционирования памяти заключается в том, чтобы постоянно загружать мозг новой информацией. При этом не так важно какой конкретно способ обучения вы используете. Являясь самоорганизующейся и саморегулирующейся системой, мозг неминуемо откликнется на такое воздействие и не только память, но и прочие функции мозга будут постоянно совершенствоваться. Предела этому совершенствованию не обнаружено[[31]](#footnote-31).

Итак, основные задачи работы были достигнуты: проведены исследования по подобранным методикам, проведена коррекционно-развивающая работа и повторная диагностика памяти, сведена сравнительная характеристику результатов, с целью выявления динамики развития психических механизмов памяти.

 В результате диагностики памяти, можно сделать вывод о том, что в данном классе преобладает тип памяти зрительно-моторно-слуховой (коэффициент типа памяти 22,7). Запоминание и воспроизведение сложных многообразных движений, звуков, например, музыкальных, речевых, то, что человек зрительно может себе представить, он легче запоминает.

 Наличие учащихся с преобладающей слуховой памятью (коэффициент типа памяти 18,9). Это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков.

 Моторно-слуховая память (коэффициент типа памяти 19,5). Запоминание и воспроизведение многообразных и сложных движений и звуков.

 Зрительная память (коэффициент типа памяти 15,8). Она напрямую связана с развитым воображением.

В результате диагностики памяти среди 30 школьников, было выявлено 12 школьников, которым необходима коррекционно-развивающая работа, которая должна была помочь улучшить память школьников.

В результате четырехнедельной коррекционно-развивающей работы, мною было решено провести повторную диагностику группы, состоящую из 12 человек, с целью сравнения результатов.

Сравнивая результаты до и после коррекционно-развивающей работы, можно увидеть динамику развития по всем типам памяти.

Несмотря на хорошую динамику развития по всем показателям, память необходимо тренировать постоянно.

 В результате данной работы был определен тип памяти каждого из участников эксперимента. Для каждого из типов памяти я предложила отдельные рекомендации.

 На основе полученных мною результатов, я подтвердила свою гипотезу о том, что коррекционно-развивающая работа способствует улучшению памяти. Умение учащегося улучшать и развивать свою память, поможет ему добиться лучших результатов учебы. Учеба напрямую зависит от памяти. Нынешняя система образования, должна планировать работу по формированию навыков памяти и внимания на основе социально разработанной системы задач,  заданий и упражнений и ввода рациональных приемов (в том числе и алгоритмов), ориентированных на организацию управляемой деятельности учащихся. А так же, отработки приемов умственной деятельности.

