***Содержание***

Введение

1. Теоретические основы исследования памяти в младшем школьном возрасте

1.1 Проблема памяти в психолого-педагогической литературе

1.2 Основные теории памяти

1.3 Особенности развития и формирования памяти детей младшего школьного возраста в процессе обучения

Выводы по 1-ой главе

2. Экспериментальное исследование памяти в младшем школьном возрасте

2.1 Организация и методики исследования

2.2 Результаты исследования и их анализ

Выводы по 2-ой главе

Заключение

Список литературы

Приложение

# ***Введение***

Младший школьный возраст является вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств - легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Ведущей деятельностью детей младшего школьного возраста является учебная деятельность. Учение для ребенка - значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни. [5]

**Актуальность работы.** На сегодняшний день существует проблема развития памяти младших школьников т.к. память, есть важнейшая определяющая характеристика психической жизни личности. Никакое актуальное действие не мысленно вне процесса памяти, ибо протекание любого, пусть даже самого элементарного, психического акта обязательного предполагает удержание каждого данного его элемента для "сцепления" с последующими.

Память - одна из важнейших психических познавательных функций, от уровня развития которой зависит продуктивность усвоения различной информации, как ребёнком, так и взрослым.

На развитие памяти влияют другие процессы и свойства личности: мотивация и эмоции, воля и общительность, интересы, самоконтроль и особенно мышление, что имеет исключительно важное значение для эффективности памяти развивающегося ребёнка. [8]

**Объект исследования:** память детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования:** особенности развития памяти у младших школьников.

**Цель работы:** выявить характерные особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста.

**Задачи работы:**

1. Изучить проблему памяти в психолого-педагогической литературе.

. Проанализировать основные теории памяти.

. Рассмотреть особенности развития и формирования памяти детей младшего школьного возраста в процессе обучения.

. Провести экспериментальное исследование **памяти детей** младшего школьного возраста.

**Гипотеза исследования:** предполагаем, что развитие памяти напрямую связано с условиями воспитания и обучения. Показатели памяти у младших школьников, обучающихся в классах с углубленным изучением выше, чем показатели памяти младших школьников, обучающихся по традиционной форме обучения.

**Методы исследования:** анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, эксперимент, статистический метод.

**Теоретическая база исследования:** работы Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Л.В. Занков, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, Н.А. Рыбникова, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова и др.

**Эмпирическая база исследования:** данное исследование проводилось в СОШ № 57 г. Москвы. Выборка исследования составила 20 младших школьников в возрасте 9-10 лет.

**Структура работы.** Курсовая работа состоит из оглавления, введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения и списка использованной литературы.

память младший школьный возраст

# ***1. Теоретические основы исследования памяти в младшем школьном возрасте***

# ***1.1 Проблема памяти в психолого-педагогической литературе***

*Память* - одна из важнейших психических познавательных функций, от уровня развития которой зависит продуктивность усвоения различной информации, как ребёнком, так и взрослым.

В то же время на развитие памяти влияют другие процессы и свойства личности: мотивация и эмоции, воля и общительность, интересы, самоконтроль и особенно мышление, что имеет исключительно важное значение для эффективности памяти развивающегося ребёнка (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Рыбников, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов и их ученики).

Отечественные психологи в разные годы получили интересный фактический материал по развитию осмысленного запоминания у детей, а также по их обучению отдельным сложным приёмам (смысловому соотнесению, классификации, смысловой группировке связного текста, наглядному моделированию), в той или иной мере содействующим повышению продуктивности памяти.

Все психологи подчёркивают активное начало в процессах памяти детей, ведущую роль смысловой переработки информации:

памятью можно управлять уже на сравнительно раннем этапе онтогенеза;

память можно развивать в зависимости от использования определённых средств.

Однако особенности развития воображения детей разных возрастов в процессе формирования культурной памяти, как показал анализ отечественных и зарубежных исследований, ещё не были предметом специального исследования.

В работах с детьми по развитию памяти, восприятию и пересказу художественных текстов специалисты рекомендуют использовать такой особый методический приём, как постановка отдельных вопросов или группы вопросов в виде плана, который, в первую очередь, активизирует мыслительную и мнемическую деятельность школьников (А.М. Бородич, Р.И. Габова, Л.Р. Голубева, А.П. Иваненко, Н.А. Орланова, Ф.А. Сохин, Л.П. Федоренко и др.).

Специалисты доказали, что составление плана, или смысловая группировка - один из эффективных приёмов, обеспечивающих высокую степень осмысливания связного текста. [11]

Проблемам памяти посвящены две книги М.С. Роговина: первая вышла в свет 1966 г. в издательстве "Высшая школа" под названием "Философские проблемы теории памяти", вторая (значительно переработанный вариант первой) - в 1976 г. в том же издательстве под названием "Проблемы теории памяти".

Как отмечает М.С. Роговин, для поверхностного взгляда память представляет собой нечто простое и понятное. Предполагается, что любое впечатление оставляет после себя некоторый след, который сохраняется в течение более или менее длительного времени. В этом и состоит сущность памяти.

На физиологическом уровне этот процесс интерпретируется как определенное изменение в работе нервных клеток под влиянием предшествующих раздражителей. Подобный взгляд М.С. Роговин обозначает как тезис о естественности (самоочевидности) памяти. Но само собой понятное при ближайшем рассмотрении оказывается чем-то непонятным. И весь дальнейший анализ убедительно подтверждает справедливость данного утверждения.

Первый принципиальный вывод, вытекающий из научного анализа сущности памяти, состоит в том, что мы имеем дело с явлением весьма сложным и многогранным. Оказывается, что память следует понимать не как единую способность сохранять и воспроизводить ранее имевшие место впечатления, а как совокупность механизмов разного рода. Например, индивидуальные различия в этой сфере касаются не только скорости и прочности запоминания, но и сравнительной легкости восприятия и удержания определенного материала, а также предпочтений, отдаваемых тому или иному способу заучивания. О том же свидетельствуют и многообразные проявления нарушений памяти - амнезии. Отсюда следует принципиальная возможность расчленения этого сложного явления по самым разным основаниям.

