Зміст

Вступ

. Теоретичний розділ. Проблема розвитку пам’яті та мислення. Опосередкованість пам’яті

.1 Розвиток пам'яті в історії людства. Форми пам'яті

.2 Розвиток мислення. Роль знаряддя та знака

.3 Погляди вітчизняних та закордонних психологів на вивчення пам'яті та мислення

.4 Висновки за теоретичним розділом

. Експериментальний розділ. Дослідження опосередкованого запам’ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах різних видів опосередкування

.1 Організація дослідження

.2 Методи дослідження

.3 Аналіз результатів

2.3.1 Дослідження та порівняння особливостей безпосереднього запам’ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

.3.2 Дослідження особливостей опосередкованого запам’ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в ситуації опосередкування реальними предметами та зображеннями предметів

2.3.3 Порівняння особливостей опосередкованого запам’ятовування у ситуаціях різного типу опосередкування

2.3.4 Дослідження особливостей мислення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

2.3.5 Встановлення взаємозв’язку мислення та особливостей опосередкованого запам’ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

.3.6 Порівняння отриманих даних з результатами дослідження О. М. Леонтьєва

Висновки

Використана література

Вступ

Розвиток людини є безперервним процесом накопичування знань, досвіду задля використання їх у житті. Тому пам’яті приділяється багато уваги у вивченні як пізнавальних процесів, так і розвитку дитини в цілому. Історично, пізнавальні процеси вивчалися окремо, але в ході глибинної розробки цих процесів стало зрозумілим, що в реальності неможливе існування окремого когнітивного процесу, наприклад пам’яті чи мислення. У вітчизняній психології пам’ять вивчалася невідривно від діяльності. Народжена дією пам’ять на відміну від сприйняття та мислення, не зникає разом з нею, а отримує незалежне від дії життя, та інтегрується у досвід. П.І. Зінченко говорить про те, що необхідно вивчати пам’ять у цілісному підході, який йде від аналізу усіх елементів життєдіяльності [8, с.147]. Отже, психологів все більше стали цікавити дослідження взаємозв’язку пізнавальних процесів [9, с.3]. Найбільш цікавим є вивчення співвідношення пам’яті та мислення у дитячому віці, адже саме пам’ять є центральною функцією у старшому дошкільному віці, в залежності від якої будуються усі інші процеси. Та саме багатий досвід та знання є фундаментом для розвитку мислення у молодших школярів. Яким чином здійснюється перехід від переваги пам’яті до переваги мислення у житті дитини? Головну роль у розвитку кожного з цих процесів та їхнього взаємозв’язку відіграють зовнішні знаки, допоміжні засоби. Саме використання зовнішніх засобів визначило розвиток пам’яті ще у примітивних людей, коли з’явився механізм опосередкування. Завдяки цьому механізму примітивна людина стала спроможною запам’ятовувати більші обсяги інформації. У сучасному світі людина також користується зовнішніми засобами опосередкування, але вони є значно складнішими, аніж у примітивної людини (знаки, символи, письменність, мова замість вузликів та хрестиків).

Отже, використання засобів опосередкування, будь то пам’яті чи мислення, визначає засвоєння та збереження інформації. Сучасний світ відрізняється об’ємним, постійним та дуже насиченим потоком інформації, тому саме завдяки продуктивному опосередкуванню пам’яті та мислення дитина зможе комфортно відчувати себе у навколишньому середовищі. Питання залежності розвитку мислення дитини від її спроможності до опосередкування актуально задля вивчення вікових особливостей дитини та її пізнавально-виховного процесу. Адже в залежності від співвідношення процесів пам’яті та мислення можливе складання як групових, так і індивідуальних планів розвитку окремих когнітивних функцій, або програм навчання та розвитку дитини в цілому.

Згідно з культурно-історичною теорією Л.С. Виготського, розвиток вищих психічних функцій людини залежить від соціально - історичних умов, які характеризуються постійними змінами та, відповідно, мають різний вплив на пізнавальні процеси особистості та їх розвиток. Таким чином, постає необхідність вивчення особливостей розвитку психічних процесів, в залежності від історичної та культурної ситуації у суспільстві. Отже, актуальним стало відтворення класичних досліджень З.М. Істоміної, О.М. Леонтьєва, З.В. Мануйленка та ін. сучасними вченими (О.Ф. Іванова, О.А. Невоєнна, П.А. Мясоєд, М.І. Лохов та ін.). Найбільш фундаментальною роботою у напрямку розвитку пам’яті та її опосередкованості став експеримент О.М. Леонтьєва на початку 30-х рр. XX сторіччя. Тому ми вважаємо, що вивчення особливостей опосередкованого запам’ятовування у дитячому віці та їхнього взаємозв’язку із розвитком мислення є необхідним та дуже цікавим дослідженням в умовах сучасності.

Об'єктом дослідження виступає пам'ять.

Предмет дослідження: особливості опосередкованого запам'ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей опосередкованого запам'ятовування в умовах візуального та кінестетичного видів опосередкування та їх зв’язок з рівнем мислення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ми перед собою поставили наступні завдання:

1. Дослідити та порівняти особливості безпосереднього запам'ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;

2. Дослідити та порівняти особливості опосередкованого запам'ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в ситуації опосередкування реальними предметами та зображеннями предметів;

3. Порівняти особливості опосередкованого запам’ятовування у ситуаціях різного типу опосередкування;

. Дослідити особливості мислення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;

. Встановити взаємозвязок рівня мислення та особливостей опосередкованого запам’ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;

. Порівняти отримані дані з результатами дослідження О. М. Леонтьєва.

У даному дослідженні використовувалися наступні методики:

1. Експериментальна методика запам’ятовування різного матеріалу з використанням різних видів опосередкування О.М.Леонтьєва;

. Методика «Несенітнеці»;

. Методика «Виключення понять»;

. Методи математичної обробки даних: U-критерій Манна-Уїтні, Т-критерій Вілкоксона, метод кореляційної обробки даних Спірмена.

У дослідженні брали участь 2 групи досліджуваних (50 чоловік):

1. Група №1 - 25 дітей старшого дошкільного віку (5-6 років), вихованців ДЗ №127 та №361 м. Харкова ;

. Група №2 - 25 дітей молодшого шкільного віку (8-10 років)

ХГ № 116 м. Харкова (3 клас).

Дане дослідження було проведено у жовтні-листопаді 2008р. та у квітні 2009р.

. Теоретичний розділ. Проблема розвитку пам’яті та мислення. Опосередкованість пам’яті

.1 Розвиток пам'яті в історії людства. Форми пам'яті

Перші спроби людства оволодіти своєю пам'яттю, підпорядкувати цю природну силу, укладену в самій людині, своєму пануванню, не відбувалися, звичайно, на основі свідомого використовування тих законів, які керують цією психологічною функцією.

