



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
 ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
 (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
 Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных
 технологий
 Кафедра социально-психологического образования

**РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ
 ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Выпускная квалификационная работа
 по направлению 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование.
 Направленность программы бакалавриата
 «Психология образования»

Проверка на объем заимствований:

60,68 % авторского текста

Работа Федорова Е.Е. к защите
«3» 05 2017 г.

зав. кафедрой СПО
 доктор философских наук, доцент
Иванова О.Э.

Выполнил:

студент группы 3Ф-411/099-4-1 Мес
 Соболев Иван Алексеевич

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук,
 доцент Федорова Е.Е.

Челябинск
 2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретический анализ изучения проблемы развития произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности	
1.1. Память как познавательный процесс	6
1.2. Особенности произвольной памяти у младших школьников	17
1.3. Приемы и способы развития произвольной памяти младших школьников в учебной деятельности	21
Выводы по главе I	28
Глава II. Опытная работа по развитию произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности	
2.1. Организация опытной работы.....	29
2.2. Анализ результатов констатирующего этапа опытной работы.....	31
Выводы по главе II.....	34
Глава III. Опытная работа по развитию произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности	
3.1. Программа по развитию произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности	35
3.2. Анализ эффективности результатов опытной работы	39
Выводы по главе III.....	49
Заключение	51
Библиографический список	53
Приложение	59

Введение

Значение памяти в жизни человека велико. Абсолютно все, что мы знаем, умеем, есть следствие способности мозга запоминать и сохранять в памяти образцы, мысли, пережитые чувства, и их системы. Человек, лишенный памяти вечно находился бы (по мнению И.М. Сеченова) в положении новорожденного, был бы существом не способным ничему научиться, ничем владеть и его действия определялись бы только инстинктами [30, с 100].

Память, как и все психические процессы, есть деятельность. Человек всегда осуществляет определенную психическую деятельность. Он запоминает наиболее прочно только те факты, события и явления, которые имеют для его деятельности особое значение. Все, что с ним связано запоминается лучше, чем то, что с ним не связано. Большое влияние имеют эмоциональные отношения человека к тому, что запоминается. Все то, что вызывает у человека эмоциональную реакцию, откладывает глубокий след в сознании человека и запоминается прочно и надолго. Продуктивность памяти во многом зависит от волевых качеств человека, и не способные к волевым длительным усилиям запоминают всегда поверхностно и плохо [35, с. 200].

В настоящее время в контексте возрастной и педагогической психологии уделяется большое внимание исследованию развития памяти как высшей психической функции на разных этапах онтогенеза, а также – изучению психолого-педагогических условий, способствующих оптимизации мнемической деятельности детей и подростков. Особую актуальность проблема развития памяти представляет в тот период, когда ведущим видом деятельности для ребенка становится учёба.

Память на протяжении многих десятилетий привлекает внимание широкого круга исследователей и теоретического и практического

направлений. Значительный вклад в изучение памяти внесли Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.И. Зинченко, Б.В. Зейгарник, А.А. Смирнов, Г. Эббингауз, Т. Рибо [42, с. 74].

Вот почему изучение особенностей памяти младших школьников, а также определение путей и способов развития произвольной памяти в этом возрасте представляют собой актуальную психолого-педагогическую проблему.

Актуальность проблемы и необходимость её решения обусловили выбор **темы исследования:** развитие произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности.

Объект исследования: произвольная память у младших школьников.

Предмет исследования: развитие произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности.

Цель исследования: теоретически обосновать и реализовать программу развития произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности.

В квалификационной работе мы исходим из **гипотезы**, согласно которой развитие произвольной памяти младших школьников будет более успешным, если выявить группы младших школьников с недостаточным уровнем развития произвольной памяти и создать психолого-педагогические условия для развития этого познавательного процесса.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития памяти младших школьников.
2. Исследовать уровень развития произвольной памяти у младших школьников.
3. Реализовать программу развития произвольной памяти у младших школьников.
4. Проанализировать эффективность данной программы.

В ходе работы использовались следующие **методы исследования:**

1. Теоретический: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме.
2. Экспериментальный: тестирование для определения уровня развития памяти младшего школьника; констатирующий и формирующий эксперимент.
3. Метод математической статистики обработки данных.

Методологическую основу исследования составляют труды исследования памяти: (Г. Эббингауз), труды об основных законах закрепления воспроизведения следов памяти у человека (Г.Э. Мюллер), труды о прямой зависимости памяти от практической деятельности человека (П. Жанне), психологические труды деятельности (А.А. Смирнов, П.И. Зинченко), труды об исследовании вопроса развития высших форм памяти (Л.С. Выготский), теория о закономерностях высшей нервной деятельности (И.П.Павлов).

Экспериментальная база исследования: исследование было проведено с детьми младшего школьного возраста – учащимися 2-ых классов МАОУ «НОШ № 25» города Златоуста. Численность группы обследуемых детей составляет 30 человек. Возраст 7-8 лет.

Практическая значимость данной работы заключается в реализации программы развития произвольной памяти и практических рекомендаций, которые могут быть использованы учителями начальных классов с целью развития произвольной памяти у младших школьников.

Квалификационная работа состоит: из введения, 3 глав, выводов по главам, 11 таблиц, заключения, библиографического списка, приложений.

Глава I. Теоретический анализ изучения проблемы развития произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности

1.1. Память как познавательный процесс

Наш психический мир многообразен и разносторонен. Благодаря высокому уровню развития нашей психики мы многое можем и многое умеем. В свою очередь, психическое развитие возможно потому, что мы сохраняем приобретенный опыт и знания. Всё, что мы узнаем, каждое наше переживание и впечатление или движение оставляют в нашей памяти известный след, который может сохраняться достаточно длительное время и при соответствующих условиях проявляются вновь и становятся предметом сознания. Поэтому под «памятью» мы понимаем запечатление, сохранение, последующее узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта [51, с. 274].

Память – основа психической деятельности. Без нее невозможно понять основы формирования поведения, мышления, сознания, подсознания. Поэтому для лучшего понимания человека необходимо как можно больше знать о нашей памяти.

Память обеспечивает непрерывность психической жизни человека – то, что он всегда остаётся внутренне самим собой, накопление им всех видов знаний, любые формы обучения. Она основана на свойстве мозга сохранять следы внешних воздействий (а так же и воздействий, поступающих изнутри организма). Мы можем вспомнить и то, что было минуту назад, и события вчерашнего дня, и многое из того, что мы узнали (или что с нами происходило) в далеком прошлом. Много – но не все. Память человека избирательна [54, с. 40].

Из того, что мы воспринимаем, переживаем, делаем, о чем думаем или что представляем себе, часть вовсе не запоминается, часть хранится в памяти считанные минуты (или даже секунды), а кое-что остается на годы или на всю жизнь. Но из того, что осталось, не все мы способны восстановить по собственному желанию. Память имеет свои законы, и далеко не всегда мы можем ею управлять [12, с. 180].

Именно благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков. Следует отметить, что память занимает особое место среди психических и познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющий все познавательные процессы в единое целое [27, с. 247]. Нормальное функционирование личности и общества невозможно без памяти.

Наилучшей считается память человека, который легко, быстро и прочно запоминает различных единиц информации и сохраняет это в памяти так долго, как это нужно.

Проблема памяти, в целом, и её формировании, в частности, традиционно является одной из наиболее разрабатываемых областей психологии. Память становилась предметом исследования у многих авторов, которые по-разному объясняли её структуру, генез, взаимодействие с другими психическими функциями (Аткинсон Р. 1980; Блонский П.П. 1979; Выгодский Л.С. 1956; Жанне П. 1998; Истомина З.М. 1987; Корсакова Н.К. и др. 1979; Крутецкий В.А. 1994; Леонтьев А.Н., Лаурия А.Р. 1999; Симерницкая Э.Г. 1985; Смирнов А.А. 1987; Флорес Ц. 1973; Хофман И. 1986; 1982).

Изучение памяти было одним из первых разделов психологической науки, где был применен экспериментальный метод: были сделаны попытки измерить процессы и описать законы, которым они подчиняются [51, с. 238].

Еще в 80-х гг. XIX в. немецкий психолог Г. Эббингауз предложил прием, с помощью которого, как он считал, было возможным изучить законы «чистой» памяти, независимые от деятельности мышления. Для исследования объема памяти он предлагал ряд бессмысленных слогов, которые давали наименьшие возможности для осмысления. Предлагая испытуемому запомнить 10-12 слогов и отмечая число удержанных членов ряда, Эббингауз принял число за объем «чистой» памяти. Первым и главным результатом этого исследования было установление среднего объема памяти, которое характеризовало человека. В среднем человек легко запоминает после первого чтения 5-7 отдельных элементов: это число колеблется, и если люди с плохой памятью удерживают только 4-5 изолированных и бессмысленных элементов, то люди с хорошей памятью оказываются в состоянии сразу после первого чтения удержать 7-8 изолированных и бессмысленных элементов [18, с. 15].

Г. Эббингауз установил, что сравнительно простые, когда-то произведшие на человека сильное впечатление события могут запоминаться сразу, прочно и надолго. В это же время более сложные, но менее интересные события человек может переживать десятки раз, но в памяти они надолго не остаются. Г. Эббингауз так уже установил, что при пристальном внимании к событию бывает достаточно его однократного переживания, чтобы в дальнейшем, точно его воспроизвести. В результате он вывел основные критерии заучивания (запоминания) материала.

Классические исследования Г. Эббингауза сопровождались работами немецкого психиатра Э. Крепелина, применившего его приемы к анализу того, как протекает запоминание у больных с психическими изменениями, и немецкого психолога Г.Э. Мюллера, чье фундаментальное исследование посвящено основным законам закрепления и воспроизведения следов памяти у человека [21, с. 111].

На первых порах исследовались в основном процессы памяти у человека, сводясь скорее к изучению специальной сознательной

мнемической деятельности (процесса преднамеренного заучивания и воспроизведения следов), чем к широкому анализу естественных механизмов запечатления следов, в одинаковой степени проявляющихся как у человека, так и у животного. С развитием объективного исследования поведения животного область изучения памяти была существенно расширена [50, с. 44].

В конце XIX и начале XX вв. появились исследования известного американского психолога Э. Ли Торндайка, которые впервые сделал предметом изучения формирование навыков у животного, применяя для этой цели анализ того, как животное обучалось находить свой путь в лабиринте и как оно постепенно закрепляло изученные навыки.

В первом десятилетии XX в. исследования этих процессов приобрели новую форму. И.П. Павловым был предложен метод изучения условных рефлексов. Были описаны условия, при которых возникают и удерживают новые условные связи и которые влияют на это удержание. Учение о нервной высшей деятельности и ее основных законах стало в дальнейшем основным источником наших знаний и физиологических механизмах памяти, а выработка и сохранение навыков и процесса «учения» у животных составили основное содержание американской науки о поведении. Все эти исследования ограничивались изучением наиболее элементарных процессов памяти [9, с. 73].

Исследования произвольных высших и сознательных форм памяти, позволяющих человеку применять известные приемы мнемической деятельности и произвольно обращаться к любым отрезкам своего прошлого, лишь описывались философами, которые противопоставляли их естественным формам памяти и считали проявлением высшей сознательной памяти.

Однако эти указания философов-идеалистов (например, известный французский философ А. Бергсон), не стали предметом специального строгого научного исследования, и психологи либо говорили о той роли,

которую играют в запоминании ассоциации, либо указали на то, что законы запоминания мыслей существенно отличается от элементарных законов запоминания. Вопрос о происхождении и тем более о развитии высших форм памяти у человека почти совсем не ставился [13, с. 80].

Одним из первых, кто стал трактовать память как систему действий, ориентированных на запоминание, переработку и хранения материала французский ученый П. Жане. Именно французской психологической школой была доказана социальная обусловленность всех процессов памяти, ее прямая зависимость от практической деятельности человека.

Отечественные психологи продолжали изучение сложных форм произвольной мнемической деятельности, в которых процессы памяти связывались с процессами мышления. Так, исследования А.А. Смирнова и П.И. Зинченко, проводимые с позиции психологической теории деятельности, позволили раскрыть законы памяти как осмысленной человеческой деятельности, установили зависимость запоминания от поставленной задачи и выделили основные приемы запоминания сложного материала. Например, А.А. Смирнов установил, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, в свою очередь, прочнее запоминаются те, которые связаны с преодолением препятствий [27, с. 253].

Заслуга, первого систематического изучения высших форм памяти у детей, принадлежит выдающемуся отечественному психологу Л.С. Выгодскому. Он вместе со своими учениками в конце 20-х гг. впервые приступил к исследованию вопроса о развитии высших форм памяти и показал, что высшие формы памяти являются сложной формой психической деятельности, социальной по своему происхождению, проследив основные этапы развития наиболее сложного опосредованного запоминания.

Исследования сложнейших форм произвольной мнемической деятельности, в которых процессы памяти связывались с процессами

мышления, были существенно дополнены отечественными исследователями, которые обратили внимание на законы, лежащие в основе произвольного (непреднамеренного) запоминания, и детально описали формы организации запоминаемого материала, которые происходят в процессе сознательного, осмысленного заучивания [11, с. 56].

Существуют десятки гипотез, теорий и течений, с помощью которых пытаются объяснить феномен памяти, но единой законченной теории памяти до сих пор не выбрано. Представителями различных наук выдвинуты разнообразные теории памяти: физическая, химическая, биохимическая, физиологическая, информационно-кибернетическая, а так же группа психологических теорий.

Физическая теория памяти. Согласно этой теории нервный импульс проходит через определенную группу нейронов (нервных клеток), вызывает в местах их соприкосновения электрические и механические изменения и оставляет после себя физический след. Эти изменения обеспечивают вторичное прохождение импульса по знакомому пути, и таким образом происходит запоминание [11, с. 110].

Химическая теория памяти. Сторонники этой теории считают, что информация запоминается вследствие химических изменений в нервных клетках под воздействием раздражителей. Происходит перегруппировка белковых молекул нейронов, прежде всего молекул нуклеиновых кислот. Дезоксирибонуклеиновая кислота (ДНК) считается носителем генетической памяти, а рибонуклеиновая (РНК) – основной индивидуальной памяти.

Биохимическая теория памяти. Авторы этой теории выдвинули гипотезу о двухступенчатом характере запоминания. На первой ступени, по их мнению, в мозгу происходит кратковременная (порядка нескольких секунд) реакция, которая вызывает физиологические изменения. Эти изменения имеют обратимый характер и являются механизмом кратковременного запоминания. На второй ступени – собственно

биохимической – происходит образование новых белковых веществ (протеинов). Эта стадия приводит к необратимым изменениям в нервных клетках и считается механизмом долговременной памяти [34, с. 90].

Физиологическая теория памяти базируется на учении И.П. Павлова о закономерностях высшей нервной деятельности. В основе физиологического акта запоминания лежит условный рефлекс – акт образования связи между новым и ранее закрепленным содержанием [13, с. 355].