Различают память моторную и сенсорную, образную и вербальную, механическую и логическую. Если рассматривать память как процесс, то можно выделять отдельные стороны этого процесса - фиксацию, сохранение, забывание, воспроизведение. Само запоминание может быть непроизвольным или произвольным, кратковременными или долговременным. Воспроизведение бывает прямым (непосредственным) или косвенным (опосредованным ассоциациями). В свою очередь прямое воспроизведение может быть результатом повторного восприятия (узнавание) или возникать спонтанно (реминисценция). Таким образом, память оказывается психической функцией, весьма сложной по своему строению. Кроме того, она интимно связана с другими познавательными процессами (восприятие, внимание, мышление, речь) и с общей психической организацией и направленностью личности.

Существенным аспектом изучения проблемы памяти является исследование тех мозговых механизмов, которые обеспечивают сохранение прошлых впечатлений. На протяжении XX века было проведено множество исследований подобного рода и на животных, и на людях. Они показывают, что, во-первых, не существует какого-то мозгового "центра памяти". Нарушения данной функции наблюдаются при поражении разных мозговых структур, но при этом более значимым оказывается обширность очага поражения, чем его конкретная локализация. Подобного рода факты хорошо согласуются с выводом психологов о том, что память представляет собой не отдельную способность; она теснейшим образом связана с другими сторонами познавательной деятельности.

Во-вторых, доказано, что с помощью электрической стимуляции определенных отделов коры мозга (височные доли доминирующего полушария) можно искусственно вызывать зрительные и слуховые образы прошлого, которые У. Пенфилд назвал "вспышками пережитого".

Современная нейрофизиология выдвинула интересные гипотезы относительно возможных механизмов фиксации следов памяти. Однако до сих пор ни по одному частному вопросу о "следах" памяти - их локализации, структуре, прочности, способах актуализации и т.д. - не существует единых и твердо обоснованных представлений. Несмотря на проведенные исключительно тонкие исследования, в этой области пока гораздо больше неизвестного и непонятного, чем однозначно доказанного. Констатировав, что современная нейрофизиология, сообщая некоторые любопытные факты относительно функционирования мозговых механизмов переработки информации о внешнем мире, не слишком приближает нас к пониманию сущности памяти как познавательного процесса, М.С. Роговин возвращается к психологическому аспекту проблемы. Здесь он выделяет аналитический и синтетический подходы. Первый заключается в попытке выделить основные элементы памяти, а второй направлен на определение места этого познавательного процесса в общей структуре психической жизни человека.

В качестве базовых элементов памяти старая психология называла ассоциации, т.е. связи между отдельными представлениями. Действительно, наша память во многом строится на связях. Законы ассоциаций впервые были выведены еще Аристотелем, усматривающим их причину в существовании сходств и различий предметов и группировавшим их по преобладающей сенсорной модальности. Позднее к внешним ассоциациям (по сходству и контрасту, а также по совпадению во времени и в пространстве) были добавлены внутренние ассоциации (по родовидовым отношениями и причинно-следственным связям). Ассоциации первого типа образуют основу чувственной памяти, ассоциации второго типа - основу памяти идей. [4]

Ассоцианизм, который вплоть до XIX века был основным направлением философской психологии, во многом определил и развитие современной экспериментальной психологии. Пионер экспериментального изучения памяти Г. Эббингаус использовал принцип ассоциаций для объяснения скорости заучивания наизусть и забывания выученного. Тот же принцип лег в основу объяснительных схем, которые использовались бихевиористами (связи типа "стимул-реакция") и физиологами школы И.М. Сеченова и И.П. Павлова (условный рефлекс). Хотя ассоцианизм как универсальная концепция позднее беспощадно критиковался представителями других направлений, например гештальтпсихологии, видная роль ассоциаций в организации человеческой психики не вызывает сомнений. За привычными формами поведения, за оформленными по законам языка и логики актами речи специальный научный анализ вскрывает мощный пласт ассоциаций - психических образований, служащих для них сырым материалом и динамическим фоном.

Если ассоциации представляют собой те элементарные структуры, которые образуют "фундамент" памяти, то сама она включается в общую структуру психики, которую принято обозначать понятием "личность". Синтетический подход обращает внимание именно на второй аспект, который не менее важен для понимания природы человеческой памяти, чем изучение процесса формирования ассоциаций. Например, В. Вундт считал, что ассоциации как таковые направляются апперцепцией, т.е. волевым актом, который ставит их в определенное отношение друг к другу. Представители Вюрцбурской школы отмечали важность таких интенциональных моментов, как "намерение", "сосредоточение", "мотив" для организации ассоциативных процессов. Гештальтисты указывали на роль структурирования материала для его успешного запоминания.

В этом же русле складывалась концепция Ф. Бартлетта, для которого память взрослого человека есть результат совместной работы органов чувств, конструктивного воображения и конструктивной мысли. Каждое воспоминание включается в более широкую схему, благодаря чему оно перестает быть простой копией первоначального впечатления, а обязательно включает элемент обобщения, основанного на прошлом опыте.

Воспоминания - это не столько репродукция, сколько реконструкция прошлого. Образно говоря, Бартлетт "перекидывает мостик" от памяти к воображению. Различие здесь, по его мнению, состоит лишь в степени трансформации исходного материала.

Еще один момент, который намечался в концепции Бартлетта, но более детально был разработан в трудах французских (П. Жане, Л. Леви-Брюль, М. Хальбвакс) и отечественных (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев) психологов, это указание на роль социальных факторов в процессе запоминания.