Леві-Брюль відмічає, що у психіці та поведінці примітивної людини пам’ять відіграє значнішу роль, ніж у нашому розумовому житті. Наш досвід конденсується у поняттях, і у цьому ми вільні від необхідності зберігати велику масу конкретних вражень. У примітивної людини майже весь досвід спирається на пам’ять. Примітивна пам’ять одночасно й дуже вірна, і дуже афективна. Найбільш частіше спостерігається форма видатної пам’яті примітивної людини - топографічна пам’ять, тобто пам’ять на місцевості. Цей видатний розвиток конкретної пам’яті, як говорить Леві-Брюль, визначається і у багатстві словника, і у граматичній складності мови примітивної людини. Разом з розвитком натуральної, або природної, пам’яті примітивна пам’ять відрізняється ще й якісною своєрідністю своїх функцій.

Примітивна людина повинна спиратися лише на свою безпосередню пам’ять: у неї ще немає писемності. Тому часто подібна форма пам’яті зустрічається у безграмотних людей. Подібна пам’ять присутня і у сучасних людей та називається ейдетичною. Психологи припускають, що ейдетична пам’ять - це рання, примітивна фаза у розвитку пам’яті, яка проходить у дитини, загалом, до статевого дозрівання та рідко зберігається у дорослої людини. Вона найбільш поширена серед розумово відсталих та культурно недорозвинених дітей. Дослідники вважають, таким чином, що ейдетична пам’ять є первинною, недиференційованою ступеню єдності сприйняття та пам’яті, які диференціюються та розвиваються у дві окремі функції. Ейдетична пам’ять знаходиться в основі усілякого образного, конкретного мислення. Спосіб сприйняття, мислення та уявлення примітивної людини вказує також на те, що він у своєму розвитку знаходиться дуже близько до ейдетичної фази. Ще однією рисою, яка відрізняє, за думкою Данцеля, пам’ять примітивної людини полягає у тому, що примітивна людина ще погано відрізняє сприйняття від пригадування.[5,c. 46-52]

Таким чином, органічна пам’ять примітивної людини, або так названа мнема, основа якої знаходиться у пластичності нашої нервової системи, тобто у здібності її зберігати сліди від зовнішніх збуджень та відновляти ці сліди, - ця пам’ять у примітива розвинена на самому високому рівні. Подальший її розвиток неможливий. По мірі вростання примітивної людини у культуру ми будемо спостерігати спад цієї пам’яті [16].

Історичний розвиток пам’яті починається з того моменту, коли людина вперше переходить від використання своєї пам’яті, як природної сили, до господарювання над нею за допомогою такого допоміжного засобу як писемність. Первинними засобами пам’яті є знаки. Типовим представником абстрактного знаку, як говорить Турнвальд, є вузлик, який зав‘язується на пам’ять. У вищій символічній операції, як застосування знаків для запам’ятовування, ми маємо продукт складнішого історичного розвитку; порівняльний аналіз зазначає, що такого роду діяльність відсутня у всіх видів тварин, навіть у вищих, та маються усі основи думати, що вона є продуктом специфічних умов суспільного розвитку [5, с. 48-53]. Таким чином, історичний розвиток людської пам’яті зводиться, в основному та головному, до розвитку та вдосконаленню тих допоміжних засобів, які виробляє суспільна людина у процесі свого культурного життя [6, с 39-57].

Спочатку, стимули-засоби, за допомогою яких людина організовує своє запам'ятовування, вельми недосконалі. Їх подальше удосконалення полягає в процесі їх подальшої диференціації і спеціалізації. Набуваючи певних значень, знаки (вузли, малюнки і т.д.), що вельми умовно уживаються, утворюють елементи піктографічного листу, який надалі поступається своїм місцем ще більш довершеним формам писемності [11, с.26-38].

Цей процес розвитку спрощених мнемотехнічних знаків в знаки письмові не проходить безслідно для самої пам'яті, замінюючи умови її функціонування; кожен новий етап в розвитку цих знаків припускає і нові її форми.

Звертаючись до вживання мнемотехнічних засобів, ми тим самим змінюємо принципову структуру нашого акту запам'ятовування; перш за все, безпосереднє запам'ятовування стає опосередкованим, спирається на дві системи або на два ряди стимулів: до прямих стимулів, які ми можемо назвати «стимулами-об'єктами» запам'ятовування, приєднуються ще додаткові «стимули-засоби». Спочатку, ці допоміжні стимули-засоби звичайно мають форму діючих ззовні подразників [11, с.45-59].

Запам'ятовування, що спирається на систему стимул-засобів, є порівняно пізнім етапом розвитку пам'яті. Для того, щоб міг здійснитися перехід від вживання зовнішніх стимулів до вживання внутрішніх елементів досвіду, необхідно, щоб самі ці внутрішні елементи були достатньо сформовані, розчленовані, взагалі, необхідно, щоб попередній матеріал пам'яті був достатньо організований. У цьому процесі формування внутрішнього досвіду людини центральна роль, поза сумнівом, належить мові.

Тільки в процесі подальшої соціалізації людини, що скоюється під впливом розвитку вищих форм його господарської діяльності, остаточно відбувається той перелом в розвитку пам'яті, який пов'язаний зі зверненням людини до вживання допоміжних засобів, організуючих його власне запам'ятовування. Розвиток пам'яті розуміється як початок використання та подальше вдосконалення використовуваних при запам'ятовуванні стимул-засобів та відповідне цьому змінення структури процесу запам'ятовування, яке отримує опосередкований характер [7, c.58]. У тій формі пам'яті, яка виникає на основі вживання допоміжних стимул-засобів, що роблять наше відтворення довільним, вже полягають всі ознаки, що відрізняють вищу пам'ять людини від її нижчої біологічної пам'яті.

Подальший розвиток пам’яті йде по двох окремих, взаємно пов'язаних лініях: по лінії розвитку та удосконалення засобів запам'ятовування, що залишаються у формі діючих ззовні подразників, і по лінії перетворення цих засобів запам'ятовування в засоби внутрішні. Ця перша лінія в її кінцевому продовженні є лінія розвитку писемності. Друга лінія - є лінія розвитку власне вищої логічної пам'яті. Та вища пам'ять, яка в своїх найрозвиненіших формах представляється нам абсолютно відмінною і навіть протилежною за своєю природою пам'яті фізіологічної, по суті, є лише продуктом нового типу психологічного розвитку людини, а саме, його культурно-психологічного розвитку.

Сучасна дитина розвивається в абсолютно іншому соціальному і культурному середовищі, ніж те середовище, яке оточувало первісну людину; ті прийоми і засоби поведінки, які формують пам'ять людства, які воно завойовувало в процесі свого культурного розвитку, успадковуються дитиною не біологічно, а історично, тобто вона засвоює їх під впливом соціального середовища, яке, таким чином, не тільки виступає перед ним як об'єкт пристосування, але яке разом з тим саме створює умови і засоби для цього пристосування. Про значущий вплив соціального середовища також говорить П.А. Мясоєд, який відтворив експеримент О.М. Леонтьєва (1931), але з дітьми-сиротами як досліджуваними. Згідно результатів дійшов висновку про «недоопосередкуванності» процесів запам'ятовування у дітей, що виховуються поза сім'єю [12]. Для повноцінного розвитку дитини необхідне достатнє спілкування як з дорослими, так і з ровесниками.

