ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

ГОУ ВПО

Институт бизнеса и инновационных технологий

Факультет психологии и делового администрирования

Кафедра инженерной психологии и педагогики

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**На тему «Индивидуальные особенности памяти младшего школьника, их проявление и развитие в процессе обучения»**

Выполнила:

студентка гр. №\_\_\_\_\_\_\_

М.А.Косова

Проверила:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Казань, 2010

**Содержание**

**ВВЕДЕНИЕ**

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

1.1 Сущностные характеристики памяти как познавательного процесса. Основные теории памяти

1.2 Анализ основных подходов к классификации видов памяти

1.3 Характерные особенности развития и формирования памяти в младшем школьном возрасте

В качестве выводов

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

2.1 Описание выборки

2.2 Описание методик, используемых для исследования **памяти в** младшем школьном возрасте

2.3 Качественный анализ и интерпретация результатов исследования

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность темы** обусловлена тем, что на сегодняшний день существует проблема развития памяти младших школьников т.к. память, есть важнейшая определяющая характеристика психической жизни личности. Никакое актуальное действие не мысленно вне процесса памяти, ибо протекание любого, пусть даже самого элементарного, психического акта обязательного предполагает удержание каждого данного его элемента для «сцепления» с последующими. Особенности развития памяти в младшем школьном возрасте в психологии, следует учесть, что данная тема анализировалась у различных авторов в различных изданиях: учебниках, монографиях, периодических изданиях, в интернете. Высоких успехов в изучении памяти добились психологи XVIII-XIX веков Англии и Германии (Г. Эббингауз, Г. Мюллер, А. Пильцеккер), собравшие большой экспериментальный материал давший возможность сформулировать целый ряд теоретических положений. Особенности запоминания в младшем школьном возрасте изучались А.А. Смирновым, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьевым и другими выдающимися отечественными психологами. Память считается одним из наиболее разработанных разделов психологии. Но дальнейшее изучение закономерностей памяти в наши дни опять сделало её одной из узловых проблем. В настоящее время в науке нет единой теории памяти. Поэтому изучение функционирования памяти в процессе обучения остается одной из изучаемых проблем психологии[20,с.134].

**Цель работы:** исследовать индивидуальные особенности памяти младшего школьника, их проявление и развитие в процессе обучения.

**Задачи:**

1. Осуществить теоретический анализ литературы по проблеме «Диагностика памяти в младшем школьном возрасте»;
2. Провести экспериментальное исследование по проблеме «Диагностика памяти в младшем школьном возрасте».

**Объект исследования**: память младших школьников.

**Предмет исследования:** возрастные особенности памяти младшего школьника, их диагностика и развитие.

**Гипотеза:** заключается в том, что при изучение особенностей памяти в младшем школьном возрасте, уровень опосредованной слуховой памяти у испытуемых выше уровня развития объёма кратковременной слуховой памяти.

При рассмотрении состояния исследуемой проблемы на практике использовались такие методы, как:

Обзорно-аналитический метод:

Интерпретационные методы.

**Методологической основой** исследования послужили теоретические положения, изложенные в работах отечественных и зарубежных авторов: Г. Эббингауз, Г. Мюллер, А. Пильцеккер, А.А. Смирнов, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев.

**Теоретическая значимость:** обобщение литературы по исследованию **памяти младших школьников**.

**Практическая значимость:** состоит в психологическом исследовании **памяти младших школьников.**

**Структура работы:** состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

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

**1.1 Сущностные характеристики памяти как познавательного процесса. Основные теории памяти**

«Память – это запоминание, сохранение и воспроизведение опыта».

Четкого единства на счет определения памяти у ученых нет. В широком смысле памятью можно назвать сохранение информации о раздражителе, после того как его действие уже прекратилось.

Так как ни одно из существующих определений памяти не может считаться достаточным, следует проанализировать и объединить в единое целое несколько формулировок, дополняющих друг друга.

По определению, данному в психологическом словаре, "память - это система мнемонических процессов, которые служат для запоминания, сохранения и последующего воспроизведения в форме словесных отчетов и действий тех знаний, которые были усвоены в прежнем опыте субъекта (Рис.1).



**Рис.1.Основные определения понятия «память»**

Память считалась одним из наиболее разработанных разделов психологии. [22,с.438].Но дальнейшее изучение закономерностей памяти в наши дни опять сделало ее одной из узловых проблем науки. В настоящее время нет единой и законченной теории памяти.

Большое разнообразие гипотетических концепций и моделей обусловлено активизацией поисков, предпринимаемых, особенно в последние годы, представителями различных наук. К двум давним уровням изучения механизмов и закономерностей памяти — психологическому и нейрофизиологическому — сейчас прибавился третий — биохимический. Формируется также кибернетический подход к изучению памяти.

Психологические теории памяти. Психологический уровень изучения механизмов памяти хронологически старше других и представлен в науке многочисленным рядом различных направлений и теорий. Эти теории можно классифицировать и оценивать в зависимости от того, какую роль в формировании процессов памяти отводили они активности субъекта и как рассматривали природу этой активности. В большинстве психологических теорий памяти в центре внимания оказывается либо объект сам по себе, либо субъект . Отсюда неизбежная односторонность рассматриваемых концепций.

Первая группа теорий составляет так называемое ассоциативное направление. Его центральное понятие — понятие ассоциации - обозначает связь, соединение и выступает в качестве обязательного принципа всех психических образований. Этот принцип сводится к следующему: 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 необходимо вызывает в сознании представление всех ее элементов[1,с.159].

Таким образом, 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 ассоцианистами не возникала, и они ограничились характеристикой внешних условий, необходимых для возникновения «одновременных впечатлений». Все многообразие таких условий было сведено к, следующим трем типам: а) пространственно-временная смежность соответствующих объектов; б) их подобие; в) их различие или противоположность.

Соответственно этим трем типам отношений между явлениями внешнего мира выделялись три типа ассоциаций — ассоциации по смежности, по сходству и контрасту. В основе указанных типов ассоциаций лежат сформулированные еще Аристотелем (384— . 322 до н.э.) три принципа «сцепления» представлений. Под эти три принципа ассоцианисты не без некоторого насилия подводили все многообразие связей, в том числе и причинно-следственные связи.