При ближайшем анализе развитие памяти человека оказывается тесно связанным с возникновение абстрактно-логического мышления и с использованием специальных мнемонических средств (искусственных знаков). Знаковые системы (в частности - письменность) выступают в качестве средства овладения собственным поведением, что является поворотным пунктом истории духовного развития человечества.

Кроме того, социальная жизнь задает некоторые рамки (системы координат), внутри которых только и возможен отсчет событий жизни каждого индивида. Поэтому любое воспоминание о том или ином конкретном событии содержит, кроме образа, локализованного в определенном месте и времени, те общие представления, которые отражают наш личный опыт или опыт нашего ближайшего социального окружения.

В этом - сущность и специфика памяти человека. По верному замечанию П. Жане, только с использованием языка возникает настоящая память, ибо лишь тогда появляется возможность описания, то есть превращения отсутствующего в присутствующее. [15]

Систематическое рассмотрение различных взглядов на природу и механизмы памяти приводит М.С. Роговина к формулированию принципов структурно-уровневой концепции, призванной интегрировать многообразные факты, относящиеся к функционированию этого сложного познавательного комплекса.

Вся эта структура является результатом длительного филогенетического и онтогенетического развития, в ходе которого исторически более новые образования как бы надстраиваются над более старыми, включая их в себя и качественно перестраивая.

Например, произвольное запоминание обязательно предполагает особую организацию собственной активности (членение материала, распределение повторений), направленную на заучивание некоторого содержания с целью его последующего воспроизведения. В этом смысле оно существенно отличается от непроизвольного запоминания, представляющего собой своего рода побочный продукт любой деятельности.

Произвольное запоминание вовсе не отменяет непроизвольного, а лишь специальным образом его организует и направляет. Словесно-логическая память по сравнению с образной оказывается более эффективным (в плане последующего сохранения) способом кодирования информации, первоначально данной в наглядном виде. Язык и другие знаковые системы в этом смысле можно рассматривать как готовые средства (инструменты) запоминания.

Структурно-уровневая концепция психики сама по себе не является изобретением М.С. Роговина. Ее основы были заложены выдающимся английским неврологом X. Джексоном и его учеником Г. Хэдом.

Развивая эволюционные идеи Ч. Дарвина и Г. Спенсера, Джексон рассматривал функции центральной нервной системы как результат постепенного усложнения, подъема на более высокий уровень. В случае патологии возникает обратный процесс, который Джексон называет диссоциацией. Теория Джексона в свое время нашла широкий отклик во французской психологии. Ее влияние особенно заметно в трудах Т. Рибо и П. Жане.

В частности, Рибо в известной книге "Память в ее нормальном и болезненном состоянии" формулирует так называемый закон обратного развития этой функции, Согласно которому в первую очередь страдают генетически более поздние образования - словесно-логическая память и способность произвольного запоминания и припоминания. Впечатления далекого прошлого и двигательные навыки (память-привычка) оказываются довольно устойчивыми в этом отношении.

В работах отечественных исследователей было показано, что развитие памяти человека идет в направлении от непосредственного запоминания к запоминанию опосредованному, основанному на использовании вспомогательных средств (главным образом языка).

Это относится и ко всему историческому развитию человеческого познания, и к индивидуальному развитию памяти в детском возрасте. На низших уровнях функционирования запоминание осуществляется под влиянием внешних факторов и опирается на природную способность всякого живого организма фиксировать биологически значимые или часто повторяющиеся впечатления.

На уровне же произвольного и сознательного регулирования деятельности запоминание приобретает форму целенаправленного заучивания. При этом главным инструментом организации собственного поведения становится внутренняя речь. Итак, именно структурно-уровневая концепция представляется наиболее адекватной для раскрытия природы памяти. [6]

# ***1.2 Основные теории памяти***

В последние годы происходит бурный рост числа научных работ, посвященных общей теории памяти. Стало очевидным системное единство и условность различения памяти, информации и знаковых систем, что определило новые требования к их изучению.

Появление и развитие идей общей теории памяти лишь в последние годы обусловлено тем, что память долгое время понималась главным образом психологически или исторически и рассматривалась лишь *ретроспективно,* как некий "отпечаток", "след" прошлого, или как совокупность знаковых систем, хранящих информацию о прошлых событиях в настоящем времени.

В современных исследованиях память приобретает все больший онтологический статус и связывается уже, прежде всего, с *актуальными* системными процессами, которые сами по себе могут и не выглядеть как память в привычном для нас понимании.

Память все больше рассматривается как *актуальные и непрерывные процессы самовоспроизведения и самотрансляции систем,* ибо вне этих процессов память не существует, как и сами эти процессы, в силу динамического и информационно-обусловленного характера биологических и социальных систем.

Тесная взаимосвязь знаковых систем и памяти долгое время упускалась, но их совместное изучение в рамках междисциплинарных исследований также показало недостаточность распространенных "автономных" подходов к изучению знака и знаковых систем. Как и память, различные типы знаковых систем, главным образом, рассматриваются "статически", как существующие относительно независимо от деятельности субъектов объективные средства замещения некоего автономного предметного или смыслового содержания. Биологические и социальные системы сохраняют и транслируют себя посредством своего актуального функционирования, посредством "живого семиозиса", обуславливающего и обусловленного памятью. В связи с этим данные процессы необходимо рассматривать и как определяемые памятью и знаковыми системами, и как определяющие и осуществляющие их так, что знак, информация и актуальные системные процессы становятся различимыми лишь условно. [1]

Системные исследования памяти и осознание необходимости создания общей теории памяти были индуцированы не только ее биологическими исследованиями, но и "бумом" в изучении социальной (культурной, коллективной, исторической) памяти, который произошел и происходит в 1990-х и начале 2000-х годов.