Виходячи з того положення, що розвиток вищих психічних форм пам'яті відбувається на основі переходу від натурального запам'ятовування до прийомів запам'ятовування опосередкованого, що полягає у тому, що воно відбувається за допомогою допоміжних - внутрішніх або зовнішніх - стимулів-засобів, головним завданням є винесення назовні цього процесу, зробити його доступним нашому спостереженню [11, c.54-72].

Таким чином, пам'ять примітивної людини суттєво відрізняється від пам'яті сучасної, вона конкретна та детальна,ейдетична. Розвиток пам'яті починається тоді, коли примітивна людина починає використовувати зовнішні засоби - виникає механізм опосередкування. Пам'ять далі розвивається у напрямку вдосконалення зовнішніх засобів та у напрямку переходу вживання зовнішніх засобів до вживання внутрішніх. Розвиток пам'яті та механізму опосередкування тісно пов'язаний із культурним та соціальним оточенням дитини.

.2 Розвиток мислення. Роль знаряддя та знака

Л.С. Виготський та А.Р.Лурія відмічали, що мислення людини виникає з труднощів. Дьюї говорить про те, що там, де відсутня проблема, не може розпочатися мислення.

В історії розвитку мислення цікавим є той факт, що розвиток мови, здатність використовувати знаки, вводити допоміжні психологічні засоби є ключовими у відокремленні людської поведінки та людського мислення від мислення та поведінки шимпанзе.

Плеханов говорить про те, що «У засобах праці людина нібито придбає нові органи. Історія розвитку стає, насамперед, історією вдосконалення штучних органів, росту його продуктивних сил». У сфері психологічного розвитку людини відбувається такий самий перелом з моменту використання допоміжних засобів, як і у сфері його біологічного пристосування» [6, с. 52-64].

У ситуації, пов’язаною з використанням знаряддя, поведінка малої дитини істотно, принципово відрізняється від поведінки людоподібної мавпи. Багато в чому вона характеризується протилежною структурою та замість повної залежності операції із знаряддями від структури зорового поля (мавпи) у дитини існує значна емансипація від неї. Дитина починає володіти зовнішньою ситуацією за допомогою попереднього оволодіння собою та попередньої організації своєї поведінки. Окремі психічні процеси, більш елементарні за характером та які є складовими частинами складного акту практичного інтелекту, виявляються у дитини глибинно зміненими та перебудованими у порівнянні з тим, як вони проходять у вищих тварин [5, с. 56-67].

Мислення примітивної людини зовсім конкретно, воно ейдетичне. Примітивне мислення, яке пов’язане з примітивною мовою, визначає ту саму особливість у розвитку, що і пам’ять. Воно за своєю суттю змінює свій тип, та переходить до розвитку та вдосконаленню мови - основного засобу, за допомогою якого здійснюється мислення. Так само як і культурний розвиток пам’яті спостерігає тісний зв’язок з історією розвитку писемності, так само культурний розвиток мислення спостерігає таки самий тісний зв’язок з історією розвитку людської мови.

Таким чином, розвиток конкретного, ейдетичного мислення примітивної людини є історією вдосконалення знарядь, зовнішніх засобів. Культурний розвиток мислення тісно пов'язаний із розвитком мови.

.3 Погляди вітчизняних та закордонних психологів на вивчення пам'яті та мислення

Л.С. Виготський в одній із своїх лекцій, звернувся до проблеми пам'яті, до проблеми її вивчення - в різні часи і різними вченими. Також він торкається і вивчення пам'яті у вітчизняній психології. Л.С. Виготський розказує і підсумовує дослідження, що проводилися О. М. Леонтьєвим і

Л. В. Занковим. Йдеться про спробу розрізнити в розвитку дитячої пам'яті дві лінії, показати, що розвиток дитячої пам'яті йде не однолінійно. Зокрема, ця відмінність - початкова крапка у ряді досліджень пам'яті. У роботі

О.М. Леонтьєва і Л.В. Занкова є експериментальний матеріал, підтверджуючий це. Аналіз показує, що дитина, що запам'ятовує за допомогою допоміжного засобу, будує операції в іншому плані, ніж дитина, що запам'ятовує безпосередньо, тому що від дитини, що вживає знаки і допоміжні операції, потрібна не стільки пам'ять, скільки уміння створити нові зв'язки, нову структуру, багату уяву, іноді добре розвинене мислення, тобто ті психічні якості, які в безпосередньому запам'ятовуванні не виконують істотної ролі.

Теоретичні дослідження підтвердили гіпотезу, що розвиток людської пам'яті в історичному розвитку йшов головним чином по лінії опосередкованого запам'ятовування. Зокрема, вважається, що проблема опосередкованого запам'ятовування приводить до проблеми вербальної пам'яті, яка у сучасної культурної людини виконує істотну роль і яка ґрунтується на запам'ятовуванні словесного запису подій, словесного їх формулювання.

Таким чином, те, що при безпосередньому запам'ятовуванні береться безпосередньо пам'яттю, то при опосередкованому запам'ятовуванні береться за допомогою ряду психічних операцій, які можуть не мати нічого спільного з пам'яттю.

Інакше кажучи, із вікового розвитку змінюється не тільки і не стільки структура самої функції, яка позначається як пам'ять, скільки змінюється характер функцій, за допомогою яких відбувається запам'ятовування, змінюється міжфункціональне відношення, що пов'язує пам'ять з іншими функціями [4, c.30-38].

У іншій своїй лекції Л.С. Виготський звертається до проблем вивчення мислення. Він говорить про те, что першою взялася за вирішення проблем мислення асоціативна психологія, але одразу вона натикнулась на певні труднощі. Перша спроба експериментально пояснити цілеспрямованість та логічний хід асоціацій у процесі мислення - введення поняття персевераційної тенденції - усіляке уявлення має тенденцію закріпитися у свідомості, затриматися у ній. Через з’єднання персеверативної та асоціативної тенденцій психологія того часу намагалася пояснити процес мислення. Ебінгауз дає класичне визначення мислення - це щось середнє між крайнім вираженням персевераційної тенденції, яка має місце у нав’язливій ідеї, та крайнім вираженням асоціативної тенденції, яка проявляється у скачці ідей. Таким чином, процес розвитку мислення у асоціативній психології полягав у тому, что елементи мислення (дві тенденції) з самого початку існують окремо, але тільки в процесі розвитку виникає об’єднання цих тенденцій, що і є головною лінією розвитку дитячого мислення.

Д. Уотсон бачить процес мислення простою асоціативною зміною первинних рухів, які проявляються у зачаточній чи відкритій формі. Теорія Уотсона об’єдную персевераційну та асоціативну тенденції у теорію проб та помилок.