Информационно-кибернетическая теория памяти связана с появлением вычислительной техники и развитием программирования, что потребовало поиска путей принятия, переработки и хранения информации машинами. Это потребовало технического и алгоритмического моделирования процессов памяти по аналогии с человеческим мозгом.

Психологические теории памяти. В этой группе теорий можно выделить несколько направлений: ассоциативное, смысловую теорию памяти, теорию деятельности, гештальт-теорию.

Ассоциативное направление является одной из главных теорий в проблеме изучения памяти. Ассоциации – это связь между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями, отраженными в нашем сознании и закрепленные в нашей памяти (с др. греч. – «соединение», «связь»). Без этих связей, или ассоциаций, невозможна нормальная психическая деятельность человека, в том числе деятельность памяти.

Суть ассоциативной теории заключается в следующем: если определенные психические образования возникли в сознании одновременно или непосредственно друг за другом, то между ними образуется ассоциативная связь и повторное появление какого-либо из элементов этой связи с необходимостью вызывает в сознании представление всех ее элементов.

Ассоциативные процессы обеспечивают запоминание и воспроизведение различных явлений действительности в определенной

связи и последовательности. Необходимым и достаточным основанием для образования связи между двумя впечатлениями ассоцианизм считает одновременность появления их в сознании. Поэтому задача более глубокого изучения механизмов запоминания перед представителями ассоцианизма вообще не возникла, и они ограничиваются характеристикой внешних условий, необходимых для возникновения одновременных впечатлений [51, с. 265].

В истории психологии уже с давних времен предпринимались попытки объяснить связь психических процессов при запоминании и воспроизведении. Еще Аристотель пытался вывести принципы, по которым наши представления могут связываться друг с другом. Эти принципы, названные впоследствии принципами ассоциации, получили в психологии широкое распространение.

Принципы эти таковы:

1. Ассоциация по смежности. В основе лежат пространственные и временные отношения между предметами и явлениями. Образы восприятия или какие-либо представления вызывают те представления, которые в прошлом переживались одновременно с ними или непосредственно вслед за ними. Возникает ассоциация. Например, образ школьного товарища может вызывать в памяти события из нашей жизни, имеющие положительную или отрицательную эмоциональную окраску. Такая ассоциация возникает при заучивании иностранных слов, таблицы умножения (временная ассоциация), расположение фигур на шахматной доске (пространственная ассоциация).
2. Ассоциация по сходству. Образы восприятия или определенные представления вызывают в нашем сознании представления, сходные с ними по каким-либо признакам. Например, при виде портрета человека возникает представление о нем самом. Или другой пример:

когда мы видим какой-то предмет, он может напоминать нам о каком либо человеке или явлении.

3. Ассоциация по контрасту. Образы восприятия или определенные представления вызывают в нашем сознании представления в каком-нибудь отношении противоположные им, контрастирующие с ними. Например, представив что-нибудь черное, мы можем тем самым вызвать в представлении какого-либо образ белого цвета, а представив великана, мы можем тем самым вызвать в представлении образ карлика.

Конкретное содержание ассоциаций определяется целым рядом условий, в частности, большую роль играют интересы, профессия человека.

Все проявления памяти нельзя свести к указанным трем видам ассоциаций, как это считала идеалистическая психология [55, с. 148].

В начале XX века возникает смысловая теория памяти. Память человека носит осмысленный характер.

Данные экспериментального исследования отчетливо вскрывают значение смысловых связей для процесса запоминания. Сравнение результатов заучивания бессмысленных слогов и осмысленных слов, затем отдельно осмысленных слов и слов, объединенных в осмысленные предложения связанного текста, показало, что работа памяти находится в прямой зависимости от наличия смысловых связей, объединяющих запоминаемый материал в более или менее обширные смысловые системы. По данным ряда исследователей, количество объединенных во фразу слов. Которое запоминают испытуемые, в несколько раз превосходит количество запоминаемых ими – при прочих равных условиях – бессвязных слов. Например, исследования Н.А. Рыбникова, который установил, что осмысленное запоминание в 22 раза эффективнее механического [27, с. 265].

Исследования А. Бине и К. Бюлера отчетливо вскрыли роль осмысления в запоминании и показали, что осмысленное запоминание подчинено иным закономерностям, чем механическое воспроизведение на основе ассоциаций по смежности. При воспроизведении осмысленного текста его основные, наиболее существенные по смыслу части воспроизводятся значительно лучше; забывается по большей части второстепенное, несущественное [47, с. 48].

Согласно теории деятельности именно деятельность личности является фактором, определяющим формирование процессов памяти: образование связи между различными представлениям определяется не столько содержанием запоминаемого материала, сколько тем, что с ним человек делает. Эта деятельность субъекта и определяет запоминание, сохранение и воспроизведение информации.

В психологических теориях, пытающихся объяснить память, есть и гештальт-теория. Исходным понятием в данной теории была не ассоциация предметов или явлений, а их изначальная, целостная организация гештальт. По мнению сторонников этой теории, процессы памяти определяются формированием гештальта [62, с. 310]. «Гештапльт» в переводе на русский язык означает «целое», «структура», «система».

Динамика запоминания и воспроизведения с позиции гештальтпсихологии мыслилось следующим образом. Некоторое, актуальное в данный момент времени, состояние создает у человека определенную установку на запоминание или воспроизведение. Соответствующая установка оживляет в сознании некоторые целостные структуры, на базе которых, в свою очередь, запоминается или воспроизводится материал. Эта установка контролирует ход запоминания и воспроизведения, определяет отбор нужных сведений [62, с. 315].

Исследования Б.В. Зейгарник показали, что если испытуемым предложить серию заданий, причем одним позволить их выполнить до конца, а других прервать незавершенными, то и впоследствии

испытуемые вспоминали незавершенные задания в два раза чаще, чем завершенные к моменту прерывания. Гештальт-теория объясняет это следующим образом: при получении задания у испытуемого появляется потребность выполнить его. Эта потребность, которую К.Левин назвал квазипотребностью, усиливается и в процессе выполнения задания. Она оказывается реализованной, когда задание выполнено, и остается неудовлетворенной, если задание не доведено до конца. Следовательно, мотивация влияет на изобретательность памяти, сохраняя в ней следы незавершенных заданий [14, с. 65].

Не смотря на реальные успехи психологических исследований памяти, механизм физиологического запечатления следов и природа самой памяти оставались, не изучены, и философы и психологи ограничивались лишь указанием на то, что память является «общим свойством материи», не делая никаких попыток к раскрытию ее сущности и глубоких физиологических механизмов, лежащих в ее основе.

И лишь за последние 30 лет положение дел существенно изменилось. Появились исследования, которые показали, что запечатление, сохранение и воспроизведение следов связаны с глубокими биохимическими изменениями, в частности с модификацией РНК. Появилась система исследований, в которой внимательно изучался процесс постепенного закрепления (консолидации) следов, время, необходимое для их закрепления, и условия, приводящие к их разрушению.

Наконец, появились исследования, пытающиеся выделить области мозга, необходимые для сохранения следов, и неврологические механизмы, лежащие в основе запоминания и забывания [10, с. 74].

Все это сделало раздел о психологии и психофизиологии памяти одним из наиболее богатых в психологической науке. Не смотря на то, что многие вопросы памяти остаются нерешенными, психология располагает сейчас несравненно большим материалом по изучению процессов памяти, чем это имело место некоторое время назад.

В настоящее время существует много подходов к изучению процессов памяти, в целом их можно считать разно уровневыми, ибо существуют теории памяти, тем, естественно, сложнее теория, пытающаяся найти механизм, лежащий в ее основе. Многие из перечисленных теорий и в настоящее время существуют на уровне гипотез, однако, ясно одно, что память – это самый сложный психический процесс, состоящий из разных уровней, разных систем и включающий работу множества механизмов [7, с. 60].

1.2. Особенности произвольной памяти у младших школьников

Развитие произвольной памяти имеет большое значение для подготовки ребенка к школьному обучению. Память младшего школьника – первостепенный психологический компонент учебной познавательной деятельности. Кроме того, память может рассматриваться как самостоятельная мнемическая деятельность, направленная специально на запоминание. В школе ученики систематически запоминают большой по объему материал, а потом его воспроизводят. Не владея мнемической деятельностью, ребенок стремится к механическому запоминанию, что вообще не является характерной особенностью его памяти и вызывает огромные затруднения. Низкая учебная деятельность не окажется возможной, если ребенок будет запоминать только то, что его непосредственно интересует, не считаясь с требованиями учителя, с теми задачами, которые выдвигаются школьной программой [16, с. 21].

У детей, поступающих в школу, произвольное запоминание развито слабо. Учебная деятельность требует от ученика волевых усилий. Чтобы запомнить, удержать в памяти учебный материал, независимо от того, интересует он его или нет. Продуктивность зависит от условий, которые

создаются учителем и способов, которыми ребёнок пользуется для запоминания. Чем меньше дети, тем большую роль играет чувственное восприятие. Поэтому для запоминания используется наглядный материал: это макеты, пособия, картины. Всё это следует использовать не только при запоминании, но и при воспроизведении.

Как и все процессы, процессы памяти изменяются в связи с общим развитием ребёнка. К числу таких изменений относятся, прежде всего, увеличение скорости заучивания и рост объёма памяти. При необходимости запомнить один и тот же материал маленький ребёнок тратит больше времени и больше повторений, чем дети старшего возраста, а последние больше чем взрослые. Наиболее существенные перемены происходят по мере развития ребёнка, в качественных особенностях его памяти.

Приступая к учению в школе, дети уже умеют запоминать произвольно. Так первоклассник часто не помнит то, что было задано на дом (для этого требуется произвольное запоминание), хотя легко и быстро запоминают то, что интересно, что вызывает сильные чувства (непроизвольно).

Чувства оказывают очень большое влияние на быстроту и прочность запоминания. Поэтому дети легко запоминают песни, сказки и сильные переживания.

Непроизвольное запоминание играет большую роль в учебной деятельности младшего школьника. Как показывают исследования, к третьему-четвёртому классам непроизвольное запоминание становится более продуктивным. Продуктивность произвольного запоминания проявляется в том, что с возрастом увеличивается объём запоминания; ребёнок рассказывает больше подробностей и относительно глубоко передаёт содержание. Непроизвольное запоминание становится более осмысленным.

В зависимости от понимания детьми запоминаемого материала выделяют:

- осмысленное (логическое);
- механическое запоминание.

Основой первого является понимание, основой второго механическое повторение. При осмысленном – возникают обобщенные связи, отражающие существенные стороны и отношения; при механическом – отдельные единичные связи, отражающие несущественные стороны. Исследования Смирнова, Зинченко и других показывают, что механическое заучивание у детей, как и у взрослых, менее эффективно, чем осмысленное; запомнить бессмысленный материал в детском возрасте труднее. Это объясняется тем, что заучивание без осмысления требует больших волевых усилий, а для детей это трудно. Продуктивность запоминания зависит от побуждений, мотивов для запечатления материала ребёнок должен узнать, для чего он запоминает материал, и хотеть этого добиться.

Объём запоминаемого материала увеличивается, если, он включен в игровую или трудовую деятельность и с ним выполнялись какие-либо действия. Психологи говорят: «Память ребёнка – это интерес». Для детей младшего школьного возраста очень важна интенсивность эмоционального фона обучения, этот фон должен быть предложен обучающимся.

В тоже время известны такие факторы: дети легко запоминают непонятное (объективно-бессмысленное), учебный материал нередко заучивается буквально. А.А.Смирнов считает, что основная причина лёгкого запоминания непонятного и бессмысленного связана с особым отношением к нему детей. Часто непонятное делается особенно значимым для ребёнка. Механическое запоминание, к которому прибегает школьник, объясняется тем, что он не владеет рациональными приемами запоминания

Различные процессы памяти развиваются с возрастом у детей неодинаково, причем одним из них могут опережать другие. Например, произвольное воспроизведение возникает раньше, чем произвольное запоминание, и в своем развитии как бы обгоняет его. От интереса ребенка к выполняемой им деятельности и мотивации этой деятельности зависит развитие у него процессов памяти [5, с. 60].

Способность запоминания на первых годах обучения лучше развита у девочек вследствие и более быстрого развития, чем у мальчиков того же возраста. Поэтому учитель не должен ожидать от мальчиков запоминания того же количества фактов и с той же скоростью, что и от девочек. Организуя заучивание, необходимо помнить, что число повторений для мальчиков должно быть больше.

Девочки лучше запоминают стихотворения и легче справляются с предметами, требующими запоминания значительного количества материала. Проводя беседы с родителями, учителю нужно обратить их внимание на специфику заучивания у мальчиков по отношению к девочкам.

Показателями продуктивности произвольной памяти существенно изменяются с возрастом. Вопреки бытующему мнению, показатели продуктивности у детей младшего школьного возраста ниже, чем у старших школьников. К тому же младшие школьники быстро утомляются, поэтому их не следует перегружать материалом для запоминания.

Впервые 3-4 года обучения особенно необходимы повторения, занимающие главное место в классной работе. Ученики младших классов еще не владеют приемами обработки материала, и им трудно находить ассоциации для запоминания [17, с. 89].

Учитель должен стараться, чтобы в учебном процессе запоминание опиралось на различные виды памяти. Один и тот же материал может быть изложен устно, проиллюстрирован образно, закреплен письменно и т.д.

Так, например, когда дети учатся считать, то вместо того чтобы называть им абстрактные числа 1, 2, 3, предложите им сосчитать конкретные предметы. На уроках геометрии учитель должен постоянно пользоваться моделями и рисунками. При заучивании городов тот учащийся, который не только прочтет их название, но и определит их место на карте, запомнит их лучше. На уроках природоведения учитель должен брать детей на поле, где они сами могут наблюдать изучаемые растения и животные [1, с. 160].

Развитие памяти не заканчивается в период детства, оно может продолжаться и у взрослого человека, изменяя свои особенности в зависимости от условий его жизни и характера его деятельности. Например, у лиц художественной профессий (художников, музыкантов) большое развитие получает образная память, в то время как у ученых-теоретиков интенсивно развивается память словесно-логическая [4, с. 200].

1.3. Приемы и способы развития произвольной памяти младших школьников в учебной деятельности

Произвольное запоминание – это продукт специальных мнемонических действий, т.е. таких действий, основной целью которых будет само запоминание. Продуктивность такого действия так же связана с особенностями его целей, мотивов и способов осуществления. При этом, как показали специальные исследования, одно из основных условий произвольного запоминания – четкая постановка задачи запомнить материал точно, полно и последовательно. Различные мнемические цели влияют на характер самого процесса запоминания, на выбор различных его способов, а в связи с этим и на его результат [6, с. 60].

Приемы произвольного запоминания можно разделить на две группы: основанные на выявлении внутренних связей, существующих в самом материале, и на привнесении извне искусственных связей в запоминаемый материал (мнемические приемы), которые применяются в тех случаях, когда нет содержательных знаний о внутренней структуре материала или трудно ее выявить.