Работы в области социальной памяти показали, что ее простое понимание как материального отпечатка (отпечатков) или системы материальных носителей информации, относящейся к прошлому, недостаточно. Социальную память необходимо рассматривать как процесс и со стороны ее создания, и со стороны ее трансляции, воспроизведения и актуального функционирования в форме самой социальной системы.

Изучение социальной памяти в основном проводится независимо от биологических исследований, но в последние годы появляется все больше работ, которые объединяют биологические и социальные концепции памяти в рамки одной, как правило, эволюционной теории.

На современном этапе теория и методология междисциплинарных исследований памяти пока находится в стадии активной разработки. В процессе решения данной задачи необходимо избегать различных форм редукционизма, в том числе и рассмотрения биологических и социальных систем как систем, основанных лишь на памяти.

В то же время рабочее понятие "память" позволяет выявлять новые стороны исследования сложных систем, поэтому в качестве предварительного итога необходимо подчеркнуть следующее:

. Объектами системного и междисциплинарного исследования памяти могут быть рассмотрены как минимум две системы наследования: биологическая и социальная. Данные системы необходимо изучать не только как условия, обеспечивающие воспроизведение и адаптацию биологических и социальных систем к окружающей среде на основе *прошлого опыта,* но и как основы и формы их *актуального существования.*

2. Рассмотренные исследования природы памяти и ее эволюции показывают, что память, являясь системным процессом, существует и на индивидуальном, и надындивидуальном уровне.

3. Часто в исследованиях информация, знаковые системы и актуальные процессы рассматриваются как автономные (гипостазированные) реальности, как, например, в высказывании "знание передается традицией." или "язык содержит информацию.".

Впервые идеи относительно сохранения, воспроизведения и забывания информации были апробированы в ассоциативной теории памяти. Ключевым принципом объяснения динамики процессов памяти стал принцип ассоциации.

Под ассоциацией понимают связь между психическими явлениями, при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого.Э. Мюллер построил некую иерархическую систему, в которой категориальные представления оказались под контролем некоторого более высокого уровня, принимающего решения о торможении или активации ассоциативных связей. Ученик Э. Мюллера А. Иост позже описал два общих закона динамики прочности следа памяти. Согласно первому из них, "из двух ассоциаций равной прочности, но разного возраста более старая забывается медленнее. Второй закон имеет отношение к заучиванию материала: приращение прочности следа, вызванное новым заучиванием, обратно пропорционально исходной прочности следа". [10]

Еще одна ассоциативная модель памяти была предложена Дж. Андерсоном и Г. Боуэром. Их теория анализируется в монографии Е.И. Горошко "Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента".

Дж. Андерсон и Г. Боуэр считают, слова могут взаимоассоциироваться только, если соответствующие им понятия входят в закодированные в памяти пропозиции. При этом долговременная память человека представляет собой огромную сеть взаимопересекающихся пропозициональных деревьев, каждое из которых включает некоторый набор узлов памяти с помеченными связями.

В соответствии с ассоциативной теорией забывание изученного материала объясняется распадом ассоциаций. Наиболее значительный вклад в исследования забывания в рамках ассоциативной теории внес Г. Эббингауз.

В своем исследовании "О памяти", проводя эксперименты по запоминанию рядов бессмысленных слогов, он вывел общее правило возникновения и распада ассоциаций: "Если какие-либо душевные образования когда-нибудь заполняли сознание одновременно или в близкой последовательности, то впоследствии повторение одних членов этого переживания вызовет представления и остальных членов, хотя бы первоначальные причины их и отсутствовали.

Выделение бессознательного в психике началось еще со времен Лейбница, а начало количественной регистрации реакций человека на неосознаваемые стимулы, являющемся основой научного исследования бессознательного, связывают с работами Гершуни и его сотрудников.

До сих пор нет научно обоснованныхответов на вопросы: что такое бессознательное, существует ли бессознательная память, на какие свойства объектов она образуется, как и где формируется и функционирует, чем отличается от осознаваемой памяти.

Это обусловлено двумя причинами:

) в любом психическом явлении бодрствующего человека нет ничего, что было бы целиком и полностью осознанным, поскольку в нем же всегда есть нечто неосознаваемое; вместе с тем в нем никогда нет и полностью бессознательного, поскольку хоть какие-то моменты частично всегда осознаются;

) до настоящего времени в психических явлениях еще не выделены компоненты, о которых можно было бы уверенно сказать, что данный компонент связан только с сознанием, а вот этот - только с бессознательным. Эти причины не позволяют раздельно изучать сознание и бессознательное. [14]

# ***1.3 Особенности развития и формирования памяти детей младшего школьного возраста в процессе обучения***

С момента поступления ребенка в школу она начинает опосредовать всю систему его отношений, и один из ее парадоксов заключается в следующем: будучи общественной по своему смыслу, содержанию и форме, эта система вместе с тем осуществляется сугубо индивидуально, а ее продукты есть продукты индивидуального усвоения. В процессе учебной деятельности ребенок осваивает знания и умения, выработанные человечеством. Основным направлением в этот период жизни ребенка становится учебная деятельность, а ее успешность во многом зависит от уровня развития различных видов памяти детей.

Вопросам развития памяти младших школьником посвящены работы многих исследователей (Гальперин П. Я, Коломинский Я.П., Немов ЕС, Панько Е.А., Смирнов А.А., Столяренко Л.Д. и др.), которые рассматривали процесс ее формирования в теоретическом и прикладном аспекте.

Под влиянием обучения у младших школьников происходит перестройка всех его познавательных процессов и приобретение ими новых качеств. Дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств. Ребенку с первых дней обучения необходимо в течение длительного времени сохранять повышенное внимание, быть достаточно усидчивым, воспринимать и хорошо запоминать все то, о чем говорит учитель. [9]

Основным новообразованием младшего школьного возраста является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие - думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими.