Само понятие ассоциации прочно утвердилось в психологии, хотя его содержание в дальнейшем было существенно переосмыслено и углублено. Запоминание - это действительно связывание нового с уже имеющимся в опыте. Операция связывания становится вполне очевидной, когда нам удается поэлементно развернуть последующий процесс памяти, т.е. воспроизвести какой-либо материал. На основе критики ассоцианизма в психологии возник ряд новых теорий и концепций памяти. Их сущность в значительной степени определяется тем, что именно критиковали они в ассоциативной психологии, каково их отношение к самому понятию ассоциации.

Наиболее решительная критика ассоциативной теории памяти велась с позиции так называемого гештальтизма. Основное понятие этой новой теории — понятие гештальта — обозначает целостную организацию, структуру, не сводимую к сумме составляющих ее частей. Таким образом, элементному подходу ассоцианистов к явлениям сознания гештальтизм противопоставляет прежде всего принцип синтеза элементов, принцип первичности целого по отношению к его частям. В соответствии с этим в качестве основы образования связей здесь признается организация материала, которая определяет и аналогичную структуру следов в мозгу по принципу изоморфизма, т.е. подобия по форме[1,с.1164].

Определенная организация материала, несомненно, играет большую роль в запоминании, но ее функция может быть реализована не иначе как только в результате деятельности субъекта. У гештальтистов же принцип целостности выступает как изначально данный, законы гештальта действуют вне и помимо деятельности самого субъекта. С этой точки зрения гештальтизм по существу оказывается в одном ряду с теорией ассоцианизма.

В противоположность ассоцианизму и другим теориям, в которых сознание выступало как нечто пассивное, для ряда направлений в психологии характерно подчеркивание активной, деятельной роли сознания в процессах памяти. Важная роль при этом отводилась вниманию, намерению, осмысливанию в запоминании и воспроизведении и т.д. Однако и здесь процессы памяти, по существу, не связывались с деятельностью субъекта и поэтому не получали правильного объяснения.

Поскольку активность, сознательность и осмысленность запоминания связывались только с высшими этапами в развитии памяти, то применительно к низшим ее этапам использовалось все то же понятие ассоциации по смежности. Так родилась концепция двух видов связей: ассоциативных и смысловых. С ней оказалась связанной и теория двух видов памяти: механический и логический. В современной науке все большее признание приобретает теория, которая в качестве основного понятия рассматривает деятельность личности как фактор, детерминирующий формирование всех ее психических процессов, в том числе и процессов памяти. Согласно этой концепции, протекание процессов запоминания, сохранения и воспроизведения определяется тем, какое место занимает данный материал в деятельности субъекта. Основной тезис этой концепции может быть сформулирован так: образование связей между различными представлениями определяется не тем, каков сам по себе запоминаемый материал, а прежде всего тем, что с ним делает субъект[1,с.164].

Физиологические теории памяти. Физиологические теории механизмов памяти тесно связаны с важнейшими положениями учения И.П. Павлова о закономерностях высшей нервной деятельности. Учение об образовании условных временных связей — это теория механизмов формирования индивидуального опыта субъекта, т.е. собственно теория «запоминания на физиологическом уровне».

Для понимания причинной обусловленности этого акта важнейшее значение приобретает понятие подкрепления. Подкрепление— это не что иное, как достижение непосредственной цели действия индивида. В других случаях - это стимул, мотивирующий действие или корригирующий его. Все характеристики этой связи, и прежде всего степень ее прочности, обусловливаются именно характером подкрепления как мерой жизненной целесообразности данного действия. Корригирующая функция подкрепления в осуществлении действия особенно полно раскрывается в трудах ПК. Анохина, показавшего роль подкрепления в регуляции активности субъекта, в замыкании рефлекторного кольца. Таким образом, физиологическое понятие подкрепления, соотнесенное с психологическим понятием цели действия, представляет собой пункт слияния физиологического и психологического плана анализа механизмов процесса запоминания. Этот синтез понятий, обогащая каждое из них, позволяет утверждать, что по своей основной жизненной функции память направлена не в прошлое, а в будущее. Закрепление результатов успешных действий есть вероятностное прогнозирование их полезности для достижения предстоящих целей[1,с.169].

К физиологическим теориям более или менее непосредственно примыкает так называемая физическая теория памяти. Название физической она получила потому, что, согласно представлениям ее авторов, прохождение любого нервного импульса через определенную группу нейронов оставляет после себя в собственном смысле слова физический след. Физическая материализация следа выражается в электрических и механических изменениях синапсов. Эти изменения облегчают вторичное прохождение импульса по знакомому пути. Рассматриваемую теорию называют еще теорией нейронных моделей. Процесс образования и последующей активизации нейронных моделей и составляет, согласно взглядам сторонников этой теории, механизм запоминания, сохранения и воспроизведения воспринятого.

Современные нейрофизиологические исследования характеризуются все более глубоким проникновением в механизмы закрепления и сохранения следов на нейронном и молекулярном уровне. Установлено, например, что отходящие от нервных клеток аксоны соприкасаются либо с дендршпами других клеток, либо возвращаются обратно к телу своей клетки. Стойкие круги реверберирующего возбуждения, не выходящие за пределы данной системы, некоторые исследователи считают физиологическим субстратом процесса сохранения следов. Здесь происходит переход следов из кратковременной памяти в долговременную. Одни исследователи считают, что в основе этих видов памяти лежит единый механизм, другие, что существует два механизма с различными характеристиками. Окончательному разрешение за биохимическими исследованиями.

Биохимические теории памяти. Нейрофизиологический уровень изучения механизмов памяти на современном этапе все более сближается и нередко прямо смыкается с биохимическим. Это подтверждается многочисленными исследованиями, проводимыми на стыке указанных уровней. На основе этих исследований возникла, в частности, гипотеза о двухступенчатом характере процесса запоминания. Суть ее состоит в следующем. На первой ступени в мозгу происходит кратковременная электрохимическая реакция, вызывающая обратимые физиологические изменения в клетках. Вторая стадия, возникающая на основе первой, — это собственно биохимическая реакция, связанная с образованием новых белковых веществ. Первая стадия считается механизмом кратковременного запоминания. Вторая стадия, считается механизмом долговременной памяти.

Сторонники химических теорий памяти считают, что специфические химические изменения, происходящие в нервных клетках под действием внешних раздражителей, и лежат в основе механизмов процессов закрепления, сохранения и воспроизведения следов. Имеются в виду различные перегруппировки белковых молекул нейронов: ДНК, РНК. В опытах шведского биохимика Хидена установлено, что раздражение нервной клетки увеличивает в ней содержание РНК и оставляет длительные биохимические следы, сообщающие ей способность резонировать на повторное действие знакомых раздражителей[2,с.89].