Локальная привязка, или метод мест, состоит в построении для запоминания опорного ряда, состоящего из хорошо знакомых или легко заучиваемых объектов. Последовательность объектов в опорном ряду организована так, что жестко предопределен порядок их перечисления.

Метод словесных посредников по существу близок к предыдущему. Он так же основан на соотнесении двух рядов объектов – предназначенного для запоминания и опорного, организованного в осмысленную фразу. Этот метод тоже используется давно. Так, запоминание очередности следования различных цветов в солнечном спектре заучивалось предложением «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан», в котором первые буквы слов совпадают с первыми буквами названий цветов солнечного спектра, расположенных в порядке убывания длины волны.

Облегчает запоминание и группировка – разбиение ряда объектов на части и объединение частей в ритмическую структуру при произнесении названий объектов.

Удобным приемам является и запоминание опорных слов, дат, с которыми увязывается вновь заучиваемое. Этот прием иногда называют «вешалкой». Например, даты исторических событий запомнить, если заучивать не каждую в отдельности, а вначале твердо усвоить одну дату и, отталкиваясь от нее, запоминать последующие события как бывшие за два, три, пять лет до и после нее.

Метод ассоциаций предполагает создание связей между элементом запоминаемого ряда и зрительным образом. При этом, чем необычнее ассоциации, тем прочнее запоминание [26, с. 100].

Разные мнемонические задачи вызывают различную ориентировку в материале, и его содержании и т.д., обуславливая выбор соответствующих способов запоминания.

Большую роль в произвольном запоминании играют мотивы, побуждающие запомнить. Сообщаемая информация может быть понята и заучена, но, не приобретенная устойчивой значимости, может быстро забываться.

Среди условий продуктивности произвольного запоминания центральное место занимает использование рациональных приемов запоминания. Для запоминания каких-либо знаний необходимо вычленять определенные смысловые единицы, устанавливать связи между ними, применять логические приемы. Понимание – необходимое условие логического, осмысленного запоминания. Понятное запоминается быстрее и прочнее потому, что содержательно ассоциируется с уже усвоенными ранее знаниями, с прошлым опытом [38, с. 70].

Один из важнейших приемов логического запоминания – составление плана заучиваемого материала (разбивка материала на составные части, озаглавливание, связывание частей по их заглавиям в единую цепь ассоциаций).

Произвольное систематическое запоминание называется заучиванием.

Запоминание может быть различным по качеству. Скорость, полнота, точность и прочность – об этих характеристиках запоминания можно судить по воспроизведению закрепленного материала.

Главное средство запоминания – воспроизведение, выступающее в форме пересказа самому себе. Воспроизведение, особенно своими словами, улучшает запоминание материала.

Качество и успешность запоминания зависит от особенностей состояния (положительное отношение к запоминаемому материалу немного повышает качество запоминания) и деятельности отдельных сторон психики в процессе запоминания, кроме того, от применения специальных ассоциативных методических приемов запоминания.

Кроме того, нельзя не упомянуть и такой немаловажный фактор – число органов чувств, подключенных к процессу запоминания. О количестве повторений усваиваемого материала и говорить не приходится – это само собой разумеющееся.

К числу обычных способов произвольного запоминания относятся:

1. Составление предварительного плана;
2. Выделение смысловых опорных пунктов;
3. Семантическая и пространственная группировка материала;
4. Представление материала в форме наглядного образа зрительного;
5. Соотнесение материала с уже имеющимися знаниями [52, с. 80].

Методы обучения продуктивному запоминанию в начальной школе.

В современной педагогической практике широкое применение получили опорные сигналы (инновации В.Ф. Шаталова, С.М. Энгейштейна и др.), которые ведут свое начало от опорных пунктов (первое использование опорных пунктов в обучении мы находим у профессора Н.Барановского в 1946 году).

Опорный пункт – выделение какого-либо краткого элемента материала, служащего опорой для более подробного изложения этого материала (тезисы, заголовки, приемы, вопросы, цифровые данные, сравнения и т.п.).

Опорный пункт – выразитель некоего общего смысла. По существу опорные пункты представляют собой перекодирование материала, где кодами могут быть все виды опосредования. Функция, которую выполняют опорные пункты при запоминании та же, что и функция стимула – средства в модели опосредованного запоминания П.Н.

Леонтьева. Однако опорные пункты не внешняя помощь или поддержка, а сжатое содержание самого текста.

Сигнал – знак, физический процесс (или явление), несущий сообщение (информацию о каком-либо событии, состоянии объекта наблюдения, либо передающий команды управления, указания, оповещения и т.д.). Таким образом, опорный сигнал – это перекодированный материал, служащий опорой для выражения определенной информации, а так же являющийся указанием для применения этой информации.

Опорный конспект – краткое изложение информации с помощью опорных сигналов.

При разработке опорного сигнала рекомендуется использовать следующее: во-первых, «сжатие» информации с помощью различных ходов (буквы, линии, принятые условные обозначения, сокращения, определенные ГОСТом, простые геометрические фигуры, цифры и т.п.); во-вторых, компоновку с учетом психофизиологических особенностей глаза. Тут следует обратиться за помощью к одной из древнейших наук – композиции, к ее законам, методам и приемам (соподчинение, пропорции, цвет, ритмический и метроритмический порядок).

При разработке опорного конспекта необходимо учитывать время запоминания с помощью функциональных и операционных механизмов памяти. Если закодированная в конспекте информация превышает норматив времени запоминания, то такой конспект не является опорным.

В современной педагогике под названием «опорные сигналы» можно встретить самые различные формы сокращения и систематизации учебного материала (традиционные учебные плакаты, различные структурно-логические схемы).

В свете кибернетической и психологической педагогике опорными конспектами нужно считать закодированное, сокращенное изложение информации, которая организована с учетом удобства восприятия ее

глазом и содержит информацию в коррекции с психофизиологическими возможностями зрения.

Итак, информация поступает в память в «свернутом» виде. «Свернуть» информацию – это значит «сжать» ее в пространстве, сохранив в объеме. «Свертывание» информации производится в целях оптимизации процесса формирования памяти. «Свернутая» информация обеспечивает оптимальность, экономичность, удобство пользования, селекционность, доступность, новизну, оригинальность, гибкость, неустойчивость восприятия. «Свернутая» информация письменно фиксируется путем составления плана, конспектирования, реферирования, аннотирования, рецензирования, цитирования и т.п.

В современной педагогике новаторы широко используют игровые ситуации, игровые элементы и игры на уроке.

Игровая деятельность. Предмет – условия игры либо определенные атрибуты, которые находятся вне личности; процедуры – мыслительные операции, которые протекают внутри личности; продукт – принятия решения, которое выражает внешнее определенными игровым ходом.

Таким образом, игры, используемые в обучении, позволяют определить пробелы в конкретных знаниях, умениях и навыках, а также осуществить проектирование эффективного педагогического вмешательства. Многолетнее использование обучающих игр способствовало выработке ряда методических рекомендаций по их применению.

1. В процессе игры на первых порах следует воздержаться от личных комментариев, особенно от «вознаграждения» нерадивых.
2. Коллективная игра, не предусматривающая общение, повышает запоминание материала в три раза, предусматривающая общение в семь раз.

3. Не объявляйте перед игрой учебную цель, постарайтесь на первый план выдвинуть организаторские функции, а на второй – гностические.
4. Если не включаетесь в игру, то помните, что для вас все ее правила остаются в силе, как для любого играющего.
5. При организации игры соблюдайте принципы самоорганизации и самоуправления, не нарушайте ход игры и не вмешивайтесь в нее без необходимости.
6. Доверяйте судейство самим играющим, заметив нарушения, не спешите их вскрывать и наказывать нарушителя. Продумайте в таком случае незаметное педагогическое воздействие.
7. Разрабатывайте игры совместно с учащимися.

Итак, тренинговые игры позволяют активизировать произвольное запоминание и в тоже время не исключают произвольное запоминание.

При смешанном запоминании материал представляется менее двух раз. Первый раз он исполняется как ориентирующее задание, а второе – произвольное запоминание. Ученые утверждают, что воспроизведение произвольно запомненного материала в среднем в полтора раза лучше, чем воспроизведение произвольного запомненного материала.

Игры способствуют умению понимать и оценивать свою личность, а так же личность и деятельность других людей, воспитывают большую терпимость к людям, более дружелюбное отношение к ним, снижает агрессивность, приводят к осознанию неизбежности различий между людьми.

Выводы по главе I

Память обеспечивает непрерывность психической жизни человека – то, что он всегда остается внутренне самим собой, накопление им всех видов знаний, любые формы обучения. Благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков.

Особенностью произвольной памяти младшего школьника является: чувственное восприятие предметов; осмысленное (логическое) понимание; механическое запоминание; произвольное воспроизведение; произвольное восприятие (дети быстро запоминают то, что интересно, что вызывает сильные чувства); образность восприятия.

От развития произвольной памяти младшего школьника зависит успешность учебно-познавательной деятельности.

Произвольная память у ребёнка развивается с помощью: составления предварительного плана; выделения смысловых опорных пунктов; семантической и пространственной группировки материала; представления материала в форме наглядного образа зрительного; соотношение материала с уже имеющимися знаниями; четкой постановки задачи, запомнить материал.

Глава II. Опытная работа по развитию произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности

2.1. Организация опытной работы

Этапы исследования:

1. Констатирующий этап (январь-сентябрь 2016 года): подбор диагностических методик и проведение диагностики произвольной памяти младших школьников.
2. Формирующий этап (сентябрь-декабрь 2016 года): осуществление программы исследования с комплексом упражнений для развития произвольной памяти у младших школьников.
3. Контрольный этап (декабрь 2016 – февраль 2017 года): анализ результатов, повторная диагностика, формулировка выводов, разработка практических рекомендаций.

Методики диагностики произвольной памяти:

1. Методика А. Джекобсона.

Цель: определить объем кратковременного запоминания.

Процедура исследования: исследование можно проводить с одним испытуемым и с группой из 8-16 человек. Оно состоит из четырех аналогичных серий. В каждой серии экспериментатор зачитывает испытуемому один из наборов определенных цифровых рядов. Элементы ряда предъявляются с интервалом 1 сек. После прочтения каждого ряда через 2-3 секунды по команде «Пишите!» испытуемые на листе для записей воспроизводят элементы ряда в том же порядке, в каком они предъявлялись экспериментатором. В каждой серии независимо от результата читаются все семь рядов. Инструкции во всех сериях опыта одинаковая. Интервал между сериями не менее 6-7 мин. (Приложение 1).

2. Методика Р.С. Немова.

Цель: оценка оперативной зрительной памяти.

Процедура исследования: в ходе диагностики ребенку последовательно показывали карточки-задания (по 15 сек. каждая), представленные виде шести по-разному заштрихованных треугольников. После просмотра очередной карточки она убирается и вместо нее предлагается матрица, включающая 24 разных треугольника, среди которых находятся и те шесть треугольников, которые ребенок только что видел на отдельной карточке. Задание заключается в том, чтобы отыскать и правильно указать в матрице все шесть изображенных на отдельной карточке треугольников.

3. Методика Р.С. Немова «Узнай фигуры».

Цель: исследование такого вида памяти, как узнавание.

Процедура исследования: Эта методика на узнавание. От развитости данного вида существенно зависит становление других видов памяти, в том числе запоминания, сохранения и воспроизведения.

В методике детям предлагаются картинки в сопровождении инструкцией.

4. Методика А.Н. Леонтьева.

Цель: определение уровня развития опосредованной слуховой памяти.

Процедура исследования: ребенку последовательно одно за другим зачитываются определенные слова и выражения. После прочтения ребенку каждого слова или словосочетания экспериментатор делает паузу, на 20 сек. В это время ребенок должен успеть изобразить на данном ему листе бумаги что-либо такое, что в дальнейшем позволит ему вспомнить нужные слова и выражения. Если за отведенное время ребенок не успел сделать запись или рисунок, то экспериментатор прерывает его и зачитывает очередное слово или выражение.

Как только эксперимент закончен, психолог просит ребенка,

пользуясь сделанными им рисунками или записями, вспомнить те слова и выражения, которые ему были зачитаны.

База исследования:

Исследование было проведено с детьми младшего школьного возраста – учащимися 2-ых классов МАОУ «НОШ № 25» города Златоуста. Численность группы обследуемых детей составляет 30 человек, из них 16 мальчиков и 14 девочек в возрасте 7-8 лет.

2.2. Анализ результатов констатирующего этапа опытной работы

Для решения поставленной задачи по выявлению детей с недостаточным уровнем развития произвольной памяти мы провели диагностику среди учащихся вторых классов. Результаты своей работы мы занесли в сводную таблицу 1.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня развития произвольной памяти у младших школьников (по методикам Джекобсона, Р.С. Немова, Р.С. Немова «Узнай фигуры», А.Н. Леонтьева)

№	Имя ребенка	Объем кратковременной слуховой памяти		Объем оперативной зрительной памяти		Объем опосредованной зрительной памяти		Объем опосредованной слуховой памяти		Обобщенные результаты
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень	
1.	Андрей Б.	7	С	8	В.С.	6	С	6	С	С

Продолжение таблицы 1

2.	Артём С.	5	Н.С.	4	Н.С.	3	Н.С.	1	Н	Н.С.
----	----------	---	------	---	------	---	------	---	---	------

3.	Алена В.	8	В.С.	10	В.С.	10	В	8	В.С.	В.С.
4.	Влада В.	7	С	8	С	5	С	5	С	С
5.	Алексей С.	9	В.С.	9	В.С.	8	В.С.	9	В.С.	В.С.
6.	Анастасия Г.	9	В.С.	9	В.С.	9	В.С.	9	В.С.	В.С.
7.	Анна К.	6	Н.С.	4	Н.С.	1	Н	3	Н.С.	Н.С.
8.	Андрей К.	7	С	8	С	5	С	5	С	С
9.	Сергей У.	6	Н.С.	4	Н.С.	3	Н.С.	3	Н.С.	Н.С.
10.	Мария Н.	9	В.С.	10	В.С.	9	В.С.	8	В.С.	В.С.
11.	Анна Т.	4	Н	4	Н.С.	1	Н	1	Н	Н
12.	Артем В.	7	С	8	С	6	С	6	С	С
13.	Владимир Ж.	5	Н.С.	4	Н.С.	3	Н.С.	3	Н.С.	Н.С.
14.	Юрий А.	7	С	8	С	5	С	5	С	С
15.	Вера С.	8	В.С.	10	В.С.	9	В.С.	8	В.С.	В.С.
16.	Степан М.	9	В.С.	10	В.С.	9	В.С.	9	В.С.	В.С.
17.	Виктор Ж.	6	Н.С.	4	Н.С.	1	Н	3	Н.С.	Н.С.
18.	Екатерина П.	7	С	8	С	6	С	5	С	С
19.	Вячеслав Н.	6	Н.С.	4	Н.С.	3	Н.С.	3	Н.С.	Н.С.
20.	Елизавета П.	9	В.С.	10	В.С.	9	В.С.	9	В.С.	В.С.
21.	Олег Б.	7	С	8	С	6	С	5	С	С
22.	Дмитрий Д.	6	Н.С.	4	Н.С.	2	Н.С.	1	Н	Н.С.
23.	Марина П.	5	Н.С.	4	Н.С.	3	Н.С.	1	Н	Н.С.
24.	Дарья Ч.	7	С	8	С	4	С	5	С	С
25.	Мария П.	5	Н.С.	4	Н.С.	2	Н.С.	3	Н.С.	Н.С.
26.	Данил П.	9	В.С.	10	В.С.	8	В.С.	8	В.С.	В.С.
27.	Иван С.	7	Н.С.	4	Н.С.	3	Н.С.	4	Н.С.	Н.С.
28.	Дмитрий С.	6	Н.С.	4	Н.С.	1	Н	3	Н.С.	Н.С.
29.	Татьяна Р.	7	С	8	С	5	С	5	С	С
30.	Светлана Д.	8	В.С.	10	В.С.	8	В.С.	8	В.С.	В.С.
Условные обозначения:		В – высокий В.С. – выше среднего С – средний Н.С. – ниже среднего Н – низкий								

Результаты исследований показали, что из 30 учеников **11** имеют уровень развития произвольной памяти – ниже среднего: Артем С., Анна К., Сергей У., Владимир Ж., Виктор Ж., Вячеслав Н., Дмитрий Д., Марина П., Мария П., Иван С., , Дмитрий С., и у **1** учащегося: Анна Т. констатируется низкий уровень, таким образом, нам надо создать программу по развитию произвольной памяти для этих детей, и разработать рекомендации для учителей и родителей. Сводные результаты диагностики в процентном соотношении можно увидеть в Таблице 2.