У ребенка младшего школьного возраста (6-7 лет) преобладает непроизвольный вид памяти, при котором отсутствует сознательно поставленная цель. В этот период сохраняется зависимость запоминания материала от таких его особенностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, озвученность, прерывистость действия, движение, контраст и т.д. Если предметы, с которыми встречается ребенок, называются, то он запоминает их лучше, что говорит о существенной роли слова.

Исследуя непроизвольное запоминание, П.И. Зинченко выявил, что продуктивность непроизвольного запоминания увеличивается в том случае, если задание, предлагаемое ребенку, предполагает не просто пассивное восприятие, а активную ориентировку в материале, выполнение мыслительных операций. Кроме непроизвольного запоминания в психике ребенка появляется важное новообразование - дети овладевают собственно мнемической деятельностью, у них возникает произвольная память.

Повышение произвольной памяти у детей можно достичь за счет целенаправленного запоминания с помощью специальных приемов, эффективность зависит:

 От целей запоминания (насколько прочно, долго человек хочет запомнить). Если цель - выучить, чтобы сдать экзамен, то вскоре после экзамена многое забудется, если цель - выучить надолго, для будущей профессиональной деятельности, то информация мало забывается;

 От приемов заучивания. Приемы заучивания бывают:

механическое дословное многократное повторение - работает механическая память, тратится много сил, времени, а результаты низкие. Механическая память - это память, основанная на повторении материала без его осмысливания;

логический пересказ, который включает логическое осмысление материала, систематизацию, выделение главных логических компонентов информации, пересказ своими словами - работает логическая память (смысловая) - вид памяти, основанный на установлении в запоминаемом материале смысловых связей. Эффективность логической памяти в 20 раз выше, лучше, чем механической памяти;

образные приемы запоминания (перевод информации в образы, графики, схемы, картинки) - работает образная память. Образная память бывает разных типов: зрительная, слуховая, моторно-двигательная, вкусовая, осязательная, обонятельная, эмоциональная;

мнемотехнические приемы запоминания (специальные приемы для облегчения запоминания). [13]

В исследованиях памяти детей 3-7 лет З.М. Истомина выявила три мнемических уровня ее развития:

 первый уровень характеризуется отсутствием вычленения цели запоминания или припоминания;

 второй - наличием данной цели, но без применения каких-либо способов, направленных на ее осуществление,

 третий - наличием цели запомнить или припомнить и применением мнемических способов для осуществления этого.

Учащиеся в начальный период обучения имеют второй и в большей мере третий уровень развития памяти, при этом достаточно хорошо могут выделить мнемическую цель.

Это происходит в том случае, когда ребенок сталкивается с условиями, требующими от него активного запоминания и припоминания. Запоминание должно быть чем-то мотивировано, а сама мнемическая деятельность должна приводить к достижению значимого для ребенка результата.

Существует зависимость вычленения мнемической цели от характера деятельности, выполняемой ребенком. Оказалось, что наиболее благоприятные условия для осознания мнемической цели и формирования запоминания и припоминания возникают в таких жизненных обстоятельствах, в которых ребенок должен выполнить поручение взрослого в игровой деятельности.

Основным показателем развития произвольной памяти ребенка является не только его умение принять или самостоятельно поставить перед собой мнемическую задачу, но и проконтролировать ее выполнение, т.е. осуществить самоконтроль. В этом случае сущность самоконтроля заключается в умении человека соотнести, сличить полученный в процессе выполнения какой-либо деятельности результат с заданным образцом с целью своевременного исправления ошибок и дальнейшего их недопущения.

У младших школьников существуют следующие уровни самоконтроля детей в зависимости от полноты самоотчета:

для первого уровня характерно то, что они совсем не могли осуществлять самоконтроль;

для второго уровня характерно то, что они во время второго просмотра картинок давали отчет лишь о некоторых элементах ряда, воспроизведенных в первый раз;

для третьего уровня развития самоконтроля характерно одновременное выполнение самоотчета и мнемической задачи. [7]

В целом возможности самоконтроля в процессе запоминания в младшем школьном возрасте значительно увеличиваются, и большинство детей этого возраста успешно используют самоконтроль как при запоминании наглядного, так и словесного материала.

Самоконтроль, являясь составной частью учебной деятельности, выступая в наглядно-действенной форме, стимулирует овладение детьми логическим приемом запоминания и мнемической деятельности. Формируя эту способность в процессе мнемической деятельности, педагог помогает ребенку развить не только память, но и произвольность поведения в целом.

Особую трудность для детей 6-7-летнего возраста, начинающих обучаться в школе, представляет саморегуляция поведения. Ребенок должен сидеть на месте во время урока, не разговаривать, не ходить по классу, не бегать по школе во время перемен. В других ситуациях, напротив, от него требуется проявление необычной, довольно сложной и тонкой двигательной активности, как, например, при обучении рисованию и письму.

Считается, что ребенку, впервые перешагнувшему порог школы, свойственна механическая память, способность к запоминанию лишь по ассоциации. При этом ссылаются на поразительные способности ребенка к бессмысленному воспроизведению какого-либо малопонятного текста. Действительно, механическое запоминание сильно развито у детей этого возраста. Однако детям младшего возраста доступно не только механическое запоминание, но и элементы логического. Этот вид памяти проявляется обычно при запоминании понятного детям содержания.

Проведенные А.А. Смирновым сравнительные исследования памяти у детей младшего и среднего школьного возраста привели к следующим выводам:

с 6 до 14 лет у детей активно развивается механическая память на не связанные логически единицы информации;

вопреки распространенному мнению о существовании увеличивающегося с возрастом преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение: чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным. Вероятно, это связано с тем, что упражняемость памяти под влиянием интенсивного учения, опирающегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению всех видов памяти у ребенка и прежде всего тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой. [13]

Память детей младшего школьного возраста является достаточно хорошей, и это в первую очередь касается механической памяти, которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует достаточно быстро. Несколько отстает в своем развитии опосредствованная, логическая память, так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью.