У вюрцбургській школі було переглянуто вчення асоціанізму. Головна ідея - мислення було відокремлено від інших процесів психічної діяльності. У цій школі панувала ідеалістична концепція, догма безчуйного мислення. Психологи вюрцбургської школи говорили, що мислення - якісно інакша психічна діяльність, воно первинно та не залежить від досвіду. У цій теорії ідея біологічних та соціальних моментів у розвитку мислення займає головне місце.

Ж. Піаже, на відміну від психологів вюрцбургської школи, вважав, що первинна ступінь у розвитку мислення дитини - це мислення, яке керується принципом задоволення. Тобто, мислення - це біологічна діяльність напів інстинктивного характеру, яка спрямована на отримання задоволення.

Піаже говорить про те, що із засобів спілкування виникає процес соціалізації дитячої думки. Переходну, або змішану, форму між аутистичною, сновідною думкою дитини та соціалізованою, логічною думкою людини займає егоцентризм дитячої думки. Логічний початок мислення, за Ж. Піаже, виходить з соціального життя дитини, алогічний характер дитячого мислення - з первинної аутоістичної дитячої думки [3, с. 34-56].

Повертаючись до проблем пам’яті, Л.С. Виготський зауважує, що пам'ять в ранньому дитячому віці - одна з центральних, основних психічних функцій, залежно від яких і будується вся решта функцій. Мислити для дитини раннього віку - значить згадувати, тобто спиратися на свій колишній досвід, на його видозміни. Отже, предметом розумового акту при позначенні поняття є для дитини не стільки логічна структура самих понять, скільки спогад, і конкретність дитячого мислення, його синкретичний характер [4, с.32-40].

Досвід дитини і безпосередній вплив її досвіду, документовані в пам'яті, прямо визначають всю структуру дитячого мислення на ранніх ступенях розвитку. Це зрозуміло з погляду психічного розвитку: не мислення, і зокрема не абстрактне мислення, стоїть на початку розвитку, а визначальним моментом на початку розвитку є пам'ять дитини. Проте впродовж дитячого розвитку відбувається перелом, і вирішальне зрушення тут наступає близько від юнацького віку: для підлітка згадувати - значить мислити. Його пам'ять настільки «логізирована», що запам'ятовування зводиться до встановлення і знаходження логічних відносин, а пригадування полягає в шуканні того пункту, який повинен бути знайдений.

Логізація і представляє протилежний полюс, що показує, як в процесі розвитку змінилися ці відносини. У перехідному віці центральний момент - утворення понять, і всі уявлення щодо поняття, всі розумові утворення будуються по типу повноцінних абстрактних понять.

П.П. Блонський вказав на те, що людина починає мислити, коли її знань та досвіду недостатньо [2, с. 470]. Різницю між пам’яттю та мисленням можно визначити так: зміст пам’ятті - минулі враження; зміст мислення - проблема, яка ще не вирішена [1, с 473].

Чим значніша участь процесів мислення у діяльності людини, тим вища ступінь відображення людиною реального світу та впливу на нього. Чим в більшій мірі запам'ятовування та пригадування включають у себе процеси мислення, спираються на них та чим більший рівень цих процесів, тим більш високий вид пам'яті здійснюється у цих випадках [15, c.29-30].

Тому розвиток дитячої пам'яті повинен вивчатися не стільки відносно змін, що відбуваються усередині самої пам'яті, скільки відносно місця пам'яті у ряді інших функцій. Ми бачимо, що в ранньому дитячому віці пам'ять є пануючою функцією, яка визначає відомий тип мислення і що перехід до абстрактного мислення приводить до іншого типу запам'ятовування. Очевидно, коли питання про розвиток дитячої пам'яті ставлять в лінійному розрізі, цим не вичерпується питання про її розвиток [4, c.28-43].

Таким чином, ми бачимо що процеси пам'яті та мислення тісно пов'язані між собою та вивчаються різними вченими. Вивчення пам'яті повинно відбуватися відносно місця пам'яті серед інших психічних функцій та з урахуванням вікових особливостей людини.

.4 Висновки за теоретичним розділом

. Пам’ять - вища писхічна функція, яка займає значну роль у житті людини, починаючи з раннього дитинства. У примітивної людини пам’ять була ейдетичною та займала значнішу роль, ніж у сучасної. Розвиток пам’яті розпочався тоді, коли вперше почали використовуватися допоміжні засоби для опосередкування пам’яті. Писемність - допоміжний засіб, за допомогою якого людина починає господуювати над своєю пам’яттю. Історичний розвиток людської пам’яті зводиться до розвитку та вдосконаленню тих допоміжних засобів, які виробляє суспільна людина у процесі свого культурного життя.

. Розвиток конкретного, ейдетичного мислення примітивної людини є історією вдосконалення знарядь, зовнішніх засобів, які опосередкують мислення. Культурний розвиток мислення тісно пов'язаний із розвитком мови.

. Пам'ять в ранньому дитячому віці - одна з центральних, основних психічних функцій, яка тісно пов’язана з мисленням, адже для дитини мислити - означає згадувати. Як писав Л.С. Виготський, пам’ять у дитячому віці визначає відомий тип мислення і перехід до абстрактного мислення приводить до іншого типу запам'ятовування. Тому розвиток пам'яті повинен вивчатися не стільки відносно змін, що відбуваються усередині самої пам'яті, скільки відносно місця пам'яті у ряді інших функцій.

2. Експериментальний розділ

Дослідження опосередкованого запам’ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах різних видів опосередкування

.1 Організація дослідження

Об'єктом дослідження виступає пам'ять.

Предмет дослідження: особливості опосередкованого запам'ятовування представників старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей опосередкованого запам'ятовування в умовах візуального та кінестетичного видів опосередкування та їх зв’язок з рівнем мислення представників старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ми перед собою поставили наступні завдання:

1. Дослідити та порівняти особливості безпосереднього запам'ятовування старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;

. Дослідити та порівняти особливості опосередкованого запам'ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в ситуації опосередкування реальними предметами та зображеннями предметів;

. Порівняти особливості опосередкованого запам’ятовування у ситуаціях різного типу опосередкування;

. Дослідити особливості мислення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;

. Встановити взаємозв’язок рівня мислення та особливостей опосередкованого запам’ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;

. Порівняти отримані дані з результатами дослідження О. М. Леонтьєва.

У даному дослідженні використовувалися наступні методики:

1. Експериментальна методика запам’ятовування різного матеріалу з використанням різних видів опосередкування О.М.Леонтьєва;

. Метолика «Несенітнеці»;

. Методика «Виключення понять»;

. Методи математичної обробки даних по U-критерію Манна-Уітні та Т-критерію Вілкоксона;

. Метод кореляційної обробки даних Спірмена.