Сводные результаты диагностики произвольной у испытуемых

Уровни	Объем кратковременной слуховой памяти		Объем оперативной зрительной памяти		Объем опосредованной зрительной памяти		Объем опосредованной слуховой памяти		Обобщенные результаты	
	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%
Высокий	-	-	-	-	1	3	-	-	-	-
Выше среднего	9	30	10	33	8	27	9	30	9	30
Средний	9	30	8	27	9	30	9	30	9	30
Ниже среднего	11	37	12	40	8	27	8	27	10	33
Низкий	1	3	-	-	4	13	4	13	2	7

В результате исследования, мы получили следующие данные: **высокий** уровень развития произвольной памяти – не выявлен, уровень развития памяти **выше среднего** – 30% учащихся (9 чел.), **средний** уровень развития памяти – 30% (9 чел.), уровень развития памяти **ниже среднего** – 33% (10 чел.), и **низкий** уровень – 7% (2 чел.) учащихся (см. Рис. 1).

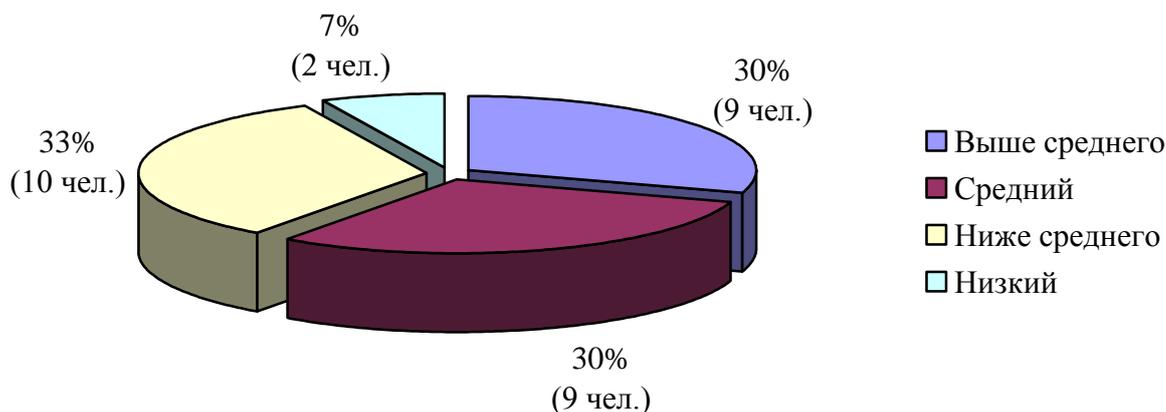


Рис. 1. Результаты диагностики произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности

Таким образом, 12 детей нуждаются в занятиях по развитию произвольной памяти.

Выводы по главе II

Для решения поставленной задачи по выявлению детей с недостаточным уровнем развития произвольной памяти мы провели на констатирующем этапе диагностику среди учащихся вторых классов.

Результаты исследования показали, что 11 детей имеют уровень развития произвольной памяти – ниже среднего и у 1 ребенка констатируется низкий уровень развития произвольной памяти. Для них была разработана и проведена программа на развитие зрительной и слуховой памяти. В программе использовались развивающие занятия, составленные с учетом индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста.

Глава III. Опытная работа по развитию произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности

3.1. Программа по развитию произвольной памяти у младших школьников в учебной деятельности

Пояснительная записка

После проведения констатирующего этапа эксперимента, мы проводим формирующий этап эксперимента, направленный на развитие произвольной памяти младших школьников в образовательном процессе.

Цель программы: Развитие произвольной памяти у младших школьников.

Задачи программы:

1. Развитие слуховой памяти.
2. Развитие зрительной памяти.
3. Развитие словесно – логической памяти.
4. Формирование проявления памяти (запоминание, воспроизведение, припоминание).

При составлении программы мы опирались на работы отечественных современных практикующих педагогов-психологов, таких как Л.Ф. Тихомирова, М.М. Безруких, Р.В. Пашкова, Т.И. Пашукова, С.В. Шмаков, Е.И. Рогов, Ф. Лезер.

Предлагаемая программа состоит из развивающих занятий, составленных с учетом индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста. Для развития произвольной памяти в образовательном процессе нами предложены группы развивающих упражнений:

1. упражнения на развитие способности к воссозданию мысленных образов (визуализацию понятий);
2. упражнения направленные на развитие осознанного восприятия и концентрацию внимания;
3. упражнения на развитие операций установления сходства и различий, анализа деталей и их синтеза;
4. упражнения, направленные на развитие способности устанавливать связи (ассоциации) между элементами материала.

Разработанная программа адресована педагогам-психологам, учителям и родителям для формирования произвольной памяти у младших школьников.

Занятия рекомендуется проводить с группой детей (8-12 человек). Продолжительность занятия 25-30 минут. Занятия проводились 2 раза в неделю, в течение трех месяцев. В Таблице 3 можно увидеть тематическое планирование занятий по развитию произвольной памяти младших школьников.

Таблица 3

Тематическое планирование занятий

№ п/п	Тема занятия	Количество часов
1.	Занятие 1. 1. Игра-разминка «Фрукты» 2. Игра «Дегустатор» 3. Пальчиковая гимнастика 4. Игра «Прогулка в картинках» 5. Игра «Что изменилось?» 6. Рефлексия	30 мин
2.	Занятие 2. 1. Игра-разминка «Фрукты» 2. Упражнение «Двойная стимуляция памяти» 3. Пальчиковая гимнастика 4. Игра «Запоминаем, рисуя» 5. Игра «Сесть-встать»	30 мин

	6. Рефлексия	
3.	Занятие 3. 1. Игра-разминка «Овощи» 2. Игра «Пробуждение, чувства деталей» 3. Пальчиковая гимнастика 4. Игра «Слушаем и рисуем» 5. Игра «Что изменилось»	30 мин
4.	Занятие 4. 1. Игра-разминка «Овощи» 2. Игра «Выполни движение» 3. Пальчиковая гимнастика 4. Игра «Ассоциации» 5. Игра «Путаница» 6. Рефлексия	30 мин
5.	Занятие 5. 1. Игра-разминка «Дикие животные» 2. Упражнение «Двойная стимуляция памяти» 3. Пальчиковая гимнастика 4. Игра «Форма предмета» 5. Игра «Что изменилось» 6. Рефлексия	30 мин
6.	Занятие 6. 1. Игра – разминка «Дикие животные» 2. Упражнение «Мысленные образы» 3. Пальчиковая гимнастика 4. Игра «Для чего это нужно?» 5. Упражнение «Осознание словесного материала» 6. Рефлексия	30 мин
7.	Занятие 7. 1. Игра-разминка «Птицы» 2. Игра «Летает – не летает» 3. Пальчиковая гимнастика 4. Упражнение «Мысленные образы»	30 мин

	5. Игра «Цвет» 6. Рефлексия	
8.	Занятие 8. 1. Игра-разминка «Птицы» 2. Игра «Назови как можно больше слов на букву «П»» 3. Физ. минутка 4. Упражнение «Ассоциации» 5. Игра «Запоминаем слова» 6. Рефлексия	30 мин
9.	Занятие 9. 1. Игра-разминка «Цветы» 2. Упражнение «Двойная стимуляция памяти» 3. Физ. минутка 4. Игра «Бывает – не бывает» 5. Игра «Отгадай что это?» 6. Рефлексия	30 мин
10.	Занятие 10. 1. Игра-разминка «Цветы» 2. Игра « Слова на букву «С»» 3. Физ. минутка 4. Упражнение «Конкретизация абстрактного» 5. Пересказ текста 6. Рефлексия	30 мин
11.	Занятие 11. 1. Игра-разминка «Транспорт» 2. Упражнение «Нелогичные парные ассоциации слов». 3. Физ. минутка 4. Игра «Цвета» 5. Пересказ текста 6. Рефлексия	30 мин
12.	Занятие 12. 1. Игра-разминка «Транспорт» 2. Игра « Отгадай предмет по описанию»	30 мин

	3. Физ. минутка 4. Упражнение «Осознание визуального материала» 5. Пересказ текста 6. Рефлексия	
13.	Занятие 13. 1. Игра-разминка «10 слов» 2. Игра «Слова на букву «Р»» 3. Физ. минутка 4. Игра «Цепочка слов» 5. Игра «Цвет» 6. Рефлексия	30 мин
14.	Занятие 14. 1. Игра-разминка «10 слов» 2. Игра «Слова на букву «П»» 3. Физ. минутка 4. Игра «Запоминание слов» 5. Игра «Цепочка слов» 6. Рефлексия	30 мин
15.	Занятие 15. 1. Игра-разминка «10 слов» 2. Игра «Слова на букву «К»» 3. Физ. минутка 4. Игра «Для чего это нужно?» 5. Игра «Перескажи по кругу» 6. Рефлексия	30 мин

Содержание упражнений находится в Приложении 2.

3.2. Анализ эффективности результатов опытной работы

Согласно четвёртой задаче исследования, для оценки эффективности

коррекционной программы была проведена повторная диагностика индивидуальных особенностей памяти детей, с которыми проводилась развивающая работа. Результаты повторной диагностики видны в Таблице 4.

Таблица 4

Сводные результаты повторной диагностики индивидуальных особенностей памяти у младших школьников (по методикам Джекобсона, Р.С. Немова, Р.С. Немова «Узнай фигуры», А.Н. Леонтьева) на контрольном этапе

№	Имя ребенка	Объем кратковременной слуховой памяти		Объем оперативной зрительной памяти		Объем опосредованной зрительной памяти		Объем опосредованной слуховой памяти	
		Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
1.	Артем С.	Н.С.	С	Н.С.	Н.С.	Н.С.	С	Н	Н.С.
2.	Анна К.	Н.С.	С	Н.С.	С	Н	С	Н.С.	Н.С.
3.	Сергей У.	Н.С.	В.С.	Н.С.	Н.С.	Н.С.	С	Н.С.	С
4.	Владимир Ж.	Н.С.	Н.С.	Н.С.	С	Н.С.	Н.С.	Н.С.	Н.С.
5.	Иван С.	Н.С.	С	Н.С.	Н.С.	Н.С.	С	Н.С.	С
6.	Мария П.	Н.С.	С	Н.С.	С	Н.С.	Н.С.	Н.С.	С
7.	Виктор Ж.	Н.С.	В.С.	Н.С.	С	Н	Н.С.	Н.С.	С
8.	Марина П.	Н.С.	С	Н.С.	Н.С.	Н.С.	Н.С.	Н	Н.С.
9.	Дмитрий Д.	Н.С.	Н.С.	Н.С.	С	Н.С.	С	Н	С
10.	Дмитрий С.	Н.С.	С	Н.С.	С	Н	Н.С.	Н.С.	Н.С.
11.	Вячеслав Н.	Н.С.	В.С.	Н.С.	С	Н.С.	С	Н.С.	С
12.	Анна Т.	Н	С	Н.С.	Н.С.	Н	Н.С.	Н	С
Условные обозначения:		В – высокий В.С. – выше среднего С – средний Н.С. – ниже среднего Н – низкий							

Обобщённые результаты формирующего эксперимента в процентном соотношении видны в Таблице 5.

Сравнительные результаты повторной диагностики индивидуальных особенностей памяти у младших школьников по методикам Джекобсона и Р.С. Немова

Уровни	Объем кратковременной слуховой памяти				Объем оперативной зрительной памяти			
	Кол-во уч-ся на констатирующем этапе	%	Кол-во уч-ся на контрольном этапе	%	Кол-во уч-ся на констатирующем этапе	%	Кол-во уч-ся на контрольном этапе	%
Выше среднего	-	-	3	10	-	-	-	-
Средний	-	-	7	23	-	-	7	23
Ниже среднего	11	37	2	7	12	40	5	17
Низкий	1	3	-	-	-	-	-	-

После работы с программой по развитию произвольной памяти с детьми (12 чел.) мы пришли к следующим результатам: произошли изменения в **объеме слуховой кратковременной** памяти: уровень выше среднего увеличился на 10% (3 чел.); средний уровень увеличился на 23% (7 чел.); уровень ниже среднего уменьшился с 37% (11 чел) до 7% (2чел); низкий уровень развития памяти – не выявлен. Результаты диагностики видны на Рис. 2.