Успехи новейших, в частности, биохимических, исследований дают немало оснований для оптимистических прогнозов относительно возможностей управления человеческой памятью в будущем.

В этой связи важно подчеркнуть, что, хотя процессы человеческой памяти характеризуются очень сложным взаимодействием на всех уровнях, их детерминация идет сверху, от деятельности человека. Здесь действует принцип: от целого — к его частям. Использование фармакологических катализаторов памяти существа дела изменить не может.

Конечно, отмеченные структурные и химические изменения в клетках мозга, будучи продуктом предшествующей деятельности, становятся затем необходимым условием последующих, более сложных действий, включаясь в механизм их осуществления. Исследования механизмов памяти на различных уровнях, безусловно, взаимно обогащают друг друга.

**1.2 Анализ основных подходов к классификации видов памяти**

Память является основой психической деятельности. Без нее невозможно формирование поведения мышления, сознания, подсознания. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков.

Существует несколько основных подходов в классификации памяти. В настоящее время в качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти принято рассматривать зависимость характеристик памяти от особенностей деятельности по запоминанию и воспроизведению. При этом отдельные виды памяти вычленяются в соответствии с тремя основными критериями:

1) по характеру психической активности, память делят на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую;

2) по характеру целей деятельности — на непроизвольную и произвольную;

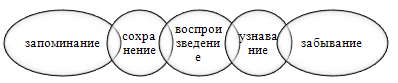
3) по продолжительности закрепления и сохранения материала— на кратковременную, долговременную и оперативную.

Классификация видов памяти по характеру психической активности была впервые предложена П. П. Блонским. Хотя все четыре выделенные им вида памяти не существуют независимо друг от друга, и более того, находятся в тесном взаимодействии. Блонскому удалось определить различия между отдельными видами памяти[8,с.264].

Существует, однако, и такое деление памяти на виды, которое прямо связан: с особенностями самой выполняемой деятельности. Так, в зависимости от целей деятельности память делят на непроизвольную и произвольную. По М.М. Иванову, запоминание и воспоминание, не сопровождаемые целенаправленным волевым актом, при которых отсутствует специальная цель запомнить или вспомнить, называется непроизвольной памятью. Если работа памяти сопровождается целенаправленным действием воли, мы говорим о произвольной памяти.

Существует также деление памяти на кратковременную сверхкратковременную, и долговременно. М.М. Иванов указывает нам, что сверхкратковременная (оперативная) память обслуживает производимые человеком действия во время их осуществления. При этом мы удерживаем "в уме" промежуточные результаты, необходимые для завершения всего действия. То же самое происходит при чтении, письме, слушании и т.д. Кратковременная память характеризуется очень кратким сохранением информации после однократного непродолжительного восприятия. Значит, эта информация побывала лишь в кратковременной памяти и не проникла в долговременную. Долговременная память характеризуется длительным сохранением информации, после неоднократного ее повторения и воспоминания.

Рассмотрим основные процессы памяти (Рис.2.):



**Рис.2.Основные процессы памяти**

По определению, данному в большом энциклопедическом словаре, "запоминание - главный процесс памяти, посредством которого осуществляется ввод информации"[14,с.298].

В зависимости от способа и характера осуществления процессов памяти принято различать произвольное и непроизвольное; механическое и смысловое, а также опосредствованное и непосредственное запоминание.

Л.Д. Столяренко рассматривает сохранение как процесс активной переработки, систематизации, обобщения материала, овладения им. То, что человек запомнил, мозг хранит более или менее длительное время. Сохранение как процесс памяти имеет свои закономерности. Установлено, что сохранение может быть динамическим и статическим. Динамическое сохранение проявляется в оперативной памяти и изменяется мало, а статическое - в долговременной памяти обязательно подвергается реконструкции, переработке. О сохранении информации и ее видоизменении можно судить только по следующим двум процессам памяти - узнаванию и воспроизведению.

Процессы узнавания и воспроизведения, мы рассмотрели по Е.И. Рогову. Это процессы восстановления прежде воспринятого. Различие между ними заключается в том, что узнавание имеет место при повторной встрече с объектом и его восприятии. Воспроизведение же происходит в отсутствие объекта.

Различают воспроизведение непосредственное и опосредованное. Непосредственное воспроизведение протекает без промежуточных ассоциаций. При опосредованном воспроизведении человек опирается на промежуточные ассоциации - слова, образы, чувства, действия, с которыми связан объект воспроизведения. Память включена во все многообразие жизни и деятельности человека, поэтому ее виды и типы многообразны.

Различают наглядно-образный, словесно-абстрактный и промежуточный типы памяти. Среди всех типов памяти в первую очередь в практической жизни (в учебе, работе, быту) нам необходимы зрительный, слуховой и двигательный, которые мы рассмотрели по М.М. Иванову. Зрительная память - память на представления, зрительные образы. Слуховая память направлена на восприятие звуков. Важную информацию мы воспринимаем на слух - лекцию, беседу, телефонный разговор. Здесь слуховая память работает вместе со словесно-логической. Часто приходится рассчитывать только на слуховую память. При овладении различными моторными навыками ведущую роль играет двигательная память. Основным движениям мы научились в детстве, но в течение жизни продолжаем обучаться некоторым двигательным навыкам (печатанию на машинке, вождению автомобиля) [15,с.179].

Все упомянутые виды памяти не существуют изолированно друг от друга. Они неотделимы один от другого. Но тот или иной вид памяти может преобладать над другими, определяя их тип памяти

Память во всех ее формах очень важна для любой стадии развития, однако особо значимую роль играет она в начале жизни ребенка.

память школьник обучение слуховая

**1.3 Характерные особенности развития и формирования памяти в младшем школьном возрасте**

В современной возрастной психологии, практикой образования принято младший школьный возраст относить к детям - от 6 (7) до 10 лет.

А.А. Смирнов отмечает, что как и все психические процессы, память в младшем школьном возрасте претерпевает существенные изменения. Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. С точки зрения А.Н. Леонтьева, у младших школьников более развита наглядно-образная память. Вместе с тем в процессе обучения создаются благоприятные условия для развития более сложных форм словесно - логической памяти.

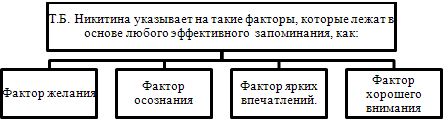
Важнейшим вкладом в науку была разработка Г. Эббингауза и его последователей методов количественного изучения процессов памяти. Дальнейшие исследования памяти были не простым продолжением этих работ, а их переносом на новые области в исследовании памяти. Новым шагом в анализе особенностей развития и формирования памяти в младшем школьном возрасте явились сравнительные исследования непроизвольного и произвольного запоминания, наиболее полно развернутых в работах отечественных психологов П.И. Зинченко и А.А. Смирнова[20,с.301].