У дослідженні брали участь 2 групи досліджуваних(50 чоловік):

3. Група №1 - 25 дітей старшого дошкільного віку (5-6 років), вихованців ДЗ №127 та №361 м. Харкова ;

. Група №2 - 25 дітей молодшого шкільного віку (8-10 років) ХГ № 116 м. Харкова (3 клас);

пам'ять мислення опосередкування

2.2 Методи дослідження

.2.1 Дослідження особливостей опосередкованого запам'ятовування О. М. Леонтьєва

Дослідження О. М. Леонтьєва проводилося з дошкільниками, дітьми різного шкільного віку і студентами на початку 30-х рр. ХХ століття і складалося з 4 серій.

1 серія полягала у пред'явлені досліджуваним 10 беззмістовних складів (склади та слова у всіх серіях були пред`явлені досліджуваним російською мовою): тям, руг, жел, бод, гищ, няб, гук, мых, жин, пяр;

2 серія: пред'явлення 15 слів для запам'ятовування;

3 серія: досліджуваним також пред'являлося 15 слів і пропонувалося користуватися для запам'ятовування колекцією з 29 картинок, які розташовувалися перед ним на столі на початку експерименту;

4 серія: дана серія відрізнялася від третьої тільки більшою важкістю як словесного ряду, так і підбором картинок, розрахованим на складніші форми зв'язку їх з матеріалом, що запам'ятовується [11, 89-164].

Дане дослідження було побудоване як повторення дослідження

О. М. Леонтьєва, проте включало і деякі зміни. Експеримент проводився в 3 серії (відсутня 1 серія (по О. М. Леонтьєву) по відтворенню беззмістовних складів).

серія. Експериментатор пропонує досліджуваному прослухати і запам'ятати 15 слів. Інструкція досліджуваному №1: «Зараз я прочитаю тобі декілька слів. Намагайся їх якнайкраще запам'ятати». Слова читаються з інтервалом в 2-3 секунди. Відразу після прочитання досліджуваному пропонується пригадати почуті слова. Всі дані записуються у протокол.

Слова для запам'ятовування: рука, книга, хлеб, дом, луна, пол, брать, нож, лес, мел, урок, серп, сад, мыло, перо.

-а серія. Безпосередньо після проведення 1 серії проводиться 2 серія експерименту. Інструкція досліджуваному №2: «Зараз я тобі прочитаю декілька слів, а ти намагайся їх запам'ятати. Для того, щоб тобі було легше запам'ятовувати, спробуй користуватися картинками, які лежать перед тобою. (Тобі всі картинки зрозумілі?) Спробуй до кожного слова підібрати картинку, яка тобі може нагадати це слово».

На столі розкладаються картки з картинками (29 шт). Експериментатор читає слова, після кожного слова чекає, поки дитина підбере картинку, потім читає наступне слово. Після прочитання всіх слів, експериментатор забирає всі картинки зі столу. Потім дістає по одній картинці, які вибрав досліджуваний для запам'ятовування. Інструкція №3: «Зараз я показуватиму тобі картинки, яку ти обрав, а ти спробуй пригадати слово, яке позначала для тебе ця картинка». Після відтворення всіх слів, відповідних картинкам, досліджуваному задавалося питання: «А чому ти обрав саме таку картинку для цього слова?». Всі дані записуються в протокол.

Слова для запам'ятовування: снег, обед, лес, ученье, молоток, одежда, поле, игра, птица, лошадь, урок, ночь, мышь, молоко, стул.

Картинки: диван, гриб, корова, умивальник, стол, ветка земляники, ручка, аэроплан, географическая карта, щетка, лопата и грабли, автомобиль, дерево, лейка, дом, цветок, тетради, телеграфный столб, ключ, хлеб, трамвай, окно, стакан, постель, экипаж, настольная лампа, картина в раме, поле, кошка.

-а серія. Проводиться через 15-30 хвилин після проведення 1 і 2-а серій. Хід проведення 3-а серії, інструкції досліджуваномутакі ж, як і в 2-а серії.

Слова для запам'ятовування: дождь, собрание, пожар, день, драка, отряд, театр, ошибка, сила, встреча, ответ, горе, празник, сосед, труд.

Картинки: полотенце, стул, чернильница, велосипед, часы, глобус, карандаш, сонце, рюмка, обеденный прибор, расческа, тарелка, зеркало, перья, поднос, дом-булочная, фабричне трубы, кувшин, забор, собака, детские штанишки, комнаты, носки и ботинки, перочинный нож, гусь, уличный фонарь, лошадь, петух, черная доска, рубашка.

На цьому закінчувалося дослідження безпосередньої пам’яті (тобто пам’яті, для опосередкування якої не було запропоновано спеціальних стимул-засобів) та пам’яті, опосередкованої зображеннями предметів. Через 3-4 місяці знову проводилося дослідження на опосередковану пам’ять, але вже з опосередкуванням реальними предметами (проводилися 2 та 3 серії, без 1 серії на безпосередню пам’ять).

-б серія. Інструкція досліджуваному була така сама, як і у 2-а та 3-а серіях, тільки замість картинок пропонувалося користуватися реальними предметами.

Слова для запам'ятовування (російською мовою): море, молоко, небо, пила, ночь, дом, урок, поле, игра, рыба, лес, орех, путешествие, огород, обед

Предмети (29): кит, корова, самолет, молоток, свеча, окно, книга, колосок, кукла, удочка, олень, белка, поезд, забор, ложка, машина, мяч, чашка, птица, лопата, дверь, ручка, цветок, ведро, дерево, банан, лошадь, морковь, поваренок.

-б серія. Проводиться через 15-30 хвилин після проведення 2-б серій. Хід проведення 3-б серії, інструкції досліджуваномутакі ж, як і в 2-б серії.

Слова для запам'ятовування (російською мовою): музыка, преступление, вагон, рисунок, строительство, авария, лето, темнота, спасение, опосность, зоопарк, птица, белка, праздник, учение.

Предмети (30): гитара, самолет, поезд, кисточка, грузовик, эвакуатор, дерево, летучая мышь, пожарная машина, паук на паутине, слон, вертолет, шишка, ваза, тетрадь, карандаш, воздушный шарик, жираф, меч, скорая помощь, стрекоза, милицейская машина, картина, дом, цветок, колокольчик, счеты, дверь, морской конек, солдат.

.2.2 Методика «Несенітнеці»

Методика використовується для діагностики наочно-образного мислення; оцінюються елементарні образні уявлення дитини про навколишній світ та про логічні зв’язки між деякими об’єктами цього світу: тваринами, їхнім життям, природою. За допомогою цієї методики визначається вміння дитини мислити логічно та граматично вірно виражати свою думку. Використовується для дітей від 5 років [17].