 Одной из главных составляющих процесса обучения, должен являться учет особенностей памяти учащихся. Построение процесса обучения должно напрямую зависеть от типа и свойств памяти учащегося.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Аткинсон В., Скот Дж. Познай себя: Развитие памяти и интеллекта. – СПб.: Респекс, 1994. – с.384
2. Аткинсон, Вильям “Сила мысли; Память и уход за ней”, изд. Москва, 1996
3. Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился. М.: «Педагогика», 1988 - 176с.
4. Битякова М.Р. Работа психолога в начальной школе. М.: «Генезис», 2001 - 352с.
5. Блонский П. П. Память и мышление. М., 1979.
6. Возрастные и индивидуальные различия памяти. /Под ред. А.А. Смирнова – М: Просвещение, 1967. – с.300
7. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М: ЧеР, 1998. – с. 816
8. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Память примитивного человека. Культурное развитие специальных функций: память // Психология памяти./ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М: ЧеР, 1998. – с.816
9. Готфруа, Жо “Что такое психология?”, изд. Москва, 1996
10. Детская психология: Учебное пособие / Я.Л. Коломенский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус и др.; - Минск: Университетское изд., 1998. – с. 399
11. Житникова Л.Н. Учите детей запоминать. – М: Просвещение, 1978. – с.96
12. Замский X. С. О разнообразии при повторении учебного материала во вспомогательной школе.-Известия АПН РСФСР, вып. 57. М, 1954
13. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – М., 1996.
14. Исследование памяти. / Отв. ред. И.Н. Корж. – М: Наука, 1990. – с. 216
15. Истомина З.М. Возрастные и индивидуальные различия в соотношении разных видов и сторон памяти в дошкольном возрасте. – М: Просвещение, 1967. – с. 156
16. Истомина З.М. Развитие памяти. – М: Просвещение, 1978. – с. 120
17. Как сохранить и улучшить память. Практические рекомендации и упражнения. – М: Евразия, 2000. – с. 320
18. Лебедева О. О возможностях развития образной памяти. // Ж. Дошкольное воспитание, 1985, №8
19. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М: Смысл, 2000. – с. 512
20. Леонтьев А.Н. Пробелы развития психики. – М: Из-во Моск. Ун-та, 1981. – с. 584
21. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М: ЧеР, 1998. – с. 816
22. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психических функций. – М., 1931.
23. Лурия А. Р. Внимание и память. М., 1975.
24. Майорова Н.П. Неуспеваемость. Как выявить и устранить ее причины. СПб.: Знание, 1998 - 216с.
25. Маклаков А. Г. Общая психология. М., 2001.
26. Мухина В.С. Психология дошкольника. Учеб. Пособие для студентов. / Под ред. Л.А. Венгера. – М: Просвещение, 1975. – с. 239
27. Немов Р. С. Психология. М., 1995.
28. Нижегородцева Н.В. Психолого-педегогическая готовность ребенка к школе. М.% Владос, 2001 -256с.
29. Общая психология, изд. Москва, 1995
30. Общая психология. М., 1986.
31. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы /Под ред Ж. И. Шиф. М., 1965, гл. 4.
32. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А. Крылова. – СПб, 2003.
33. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной: Учебник для студ. высш. и средн. спец. учеб. заведений. – М: ТЦ «Сфера», 2000. – с. 528
34. Развитие логической памяти у детей. / Под ред. А.А. Смирнова. – М: Просвещение, 1976. – с. 256
35. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – с. 720
36. Рубинштейн С.Л. Память // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М: , 1998. – с. 816
37. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000 - 208с.
38. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М: Просвещение, 1966. – с. 375
39. Смирнов А.А. Произвольное и непроизвольное запоминание // Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М:, 1998. – с. 816
40. Сосновский Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии. – М: Просвещение, 1979. – с. 156
41. Столяренко Л.Ю. Основы психологии. Учеб. пособие. – Р.-на-Дону, 2001.
42. Тесты для детей: сборник тестов и развивающих упражнений. / Сост.: Ильина М.Н., Парамонова Л.Г., Головнева И.Я. – СПб: «Дельта», 1998. – с. 384
43. Тесты для детей: сборник тестов и развивающих упражнений. / Сост.: Ильина М.Н., Парамонова Л.Г., Головнева И.Я. – СПб: «Дельта», 1998. – с. 384
44. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. Учебное пособие для студ. – М: Издательский центр «Академия», 1999. – с. 336
45. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Помоги принцу найти Золушку: Занимательные дидактические задания для детей старшего дошкольного возраста. – М: Просвещение, 1994. – с. 144
46. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студентов высших и средних учебных заведений. – М: Издательский центр «Академия», 1998. – с. 304
47. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Выпуск 6. – М., 1978.
48. Черемошкина Л.В. Развитие памяти детей. – Ярославль: Академия развития, 1997. – с. 240
49. Чистякова М.Н. Психогимнастика. – М: Просвещение, 1990. – с. 128
50. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. – М: Педагогика, 1990. – с. 176
51. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Просвещение, 1974.
52. Эльконин Д.Б.Некоторые вопросы диагностики психического развития детей. М.: Просвещение, 1981.