По П.И. Зинченко память младшего школьника в основном носит непроизвольный характер. Это значит, что дети чаще всего не ставят перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от их воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее характера. А.Н. Леонтьев отмечает, что качество непроизвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от того, на сколько активно дети действует по отношению к ним, в какой мере происходят их детальное восприятие и обдумывание в процессе действия. Непроизвольная память младшего школьника постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной.

Особенности памяти в младшем школьном возрасте развиваются под влиянием обучения. Ребенок начинает осознавать особую мнемическую задачу. Уже в первом классе у детей появляется необходимость что-то запомнить буквально, что-то выучить механически и т.п. Мнемическая деятельность на протяжении младшего школьного возраста становится все более произвольной и осмысленной. Показателем осмысленности запоминания является овладение приемами и способами запоминания.

Рассмотрев особенности развития и формирования памяти у младших школьников, мы выяснили, что память в этот период имеет ярко выраженный познавательный характер. В младшем школьном возрасте качественно меняется осознание мнемической задачи, а также формирование приемов запоминания. Непроизвольная память младшего школьника постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. Когда информация трудна для запоминания, сложно организована, и ребенок ограничен во времени, на помощь приходят специальные приемы быстрого запоминания. Они позволяют избежать занудной зубрежки. Таких приемов существует много. Различные приемы и способы эффективны для каждого по-разному[14,с.164].

Самое главное - не познакомиться с как можно большим количеством частных приемов и способов, а понять общие факторы, по которым все они построены. Освоив их, младший школьник сможет запоминать абсолютно любую необходимую информацию самым эффективным именно для него способом (Рис.3).



**Рис.3.Факторы эффективного запоминания**

Младшему школьнику необходимо прибегать не только к приемам и способам запоминания учебного материала, но и к факторам эффективного запоминания, в основе которых лежит: желание, осознание, яркие впечатления, хорошее внимание. Освоив их, младший школьник сможет запоминать абсолютно любую необходимую информацию самым эффективным именно для него способом.

Семилетний ребенок, пришедший в школу, стремится по преимуществу буквально запомнить внешне яркие и эмоционально впечатляющие события, описания, рассказы. Но школьная жизнь такова, что с самого начала требует от детей произвольного запоминания материала. Ученики должны специально запомнить режим дня, правила поведения, домашние задания, а затем уметь руководствоваться ими в своем поведении или уметь воспроизвести на уроке. У детей вырабатывается различение самих мнемических задач. Одна из них предполагает буквальное запоминание материала, другая - лишь пересказ его своими словами и т.д. Продуктивность памяти младших школьников зависит от понимания ими характера самой мнемической задачи и от овладения соответствующими приемами и способами запоминания и воспроизведения.

Первоначально дети применяют самые простые способы - многократное повторение материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Самоконтроль за результатами запоминания происходит лишь на уровне узнавания. Так, первоклассник смотрит в текст и полагает, что он его заучил, поскольку испытывает чувство "знакомости". Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания. Большинство нуждается в специальном и длительном обучении этому в школе и дома. Одно направление такой работы связано с формированием у детей приемов осмысленного запоминания (расчленение материала на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т.д.), другое - с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля за результатами запоминания. Прием расчленения материала на смысловые единицы основан на составлении плана. Этому следует учить еще на той стадии школьных занятий, когда дети лишь в устной форме передают содержание какой-либо картины (особенно по представлению) или услышанного рассказа. Существенно сразу же демонстрировать детям относительность выделяемых смысловых единиц. В одном случае они могут быть крупными, в других - мелкими. Сообщение-рассказ, а затем рассказ-воспоминание о содержании одной и той же картины могут осуществляться при опоре на разные единицы в зависимости от цели пересказа.

Работа по составлению развернутого и свернутого плана занимает большое место во втором полугодии I класса, когда дети уже умеют читать и писать. Во II-III классах эта работа продолжается на материале значительных по объему арифметических и грамматических текстов (например, третьеклассники составляют развернутые планы решения арифметических задач, тексты которых содержат сложную систему условий). Теперь от учащихся требуется не только выделение единиц, а смысловая группировка материала - объединение и соподчинение его основных компонентов, расчленение посылок и выводов, сведение тех или иных отдельных данных в таблицу и т.д. Такая группировка связана с умением свободно переходить от одних элементов текста к другим и сопоставлять эти элементы. Результаты группировки целесообразно фиксировать в виде письменного плана, который становится материальным носителем как последовательных этапов осмысления материала, так и особенностей соподчинения его частей. Опираясь вначале на письменный план, а затем на представление о нем, школьники могут правильно воспроизводить содержание разных текстов[5,с.749].

Специальная работа необходима для формирования у младших школьников приемов воспроизведения. Прежде всего учитель показывает возможность вслух или мысленно воспроизвести отдельные смысловые единицы материала до того, как он усваивается целиком. Воспроизведение отдельных частей большого или сложного текста может быть распределено во времени (повторение текста сразу после работы с ним или через определенные промежутки времени). В процессе этой работы учитель демонстрирует детям целесообразность использования плана как своеобразного компаса, позволяющего находить направление при воспроизведении материала.

Смысловая группировка материала, сопоставление его отдельных частей, составление плана первоначально формируются у младших школьников как приемы произвольного запоминания. Но когда дети хорошо овладевают ими, психологическая роль этих приемов существенно меняется: они становятся основой развитой непроизвольной памяти, которая выполняет важные функции в процессе усвоения знаний как в конце начального обучения, так и в последующие годы.

Соотношение непроизвольной и произвольной памяти в процессе их развития внутри учебной деятельности различно. В I классе эффективность непроизвольного запоминания выше, чем произвольного, так как у детей еще не сформированы особые приемы осмысленной обработки материала и самоконтроля. К тому же при решении большинства задач учащиеся выполняют развернутую мыслительную деятельность, которая еще не стала для них привычной и легкой. Поэтому каждый элемент знания обдумывается особенно тщательно. В психологии установлена следующая закономерность: лучше всего запоминается то, что служит предметом и целью мыслительной работы. Ясно, что в этих условиях все преимущества на стороне непроизвольной памяти[1,с.170].