Досліджуваним пропонувалася картинка, на якій було зображено 7 несенітних ситуацій. Дитини за 3 хвилини мала знайти ці 7 нісенітниць, пояснити, чому це неправильно та як повинно бути насправді. В залежності від кількості, правильності та часу, затраченого на рішення, кожному досліджуваному виставлялася оцінка від 1 до 10 балів. Для того, щоб серед групи дошкільників виявити досліджуваних з високим, низьким та середнім рівнем мислення, був застосований метод стандартного відхилиння (рахувався за допомогою компьютерної програми Microsoft Office Excel).

.2.3 Методика «Виключення понять»

Методика спрямована на дослідження вербально-логічного мислення, використовується для дослідження здібностей до класифікації та аналізу. У молодшому шкільному віці вербально-логічне мислення займає вагоме місце, тому його цілесообразно вивчати як один з головних компонентів розвитку дитини.

Досліджуваним пропонується бланк із 17 рядами слів. У кожному ряді чотири слова об’єднані загальним родовим поняттям, п’яте до нього не відноситься. За 3 хвилини досліджувані мають знайти ці слова та викреслити їх.

Оцінка виставляється за 9-бальною шкалою. Для того, щоб серед групи молодших школярів виявити досліджуваних з високим, низьким та середнім рівнем розвитку вербально - логічного мислення, був застосований метод стандартного відхилиння (рахувався за допомогою компьютерної програми Microsoft Office Excel).

.2.4 Методи математичної обробки даних

Для оцінки відмінностей між двома вибірками по рівню вираженості однієї ознаки для непараметричної процедури використовувався U-критерій Мана-Уїтні. За допомогою такої обробки ми одержали результати статистичної значущості відмінностей між показниками безпосереднього, опосередкованого запам'ятовування у різних груп досліджуваних [14, с. 49].

Також використовувався Т-критерій Вілкоксона для встановлення спрямованості та вираженості відмінностей, отриманих на одній групі досліджуваних за двох різних умов. За допомогою цього критерія ми отримали дані, чи є сдвиг показників опосередкованого запам’ятовування у різних серіях експерименту (2 і 3) та опосередкованого запам’ятовування у ситуації різних видів опосередкування та у якому напрямку цей сдвиг відбувався. Дані були одержані за допомогою комп'ютерної обробки у програмі SPSS.

Для отримання кореляційних зв’язків між рівнем мислення та опосередкованим запам’ятовуванням в обох ситуаціях опосередкування у групах дошкільників та молодших школярів, використовувався метод кореляційної обробки даних Спірмена.

.3 Аналіз результатів

### 2.3.1 Дослідження та порівняння особливості безпосереднього запам’ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

Аналізуючи усереднені дані, можна сказати, що у дошкільників безпосереднє запам’ятовування нижче, ніж у молодших школярів (див. таблицю №1). Це може бути пов'язано з тим, що пам'ять дошкільників ще не довільна, і вони не спроможні запам'ятовувати слова за командою експериментатора, їм достатньо важко запам'ятати нейтральну для них інформацію. А у молодших школярів вже формується довільність психічних функцій, в тому числі і пам’яті, тому вони краще, ніж дошкільникі запам’ятовують інформацію.

Таблиця №1.

Середні показники запам'ятовування матеріалу по 3 серіям дослідження

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Група досліджуваних | 1 серія | 2-а серія | 3-а серія | 2-б серія | 3-б серія |
| Дошкільники | 3,9 | 9,6 | 9,5 | 9,3 | 9,8 |
| Молодші школярі | 5,8 | 12,6 | 10,8 | 13,4 | 12,5 |

Слід розглянути значущість відмінностей показників безпосереднього запам'ятовування (1 серія) у двох групах досліджуваних. Безпосереднє запам'ятовування дошкільників значно нижче за аналогічні показники у групі молодших школярів (p<0.01). Таким чином, безпосереднє запам’ятовування у дошкільників є найменш продуктивним у порівнянні з молодшими школярами. Також безпосереднє запам’ятовування значно нижче опосередкованого в обох ситуаціях опосередкування у двох групах досліджуваних (значущість р<0,01 по серіям 2-а, 3-а, 2-б, 3-б). Це свідчить про те, что картинки та предмети як стимул-засоби у кілька разів підвищують продуктивність запам’ятовування.

### 

### 2.3.2 Дослідження особливостей опосередкованного запам’ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в ситуації опосередкування реальними предметами та зображеннями предметів

Показники запам’ятовування, опосерекованого реальними предметами, (2-б серія експерименту) в обох групах досліджуваних вище, ніж показники безпосереднього запам’ятовування (див. таблицю №1). Показники опосередкованого запам’ятовування реальними предметами у 2-б та 3-б серіях експерименту у групі дошкільників значно нижчі, ніж аналогічні у молодших школярів (показники значущісті p<0.01 по 2-б, 3-б серіям). Це може свідчити про те, що дошкільникам важче опосередкувати запам’ятовування слів, механізм опосередкування ще не сформувався повністю.

Показники запам’ятовування, опосередкованого реальними предметами, у дошкільників у 3-б серії експерименту вищі за аналогічні у 2-б серії, але вираженість змін не є значущою (див. таблицю №1,2). Тобто, дошкільники вправно справляються з опосередкуванням реальними предметами, тому показники у наступній (3-б) серії, незважаючи на більшу складність слів у ній, значно не змінюються.

Таблиця №2.

Значущість вираженості змін по двом серіям (2, 3) експерименту у двох ситуаціях опосередкування у групі старших дошкільників

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | 2-б серія (реальні предмети) | 3-б серія (реальні предмети) |
| 2-а серія (картинки) | p<0.05 не значущі |  |
| 3-а серія (картинки) |  | p>0.05 зміни не значущі |
| 3-б серія(реальні предмети) | p>0.05 зміни не значущі |  |

Показники опосередкованого запам’ятовування реальними предметами по 3-б серії у групі молодших школярів нижчі, на відміну від 2-б серії, але зміни не є значущими (див. таблицю №1,3). Це може свідчити про те, що школярі вже оволоділи механізмом опосередкування реальними предметами та більша складність слів та асоціативних зв’язків у 3-б серії майже не впливає на продуктивність запам’ятовування.

Таблиця №3.

Значущість вираженості змін по двом серіям (2, 3) експерименту у двох ситуаціях опосередкування у групі молодших школярів

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | 2-б серія(реальні предмети) | 3-б серія (реальні предмети) |
| 2-а серія (картинки) | p>0.05 не значущі |  |
| 3-а серія (картинки) |  | p>0.05 не значущі |
| 3-б серія (реальні предмети) | p>0.05 не значущі |  |

Показники опосередкованого запам'ятовування (у 2-а серії дослідження) при візуальному опосередкуванні зображеннями предметів в обох групах випробовуваних вищі, ніж показники безпосереднього запам’ятовування (див. таблицю №1). У дошкільників показники запам’ятовування, опосередкованого зображеннями предметів, у 2-а серії значно нижчі за показники молодших школярів (показники значущості p<0.01). Це можна пояснити низькою довільністю когнітивних процесів (особливо, уваги і пам'яті).