Малознакомые слова шестилетний ребенок нередко заменяет более знакомыми, произвольно меняют последовательность событий в сказке, не нарушая основной логики изложения, могут упускать подробности либо добавлять что-то свое. Эта произвольность во многом зависит от его отношения к героям произведения. При положительном отношении многое "плохое", связанное с героем, забывается ими, зато вводятся подробности, усиливающие положительные стороны. Противоположная картина наблюдается при отрицательном отношении к герою.

Основную роль в развитии логической памяти детей играет обучение. Показатели детей, прошедших обучение приемам организации логических связей, результаты выше в 1,5 раза, чем у детей, где этим мнемическим приемам не учили.

В ходе специального обучения дети вполне могут овладеть такими приемами логического запоминания, как смысловое соотнесение и смысловая группировка, и успешно использовать их в космических целях.

Такое обучение целесообразно осуществлять в два этапа: на первом идет формирование смыслового соотнесения и смысловой группировки как умственных действий, на втором - формируется умение применять эти действия в ходе мнемической деятельности.

При обучении мнемическому действию классификации успех достигается, если его формирование осуществляется в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина:

. Этап практического действия. Здесь дети используют материально - практические действия - обучаются раскладывать картинки по группам.

. Этап речевого действия. После предварительного ознакомления с картинками ребенок должен рассказать, какие из них можно отнести к той или иной группе.

. Этап умственного действия. На этом этапе распределение картинок по группам осуществляется ребенком в уме, затем он называет группы.

Когда дети уже научатся выделять в предъявляемом материале определенные группы (например, животных, посуду, одежду и т.п.), относить каждую картинку к определенной группе или обобщающей картинке, подбирать отдельные элементы, тогда переходят к формированию умения применять группировку в целях запоминания. [15]

Таким образом, педагог, работающий с детьми, доложен учитывать возможности различных видов памяти своих воспитанников и развивать их. Соответственно, учитель должен знать методы развития различных видов памяти у младших школьников и применять их индивидуально в зависимости от уровня их сформированное у ребенка.

# ***Выводы по 1-ой главе***

**.** *Память* - одна из важнейших психических познавательных функций, от уровня развития которой зависит продуктивность усвоения различной информации, как ребёнком, так и взрослым. В то же время на развитие памяти влияют другие процессы и свойства личности: мотивация и эмоции, воля и общительность, интересы, самоконтроль и особенно мышление, что имеет исключительно важное значение для эффективности памяти развивающегося ребёнка.

В работах отечественных исследователей было показано, что развитие памяти человека идет в направлении от непосредственного запоминания к запоминанию опосредованному, основанному на использовании вспомогательных средств (главным образом языка).

**2.** В последние годы происходит бурный рост числа научных работ, посвященных общей теории памяти. Стало очевидным системное единство и условность различения памяти, информации и знаковых систем, что определило новые требования к их изучению.

Появление и развитие идей общей теории памяти лишь в последние годы обусловлено тем, что память долгое время понималась главным образом психологически или исторически и рассматривалась лишь *ретроспективно,* как некий "отпечаток", "след" прошлого, или как совокупность знаковых систем, хранящих информацию о прошлых событиях в настоящем времени.

Впервые идеи относительно сохранения, воспроизведения и забывания информации были апробированы в ассоциативной теории памяти. Ключевым принципом объяснения динамики процессов памяти стал принцип ассоциации.

В соответствии с ассоциативной теорией забывание изученного материала объясняется распадом ассоциаций. Наиболее значительный вклад в исследования забывания в рамках ассоциативной теории внес Г. Эббингауз.

Выделение бессознательного в психике началось еще со времен Лейбница, а начало количественной регистрации реакций человека на неосознаваемые стимулы, являющемся основой научного исследования бессознательного, связывают с работами Гершуни и его сотрудников.

До сих пор нет научно обоснованныхответов на вопросы: что такое бессознательное, существует ли бессознательная память, на какие свойства объектов она образуется, как и где формируется и функционирует, чем отличается от осознаваемой памяти.

**3.** Вопросам развития памяти младших школьником посвящены работы многих исследователей (Гальперин П. Я, Коломинский Я.П., Немов ЕС, Панько Е.А., Смирнов А.А., Столяренко Л.Д. и др.), которые рассматривали процесс ее формирования в теоретическом и прикладном аспекте.

У ребенка младшего школьного возраста (6-7 лет) преобладает непроизвольный вид памяти, при котором отсутствует сознательно поставленная цель. В этот период сохраняется зависимость запоминания материала от таких его особенностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, озвученность, прерывистость действия, движение, контраст и т.д. Если предметы, с которыми встречается ребенок, называются, то он запоминает их лучше, что говорит о существенной роли слова.

Кроме непроизвольного запоминания в психике ребенка появляется важное новообразование - дети овладевают собственно мнемической деятельностью, у них возникает произвольная память.

# ***2. Экспериментальное исследование памяти в младшем школьном возрасте***

# ***2.1 Организация и методики исследования***

Опытно-экспериментальной базой стала СОШ № 57 города Москвы. В исследовании приняли участие 10 младших школьников из класса с *углубленным изучением русского языка* и *литературы* (первая группа) и 10 младших школьников обучающихся по традиционной форме обучения (вторая группа).

Цель и поставленные задачи определили ход исследования, которое проводилось в несколько этапов:

Первый этап - теоретический анализ литературы по исследуемой теме.

Второй этап - подготовительный этап. На данном этапе осуществлялось формирование выборки и подбор диагностического инструментария с целью изучения памяти у младших школьников.

Третий этап - экспериментальный. Данный этап предусматривал экспериментальное исследование учащихся первой и второй групп с помощью методик 10 слов, "Память на образы", "Смысловая память".

Четвертый этап - аналитический. Он связан с анализом и обработкой полученных результатов.