По мере формирования приемов осмысленного запоминания и самоконтроля произвольная память у второклассников и третьеклассников оказывается во многих случаях продуктивнее непроизвольной (к тому же многие способы выполнения арифметических и грамматических действий к этому времени становятся автоматизированными и привычными для детей). Казалось бы, и далее должно сохраняться это преимущество. Однако происходит качественное психологическое преобразование самих процессов памяти. Хорошо сформированные приемы логической обработки материала учащиеся начинают применять теперь для проникновения в его существенные связи и отношения, для развернутого анализа их свойств, т.е. для такой содержательной деятельности, когда прямая задача "запомнить" отступает на второй план. Но результаты происходящего при этом непроизвольного запоминания все-таки остаются высокими, так как основные компоненты материала в процессе его анализа, группировки и сопоставления были прямыми предметами действий учащихся. Возможности непроизвольной памяти, опирающейся на логические приемы, должны всесторонне использоваться в начальном обучении. В этом заключен один из основных резервов совершенствования памяти в процессах обучения.

Обе формы памяти - произвольная и непроизвольная - претерпевают в младшем школьном возрасте такие качественные изменения, благодаря которым устанавливается их тесная взаимосвязь и взаимопереходы. Важно, чтобы каждая из форм памяти применялась детьми в соответствующих условиях. Не следует думать, что лишь произвольное запоминание приводит к полноценному усвоению учебного материала. Такое усвоение может происходить и с помощью непроизвольной памяти, если она опирается на средства логического осмысления этого материала. Логическая обработка учебного материала может происходить очень быстро, и со стороны порой кажется, что ребенок просто впитывает в себя сведения, как губка. На самом деле этот процесс состоит из многих действий. Их выполнение предполагает особую выучку, без которой память школьников остается невооруженной и неорганизованной, т.е. "плохой памятью", когда школьники стремятся непосредственно запомнить то, что требует специального разбора, группировки и сопоставления. Формирование соответствующих приемов работы с учебным текстом выступает как наиболее эффективный путь воспитания "хорошей памяти"[16,с.153].

От I к III классу эффективность запоминания учащимися словесно выраженных сведений повышается быстрее, чем эффективность запоминания наглядных данных, что объясняется интенсивным формированием у детей приемов осмысленного запоминания. Эти приемы связаны с анализом существенных отношений, фиксируемых в основном с помощью словесных конструкций. Вместе с тем для процессов обучения важное значение имеет удержание в памяти наглядных образов. Поэтому приемы произвольного и непроизвольного запоминания нужно формировать применительно к обоим видам учебного материала - словесному и наглядному.

С точки зрения Р.С. Немова ведущим познавательным процессом и психической функцией в этот период является память. Он обозначил, что на разных этапах младшего школьного возраста отмечается динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания: если у второклассников, потребность в их использовании самостоятельно не возникает, то к концу обучения в начальной школе дети сами начинают обращаться к новым способам запоминания при работе с учебным материалом[12,с.204].

Наблюдения и специальные исследования показывают, что младшие школьники еще не могут дифференцировать мнемические задачи. Если же побуждать их к этому, т.е. давая задание запомнить конкретную задачу (запомнить дословно или запомнить содержание, чтобы рассказать потом своими словами, запомнить надолго), они могут запоминать в соответствии с этими заданиями. Организованное таким образом запоминание у младших школьников оказывается более продуктивным.

Память является важным компонентом эффективного обучения в младшем школьном возрасте и поэтому целенаправленная развивающая работа по овладеванию мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной.

Целесообразно сообщить младшим школьникам информацию о различных приемах и способах запоминания, и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наиболее эффективными.

С точки зрения Р.С. Немова, специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа: формирование самого умственного действия и использование его как мнемического приема, т.е. средства запоминания.

Показателем произвольности служат приемы запоминания. Сначала основным приемом является многократное прочитывание всего материала. Затем учащиеся начинают пользоваться более сложным приемом: чередуют прочитывание с воспроизведением.

Рассматривая акты мышления в качестве основы активной мнемической деятельности, ученики и последователи А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, П.И. Зинченко расширили и модифицировали выделенные ими приемы мнемической деятельности. На углубление понимания материала для его запоминания направлены такие приемы, как: классификация или логическая группировка материала, его систематизация, выделение главного в тексте, обобщение запоминаемых сведений[19,с.149].

Таким образом, после специального обучения младшие школьники начинают с успехом применять приемы и способы эффективного запоминания учебного материала.

**В качестве выводов**

# Проблема памяти в настоящее время рассматривается в рамках различных психологических теорий и подходов. Наибольшее распространение получили ассоциативные теории памяти, согласно которым предметы и явления запечатлеваются и воспроизводятся в памяти не изолированно друг от друга, а в связи друг с другом. В русле нейронных и биохимических процессов наиболее распространённой была гипотеза Д.О. Хебба о кратковременном и долговременном процессах памяти. В рамках социально-генетической теории психологические механизмы памяти анализируются в ключе их социальной обусловленности ситуацией сотрудничества. В рамках отечественной психологической школы проблема памяти была предметом исследований таких известных учёных, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, и др. Работы являются актуальными и до сих пор.

# В современных психологических исследованиях память рассматривается как сложная психическая деятельность, как один из познавательных процессов, который заключается в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта. В структуре памяти различают следующие основные процессы: запоминание, сохранение, воспроизведение, узнавание и забывание, мы выявили, что главным процессом памяти является запоминание. Рассмотрев особенности развития и формирования памяти у младших школьников, выяснили, что память в этот период имеет ярко выраженный познавательный характер. Память являетсяважным компонентом эффективного обучения в младшем школьном возрасте и поэтому целенаправленная развивающая работа по овладеванию мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной.

# Таким образом, после специального обучения младшие школьники начинают с успехом применять приемы и способы эффективного запоминания учебного материала.

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

* 1. **Описание выборки**

Этапы психологического исследования.

**1) Методологический:**

**Время** обследования ограничено, испытуемого следует предупредить о том, что на выполнение задания требуется 20 - 30 минут.

**2) Методический:**

1. Методика оценка объёма кратковременной слуховой памяти: «10 слов»;
2. Методика «Диагностика опосредованной слуховой памяти».

**3) Диагностический:**

Для исследования было использовано две методики.

Первой была предложена методика «10 слов», предназначенная для диагностики кратковременной слуховой памяти у учащихся младшего школьного возраста. Для нее были предоставлены чистые листы бумаги и карандаши.