Показники запам'ятовування, опосередкованого зображеннями предметів, в 3-а серії дослідження у дошкільників та молодших школярів декілька нижчі за показники 2-а серії (див. таблицю №1). Відмінності показників по 3-а серії між молодшими школярами і дошкільниками значущі, що підтверджує результати по 2-а серії дослідження (опосередкування картинками - показники значущості p<0.01). Це можна пояснити більшою складністю формування асоціативних зв’язків між словом для запам’ятовування і пропонованими картинками. Вищі показники у молодших школярів можна пояснити зміною провідної діяльності - вступом до школи і початком формування довільності пізнавальних процесів.

Таким чином, запам’ятовування, опосередковане зображеннями предметів, у дошкільників є менш продуктивним у порівнянні з молодшими школярами. Опосередковане запам’ятовування (3-а серія дослідження) в обох групах досліджуваних відрізняється меншою продуктивністю у порівнянні з результатами 2-а серії.

.3.3 Порівняння особливостей опосередкованого запам’ятовування у ситуаціях різного типу опосередкування

Аналізуючи показники опосередкованого запам’ятовування у ситуаціях різного типу опосередкування, можна сказати, що у групі молодших школярів, показники запам’ятовування, опосередкованого зображеннями предметів, в обох серіях експерименту (2-а та 3-а серії) нижчі, ніж аналогічні показники запам’ятовування, опосередкованого реальними предметами (2-б та 3-б серії - див. таблицю №1, 3), хоча вираженість змін не є значущою. Це може свідчити про те, що діяльність з реальними предметами - відчуття розміру (великий, маленький), форми (круглий, прямокутний, нерівномірний), якості (м’який, твердий, теплий, холодний, гострий та ін.) предмету та співвіднесення такої інформації зі знаннями про різні предмети (білка - мяка, пухнаста, мяч - круглий, упругий та ін.) позитивно впливає на запам’ятовування предметів та відповідних слів, але не достатньо для значного підвищення продуктивності запам’ятовування у всіх серіях.

Показники запам’ятовування, опосередкованого зображеннями предметів у дошкільників по 2-а серії вищі, ніж аналогічні у 2-б серії (опосередкування реальними предметами). Цей факт, може говорити про те, що картинками (зображеннями предметів) дошкільникам легше опосередкувати, ніж реальними предметами. Показники опосередкованого запам’ятовування у 3-а серії (опосередкування зображеннями предметів) не значуще нижчі, ніж у 3-б серії (див. таблицю №1,3). Можливо, це пов’язано з тим, що дошкільники зараз живуть у світі віртуальних образів: великий потік інформації (через телебачення, рекламу, Інтернет) йде через візуальний канал. Замість ігор з реальними іграшками, діти частіше грають у віртуальні, комп’ютерні ігри (де інформація сприймається візуально). Тому для дітей віртуальний та образний світ настільки ж реальний, як і предметний, дошкільники у рівних пропорціях живуть у світі образному та реальному. Той факт, що значущість вираженості змін не спостерігається в жодному випадку, можна припустити, що механізм опосередкування, незалежно від його типу - зображеннями предметів чи безпосередньо реальними предметами, у дошкільному віці ще не сформувався повністю - діти можуть ним користуватися, але цей механізм не структурований та не закріплений. Тому показники по 2-а, 2-б, 3-а, 3-б серіям неоднозначні, та залежать від різних зовнішніх факторів - ефективному сприйнятті інформації крізь кінетичний або візуальний канал, зацікавленності, складності слів, якості картинок та іграшок, наявності вихователя та інших дітей у приміщінні тощо.



Малюнок №1.

Середні показники опосередкованого запам’ятовування у групах дошкільників та молодших школярів у різних ситуаціях опосередкування.

### 

### 2.3.4 Дослідження особливостей мислення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

Аналізуючи отримані дані, можна сказати, що більшість дошкільників має високий рівень розвитку мислення (див. таблицю №4).

Таблиця №4.

Рівень розвитку мислення у групі старших дошкільників

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівень розвитку мислення | Високий | Низький |
| Кількість дітей,% | 68 | 32 |

Проаналізувавши дані по вербально-логічному мисленню у молодших школярів, можна сказати, що у більшості дітей високий рівень вербально-логічного мислення (див. таблицю №5).

Таблиця №5.

Рівень вербально-логічного мислення у молодших школярів

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Рівень розвитку мислення | Високий | Середній | Низький |
| Кількість дітей,% | 60 | 8 | 32 |

### 2.3.5 Встановлення взаємозв’язку мислення та особливостей опосередкованого запам’ятовування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

Кореляційного зв’язку між рівнем мислення та опосередкованим запам’ятовування в обох ситуаціях опосередкування у групах дошкільників та молодших школярів не виявлено (див. таблицю №6).

Таблиця №6.

Кореляційний зв’язок між рівнем мислення та опосередкованою пам’яттю в обох групах досліджуваних

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Дошкільники | | |
|  | Запам'ятовування, опосередковане | Запам'ятовування, опосередковане |
|  | зображенями предметів | реальними предметів |
| Високий рівень | U=0,290. p>0,05 | U=0,298. p>0,05 |
| Низький рівень | U=0,577. p>0,05 | U=-0,144. p>0,05 |
|  |  |  |
| Молодші школярі | | |
|  | Запам'ятовування, опосередковане | Запам'ятовування, опосередковане |
|  | зображенями предметів | реальними предметів |
| Високий рівень | U=0,087. p>0,05 | U= -0,446. p>0,05 |
| Середній рівень | U= -1. p>0,05 | U=-1. p>0,05 |
| Низький рівень | U=0,605. p>0,05 | U=-0,007. p>0,05 |

Таким чином, можна говорити про те, що рівень мислення не пов’язаний з продуктивністю опосередкованого запам’ятовування в обох ситуаціях опосередкування у групах як старших дошкільників, так і молодших школярів. Це може бути пов’язано з тим, що мислення як дошкільників, так і молодших школярів потребує більш обширного, детального та різноманітного вивчення задля знаходження взаємозв’язку з пам’ятю.

### 2.3.6 Порівняння отриманих даних з результатами дослідження О. М. Леонтьєва

Для порівняння отриманих результатів по опосередкованому запам’ятовуванню (при візуальному опосередкуванні зображеннями предметів) у даному дослідженні з результатами експерименту О. М. Леонтьєва ми розбили проведене дослідження на серію «без картинок» (1 серія) і серію «з картинками»(2-а та 3-а серії) (див. таблицю №8). Для аналізу були взяті тільки показники старших дошкільників та молодших школярів по безпосередньому та опосередкованому запам’ятовуванню з «паралелограму розвитку» О.М. Леонтьєва.

Таблиця №7.

Зведена таблиця показників запам'ятовування в експерименті О. М. Леонтьєва

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Дошкільники | Молодші школярі |
| Серія без картинок | 3,3 | 5 |
| Серія з картинками | 5,5 | 11,2 |

Таблиця №8.