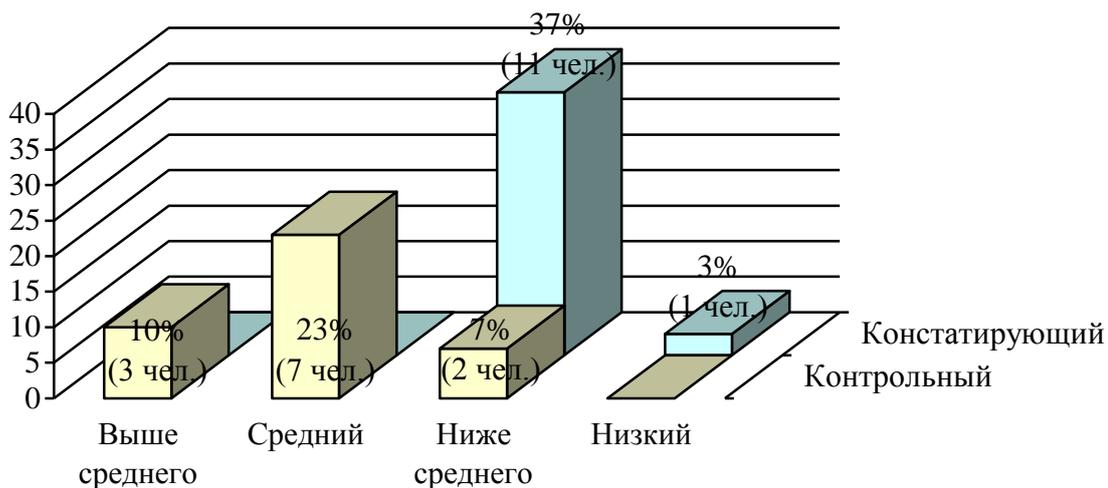


Рис. 2. Результаты изменения в объеме слуховой кратковременной памяти.

На Рис. 3 видны изменения, произошедшие в **оперативной зрительной памяти**: средний уровень увеличился на 23% (7 чел.); уровень ниже среднего уменьшился с 40% (12 чел.) до 17% (5 чел.); низкий уровень – не выявлен.

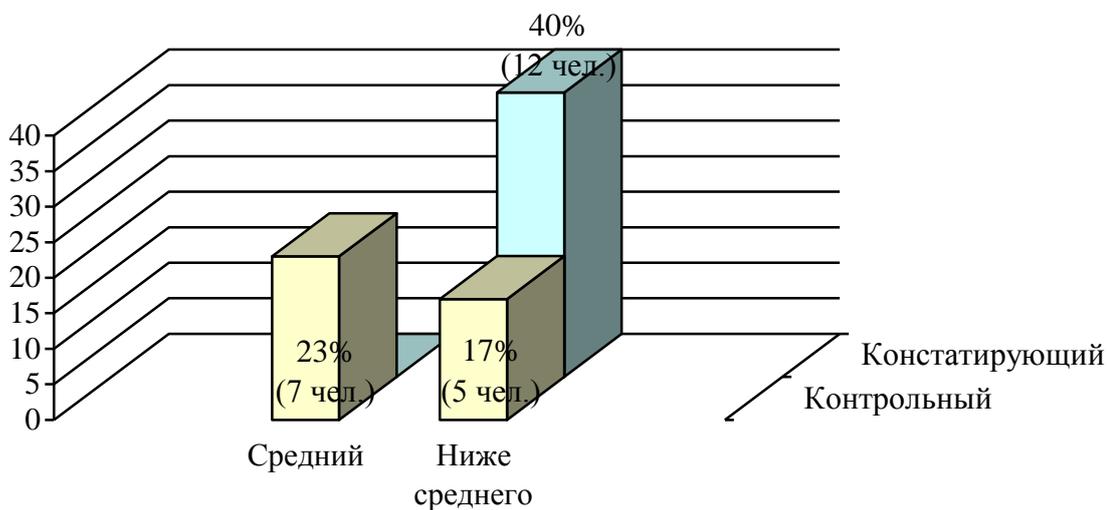


Рис.3. Изменения, произошедшие в оперативной зрительной памяти.

Так же результаты повторной диагностики опосредствованной зрительной памяти и опосредствованной слуховой памяти можно просмотреть в процентном соотношении в Таблице 6.

Таблица 6

Сравнительные результаты повторной диагностики индивидуальных особенностей памяти у младших школьников (по методикам Р.С. Немова «Узнай фигуры» и А.Н. Леонтьева)

Уровни	Объем опосредованной зрительной памяти				Объем опосредованной слуховой памяти			
	Кол-во уч-ся на констатирующем этапе	%	Кол-во уч-ся на контрольном этапе	%	Кол-во уч-ся на констатирующем этапе	%	Кол-во уч-ся на контрольном этапе	%
Средний	-	-	6	20	-	-	7	23
Ниже среднего	8	27	6	20	8	27	5	17
Низкий	4	13	-	-	4	13	-	-

Исследования изменений **опосредованной зрительной памяти** (см. Рис. 4) показали: средний уровень увеличился на 20% (6 чел.); уровень ниже среднего уменьшился с 27% (8 чел.) до 20% (6 чел.); низкий уровень – не выявлен.

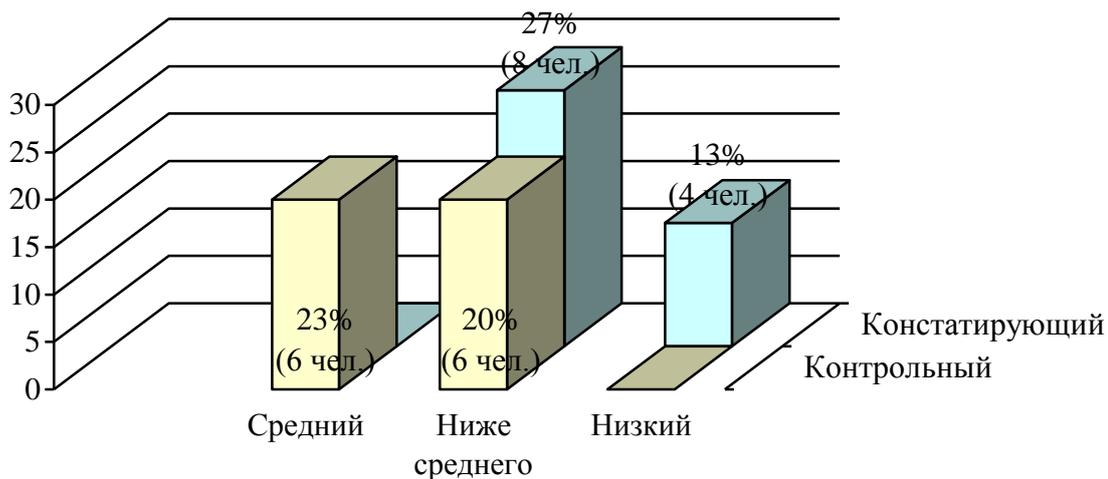


Рис. 4. Изменения опосредованной зрительной памяти.

Исследования изменений **опосредованной слуховой памяти** (см. Рис. 5) показали: средний уровень увеличился на 23% (7 чел.); уровень ниже среднего уменьшился с 27% (8 чел.) до 17% (5 чел.); низкий уровень – не выявлен.

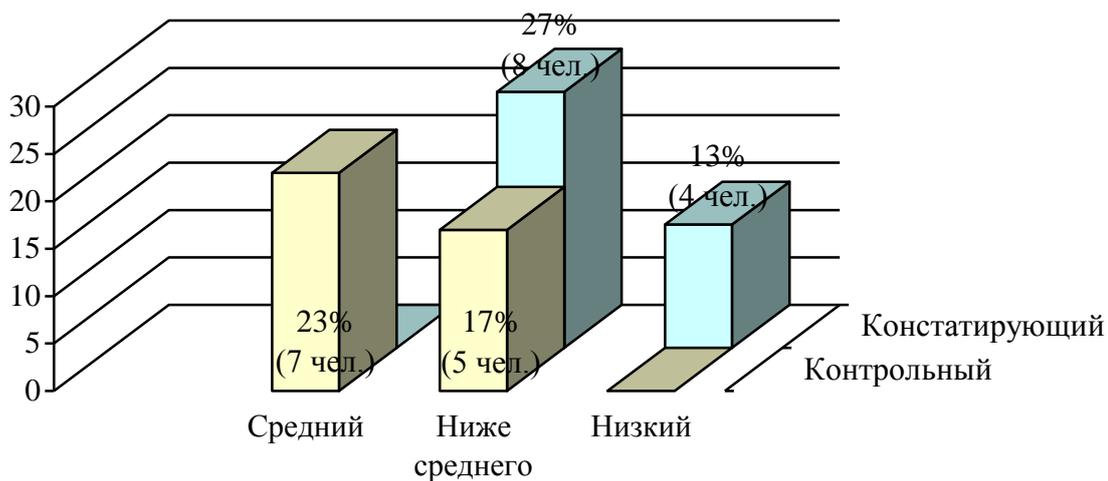


Рис. 5. Изменения опосредованной слуховой памяти

Проверим методом математической статистики уровень значимости полученных результатов на констатирующем и контрольном этапах.

При расчете использовалась формула t-критерия Стьюдента

$$t_{\text{эмп.}} = \frac{\Sigma d}{\sqrt{\frac{n\Sigma d^2 - (\Sigma d)^2}{n-1}}}$$

$t_{\text{эмп.}}$ – результат, полученный в ходе исследования

Σd – сумма разности полученных результатов до и после проведения коррекционной работы.

Σd^2 – сумма разности квадратов результатов до и после проведения коррекционной работы.

n – количество участников эксперимента.

Результаты исследования объёма слуховой кратковременной памяти до работы с коррекционной программой и после заносим в Таблицу 7, после чего производим вычисления.

Таблица 7

Исследование изменений в объеме слуховой кратковременной памяти

№	Результаты до коррекционной программы	Результаты после коррекционной программы	D	d ²
1.	5	7	-2	4
2.	6	7	-1	1
3.	6	8	-2	4
4.	4	5	-1	1
5.	5	7	-2	4
6.	6	7	-1	1
7.	6	8	-2	4
8.	6	7	-1	1
9.	5	5	0	0
10.	5	7	-2	4
11.	6	8	-2	4
12.	6	7	-1	1
			$\Sigma d = -17$	$\Sigma d^2 = 29$

$$t_{\text{эмп.}} = \frac{\Sigma d}{\sqrt{\frac{n\Sigma d^2 - (\Sigma d)^2}{n-1}}} = \frac{17}{\sqrt{\frac{12 \cdot 29 - 289}{11}}} = \frac{17}{5,36} = 3,21$$

По таблице 7 при $n=12$ $t_{0,01} = 3,105$

$t_{\text{эмп}} > t_{\text{табл. при } 0,01}$ ($3,21 > 3,105$), значит, изменения в развитии слуховой памяти *значимы* (при $\rho \leq 0,01$).

Результаты исследования объёма оперативной зрительной памяти до работы с коррекционной программы и после заносим в Таблицу 8, после чего производим вычисления.

Таблица 8

Исследование изменений в объеме оперативной зрительной памяти

№	Результаты до коррекционной программы	Результаты после коррекционной программы	D	d ²
1.	4	4	0	0
2.	4	7	-3	9
3.	4	4	0	0
4.	4	7	-3	9
5.	4	4	0	0
6.	4	7	-3	9
7.	4	7	-3	9
8.	4	4	0	0
9.	4	7	-3	9
10.	4	7	-3	9
11.	4	7	-3	9
12.	4	4	0	0
			$\Sigma d = -21$	$\Sigma d^2 = 63$

$$t_{\text{эмп.}} = \frac{\Sigma d}{\sqrt{\frac{n\Sigma d^2 - (\Sigma d)^2}{n-1}}} = \frac{21}{\sqrt{\frac{12 \cdot 63 - 441}{11}}} = \frac{21}{28,6} = 0,73$$

По таблице 8 при $n=12$ $t_{0,01} = 3,105$

$t_{\text{эмп}} > t_{\text{табл. при } 0,01}$ ($0,73 \leq 3,105$), значит, изменения в развитии зрительной памяти не значимы (при $\rho \leq 0,01$).

Результаты исследования изменений в опосредствованной зрительной памяти до работы с коррекционной программы и после заносим в Таблицу 9, после чего производим вычисления.

Исследование изменений в опосредствованной зрительной памяти

№	Результаты до коррекционной программы	Результаты после коррекционной программы	D	d ²
1.	3	5	-2	4
2.	1	4	-3	9
3.	3	7	-4	16
4.	1	2	-1	1
5.	3	5	-2	4
6.	1	2	-1	1
7.	3	3	0	0
8.	2	2	0	0
9.	3	4	-1	1
10.	2	3	-1	1
11.	5	7	-2	4
12.	1	3	-2	4
			$\Sigma d = -19$	$\Sigma d^2 = 45$

$$t_{\text{эмп.}} = \frac{\Sigma d}{\sqrt{\frac{n\Sigma d^2 - (\Sigma d)^2}{n-1}}} = \frac{19}{\sqrt{\frac{12 \cdot 45 - 361}{11}}} = \frac{19}{16,2} = 1,17$$

При $n=12$ $t_{0,01} = 3,105$, $t_{\text{эмп.}} > t_{\text{табл. при } 0,01}$ ($1,17 \leq 3,105$), значит, изменения в развитии зрительной памяти не значимы (при $p \leq 0,01$).

Результаты исследования изменений диагностика опосредствованной слуховой памяти до работы с коррекционной программы и после заносим в Таблицу 10, после чего производим вычисления.

Таблица 10

Диагностика опосредствованной слуховой памяти

№	Результаты до коррекционной программы	Результаты после коррекционной программы	D	d ²
1.	1	2	-1	1
2.	3	4	-1	1
3.	3	5	-2	4
4.	1	2	-1	1
5.	3	5	-2	4
6.	3	7	-4	16
7.	3	6	-3	9
8.	1	2	-1	1
9.	1	4	-3	9

10.	3	3	0	0
11.	4	6	-2	4
12.	3	5	-2	4
			$\Sigma d = -22$	$\Sigma d^2 = 54$

$$t_{\text{эмп.}} = \frac{\Sigma d}{\sqrt{\frac{n\Sigma d^2 - (\Sigma d)^2}{n-1}}} = \frac{22}{\sqrt{\frac{12 \cdot 54 - 484}{11}}} = \frac{22}{14,9} = 1,47$$

При $n=12$ $t_{0,01} = 3,105$ $t_{\text{эмп.}} > t_{\text{табл. при } 0,01}$ ($1,47 \leq 3,105$), значит, изменения в развитии слуховой памяти не значимы (при $p \leq 0,01$).

Проверка гипотезы и статистическая обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента позволяет сделать вывод о значимости изменений в развитии объёма кратковременной слуховой памяти и необходимости продолжить работу по развитию остальных видов памяти.

Для дальнейшего развития памяти младших школьников разработаны рекомендации для родителей и учителей.

Рекомендации учителю:

1. Детям с проблемами в развитии произвольной памяти обеспечить индивидуализированный подход при обучении.
2. Проводить специально подобранные развивающие упражнения во время продленного дня, физкультминуток, и во внеурочное время.
3. С группой детей, имеющих проблемы в развитии произвольной памяти желательно проводить дополнительные занятия со специалистами психологической службы.

Рекомендации родителям:

1. Обратиться за помощью к специалистам.
2. Выделять время для воспитательных действий: ребенок, которого любят и контролируют, быстрее научается контролировать самого себя.

Выводы по главе III

На начальном этапе эксперимента результаты исследования показали, что 12 детей имеют уровни развития произвольной памяти ниже среднего и низкий. Для них была разработана и проведена программа на развитие зрительной и слуховой памяти. В программе использовались развивающие занятия, составленные с учетом индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста.