Для исследования памяти использовалась методика "Память на образы", предназначенная для изучения образной памяти (Приложение). Сущность методики заключается в том, что испытуемому экспонируется таблица с 16 образами в течение 20 секунд. Образы необходимо запомнить и в течение 1 минуты воспроизвести на бланке. Ребенку необходимо нарисовать или записать (выразить словесно) те образы, которые запомнили. Оценка результатов тестирования производится по количеству правильного воспроизведения образов. Методика используется в группе и индивидуально. Норма - 6 правильных ответов и больше.

Также для диагностики памяти была использована методика "10 слов". Она применяется для диагностики вербальной кратковременной памяти. Детям было зачитано 10 слов с интервалом 4-5 секунд между словами. После десятисекундного перерыва ученики записывает те слова, которые запомнил. Оценка результатов проводилась по формуле: С=а/10, где С - память, а - количество правильно воспроизведенных слов. Для детей 8 - 9 лет нормативным показателем служит 6 слов.

А также для диагностики памяти использовалась методика "Смысловая память", основанная на понимании (Приложение). В процессе смыслового запоминания создаются мнемические опоры. Связи, используемые для запоминания, носят не самостоятельный, а вспомогательный характер, они служат средством, помогающим что-либо запомнить. Наиболее эффективными будут мнемические опоры, отражающие главные мысли какого-либо материала. Диагностика проходит в 2 этапа. На 1 этапе зачитываются пары слов, имеющие смысловую связь. Затем экспериментатор прочитывает только первое слово каждой пары, а испытуемые записывают второе. Если второе слово записано правильно, то ставят "+", а неправильно "-". На 2 этапе зачитываются пары слов, не имеющие смысловой связи.

Обработка результатов производится следующим образом:

|  |  |
| --- | --- |
| Объем логической памяти | Объем механической памяти |
| Кол-во слов 1 этапа (а1)  | Кол-во запомнившихся слов (b1)  | Коэффициент логической памяти | Кол-во слов 2 этапа (а2)  | Кол-во запомнившихся слов (b2)  | Коэффициент логической памяти С2=b2/a2 |
|  |  | С1=b1/a1 |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

Таким образом, нормой логической памяти для детей 8 - 9 лет является 10 слов из 15, а механической - 7 слов из 15.

# ***2.2 Результаты исследования и их анализ***

Результаты исследования памяти у младших школьников представлены в таблицах.

**Таблица 1**

Показатели вербальной кратковременной памяти по методике "10 слов" у младших школьников первой и второй групп.

|  |  |
| --- | --- |
| Группы | 10 слов |
|  | Средний балл | U - критерий |
| Первая группа | 8,9 | 0\*  |
| Вторая группа | 5,3 |  |

Примечание:

\* отмечены достоверные различия при p<0,01

\*\* отмечены достоверные различия при p<0,05



**Рис. 1.** Средние показатели вербальной кратковременной памяти по методике "10 слов" у младших школьников первой и второй групп.

Согласно данным, приведенным в таблице 1, средние показатели вербальной кратковременной памяти по методике "10 слов" у школьников второй группы ниже показателей школьников первой группы.

**Таблица 2**

Средние показатели образной памяти по методике "Память на образы" у школьников экспериментальной и контрольной групп.

|  |  |
| --- | --- |
| Группы | Память на образы |
|  | Средний балл | U - критерий |
| Первая группа | 13 | 2\* |
| Вторая группа | 8,4 |  |

Примечание:

\* отмечены достоверные различия при p<0,01

\*\* отмечены достоверные различия при p<0,05



**Рис. 2.** Средние показатели образной памяти по методике "Память на образы" у школьников первой и второй групп.

Согласно данным, приведенным в таблице 2, средние показатели образной памяти по методике "Память на образы" у школьников второй группы ниже показателей школьников первой группы.

**Таблица 3**

Средние показатели смысловой памяти по методике "Смысловая память" у школьников первой и второй групп (1 этап).

|  |  |
| --- | --- |
| Группы | Методика "Смысловая память" 1 этап |
|  | Средний балл | U - критерий |
| Первая группа | 12,2 | 0\* |
| Вторая группа | 7,5 |  |

Примечание:

\* отмечены достоверные различия при p<0,01

\*\* отмечены достоверные различия при p<0,05



**Рис. 3.** Средние показатели смысловой памяти по методике "Смысловая память" у школьников первой и второй групп.

Согласно данным, приведенным в таблице 3, средние показатели логической памяти по методике "Смысловая память" у школьников второй группы ниже показателей школьников первой группы.

**Таблица 4**

Средние показатели смысловой памяти по методике "Смысловая память" у школьников экспериментальной и контрольной групп (2 этап).

|  |  |
| --- | --- |
| Группы | Методика "Смысловая память" 2 этап |
|  | Средний балл | U - критерий |
| Первая группа | 5,5 | 6\* |
| Вторая группа | 3,1 |  |

Примечание:

\* отмечены достоверные различия при p<0,01

\*\* отмечены достоверные различия при p<0,05



**Рис. 4.** Средние показатели смысловой памяти по методике "Смысловая память" у школьников первой и второй групп.

Согласно данным, приведенным в таблице 4, средние показатели механической памяти по методике "Смысловая память" у школьников второй группы (традиционная форма обучения) ниже показателей школьников первой группы (класс с углубленным изучением русского языка и литературы), что является доказательством выдвинутой гипотезы и подтверждает ее.

# ***Выводы по 2-ой главе***

Таким образом, выдвинутая гипотеза о том, что развитие памяти напрямую связано с условиями воспитания и обучения была подтверждена.

Показатели памяти у младших школьников, обучающихся в классе с углубленным изучением русского языка и литературы выше, чем показатели памяти младших школьников, обучающихся по традиционной форме обучения.

Память, являясь основой всего процесса обучения, формируется и изменяется на протяжении всей жизни человека. При благоприятных социальных условиях память психически здоровых детей имеет положительную динамику.