Зведена таблиця середніх показників запам'ятовування між 2 групами досліджуваних

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Дошкільники | Молодші школярі |
| Серія без картинок (1 серія) | 3,9 | 6,9 |
| Серія з картинками (2-а і 3-а серії) | 9,55 | 12,4 |

Основними відмінностями у двох дослідженях є вищі показники безпосереднього та опосередкованого запам'ятовування в групах молодших школярів та дошкільників у нашому дослідженні, на відміну від дослідження О.М. Леонтьєва. Це можна пояснити підвищенням ефективності пам'яті в ході історичного розвитку [13, с. 4-8].



Малюнок №2.

Середні показники безпосереднього запам’ятовування у двох групах досліджуваних в експерименті О.М. Леонтьєва та даному дослідженні.



Малюнок №3.

Середні показники опосередкованого запам’ятовування у двох групах досліджуваних в експерименті О.М. Леонтьєва та даному дослідженні.

Вищі показники опосередкованої пам’яті у нашому дослідженні (див. малюнки №2,3) також можна пояснити активним використанням стимул-засобів (у данному випадку - картинок із зображенням предметів), завдяки чому підвищується ефективність запамятовування вже починаючи зі старшого дошкільного віку. Це може свідчити про те, що розвиток пам'яті обумовлений не тільки діяльністю, яку виконує дитина (у нашому експерименті - робота з картинками), і її особливостями, але також історичною і соціальною ситуаціями [10, с.49].

Отже, за результатами проведеного дослідження безпосереднє запам’ятовування в обох групах досліджуваних значно нижче за опосередковане; запам’ятовування, опосередковане картинками, у дошкільників менш продуктивно у порівнянні з молодшими школярами; у групі дошкільників різниця між показниками по різним видам опосередкування не значуща; продуктивність запам’ятовування, опосередкованого предметами, не значуще вища, ніж опосередкованого картинками у групі молодших школярів; взаємозв’язку між рівнем мислення та опосередкованим запам’ятовуванням в обох групах досліджуваних не виявлено; на відміну від дослідження О.М. Леонтьєва, у даному дослідженні спостерігаються вищі показники безпосереднього та опосередкованого запам’ятовування в обох групах досліджуваних.

Висновки

. Пам’ять - вища писхічна функція, яка займає значну роль у житті людини, починаючи з раннього дитинства. Історичний розвиток людської пам’яті пов’язаний з виникненням механізму опосередкування, тобто, з використанням примітивною людиною зовнішніх допоміжних засобів для запам’ятовування. В ранньому дитячому віці пам’ять є однією з центральних психічних функцій. Вона тісно пов’язана з мисленням, адже для дитини мислити - означає згадувати. Тому розвиток пам'яті повинен вивчатися не стільки відносно змін, що відбуваються усередині самої пам'яті, скільки відносно місця пам'яті у ряді інших функцій.

. Безпосереднє запам’ятовування у старших дошкільників значуще нижче, ніж у молодших школярів. В обох вікових групах ефективність безпосереднього запам’ятовування нижче показників опосередкованого запам’ятовування. Зображення предметів та реальні предмети як засоби опосередкування в декілька разів підвищують продуктивність запам’ятовування в обох групах досліджуваних.

. Старші дошкільники використовують засоби опосередкування в обох ситуаціях опосередкування, але ці засоби ще не є автоматичними та закріпленими. Молодші школярі вже усвідомлено використовують механізм опосередкування і це використання є більш автоматизованим, ніж у дошкільників. Молодшим школярам легше використовувати засоби опосередкування конкретних понять, аніж абстрактних.

. Діяльність з реальними предметами позитивно впливає на запам’ятовування, але не достатньо для значного підвищення продуктивності пам’яті.

. Взаємозв‘язку між рівнем мислення та опосередкованим запам’ятовуванням (в обох ситуаціях опосередкування) у групах старших дошкільників та молодших школярів не виявлено. Це говорить про необхідність більш обширного та детального вивчення мислення в обох групах досліджуваних.

. Спостерігається наявність відмінностей проведеного дослідження з дослідженням О.М. Леонтьєва: як безпосереднє, так і опосередковане запам’ятовування у дошкільників та молодших школярів у нашому дослідженні є більш продуктивним. У дошкільному віці сучасні діти вже активно використовують механізми опосередкованого запам`ятовування - спостерігається підвищення продуктивності безпосередньої пам`яті та різкий «стрибок» опосередкованої пам`яті у порівнянні з результатами дослідження О. М. Леонтьєва 30-х рр. ХХ ст.

Результати даного дослідження можуть бути використані у психолого-педагогічній практиці у різних навчальних закладах. Планується продовження дослідження у групах з різним соціальним, економічним статусом, в залежності від культурних особливостей, у групах дошкільників з різним рівнем підготовки до школи для виявлення взаємозв’язку опосередкованого запам’ятовування із різними аспектами розвитку та життя досліджуваних.

Використана література

Бериташвили И.С. Память позвоночных животных , ее характеристика и происхождение. - М.: Наука, 1974

Блонский П.П. Память и мышление//Избр. психолог. произведения.-М.: Просвещение, 1964 - 502 с.

Выготский Л.С. Мышление и его развитие в детском возрасте. - В кн.: Избранные психологические труды.М.,1956, с. 63-78.

Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте.- В кн.: Избранные психологические труды. М., 1956, с.28-42.

Выготский Л.С.Орудие и знак. - В кн.: Собрание сочинений в шести томах.Т.6. Научное наследство/Под ред. М. Г. Ярошевского.- М.: Педагогика, 1984.-400 с.

Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. - М.: Педагогика-Пресс, 1993. - 224 с.

Заика Е.В. Экспериментальная психология памяти: основные методики и результаты исследований // Практична психологія та соціальна робота. 2008. № 5.

Зинченко П.И. Проблема непроизвольного запоминания // Научные зап. Харьк. гос. пед. института иностранных языков. 1939. Т. 1. 1-

Иванова Е.Ф. Психология мышления и памяти:Учебное пособие - Харьков:ХГУ, 1990. - 79 с.

Иванова Е.Ф., Мажирина Е.С. Развитие непроизвольной памяти: повторение исследований П.И. Зинченко // Культурно - историческая психология. 2008. №1.

Леонтьев А. Н. Развитие памяти. М., 1931.- с. 253.

Мясоед П.А. «Паралеллограмм» А.Н. Леонтьева, «генетический закон» Л.С. Выготского и традиция научной школы // Вопр. психол. 2003. № 2.

Невоєнна О.А. Історико - порівняльний аналіз розвитку довільної пам'яті: Автореф. дис. …канд. психол. наук: 19.00.01. Харків, 1998.

Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: ООО «Речь», 2003. - 360с., ил.

Смирнов А.А. Психология запоминания. - М., Л.: изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1948 - 327 с.

Інтернет - сайт: <http://www.koob.ru>

Інтернет-сайт: http://www.psiholognew.com