После проведения программы по развитию произвольной памяти, мы пришли к следующим результатам: произошли изменения в **объеме слуховой кратковременной** памяти: уровень выше среднего увеличился на 10% (3 чел.); средний уровень увеличился на 23% (7 чел.); уровень ниже среднего уменьшился с 37% (11 чел.) до 7% (2 чел.); низкий уровень развития памяти – не выявлен.

Изменения произошли в **оперативной зрительной** памяти: средний уровень увеличился на 23% (7 чел.); уровень ниже среднего уменьшился с 40% (12 чел.) до 17% (5 чел.); низкий уровень – не выявлен.

Исследования изменений **опосредованной зрительной** памяти показали: средний уровень увеличился на 20% (6 чел.); уровень ниже среднего уменьшился с 27% (8 чел.) до 20% (6 чел.); низкий уровень – не выявлен.

Исследования изменений **опосредованной слуховой** памяти показали: средний уровень увеличился на 23% (7 чел.); уровень ниже среднего уменьшился с 27% (8 чел.) до 17% (5 чел.); низкий уровень – не выявлен.

В результате анализа эффективности программы мы пришли к выводу, что эффективность проведенных занятий подтверждается изменениями в показателях произвольной памяти младших школьников.

При повторном проведении диагностики объема слуховой кратковременной памяти, получено статистически значимое увеличение объема слуховой памяти. Для развития других видов памяти необходимо более длительное время для получения значимых результатов.

Заключение

Развитие памяти представляет собой процесс перехода от запоминания более простым и менее эффективными способами к запоминанию более сложному и более эффективному. В процессе обучения личности и созревания мозга память становится более управляемой, произвольной, способной запоминать разнообразный материал. В связи с этим увеличиваются и показатели продуктивности памяти: объем запомненного и воспроизведенного, скорость, точность, вероятность длительного и точного запоминания и воспроизведения.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Память в том возрасте становится мыслящей.

Развитие памяти можно представить как переход от непроизвольной к произвольной памяти, от непосредственной к опосредованной или, другими словами, от механической к логической. Эти перемены обусловлены, прежде всего, тем, что в структуре памяти появляются новые образования – мнемические действия.

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказывать его близко к тексту или своими словами, а, кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время.

Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет, в конечном счете, на отношение к учебе и школе.

Для того чтобы в структуре памяти появились новые мнемические действия, учитель должен: во-первых, учить школьника различными способами запоминания; во-вторых, создавать в учебном процессе ситуации, когда учащимся необходимо использовать мнемические приемы.

Другими словами, учитель должен создавать ситуации, где будет иметь место противоречие между желанием запомнить и невозможностью это сделать с помощью уже имеющихся мнемических действий. Этого можно добиться благодаря увеличению объема материала, изменению его содержания, характера преподнесения и т.д. результатом появляющихся и разрешающихся противоречий и будет проявление в структуре памяти новых мнемических действий и, в целом, развитие произвольной памяти.

В результате проделанной работы мы пришли к следующим выводам:

1. Предлагаемый нами комплекс упражнений повысил уровень произвольной памяти младших школьников;
2. Актуальность темы нашего исследования нашла подтверждение в ходе опытно-экспериментальной работы.

Положительные результаты нашего исследования были достигнуты в связи с тем, что:

- мы изучили состояние проблемы развития произвольной памяти, исследовав психолого-педагогическую литературу.
- подобрали упражнения для повышения уровня произвольной памяти у младших школьников.
- в ходе опытно-экспериментальной работы проверили эффективность использования этих упражнений.

Основываясь на результатах опытно-экспериментальной работы, мы можем утверждать, что использование предложенного комплекса упражнений для развития произвольной памяти младших школьников в образовательном процессе приведет к заметному повышению ее уровня у детей.

Библиографический список

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов./ Г. С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 672 с.
2. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии. [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов. / Г. С. Абрамова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 320с.
3. Асмолов, А.Г. Принципы организации памяти человека. Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов [Текст]: учебно-методическое пособие./ А.Г. Асмолов. – М.: Педагогика, 1999. – 350 с.
4. Аткинсон, Р. Человеческая память и процесс обучения [Текст]. / Р. Аткинсон. – М.: Педагогика, 1998. – 300 с.
5. Баллон, А. Психологическое развитие ребенка [Текст] / А. Баллон. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
6. Безруких, М. Почему учиться трудно? [Текст] / М. Безруких, С. Ефремова, Б. Круглов. – М.: Семья и школа, 1995. – 206 с.
7. Боцманова, М.Э. Новые исследования в психологии [Текст]. / М. Э. Боцманова. – М.: Педагогика, 1996. – 300 с.
8. Бурменская, Г.В. Хрестоматия по детской психологии [Текст]. / Г.В. Бурменская. – М.: Педагогика, 1996. – 300 с.
9. Вейн, А.М. Память человека [Текст] / А.М. Вейн, Б.И. Каменецкая. – М.: Педагогика, 1973. – 300 с.
10. Веккер, Л.М. Психические процессы: Т.3. [Текст]. / Л. М. Веккер. – М.: Педагогика, 1991. – 300 с.
11. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. — Т. 1 / Б. М. Величковский. — М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. — 448 с.

12. Венгер, Л.А. Психология [Текст]. / Венгер Л.А., Мухина В.С. – М.: Просвещение, 1989. – 336 с.
13. Гальперин, П. Я. Лекция по психологии [Текст]. : учеб. пособие для студ. Вузов. / П. Я. Гальперин.– 2-е изд. , перер. и доп. – М. : КДУ, 2005. – 400 с.
14. Гримак, Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности [Текст]. / Л. П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 319 с.
15. Громова, Е. А. Эмоциональная память и ее механизмы [Текст]. / Е. А. Громова. – М. : Педагогика, 1990. – 370 с.
16. Запорожец, А.В. Психология [Текст]. – М.: Учпедгиз, 1953. – 370 с.
17. Зейнц, Р. Обучение и память [Текст]. – Мн.: Школа, 1990. – 250 с.
18. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание [Текст]. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 156 с.
19. Изотова, Е.И. Психологическая служба в образовательном учреждении [Текст]: учеб. пособие /Е.И. Изотова. – 2-е изд. – М.: Академия, 2009. – 288 с.
20. Ипполитов, Ф.В. Память школьника [Текст]. – М.: Просвещение, 1990. – 300с.
21. Истомина, З.М. Развитие памяти [Текст]. учебно-методическое пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 350 с.
22. Клацки, Р. Память человека. Структуры и процессы [Текст]. / Клацки Р., Соколова Е. – М.: Мир, 1993. – 319 с.
23. Крайг, Г.К. Психология развития [Текст]. – СПб.: Питер, 2000. – 992с.: ил.
24. Крутецкий, В.А. психология обучения и воспитания школьников. Книга для родителей и классных руководителей [Текст]. – М.: Просвещение, 1990. – 303 с.
25. Лезер, Ф. Тренировка памяти [Текст]. – М.: Педагогика, 1990. – 400 с.

26. Лурия, А.Р. Маленькая книжка о большой памяти [Текст]. – М.: Педагогика, 1990. – 400 с.
27. Ляудис, В.Я. Память в процессе развития [Текст]. – М.: Педагогика, 1990. – 400 с.
28. Малков, А.Г. Общая психология [Текст]. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
29. Менчинская, Н.А. Проблемы учения умственного развития школьника [Текст]. – М.: Просвещение, 1989. – 198 с.
30. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе [Текст] / Сост. В.В. Гришин, П.В. Лушкин. – М.: Москва. 1990. – 64 с.
31. Механизмы памяти. Руководство по физиологии [Текст]. – СПб.: Питер, 1990. – 300 с.
32. Мухина, В.С. Психология дошкольника. [Текст]: учебное пособие. / В.С. Мухина. – М.: Просвещение. – 1975. – 264 с.
33. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебник для студ. вузов. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
34. Немов, Р.С. Психология: В 3-х т. [Текст]. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 290 с.
35. Николаенко, В.М. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие / Николаенко В.М., Андрюшина Т.В. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 175 с.
36. Николов, Н. Загадки тысячелетия. Что мы знаем о памяти [Текст] / Николов Н., Нешев Г. – М.: Педагогика, 1990. – 300 с.
37. Норман, Д.А. Память и научение [Текст]. – М.: Педагогика, 1990. – 400 с.
38. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст]. учебник для вузов. – М.: Тривола, 1997. – 360 с.
39. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология [Текст]: учебник для вузов. – М.: Высшее образование МГППУ, 2006. – 460 с.
40. Основы общей психологии [Текст]. - М.: СГУ, 2001. – 360 с.

41. Пашкова, Р.В. Диагностика общей мнемической одаренности [Текст]. – Ярославль: ЯРГУ, 1995. – 300 с.
42. Пашукова, Т.И. практикум по общей психологии [Текст]. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
43. Петровский, А.В. Общая психология [Текст]: учеб. пособие для пед. ин-в. – М.: Просвещение, 1990. – 497 с.
44. Практикум о возрастной и педагогической психологии [Текст]: учеб. Пособие для студ. пед. ин-тов / А.А. Алексеев, И.А. Архипова, В.Н. Бабий и др.; под ред. А.И. Щербакова. – М.: Просвещение, 1987. 255 с.
45. Практикум по общей психологии [Текст]: учеб. Пособие для студ. Пед. ин-тов / А.И. Абраменко, В.В. Богословский, под редакцией А.И. Щербакова. – 2-е издание. – М.: Просвещение, 1990. – 288 с.
46. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1989. – 448 с.: ил.
47. Психология. Словарь [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
48. Психология [Текст]: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.: ил.
49. Пугая, Ю.К. Развитие памяти. Система приемов [Текст]. – Мн.: РИФ Сказ, 1995. – 96 с.
50. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст]. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 290 с.
51. Роговина, М.С. Проблемы теории памяти [Текст]. – М.: педагогика, 1990. – 400 с.
52. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
53. Симинова, О.Ф. Память. Дети 5-7 лет [Текст]. – Ярославль: Академия развития, 2000. – 144 с. Ил.

- 54.Смирнов, А.А. Проблемы психологии памяти [Текст]. – М.: Педагогика, 1991. – 400 с.
- 55.Смирнова, Е.О. Детская психология [Текст]: учебник для вузов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
- 56.Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
- 57.Тихомирова, Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей [Текст]. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 192 с.: ил.
- 58.Тутушкина, В.А. Практическая психология [Текст]: учебник / Тутушкина М.К., Артемьева В.А., Волков С.А. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 389 с.
- 59.Фесюкова, Л. Б. От 3-х до 7-ми. Книга для пап, мам, дедушек и бабушек [Текст] / Л. Б. Фесюкова. - Ростов - на - Дону: Феникс, 1997, - 213 с.
- 60.Худенко, Е.Д. Как научить ребенка думать (упражнения по развитию памяти, внимания, мышления, речи) [Текст]. – М.: Прогресс, 1993. – 185 с.
- 61.Хухлаева, О.В. Школьная психологическая служба. Работа с учащимися [Текст] /О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2007. – 208 с.
- 62.Черемошкина, Л.В. Развитие памяти детей [Текст]. – Ярославль: Прогресс, 1997. – 400 с.
- 63.Чуприкова, Н.И. Познавательная активность в системе процессов памяти [Текст]. – М.: Просвещение, 1994. – 400 с.
- 64.Шакуров, Р.Х. Психологические проблемы педагогики [Текст]. – М.:Прогресс, 1993. – 465 с.
- 65.Шаталов, В.В. Память и возможности ее развития [Текст] / В.В. Шаталов. – Киев: Киевское издательство, 1997. – 470 с.
- 66.Шмаков, С. От игры к самовоспитанию [Текст] / Шмаков С., Безбородова Н. – М.: Просвещение, 1993. – 290 с.

- 67.Фридман, Л.М.Исследование личности учащихся и ученических коллективов. [Текст] / Л. М. Фридман, Т. М. Пушкина, И. Я. Каплунович. – М Просвещение, 1988. – 207 с.: ил.
- 68.Эльконин, Д.Б. Детская психология. [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007.- 384 с.
- 69.Эльконин, Д.Б. Сборник программ для начальной общеобразовательной школы . [Текст] / Д.Б. Эльконин. .– М. : Вита-Пресс, 2004. – 256 с.
- 70.Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников [Текст] // Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992.

Приложение 1

Методики Джекобсона, Р.С. Немова, Р.С. Немова «Узнай фигуры», А.Н. Леонтьева

Методика 1. Исследование объема слуховой кратковременной памяти.

Автор методики: А. Джекобсон.

Цель исследования: определить объем кратковременного запоминания.

Материал и оборудование: бланк с четырьмя наборами чисел, лист записи, ручка секундомер.

Процедура исследования: исследование можно проводить с одним испытуемым и с группой из 8-16 человек. Оно состоит из четырех аналогичных серий. В каждой серии экспериментатор зачитывает испытуемому один из наборов следующих цифровых рядов:

Первый набор	Второй набор	Третий набор	Четвертый набор
5241	7106	1372	7106
96023	89934	64805	89934
254061	856086	725318	856086
7842389	5201570	0759438	5201570
34682538	82744525	52186355	82744525
598374623	715843413	132697843	715843413
6723845207	1524836897	3844528716	1524836897

Элементы ряда предъявляются с интервалом 1 сек. После прочтения каждого ряда через 2-3 секунды по команде «Пишите!» испытуемые на листе для записей воспроизводят элементы ряда в том же порядке, в каком они предъявлялись экспериментатором. В каждой серии независимо от результата читаются все семь рядов. Инструкция во всех сериях опыта одинаковая. Интервал между сериями не менее 6-7 мин.

Инструкция: «Я назову Вам несколько цифр. Слушайте внимательно и запоминайте их. По окончании чтения по моей команде «Пишите!», запишите то, что запомнили, в том же порядке, в каком читались цифры. Внимание! Начинаем!»

Обработка результатов: в процессе обработки результатов исследования необходимо установить:

- Ряды, воспроизведенные полностью и в той же последовательности, в которой они предъявлялись экспериментатором. Для удобства их обозначают знаком «+»;

- Наибольшую длину ряда, который испытуемый во всех сериях воспроизвел правильно;
- Количество правильно воспроизведенных рядов, больших, чем тот, который воспроизведен испытуемым во всех сериях;
- Коэффициент объема памяти, который вычисляют по формуле: $ПК = A + \frac{c}{n}$,

ПК – обозначение объема кратковременной памяти,

A – наибольшая длина ряда, который испытуемый во всех опытах воспроизвел правильно,

C – количество правильно воспроизведенных рядов, больших чем A,

n – число серий опыта, в данном случае 4.

Анализ результатов: для анализа результатов пользуются следующей оценкой уровней объема кратковременного запоминания (Таблица 11):

Таблица 11

Оценка уровня объема кратковременного запоминания

Шкала оценки уровня кратковременного запоминания	
Коэффициент объема памяти /ПК/	Уровень кратковременного запоминания
10	Высокий
8-9	Выше среднего
7	Средний
5-6	Ниже среднего
3-4	Низкий

Анализируя результаты исследования, важно обратить внимание на крайние варианты получаемых уровней запоминания. Запоминание, краное 10, как является следствием использования испытуемым логических средств или специальных приемов мнемотехники. В редких случаях такое запоминание являет собой феномен.