В данном исследовании приняли участие дети без задержки психического развития. Но у детей второй группы (традиционная форма обучения) показатели памяти значительно ниже.

Это свидетельствует о том, что развитие памяти напрямую связано с условиями воспитания и обучения.

Социальные и психические условия воспитания детей связаны с развитием когнитивных функций.

Для увеличения показателей памяти у детей, необходимо регулярно проводить коррекционно-развивающие занятия.

# ***Заключение***

Память является основой успешной учебной и трудовой деятельности каждого человека. Чтобы активно пользоваться памятью, необходимо научить ребенка управлять механизмами и процессами памяти.

В процессе обучения ребенок сам научается использовать свою память, но кoррекциoннo-развивающие занятия могут улучшить отдельные виды и механизмы памяти, неoбхoдимые в пoвседневнoй жизнедеятельности.

В процессе общего развития ребенка деятельность памяти становится все бoлее управляемей.

С развитием произвольной памяти расширяются возможности самoстoятельнoй разнooбразнoй деятельности ребенка и все бoлее активным его включением в разные виды общения с взрослыми и сверстниками.

Деятельность памяти и воображения изменяется в зависимости от тех мотивов, которые побуждают ребенка к усилию: запоминание и припоминание воспринятого материала, к созданию нoвoгo рисунка, сочинению или пересказу. [3]

Подражательная и непроизвoльная деятельнoсть превращается в творческую, кoтoрoй ребенoк научается управлять, подчиняя ее принятой задаче.

Говоря o детской памяти можно сказать, что с развитием ребенка память приобретает избирательный характер, т.е. ребенок лучше и на больший срок запоминает то, чтo ему интересно, и использует этот материал в своей деятельности.

Содержанием памяти младшего школьника являются не только образы ранее воспринятых предметов, но и слова и мысли.

Память характеризуется своей пластичностью и постоянным развитием. Психологи утверждают, что память ребенка лучше, чем у взрослoгo.

Практика показывает, что дети, хотя, и запоминают материал легко, но воспроизводят его беспорядочно, так как еще не умеют извлекать нужную информацию в определенных условиях. Но с возрастом ребенок научается пользоваться своей памятью и даже использовать различные приемы для запоминания. [9]

# ***Список литературы***

1. Асеев В.Г. Возрастная психология. - М.: Издательство Академия, 1994. - 320 с.

2. Выготский Л.С. Психология. - М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008 с.

. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте. - М.: Владос, 1999. - 234 с.

. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова. - М.: Издательство Педагогическое общество России, 2004. - 512 с.

. Детская практическая психология. /Под ред. Богдана Н.Н. - Владивосток: Издательство ВГУЭС, 2003. - 116 с.

. Зеньковский В.В. Психология детства. - Екатеринбург: Издательство Деловая книга, 1995, - 346 с.

. Крысько В.Г. Психология и педагогика. - М.: Владос, 2001. - 378 с.

. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. - М.: Издательство Академия, 2000. - 456 с.

. Никитина Т.Б. Как развить хорошую память. - М.: АСТ-ПРЕСС, 2006. - 320 с.

. Обухова Л. Детская психология: Теории, факты, проблемы. - М.: Издательство Академия, 1995. - 360 с.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Издательство Питер, 2002. - 720 с.

. Смирнов А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти. - М.: АПН, 1999. - 221 с.

. Смирнова Е.О. Психология ребенка: От рождения до семи лет. - М.: Школа - пресс, 1997. - 383 с.

. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов-на-Дону: Издательство Феникс, 1997. - 736 с.

. Холодная М.А. Общие вопросы психологии. - СПб.: Издательство Питер, 2002. - 272 с.

# ***Приложение***

**Методика память на образы.**

**Инструкция: "**Вам будет предъявлена таблица с образами. Ваша задача заключается в том, чтобы за 20 сек. запомнить как можно больше образов. Через 20 сек. уберут таблицу, и Вы должны нарисовать или записать (выразить словесно) те образы, которые запомнили".

Оценка результатов тестирования проводится по количеству правильного воспроизведения образов. Норма - 6 и более.

Стимульный материал:



**Методика "Смысловая память"**

**Этап первый.**

**Инструкция: "**Ребята, сейчас я вам зачитаю пары слов, ваша задача постараться запомнить их. Слушайте очень внимательно. После того, как я закончу читать пары слов, я второй раз прочитаю только первое слово, а вам необходимо вспомнить и записать второе слово".

Психолог зачитывает пары слов для запоминания. Дети стараются запомнить их попарно. Затем экспериментатор прочитывает только первое слово каждой пары, а дети стараются вспомнить и записать второе. Читать слова необходимо медленно.

Кукла-играть

Курица-яйцо

Ножницы-резать

Лошадь-сено

Книга-учить

Баочка-муха

Щетка-зубы

Барабан-пионер

Снег-зима

Петух-кричать

Чернила-теадь

Корова-молоко

Паровоз=ехать

Груша-компот

Лампа-вечер.

**Второй этап.**

**Инструкция: "**Ребята, сейчас я снова зачитаю вам еще 10 пар слов, постарайтесь точно так же запомнить второе слово каждой пары. Будьте внимательны!"

Точно так же как и в первом случае, зачитываются медленно пары слов, а затем только первое слово каждой пары.

Жук-кресло

Перо-вода

Очки-ошибка

Колокольчик-память

Голубь-отец

Лейка-трамвай

Гребенка-ветер

Сапоги-котел

Замок-мать

Спичка-овца

Терка-море

Салазки-завод

Рыба-пожар

Тополь-кисель.

После проведения опыта сравнивают количество запомнившихся слов по каждой серии, и испытуемые отвечают на вопросы: " Почему хуже запомнились слова из второго опыта? Пытались ли вы установить связь между словами?"