Далее методика «Диагностика опосредованной слуховой памяти», предназначенная для определения уровня развития опосредованной слуховой памяти у учащихся младшего школьного возраста.. Для проведения методики также были предоставлены чистые листы бумаги и карандаши.

**Этап исследования:**

Исследование проводилось с 01.11.10 по 07.11.10 года на базе МОУ «АСШ №2» п.г.т. Алексеевское, Алексеевского муниципального района Республики Татарстан. Выборка состоит из 20 человека в возрасте от 8 до 9 лет, из них 12 девочек и 8 мальчиков.

**2.2 Описание методик, используемых для исследования памяти в младшем школьном возрасте**

С помощью диагностических методик психолог может с большей уверенностью подойти к работе, к исправлению обнаруженных пробелов и недочетов, играя роль обратной связи, как важного компонента процесса обучения.

Память человека еще более многоаспектна, чем его внимание, и с помощью одной или двух методических проб, одного или двух частных показателей удовлетворительно оценить ее практически невозможно. Для успешности обучения ребенка в младших классах необходимо знать, как минимум, следующие виды памяти и их показатели:

1. Кратковременную слуховую, включая их объем и способность удерживать информацию в соответствующих видах оперативной памяти. Без наличия хорошей кратковременной и оперативной слуховой памяти любая информация, воспринимаемая с помощью основных органов чувств, -- учебная, трудовая, социальная и другая, не будет попадать в долговременную память и там надолго сохраняться.

2. Опосредованную память, которая характеризуется наличием и самостоятельным, инициативным использованием ребенком различных средств запоминания, хранения и воспроизведения информации.

3. Важно также правильно и точно оценить динамические особенности процесса запоминания и припоминания, включая такие показатели, как динамичность заучивания и его продуктивность, количество повторений, необходимых для безошибочного припоминания определенного набора единиц информации.

Память ребенка младшего школьного возраста должна оцениваться не в целом, а дифференцированно, по отдельным показателям, и по каждому из них необходимо делать о памяти ребенка независимое заключение. Что же касается общих выводов о состоянии мнемических процессов у ребенка, то они имеют условное значение и только в общем характеризуют то, в какой степени развитой является его память.

Если большинство отдельных показателей, относящихся к частным видам памяти, сравнительно высоки, а остальные находятся на среднем уровне, то это не позволяет с достаточной уверенностью судить о том, что память ребенка хорошая или средняя. Те виды памяти, которые в данном случае не изучались, могут оказаться иными и как раз такими, которые важны в некоторых видах деятельности. Так что правильнее будет, если в выводах о состоянии памяти ребенка опираться на частные показатели.

**Методика 1.Оценка объёма кратковременной слуховой памяти: «10 слов»**

Оценка объёма кратковременной слуховой памяти детей младшего школьного возраста и детей всех последующих школьных возрастов, а также взрослых людей. В связи с тем, что средний объём кратковременной памяти взрослого человека составляет 7 плюс-минус 2 единицы, т.е находится в пределах от5 до 9 единиц, то, пользуясь этими данными и учитывая то обстоятельство, что в дошкольном возрасте средний объём кратковременной памяти ребёнка приблизительно равен его возрасту в годах, по аналогии с вниманием можно предложить следующий способ перевода абсолютных показателей кратковременной памяти в стандартные показатели по 10 – ти бальной шкале.

Оценка результатов:

10 баллов получает ребёнок, имеющий объём кратковременной памяти, равный 8 и более единиц. Это касается детей в возрасте 10-12 лет. Аналогичное количество баллов -10, получают дети в возрасте от 6 до 9 лет, если объём их кратковременной памяти составляет 7-8 единиц.

В 8 баллов оценивается объём кратковременной памяти в возрасте от 6 до 9 лет, если он фактически равен 5 или 6 единицам. Такое же количество баллов -8-получает ребёнок в возрасте от 10 до 12 лет, имеющий объём кратковременной памяти, равный 6-7 единицам.

4 балла получает 6-9-летний ребёнок, имеющий объём кратковременной памяти, составляющий 3-4 единицы. Таким же количеством баллов оценивается объём кратковременной памяти ребёнка в 10-12 лет, если он равен 4-5 единицам. 4 балла ставится ребёнку 6-9-летнего возраста в том случае, если его объём кратковременной памяти составляет 1-2 единицы. Столько же баллов получает ребёнок в возрасте от 10 до 12 лет в случае, когда объём его кратковременной памяти равняется 2-3 единицы.

В 0 баллов оценивается память 6-9-летнего ребёнка, имеющая показатель, равный нулю. Столько же баллов получает 10-12-летний ребёнок с объёмом кратковременной памяти, равным 0-1 единице.

Выводы об уровне развития

Выводы о готовности детей 6-7-летнего возраста к обучению в школе на основании оценок объёма их кратковременной памяти производятся следующим образом. Полностью готовыми к обучению в школе и имеющими хорошо развитую по объёму кратковременной памяти считаются дети, получившие 10 баллов. В общем, к обучению в школе и имеющими среднеразвитую по объёму кратковременную память считаются дети, получившие по описанной методике 8 баллов. Не вполне готовыми к обучению являются дети, чей объём кратковременной памяти был оценен в 4 балла. Не готовыми ещё к обучению считаются дети с объёмом кратковременной памяти, оценённым в 2 балла. Наконец, совершенно не готовыми к обучению в школе являются дети с 0-й оценкой объёма кратковременной памяти.

Объём слуховой памяти младших школьников определяется с помощью методики «10 слов». Слова зачитываются учителем громко, чётко, выразительно.

Инструкция. После произнесения 10 слов запиши все слова, которые запомнил.

Слова: лапа, яблоко, гроза, утка, обруч, мельница, попугай, листок, карандаш, девочка.

Оценка результата. После первого предъявления дети должны воспроизвести 6 слов.

**Методика 2. «Диагностика опосредованной слуховой памяти».**

Этот вид памяти проверяется способом, близким к ранее описанным. Материалом, необходимым для проведения методики, служит лист бумаги и ручка.

Перед началом обследования ребёнку говорят следующие слова: «Сейчас я буду называть тебе разные слова и предложения и после этого делать паузу. 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 произнесла. Постарайся рисунки или записи делать как можно быстрее, иначе мы не успеем выполнить все задание». Ребёнку последовательно одно за другим зачитываются следующие слова и выражения: дом, палка, дерево, прыгать высоко, солнце светит, весёлый человек, дети играют в мяч, часы стоят, лодка плывёт по реке, кошка ест рыбу. После прочтения ребёнку каждого слова или словосочетания экспериментатор делает паузу на 20 сек. В это время ребёнок должен успеть изобразить на данном ему листе бумаги что-либо такое, что в дальнейшем позволит ему вспомнить нужные слова. Если за отведённое время ребёнок не успел сделать записи или рисунок, то экспериментатор прерывает его и зачитывает очередное слово или выражение. Как только эксперимент закончен, экспериментатор просит ребёнка, пользуясь сделанными им записями или рисунками, вспомнить те слова и выражения, которые ему были зачитаны.