Если получен очень низкий уровень запоминания, то исследование памяти испытуемого нужно повторить через несколько дней. В норме объем памяти 3-4 вызывается неприятием инструкции.

Низкий и средний уровень кратковременного запоминания может быть повышен благодаря систематической тренировке памяти по специальным программам мнемотехники [2, с. 120].

Методика 2. Оценка оперативной зрительной памяти.

Автор методики: Р.С. Немов.

Цель: оценка оперативной зрительной памяти.

Материал и оборудование: карточки с треугольниками, матрица для поиска экспонированных карточек.

Ход эксперимента: ребенку последовательно, на 15 сек. каждая, предлагаются карточки-задания, представленные виде шести по-разному заштрихованных треугольников. После просмотра очередной карточки она убирается и вместо нее предлагается матрица, включающая 24 разных треугольника, среди которых находятся и те шесть треугольников, которые ребенок только что видел на отдельной карточке, задание заключается в том, чтобы отыскать и правильно указать в матрице все шесть изображенных на отдельной карточке треугольников.

Показатели развитости зрительной оперативной памяти является частное от деления времени решения задачи в минуту (Т) на число ошибок, допущенных в процессе решения (К), плюс единица.

$$\frac{T}{K} + 1$$

Ошибками считается неправильное указание в матрице треугольники или те из них, которые ребенок не смог по какой либо причине найти.

Практически для получения этого показателя поступают следующим образом. По всем четырем карточкам определяется количество правильно найденных на матрице треугольников, и их общая сумма делится на 4. Это и будет среднее число правильно указанных треугольников. Данное число затем вычитается из 6, и полученный результат рассматривается как среднее количество допущенных ошибок.

Затем определяется среднее время работы ребенка над заданием, которое в свою очередь получается путем деления общего суммарного времени работы ребенка над всеми четырьмя карточками на 4.

Момент окончания времени работы ребенка над поиском треугольников в общей матрице определяется экспериментатором при помощи вопроса к ребенку: «Ты уже все сделала, что мог?». Как только ребенок утвердительно ответил на данный вопрос, и практически прекратит поиск треугольников в матрице, считается, что он завершил свою работу. Деление среднего времени работы ребенка над поиском на матрице шести треугольников на количество допущенных ошибок позволяет, наконец, получить искомый показатель.

Оценка результатов: 10 баллов получает ребенок, имеющий объем кратковременной памяти, равный 7-8 и более единицам (высокий уровень).

В 8 баллов оценивается объем кратковременной памяти ребенка в возрасте от 6 до 9 лет, если он фактически равен 5 или 6 единицам (средний уровень).

4 балла получает ребенок, имеющий объем кратковременной памяти, составляющий 3-4 единицы (низкий уровень) [40, с. 120].

Методика 3. Оценка опосредованной зрительной памяти «Узнай фигуры» Р.С. Немова.

Автор методики: Р.С. Немов.

Цель: исследование такого вида памяти как узнавание.

Материал и оборудование: 10 рядов из 5 картинок.

Эта методика на узнавание. Данный вид памяти появляется и развивается у детей в онтогенезе одним из первых. От развитости данного вида существенно зависит становление других видов памяти, в том числе запоминания, сохранения и воспроизведения.

Инструкция: «перед вами 5 картинок, расположенных рядами. Картинка слева отдельна от остальных двойной вертикальной чертой и похожа на одну из четырех картинок, расположенных в ряд справа от нее. Необходимо как можно быстрее найти и указать на похожую картинку». Сначала для пробы ребенку предлагают решить эту задачу на картинках, изображенных в ряду под № 0, затем – после того, как экспериментатор убедился в том, что ребенок все понял правильно, предоставляют возможность решить задачу на картинках с номерами от 1 до 10.

Эксперимент проводится до тех пор, пока ребенок не решит все 10 задач, но не больше 1,5 мин даже в том случае, если ребенок к этому времени не справился со всеми задачами.

Оценка результатов:

10 баллов – ребенок справился со всеми задачами меньше, чем за 45 сек.

8-9 баллов – ребенок справился со всеми задачами, за время от 45 до 50 сек.

6-7 баллов – ребенок справился со всеми предложенными задачами, в течение периода времени от 50 до 60 сек.

2-3 балла – ребенок решил все задачи за время от 70 до 80 сек.

0-1 балл – ребенок решил все задачи, затратив на это более чем 80 сек.

Выводы об уровне развития памяти:

10 баллов – высокий.

9-8 баллов – выше среднего.

7-4 балла – средний.

3-2 балла – ниже среднего.

0-1 балл – низкий [29, с. 69].

Методика 4. Определение уровня развития опосредованной слуховой памяти.

Автор методики: А.Н. Леонтьева.

Цель: определение уровня развития опосредованной слуховой памяти.

Материал и оборудование: лист бумаги, карандаш, ручка, секундомер.

Инструкция: «сейчас я буду называть тебе разные слова и предложения, и после этого делать паузу. А во время этой паузы ты должен будешь на листе бумаги нарисовать или написать что-нибудь такое, что позволит тебе запомнить и затем легко вспомнить те слова, которые я произнес. Постарайся рисунки или записи делать как можно быстрее, иначе мы не успеем выполнить задание. Слов и выражений, которые необходимо запомнить, довольно много».

Ребенку последовательно одно за другим зачитываются следующие слова и выражения:

Дом. Палка. Дерево. Прыгать высоко. Солнце светит. Веселый человек. Дети играют в мяч. Часы стоят. Лодка плывет по реке. Кошка ест рыбу.

После прочтения ребенку каждого слова или словосочетания экспериментатор делает паузу, на 20 сек. В это время ребенок должен успеть изобразить на данном ему листе бумаги что-либо такое, что в дальнейшем позволит ему вспомнить нужные слова и выражения. Если за отведенное время ребенок не успел сделать запись или рисунок, то экспериментатор прерывает его и зачитывает очередное слово или выражение.

Как только эксперимент закончен, психолог просит ребенка, пользуясь сделанными им рисунками или записями, вспомнить те слова и выражения, которые ему были зачитаны.

Оценка результатов: за каждое правильное воспроизведенное по собственному рисунку или записи слово или словосочетание ребенок получает 1 балл. Правильно воспроизведенным считается не только те слова и словосочетания, которые восстановлены по памяти буквально, но и те, которые переданы другими словами, но точно по смыслу.

Приблизительно правильное воспроизведение оценивается в 0,5 балла, а неверное – в 0 баллов.

Максимальная общая оценка, которую ребенок может получить в этой методике, равна 10 баллам. Такую оценку ребенок получает тогда, когда правильно вспомнит все без исключения слова и выражения. Минимально возможная оценка – 0 баллов. Она соответствует тому случаю, если ребенок не мог вспомнить по своим рисункам и записям ни единого слова или не сделал ни к одному слову рисунка или записи.

Выводы об уровне развития:

10 баллов – высокий уровень развития опосредованной слуховой памяти.

8-9 баллов – выше среднего уровень развития опосредованной слуховой памяти.

4-7 баллов – средний уровень развития опосредованной слуховой памяти

2-3 балла – ниже среднего уровень развития опосредованной слуховой памяти.

0-1 балл – низкий уровень развития опосредованной слуховой памяти [2, с. 124].

Приложение 2

Упражнения для развития памяти

1. Игра-разминка «Фрукты»

Оборудование: мяч.

Описание: дети встают в круг. Психолог бросает мяч первому ребенку, который, поймав мяч должен назвать слово, обозначающее какой-то фрукт и бросить мяч обратно психологу. Далее психолог бросает мяч следующему ребенку. Игра продолжается до тех пор, пока все известные детям слова «фрукты» не будут названы.

2. Пальчиковая гимнастика

Мальчик-пальчик где ты был?

С этим братцем в лес ходил,

С этим братцем щи варил,

С этим братцем кашу ел,

С этим братцем песни пел.

Описание: дети рассказывают стишок и сгибают пальцы в кольцо. Первый раз – выполняют упражнение правой рукой. Второй раз – левой рукой. Третий раз – одновременно двумя руками.

3. «Волшебные квадратики»

Оборудование: волшебные квадратики

Описание: дети водят пальцем по разноцветным клеточкам и выполняют команды психолога, вверх, вниз, вправо, влево. Назвав несколько команд, психолог просит, кого-то из детей, назвать, на какой клеточке все остановились.

4. «Запоминай порядок»

Оборудование: цветные карандаши.

Описание: психолог показывает в руке 6-7 цветных карандашей. Через 20 секунд, убрав их, спрашивает последовательность их расположения.

5. Игра-разминка «Фрукты»

Оборудование: мяч.

Описание: дети садятся в круг. Психолог называет какой-нибудь фрукт и передает мяч первому ребенку. Ребенок сначала повторяет фрукт, который назвал психолог, затем называет свой фрукт и передает мяч следующему ребенку и т.д.

6. Игра-разминка «Дикие животные»

Оборудование: мяч.

Описание: дети садятся в круг. Психолог называет какое-нибудь дикое животное и передает мяч первому ребенку. Ребенок сначала повторяет животное, который назвал психолог, затем сам называет то дикое животное, которой он знает и передает мяч следующему ребенку и т.д.

7. Игра «Путаница»

Цель: Повысить тонус группы и сплотить участников.

Ход упражнения: Участники встают в круг и протягивают правую руку к центру. По сигналу ведущего каждый Игрок находит себе «партнера по рукопожатию» (число игроков должно быть четным). Затем все вытягивают левую руку и также находят себе «партнера по рукопожатию» (очень важно, чтобы это не был тот же самый человек). И теперь задача участников состоит в том, чтобы распутаться, т. е. снова выстроиться по кругу, не разъединяя рук. Задачу можно усложнить, запретив всякое словесное общение.

8. Игра «Ассоциации»

1. Если бы тебе пришлось превратиться в животное, то какое?
2. Если бы ты выбирал, то, сколько лет тебе было?
3. Если бы ты был деревом, то каким?
4. Если бы тебе предложили роль в кино, то кого бы ты хотел играть?
5. Чем бы ты охотнее всего занимался? и т. д.

Участники садятся по кругу, тренер (ведущий) – в центре круга, он поочередно кидает мяч каждому участнику, задавая определенный вопрос с целью лучшего знакомства с группой.

9. Игра «Слушаем и рисуем»

Цели: развитие пространственной ориентации, графических навыков; автоматизация навыков пользования сенсорными эталонами (геометрическими формами).

Материалы: рабочие тетради, простой и цветные карандаши.

Необходимое время: 20 минут.

Процедура проведения

Упражнение выполняется в двух вариантах.

А) Инструкция ведущего: «Сейчас мы с вами откроем тетради на чистой странице и немного порисуем. Я буду говорить, что надо нарисовать и где – в каком месте листа, а вы должны безошибочно выполнять команды. Рисовать будем простым карандашом. Готовы?

Нарисуйте в правом верхнем углу квадрат.

Слева от него – круг.

Теперь в центре листа – треугольник.

Под ним – прямоугольник», – и т.д.

Ведущему необходимо использовать все пространство листа. Формулировки команд должны содержать наречия и предлоги, с помощью которых описывается расположение предметов в пространстве.

Б) «Строим узор». Ведущий предлагает открыть чистую страницу в тетради и построить узор, нарисовать ковер, орнамент и т.д. Упражнение выполняется аналогично варианту «А» - учащиеся выполняют команды взрослого, – однако рисунок должен получиться симметричным, красиво расположенным на листе. После того как рисунок будет готов, детям предлагается раскрасить его по своему усмотрению цветными карандашами.

10. Игра «Запоминаем слова»

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

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

Сначала пусть дети пытаются представить рассказ, составленный вами, затем практикуются сами, придумывая рассказ (используются другие слова) и делясь им друг с другом. На заключительном этапе – вы диктуете им слова, а они, самостоятельно воображая, запоминают их.

Постепенно количество слов, предназначенных для запоминания, увеличивается.

Задача взрослого во всей этой работе – привести подобную запись, упорядочение и извлечение материала из памяти в устойчивый навык работы с информацией.

11. «Мысленные образы, отвечающие понятиям прямо или косвенно».

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

Примерный перечень возможных серий:

Серия № 1		Серия № 2	
Грузовик	Умная кошка	Веселый праздник	Радость
Гнев	Мальчик-трус	Темный лес	Болезнь
Веселая игра	Капризный ребенок	Отчаяние	Быстрый человек
Дерево	Хорошая погода	Смелость	Печаль
Наказание	Интересная сказка	Смелость	Печаль

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

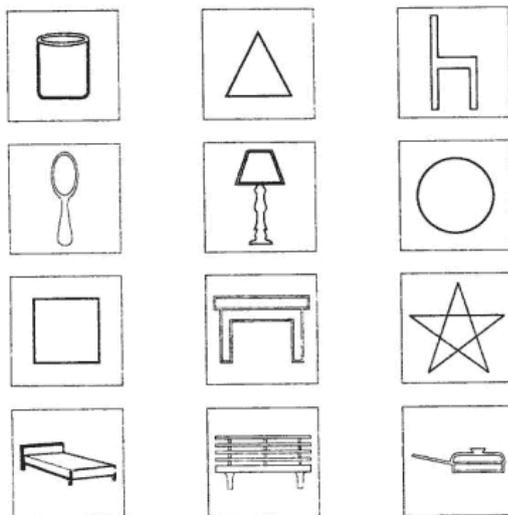
Упражнение № 2 (усложненный вариант предыдущего задания).

Берутся 200-300 спичек. Вы диктуете детям слова, а их задача – выкладывать из спичек образ, который эти слова у них вызывают. (Например, трактор может вызвать образ ломаной линии от звука «р-р-р».) Спички можно класть в любом положении, ломать. Слова диктуются с паузой в 1 мин. После того, как закончили диктовать слова, дети должны по составленным ими «образам-спичкам» воспроизвести слова. По мере тренированности повышается скорость и увеличивается количество слов.

Теперь, когда дети научились создавать зрительные образы, облакая их в конкретную форму, обратитесь к другой стороне процесса запоминания – осознанному восприятию. Научить детей концентрировать внимание на запоминаемом объекте поможет вам привлечение к его исследованию чувств как стимуляции деятельности мозга.

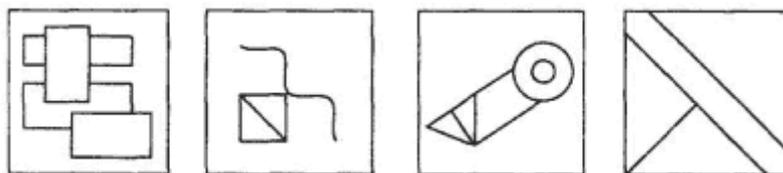
12. Упражнение «Осознание визуального материала».