Приложение№ 1

Испытуемый № 3

Бланк ответа к методике «Изучение типа памяти»:

|  |  |
| --- | --- |
| I. ЛампаЯблокоКарандашУткаМельницаЛисток | II.СамолетЧайникБабочкаНогиБревноСтолб |
| III.ПартаСапогиСковородаКалачШуткаСени | IV.ВолкБочкаВеслоЗагадкаПрогулкаКнигаТрактор |

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – с. 720, стр. 189 [↑](#footnote-ref-1)
2. Сосновский Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии. – М: Просвещение, 1979. – с. 156, стр. 6 [↑](#footnote-ref-2)
3. Развитие логической памяти у детей. / Под ред. А.А. Смирнова. – М: Просвещение, 1976. – с. 256, стр. 18 [↑](#footnote-ref-3)
4. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М: Просвещение, 1966. – с. 375, стр. 145 [↑](#footnote-ref-4)
5. Познавательные процессы..., 1990, с. 78, стр.8 [↑](#footnote-ref-5)
6. Исследование памяти. / Отв. ред. И.Н. Корж. – М: Наука, 1990. – с. 216, стр. 129 [↑](#footnote-ref-6)
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. I. – М.,1989. – с. 302. [↑](#footnote-ref-7)
8. Маклаков А. Г. Общая психология. М., 2001., стр. 216 [↑](#footnote-ref-8)
9. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психических функций. – М., 1931, стр.87ю [↑](#footnote-ref-9)
10. Блонский П. П. Память и мышление. М., 1979 стр. 98 [↑](#footnote-ref-10)
11. Исследование памяти. / Отв. ред. И.Н. Корж. – М: Наука, 1990. – с. 216, стр. 21 [↑](#footnote-ref-11)
12. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М: Просвещение, 1966. – с. 375, стр. 87 [↑](#footnote-ref-12)
13. Истомина З.М. Развитие памяти. – М: Просвещение, 1978. – с. 120, стр 16 [↑](#footnote-ref-13)
14. Смирнов А.А. Произвольное и непроизвольное запоминание, М:, 1998. – с. 816, стр. 194 [↑](#footnote-ref-14)
15. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А. Крылова. – СПб, 2003, стр 102 [↑](#footnote-ref-15)
16. Сеченов И.М. «элементы мысли – Избранные философские и психологические произведения.» Москва, госполитиздат, 1947 г., стр. 449. [↑](#footnote-ref-16)
17. [↑](#footnote-ref-17)
18. 17 Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. – М: П, 1990. – с. 176, стр. 13 [↑](#footnote-ref-18)
19. 18 Развитие логической памяти у детей. / Под ред. А.А. Смирнова. – М: Просвещение, 1976. – с. 256, стр. 59 [↑](#footnote-ref-19)
20. Аткинсон В., Скот Дж. Познай себя: Развитие памяти и интеллекта. – СПб.: Респекс, 1994. – с.384, стр. 239 [↑](#footnote-ref-20)
21. 20 Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти // Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. – М., 1979. [↑](#footnote-ref-21)
22. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студентов высших и средних учебных заведений. – М, 1998. – с. 304, стр. 42 [↑](#footnote-ref-22)
23. Тесты для детей: сборник тестов и развивающих упражнений. / Сост.: Ильина М.Н., Парамонова Л.Г., Головнева И.Я. – СПб: «Дельта», 1998. – с. 384, стр. 52 [↑](#footnote-ref-23)
24. Черемошкина Л.В. Развитие памяти детей. – Ярославль: Академия развития, 1997. – с. 240, стр. 18 [↑](#footnote-ref-24)
25. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Занимательные дидактические задания для детей старшего дошкольного возраста. – М: Просвещение, 1994. – с. 144, стр. 35 [↑](#footnote-ref-25)
26. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Занимательные дидактические задания для детей старшего дошкольного возраста. – М: 1994. – с. 144, стр. 13 [↑](#footnote-ref-26)
27. Лебедева О. О возможностях развития образной памяти. // Ж. Дошкольное воспитание, 1985, №8, стр. 12 [↑](#footnote-ref-27)
28. Блонский П. П. Память и мышление. М., 1979, стр. 45 [↑](#footnote-ref-28)
29. Аткинсон В., Скот Дж. Познай себя: Развитие памяти и интеллекта. – СПб.: Респекс, 1994. – с.384, стр. 231 [↑](#footnote-ref-29)
30. Аткинсон, Вильям “Сила мысли; Память и уход за ней”, изд. Москва, 1996, стр. 92 [↑](#footnote-ref-30)
31. Истомина З.М. Развитие памяти. – М: Просвещение, 1978. – с. 120, стр. 17 [↑](#footnote-ref-31)