Оценка результатов: за каждое правильно воспроизведённое по собственному рисунку или записи слово или словосочетание ребёнок получает 1 балл. Приблизительно правильное воспроизведение оценивается в 0,5 балла, а неверное – в 0 баллов. Максимальная общая оценка, которую ребёнок может получить в этой методике, равна 10 баллам. Такую оценку ребёнок получит тогда, когда правильно вспомнит все без исключения слова и выражения. Минимально возможна оценка – 0 баллов. Она соответствует тому случаю, если ребёнок 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 –очень высоко развитая опосредованная слуховая память.

8-9 баллов - высоко развитая опосредованная слуховая память.

4-7 баллов – средне развитая опосредованная память.

2-3 балла - низко развитая опосредованная слуховая память.

0-1 балл – слабо развитая опосредованная слуховая память.

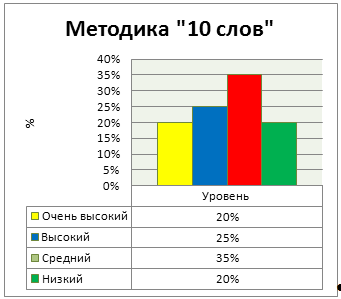
**2.3 Качественный анализ и интерпретация результатов исследования**

На основе методик оценки объёма кратковременной слуховой памяти: «10 слов» и «Диагностика опосредованной слуховой памяти» нами было проведено исследование. Участники исследования: учащиеся 2 класса в возрасте 8-9 лет.

**Таблица 1.**

**Результаты исследования по методике ««10 слов».**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Ф.И.О.** | **Кол-во единиц** | **Общий результат (балл)** | **Уровень развития объёма кратковременной слуховой памяти** |
|
|
| 1 | Ш.А.А. | 7 | 10 | Очень высокий |
| 2 | Т. Д.И | 4 | 5 | Средний |
| 3 | Щ. Ю.П. | 4 | 7 | Высокий |
| 4 | С. Е.А. | 6 | 8 | Средний |
| 5 | С.А.А. | 2 | 3 | Низкий |
| 6 | М.Д.Р. | 4 | 5 | Средний |
| 7 | Е. Ю.С. | 5 | 9 | Высокий |
| 8 | Г. Л.М. | 2 | 3 | низкий |
| 9 | Е. О.А. | 2 | 2 | Низкий |
| 10 | Г.Д.С. | 4 | 7 | Средний |
| 11 | Ж.М.А. | 7 | 10 | Очень высокий |
| 12 | К. И.Н. | 4 | 5 | Средний |
| 13 | К. Ю.А. | 5 | 8 | Высокий |
| 14 | К. К.А. | 4 | 7 | Средний |
| 15 | Ф. Е.А. | 8 | 10 | Очень высокий |
| 16 | И. Ю.Н. | 1 | 3 | Низкий |
| 17 | Д. О.В. | 6 | 9 | Высокий |
| 18 | Б. Ф.З. | 5 | 8 | Высокий |
| 19 | У.А.К. | 7 | 10 | Очень высокий |
| 20 | Ф.И.Д. | 4 | 7 | Средний |
| Средние показатели | | 4,55 | 6,8 |  |



**Рис. 4. Результаты по методике «10 слов» учащихся 2 класса.**

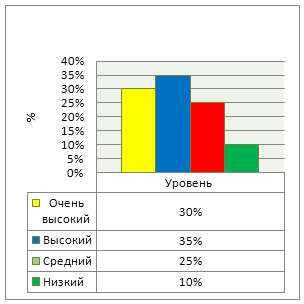
Ответы на задания по методике «10 слов», позволили отнести испытуемых к соответствующим уровням объёма кратковременной слуховой памяти (см. Рис. 4).

Из таблицы видно, что большая часть детей: 7 человек имеет средний уровень объёма кратковременной слуховой памяти, 5 человек имеют высокий уровень развития,4 человека низкий уровень,4 человека имеют очень высокий уровень объёма кратковременной слуховой памяти.

**Таблица 2.**

**Результаты исследования по методике** **«Диагностика опосредованной слуховой памяти».**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Ф.И.О.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** | **10** | **Общий результат (балл)** | **Уровень развития опосредованной слуховой памяти** |
|
|
| 1 | Ш.А.А. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | **10** | Очень высокий |
| 2 | Т. Д.И | 1 | 0,5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | **5** | Средний |
| 3 | Щ. Ю.П. | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | **8** | Выс. |
| 4 | С. Е.А. | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | **8,5** | Выс. |
| 5 | С.А.А. | 1 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0 | **3,5** | Низкий |
| 6 | М.Д.Р. | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 0 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0,5 | **5,5** | Средний |
| 7 | Е. Ю.С. | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | **8,5** | Выс. |
| 8 | Г. Л.М. | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | **6** | Средний |
| 9 | Е. О.А. | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | **2,5** | Низкий |
| 10 | Г.Д.С. | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | **9** | Выс. |
| 11 | Ж.М.А. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | **10** | Очень высокий |
| 12 | К. И.Н. | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | **6,5** | Средний |
| 13 | К. Ю.А. | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | **8** | Выс. |
| 14 | К. К.А. | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | **8** | Выс. |
| 15 | Ф. Е.А. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | **10** | Очень высокий |
| 16 | И. Ю.Н. | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 1 | 0,5 | **6,5** | Средний |
| 17 | Д. О.В. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | **10** | Очень высокий |
| 18 | Б. Ф.З. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | **10** | Очень высокий |
| 19 | У.А.К. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | **10** | Очень высокий |
| 20 | Ф.И.Д. | 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | **8** | Выс. |
| Средние показатели | | 0,98 | 0,78 | 0,95 | 0,55 | 0,90 | 0,68 | 0,80 | 0,65 | 0,68 | 0,73 | 7,68 |  |



**Рис. 5.Результаты по методике «Диагностика опосредованной слуховой памяти» среди учащихся 2 класса.**

Как видно из таблицы 7 учащихся имеют высокий уровень развития опосредованной слуховой памяти, 6 учащихся – очень высокий уровень развития опосредованной слуховой памяти, 5 учащихся средний уровень опосредованной слуховой памяти и 2 учащихся имеют низкий уровень развития опосредованной слуховой памяти (см. Рис. 5).

На основе результатов исследования был сделан качественный анализ и интерпретация результатов исследования.

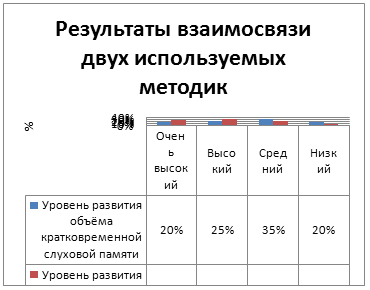
**Таблица 3.**

**Сводные результаты исследования по методикам:**

**1) «10 слов»;**

**2) «Диагностика опосредованной слуховой памяти».**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Ф.И.О.** | **Уровень развития объёма кратковременной слуховой памяти** | **Уровень развития опосредованной слуховой памяти** |
| 1 | Ш.А.А. | Очень высокий | Очень высокий |
| 2 | Т. Д.И | Средний | Средний |
| 3 | Щ. Ю.П. | Высокий | Высокий |
| 4 | С. Е.А. | Средний | Высокий |
| 5 | С.А.А. | Низкий | Низкий |
| 6 | М.Д.Р. | Средний | Средний |
| 7 | Е. Ю.С. | Высокий | Высокий |
| 8 | Г. Л.М. | низкий | Средний |
| 9 | Е. О.А. | Низкий | Низкий |
| 10 | Г.Д.С. | Средний | Высокий |
| 11 | Ж.М.А. | Очень высокий | Очень высокий |
| 12 | К. И.Н. | Средний | Средний |
| 13 | К. Ю.А. | Высокий | Высокий |
| 14 | К. К.А. | Средний | Высокий |
| 15 | Ф. Е.А. | Очень высокий | Очень высокий |
| 16 | И. Ю.Н. | Низкий | Средний |
| 17 | Д. О.В. | Высокий | Очень высокий |
| 18 | Б. Ф.З. | Высокий | Очень высокий |
| 19 | У.А.К. | Очень высокий | Очень высокий |
| 20 | Ф.И.Д. | Средний | Высокий |



**Рис. 6. Результаты взаимосвязи уровня развития объёма кратковременной слуховой памяти и опосредованной слуховой памяти учащихся 2 класса**

В результате исследования, получено следующие процентное соотношение, подтверждающие взаимосвязь уровня развития объёма кратковременной слуховой памяти и опосредованной слуховой памяти учащихся 2 класса. Как показывают результаты исследования, уровень опосредованной слуховой памяти у испытуемых выше уровня развития объёма кратковременной слуховой памяти.

В первой главе нашей курсовой работы мы раскрыли теоретические аспекты исследования памяти у младших школьников.

В практической части курсовой работы нами было сделано следующее:

* определен объект исследования – учащиеся 2 Б класса в возрасте 8-9 лет в количестве 20 человек;
* произведен выбор методики для определения у младших школьников уровня развития объёма кратковременной слуховой памяти и опосредованной слуховой памяти;
* проведено тестирование группы испытуемых(Методика оценка объёма кратковременной слуховой памяти: «10 слов»; Методика «Диагностика опосредованной слуховой памяти» ;
* произведена обработка данных, полученных при тестировании;
* проведен качественный анализ и интерпретация результатов исследования.

В соответствии с полученными результатами можно сделать вывод, что задачи психологического исследования выполнены и гипотеза о том, что у учащихся начальных классов уровень опосредованной слуховой памяти у испытуемых выше уровня развития объёма кратковременной слуховой памяти подтвердилась.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

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

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

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

###### Память - сложнейший психический процесс, поэтому, несмотря на многочисленные её исследование, все еще не создано единой теории механизмов памяти. Новые научные данные показывают, что процессы памяти связаны со сложными электрическими и химическими изменениями мозга.

###### Итак, по проблеме развития памяти младших школьников, автором были решены поставленные задачи и достигнута цель данной работы. Проведенное исследование является подтверждением гипотезы.

**Список использованной литературы**

1. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А.В. Петровского. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 496 с.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Петровского А.В., М., Просвещение, 1973-211с.
3. Волков Б.С. Возрастная психология. В 2-х ч. - Ч.2. От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Б.С. Волков, Н.В. Волкова; / под. ред. Б.С. Волкова. - М.: Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2008. - 343 с.
4. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Лекции по психологии. - М.: Владос, 1999. - 234 с.
5. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. - 2-е изд., перераб. и доп. - Минск: АСТ, 2001. - 976 с.
6. Иванов М.М. Техника эффективного запоминания в бизнесе, учебе, деловом общении и повседневной жизни. - 2-е изд., доп. - М.: АО "МЕНАТЕП - ИНФОРМ", 1996. - 224 с.
7. Крысько В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии. - М.: Владос - пресс, 2001. - 378 с.
8. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология; Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.: ТЦ "Сфера", 2001. - 464 с.
9. Лапп Д. Искусство помнить и забывать. - СПб.: Питер, 2003. - 224 с.
10. Мещерякова, Б.Г. Большой энциклопедический словарь. / Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - 3-е изд., доп. и перераб. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. - 672 с.
11. Нартова – Бочавер, С.К. Введение в психологию развития: учеб. пособие / С.К. Нартова - Бочавер, А.В. Потапова. - М.: Флинта: МПСИ, 2005. - 216 с.
12. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед учеб. заведений: В 3 кн. - Кн 2. Психология образования. - 3-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 608 с.
13. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 2 книгах: Книга 2: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.-647с.
14. Никитина Т.Б. Как развить хорошую память. - М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. - 320 с.
15. Никитина, Т.Б. Самоучитель по развитию памяти. (Техника скоростного запоминания). - М.: Международное агентство “A. D. & T”. 1999. - 296 с.
16. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Российское педагогическое агентство, 2002. - 374 с.
17. Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования. - М.: ВЛАДОС, 1995. - 448 с.
18. Рогов, И.С. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. - Москва: ВЛАДОС, 1996.-321с.
19. Смирнов А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти. - М.: АПН, 1999. - 221 с.
20. Смирнова Е.О. Психология ребенка: От рождения до семи лет: Учеб. для пед. вузов и училищ. - М.: Школа - пресс, 1997. - 383 с.
21. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. - 8-е изд., перераб. и доп. Учебное пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2003. - 672 с.