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



13. Игра «Пробуждение, чувства деталей».

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



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

14. Упражнение «Осознание словесного материала» (используется для тренировки, как зрительной памяти, так и слуховой).

Цель этого упражнения – заставить детей поразмышлять о словах. Ведущий говорит: «Сейчас я буду читать (показывать) (в зависимости от тренируемого типа памяти) слова, услышав (увидев) каждое слово, представляйте себе внешний вид данного предмета, его вкус, запах, звуки, которые он может издавать, и т.п. Например,

зубная паста на вид белая и блестящая, с мятным запахом и вкусом острым и сладким одновременно».

Бумага	Шерсть	Сапог
Гнездо	Телега	Палец
Кот	Волосы	Лимонад
Колесо	Роза	Слон
Палка	Платок	Поцелуй
Фильм	Слеза	Автобус
Блин	Ботинок	Доктор
Счастье	Птица	Мороженое

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

15. «Оживление»

К этому упражнению желательно переходить после того, как будут хорошо освоены предыдущие, т.к. оно требует сформированности умения переводить информацию в зрительный образ (навыка визуализации) и особой концентрации внимания, вызываемой осознанностью восприятия.

Предложите детям представить себе какого-либо зверя, животное. После того, как образ создан, попросите их «оживить» картинку, т.е. чтобы животное начало двигаться, жить своей жизнью в воображении. Пусть дети расскажут друг другу про своих зверей. Затем подведите итоги, чей рассказ оказался самым интересным.

После упражнений с живыми существами можно переходить к «оживлению» предметов. Упражнение выполняется сначала с закрытыми глазами, а потом с открытыми. Всего на различных занятиях предлагается для достижения хорошего результата оживить 50 живых существ и 100 предметов. Можно провести это упражнение в качестве игры в волшебника: ребенку предлагается стать волшебником, способным оживлять при помощи волшебной палочки все, что угодно. Например, он касается в своем воображении предмета, и тот оживает, затем «волшебник» рассказывает всем, что он видит; после роли меняются.

Все приведенные выше упражнения способствуют записи информации, что необходимо для пользования кратковременной памятью. При этом данные памяти, идущие от восприятия, в соответствии с решаемой задачей дополняются данными, хранящимися в долговременной памяти. В то же время, чтобы воспоминания кратковременной памяти перешли на длительное хранение, т.е. в долговременную

память, они должны подвергнуться специальной обработке – структурированию и упорядочиванию.

Таким образом, становится ясно, что подобный процесс передачи невозможен без участия в нем мыслительных операций. Первичная обработка по систематизации и классификации запоминаемых объектов происходит с помощью операций установления сходства и различий, при обязательном участии эмоциональной сферы. Это обеспечивает деление информации на категории (для удобства хранения) и снабжает ее опознавательными сенсорными знаками, облегчающими извлечение из памяти.

В связи с этим работа по тренировке долговременной памяти должна начинаться с необходимости развития у детей умения сравнивать запоминаемые предметы, находить в них черты сходства и отличия.

16. Упражнение

Ребенку предлагают запомнить предметы, изображенные на 3-4 картинках, и назвать их по памяти. Затем он должен отыскивать их изображение на 10-12 похожих картинках, но беспорядочно разбросанных. Это же упражнение можно использовать для узнавания букв или цифр, применяя специально изготовленные карточки или кассу букв и цифр.

Постепенно количество запоминаемых картинок можно увеличивать.

Описанные выше упражнения помогут детям научиться упорядочивать запоминаемую информацию. Для извлечения же информации необходимо «ушко», или «ниточка», за которую ее можно было бы вытаскивать. Таким инструментом являются ассоциации. Ассоциация – это психический процесс, в результате которого одни представления и понятия вызывают появление в уме других. Например, вспомнили про праздник Новый Год – и сразу в сознании всплыли представления о елке, салате «Оливье», шампанском, Снегурочке с Дедом Морозом.

Обычно ассоциации устанавливаются скорее интуитивно, чем логично, хотя сама подобная работа невозможна без умения находить сходства или различия. Именно поэтому упражнения предыдущей группы должны быть проработаны особенно тщательно. Тренировке же умения устанавливать связи (ассоциации) между элементами материала посвящены упражнения четвертой группы. Здесь же приводятся задания на развитие ассоциативного мышления, умения подбирать конкретные зрительные образы к абстрактным понятиям, а также описывается мнемотехнический прием «нелогичные ассоциации» для запоминания не связанных между собой слов.

17. Упражнение «Двойная стимуляция памяти»

Перед ребенком раскладывают 15-20 карточек с изображением отдельных предметов (например, яблоко, троллейбус, чайник, самолет, ручка, рубашка, автомобиль, лошадь, флажок, петух и т.д.). Ребенку говорят: «Я сейчас назову тебе несколько слов. Посмотри на эти картинки, выбери из них ту, которая поможет тебе запомнить каждое слово, и отложи ее в сторону». Затем читается первое слово. После того, как ребенок отложит картинку, читается второе слово и т.д. Далее он должен воспроизвести предъявленные слова. Для этого он берет по очереди отложенные в сторону картинки и с их помощью припоминает те слова, которые ему были названы. Примерный набор слов: пожар, завод, корова, стул, вода, отец, кисель, сидеть, ошибка, доброта и т.д.

18. Упражнение

Вы даете детям несколько слов, их необходимо перегруппировать, объединяя по какому-либо признаку, чтобы облегчить запоминание; а потом придумать историю, которая свела бы их вместе.

Медведь	Воздух
Тележка	Ваза
Пчела	Кот
Колокольчик	Солнце
Ромашка	Вода

19. Упражнение

«Посмотрите внимательно на рисунок. На нем представлены названия животных. Вообразите себе этих животных в местах, где помещены их названия, и придумайте историю, связывающую их между собой».

Затем рисунок закрывается, и дети должны на листке бумаги воспроизвести названия животных на их местах.



20. Упражнение «Конкретизация абстрактного»

«Найдите конкретные зрительные образы, которые могут ассоциироваться с каждым из приведенных ниже слов, например, любовь/сердце и т.д.»

Зима	Время	Бедность
Смерть	Жара	Терпение
Свобода	Обед	Болезнь
Танец	Энергия	Скука
Справедливость	Скорость	Надежда
Нежность	Виновность	Счастье

Все эти упражнения направлены на формирование умения устанавливать логичные ассоциации, т.е. развивают логический вид запоминания. Однако в школе часто нужно запомнить материал, внешне логически не связанный. Для формирования этого умения мы предлагаем следующие упражнения.

21. Упражнение «Нелогичные парные ассоциации слов».

Дайте детям несколько слов, логически не связанных между собой: КНИГА, ЦВЕТОК, СОСИСКА, МЫЛО.

Предложите им попробовать найти ассоциации, которые бы связывали эти слова. Пусть они фиксируют первые пришедшие на ум ассоциации. Постарайтесь дать простор их воображению, не ограничивайте их рамками логичных ассоциаций. В результате должна получиться маленькая история.

Используйте это упражнение как можно чаще, чтобы выработать у детей устойчивый навык.

22. Пересказ текста

Очень часто учитель сталкивается с трудностями в обучении детей пересказу, как в устной форме, так и в письменной (изложении). Предлагаем вам примерный вариант работы с текстом, облегчающий его запоминание.

- Определите основную идею содержания текста. Выявите главное – о чем идет речь? Для этого разрешите детям бегло просмотреть текст. Обратите внимание ребят на заголовок.

- Спросите, из скольких частей состоит текст. Теперь постарайтесь помочь им поставить вопросы к каждой части, основываясь на подзаголовках (если есть), а затем при чтении дайте им возможность найти на них ответы. Это позволит детям проследить развитие главной идеи произведения.

- Составьте с детьми план текста, выявляющий его структурную композицию. Для этого разбейте текст на длинные абзацы, содержание внутри которых объединено общей идеей. План можно составить письменно, а можно подчеркивать ключевые слова в абзаце, которые и составят основную мысль.

- Предложите детям пересказать эти идеи сначала вслух, а затем про себя.

- Теперь дети должны тотчас же повторно просмотреть текст, вновь акцентируя внимание на основных идеях, порядке их изложения и выделяя яркие образы и примеры, подкрепляющие основную мысль. При чтении просите детей зримо воспроизводить образы, подсказываемые текстом.

- Перейдите к рассмотрению деталей произведения. Выявите вместе с детьми самые существенные из них.

- Наконец, перейдите к личным комментариям и замечаниям детей. Выясните, что думают ребята об отношении автора к главным героям, событиям. Попросите их доказать это. Затем перейдите к обсуждению впечатлений самих детей. Старайтесь, чтобы дети не ограничивались согласием или несогласием с автором, а выражали, почему их мнение таково. Попросите их точно описать, что им нравится, а что нет.

- В заключение дайте ребятам возможность ответить на шесть простых вопросов: «Кто делает?», «Что?», «Когда?», «Почему?», «Где?», «Как?». Это позволит дольше сохранить прочитанное в активной зоне детской памяти.

23. Игра «Перескажи по кругу»

Условия игры: ведущий читает текст. Участники игры внимательно слушают. Пересказ начинают с любого из игроков. Далее по часовой стрелке. Каждый говорит по одному предложению. Далее все вместе еще раз слушают текст, дополняют пересказ и исправляют ошибки.

24. «Запоминание стихов»

Любой текст можно представить мысленными образами, на этом основана предлагаемая техника запоминания, которой следует обучить детей.

В огороде чучело
 Шляпу нахлобучило
 Рукавами машет –
 И как будто пляшет!
 Это чучело – оно
 Сторожить поставлено,
 Чтобы птицы не летали,
 Чтоб горошек не клевали.
 Вот такое чучело шляпу нахлобучило,
 Синий шарф на палке –
 Пусть боятся галки! (И. Михалкова)

Прочитайте внимательно первую строчку стихотворения.

Закройте глаза и попробуйте зримо представить себе содержание этой строки в уме. Постарайтесь нарисовать картинку яркой, почувствовать, как вы к ней относитесь: нравится вам ее содержание или нет.

Перейдите к следующей строчке. Прочитайте ее вслух и представьте в своем воображении. Продолжайте то же самое со всеми строчками.

У детей в голове должна возникнуть очень ясная картина образов, содержащихся в стихотворении. Дайте им задание прочитать все стихотворение без остановок, подкрепляя слова возникающими зрительными образами.

«Теперь, - говорите вы детям, - попробуйте вспомнить стихотворение, отталкиваясь от мысленных образов. Закройте глаза и воспроизведите те образы, которые вам запомнились. Опишите их своими словами».

Проверьте себя, повторно перечитывая стихотворение слух. Если нужно подправьте образы, перечитывая стихотворение еще раз внимательно. Исправьте так же последовательность, в которой эти образы у вас возникают.

Произнося стихотворение, вслушайтесь в звучание слов.

Обращайте внимание на ритм и рифмы.

Каждый раз обсуждайте заучиваемое стихотворение; опишите и охарактеризуйте с детьми стихи, попросите их поделиться впечатлениями от самого текста [44, с.75].

25. «Слушай, все запоминай, на вопросы отвечай»

Детям предлагается внимательно послушать текст и ответить на вопросы.

У ребят сегодня Рая отобрала самолет,
 Медвежонка, попугая, паровоз и пароход...
 А ребята говорят: «Забирай хоть все подряд,
 Обойдемся мы без мишки, нам не нужен пароход.
 Поиграем в кошки – мышки: чур я – мышка, чур я – кот...»
 Все так весело играют и хохочут, и шумят,
 А в углу у бедной Раи не идет игра на лад...
 Не сдержала Рая слез, Рая нос повесила,
 У нее игрушек – воз, а играть невесело! (Е. Серов)

Вопросы:

1. Какие игрушки Рая отобрала у ребят?
2. Почему Рая плачет, ведь у неё много игрушек?
3. Почему другим ребятам весело?
4. В какую игру стали играть дети?
5. В какие игры можно играть вместе?

26. Пересказ текста

Детям читают рассказ.

Жили-были детки. Подарила им мама деревянную лошадку. Стали детки на лошадке катать кошечку и собачку. Хорошо катали. Вдруг лошадка перестала катать. Смотрят детки, а у неё ножка сломана. Позвали они дядю Ваню, и он починил лошадку.

Затем предлагают ответить на вопросы:

1. Что подарила мама детям?
2. Как играли детям?
3. Почему они перестали играть?
4. Кого позвали дети и зачем?

Рассказ читается ещё раз. Далее предлагают пересказать прослушанное как можно ближе к тексту. Слушая пересказ ребёнка, обязательно обратите внимание на точность воспроизведения, последовательность событий.

Приложение 3

Глоссарий

Память – это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом. Память необходима человеку. Она позволяет ему накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт.

Под памятью мы понимаем запечатление (запись), сохранение и последующие узнавание и воспроизведение следов прошлого опыта, позволяющее накапливать информацию, не теряя при этом прежних знаний, сведений навыков.

Запоминание можно определить как процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его приобретенным ранее.

Непроизвольное запоминание – это запоминание происходит без специальной цели запомнить.

При произвольном запоминании мы ставим перед собой цель запомнить что-либо, и выполняем действия, специально направленные на достижение этой цели – действия запоминания.

Сохранение – процесс удерживания информации, описывается лишь терминах количественных показателей забывания.

Воспроизведение – процесс извлечения из памяти сохраненного материала.

Забывание – процесс, необходимый для эффективной работы памяти.

Непроизвольная память – это автоматическое запоминание и воспроизведение информации, происходящее без усилий со стороны человека и установки на запоминание.

Произвольная память – запоминание со специальной установкой запомнить и требующее определенных усилий.

Механическая память, основанная на повторении материала без его осмысления.

Смысловая память – предполагает осмысливание запоминаемого материала, которое основано на понимании внутренних логических связей между его частями.

Кратковременная память – хранит информацию в среднем около, 20 сек. эта память сохраняет не полный, а лишь обобщенный образ воспринятого, его наиболее существенные элементы. Она работает без предварительной сознательной установкой на последующее воспроизведение материала.

Оперативной называют память, рассчитанную на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней.

Долговременная память способна хранить информации практически неограниченного срока. Многократно и систематически воспроизведение данной информации упрочивает ее следы в долгосрочной памяти.

Когнитивная память – процесс сохранения знаний. Знания, получаемые в процессе обучения, выступают сначала как нечто внешнее по отношению к личности, затем постепенно превращается в опыт убеждения человека.

Эмоциональная память – сохранение в сознании переживаний и чувств. Эмоциональная память на пережитое – неременное условие для развития способности к сопереживанию.

Личностная память обеспечивает единство самосознание личности на всех этапах ее жизненного пути. Человек не может стать личностью, если его память не хранит преемственности целей, поступков, отношений и убеждений.

Словесно-логическая память тесно связана со словом, мыслью и логикой.

Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов.

Слуховая память – это запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков (музыкальных, речевых)

Двигательная память представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений.