**РЕФЕРАТ**

Текст - 86 с., табл. - 10, рис. - 10, джерел - 64

В роботі розглянуто типи пам'яті, теорії виникнення пам'яті, проведено аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури на предмет дослідження, здійснено констатуючий експеримент, дані практичні рекомендації для формування і поліпшення пам'яті молодших школярів.

Ключові слова: ПАМ'ЯТЬ, ВИДИ ПАМ'ЯТІ, ТЕОРІЇ ВИНИКНЕННЯ ПАМ'ЯТІ, МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ПАМ'ЯТІ, ТЕКСТИ, РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ВИХОВАННЯ ПАМ'ЯТІ.

**ЗМІСТ**

[ВСТУП 8](#_Toc515867929)

[РОЗДІЛ 1. 12](#_Toc515867930)

[ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 12](#_Toc515867931)

[1.1. Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з предмету дослідження 12](#_Toc515867932)

[1.2. Наукові концепції розвитку пам'яті 23](#_Toc515867933)

[1.3. Вікові особливості пам'яті молодшого школяра 31](#_Toc515867934)

[1.4. Специфіка розвитку пам'яті у дитини в процесі навчальної діяльності 38](#_Toc515867935)

[ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1 51](#_Toc515867936)

[РОЗДІЛ 2. 53](#_Toc515867937)

[ЕМПІРІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 53](#_Toc515867938)

[2.1. Опис методів і методик дослідження пам'яті у дітей молодшого шкільного віку 53](#_Toc515867939)

[2.2. Аналіз результатів дослідження 60](#_Toc515867940)

[2.3. Психологічні рекомендації щодо розвитку пам'яті учнів у процесі навчальної діяльності 74](#_Toc515867941)

[ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2 79](#_Toc515867942)

[СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 82](#_Toc515867943)

[ДОДАТКИ 87](#_Toc515867944)

# ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Пам'ять тісно пов'язана з когнітивними процесами, а саме: запам'ятовуванням, організацією, збереженням, відновленням і забуванням здобутого досвіду. Ці процеси дають можливість повторно використовувати зафіксований досвід в діяльності або повернути його в сферу свідомості. Психічний процес пов'язує минуле суб'єкта з його сьогоденням і майбутнім, він є найважливішою пізнавальною функцією, яка лежить в основі розвитку і навчання.

У найпростіших формах пам'ять реалізується як впізнавання раніше сприйманих предметів, а в більш складній як відтворення в представленні предметів, які не є актуальними в сприйнятті. Дані функції бувають довільними і мимовільними.

Пам'ять - фундамент будь-якого психічного явища. Без включення пам'яті в діяльність пізнання, відчуття і сприйняття будуть переживати як вперше виникнені, а орієнтування в світі і його вивчення стануть неможливими. Особистість людини, а зокрема її відносини, навички, звички, надії і бажання не можуть існувати без пам'яті.

Розкладання слідів пам'яті прирівнюється до розкладання особистості: людина перетворюється на живий автомат, здатний лише реагувати на стимули, що діють в даний момент. Нині пам'ять розглядається в контексті інших когнітивних процесів. Завдання психології - розглянути сутність пам'яті як прояв особистості.

При психологічному аналізі пам'яті необхідно взяти до уваги, що вона входить до складу цілісної структури людської особистості. Розвиток мотиваційно-потребової сфери може змінюватися від залежності ставлення суб'єкта до свого минулого, тому одне і те ж знання може по-різному фіксуватися в пам'яті.

Серед характеристик пам'яті виділяються наступні природні явища: швидкість запам'ятовування - кількість повторень, необхідних для утримання інформації в пам'яті; обсяг запам'ятовування - характеристика кількості матеріалу, доступного для відтворення через деякий час після засвоєння; швидкість забування - час, протягом якого дані зберігаються в пам'яті; тривалість збереження; точність.

Дослідження пам'яті, безсумнівно, важливе для сучасного суспільства психологів, тому що предки дали відповіді не на всі питання. Пам'ять - це фундамент розвиненої особистості, яка здатна не просто існувати в навколишньому світі і підтримувати здорові відносини з природою і людьми, але також приносити користь собі і суспільству.

Сучасна система освіти ясно дає зрозуміти, наскільки важлива пам'ять для людини, а особливо для дітей молодшого шкільного віку, коли тільки закладається фундамент здорової особистості, коли з'являються зачатки даного психічного процесу. На цьому етапі керівник повинен грамотно і цікаво структурувати уроки, які посприяють стимуляції розвитку пам'яті. Надалі молодші школярі, що навчилися грамотно використовувати ресурси пам'яті, зможуть досягти успіху не тільки в навчанні, але і в житті. Тому що пам'ять - це не тільки дар природи, а й результат цілеспрямованого виховання.

Пам'ять молодших школярів у порівнянні з пам'яттю дітей, які ще не надійшли в школу і пам'ять яких не зазнає істотних змін, більше свідома й організована, однак і вона має деякі недоліки. У дітей в цьому віці більш розвинена наочно образна пам'ять, а не смислова, і краще запам'ятовуються конкретні предмети, факти, кольори та події. Такий феномен обумовлений переважанням першої сигнальної системи: під час навчання в початковій школі учням дається багато практичного, конкретного матеріалу і це стимулює до розвитку наочну та образну пам'ять. Дітям доводиться запам'ятовувати багато визначень і правил, доказів і різних пояснень. Привчаючи дітей до фіксації в пам'яті логічно пов'язаних значень, вчитель стимулює розвиток їх розумового процесу.

Отже, незважаючи на багаточисленні дослідження, які вже були проведені та будуть проведені наступним поколінням психологів, все ще залишається актуальним питання розвитку пам'яті дітей молодшого шкільного віку.

**Об'єкт дослідження -** пам'ять як пізнавальний процес.

**Предмет дослідження** – психологічні умови розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити особливості розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку.

Для досягнення поставленої мети, визначені такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан вивчення проблеми пам'яті в науковій психологічній літературі.

2. Дослідити вікові особливості пам'яті молодшого школяра.

3. Вивчити специфічні особливості розвитку пам'яті молодшого школяра в процесі навчання.

4. Провести експериментальне дослідження пам'яті молодшого школяра.

5. Дати психологічні рекомендації для розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку.

**Теоретичною основою дослідження** послужили праці вітчизняних і зарубіжних вчених в області психології, таких як: Д. Юм, У. Джемс, Г. Спенсер (асоціативна теорія виникнення пам'яті); І. М. Сєченов та І. П. Павлов (обгрунтували роль асоціацій у розвитку пам'яті); Г. Еббінгауз (виведення закону забування); Г. Е. Мюллер (дослідження основних законів запам'ятовування і відтворення слідів людської пам'яті); Е. Крепелін (дослідження роботи пам'яті у психічно хворих людей); Е. Торндайк (визначив предметом вивчення пам'яті формування навичок у тварини); А.  Біне і К. Бюлер (дослідження завпечатління і відтворення матеріалу, де на перший погляд висувається смисловий зміст); Л. С. Виготський (запропонував теорію вищих психічних функцій); П. Жане (одним з перших став тлумачити пам'ять як систему дій, орієнтованих на запам'ятовування, переробку і збереження інформації); А. А. Смирнов і П. І. Зінченко (успішно сформували закономірність пам'яті як осмисленої діяльності).

**Методи дослідження -** для вирішення поставлених завдань, були задіяні такі методики:

*теоретичні методи:* узагальненя вітчизняних та зарубіжних наукових джерел, синтез та аналіз даних;

*емпіричні:* використання методик для дослідження пам'яті, а зокрема для оцінки короткочасної слухової і зорової пам'яті, оцінки оперативної слухової і зорової пам'яті, діагностики опосередкованої пам'яті, а також динаміки та продуктивності явища запам'ятовування;

*математичні:* обробка отриманих результатів та графічна презентація даних, яка була побудована за допомогою програми Excel.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в аналізі психологічної літератури по теоріям виникнення і формування пам'яті, а також в підтвердженні теоретичних положень експериментами, проведеними з молодшими школярами.

**Практичне значення одержаних результатів.** Результати, отримані в ході дослідницької роботи, можуть бути застосовані вчителями молодших класів. Інформація буде корисна також батькам. Ключова особливість турботи полягає в тому, щоб довести наставнику дитини, наскільки важливим для пам'яті є грамотно структуроване навчання і постійне стимулювання психічного процесу.

Дипломна работа складається з вступу, двох розділів та висновку.

# РОЗДІЛ 1.

# ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

## 1.1. Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з предмету дослідження

Розмірковуючи про пам'ять, ми часто ні на мить не замислюємося, що це дуже складний психічний механізм, який складається з декількох пов'язаних між собою приватних процесів. Багато відомих фахівців характеризують пам'ять як «наскрізний» процес, яких забезпечує зв'язок всіх пізнавальних процесів і їх злягання воєдино.

Сама суть людської пам'яті полягає в можливості придбання, збереження і подальшого відтворення актуального життєвого досвіду. Досвід - це сукупність природних (вроджених) і придбаних моделей поведінки, які передаються генетичним шляхом і вкорінюються протягом життя.

Людина здатна запам'ятовувати, зберігати і відтворювати надалі отриманий досвід за рахунок наявності високого рівня розвитку психіки. А розвивається психіка тому, що людина здатна зберігати і вдосконалювати знання, а також накопичувати досвід [9].

За допомогою пам'яті людина як вид здатна розвиватися і збирати дані про себе і світ, і при цьому не втрачати вже збережених знань і навичок, необхідних для виживання.

Однак як саме здійснюється хід мнемічних процесів?

Коли людина бачить будь-який предмет, вона здатна впізнати його чи ні в залежності від того, чи зустрічався той раніше. Сприймаючи предмет або явище, яке відбувалося в минулому, здійснюється функція впізнавання. Однак впізнавання - це лише одна з функцій пам'яті. Людина здатна відродити в розумі образ предмета, який сприймався раніше, але не зараз - це явище називається «відтворення образу предмета». Ці дві ознаки можливі лише завдяки завпечатлінню вихідного матеріалу [23].

Пам'ять важлива для будь якої людині. Вона - запорука успішного життя, тому що зберігає есь необхідний для існування матеріал. Психологія ставить перед собою кілька важливих питань, які пов'язані з процесом пам'яті, і особливо з вивченням механізмів її течії, появи слідів, умов і меж, а так само грунту для успішного розвитку.

Крім цього психологія озвучує інші не менш важливі проблеми, наприклад, як довго можуть зберігатися в пам'яті ті чи інші явища і предмети, від чого залежить тривалість збереження і багато інших.

Наука споконвіку прагне пояснити зв'язок психічних процесів при запам'ятовуванні і відтворенні. Вперше спробував визначити принципи, завдяки яким наші уявлення знаходять зв'язок один з одним, Аристотель. Надалі його погляди на проблему отримали назву «асоціація» або «зв'язок». В сучасності ці поняття досить популярні і діляться на кілька частин: по суміжності, по схожості, по контрасту.

У першому випадку продукт сприйняття, тобто якийсь образ, який сприймається в даний момент, викликає в пам'яті образи з минулого. Цей вид асоціації схожий з впізнаванням, однак має і значні відмінності. Наприклад, зустріч зі шкільною вчителькою може визволити з пам'яті позитивні або негативні образи, пов'язані з періодом шкільного життя.

Коли мова йде про асоціацію за подібністю, мається на увазі зв'язок образів, які чимось схожі в свідомості. Наприклад, побачивши чийсь портрет, можна згадати про власну зовнішність і т.д. У третьому варіанті образи викликають різке протилежне уявлення. Наприклад, спробувавши морозиво, людина здатна викликати в пам'яті відчуття від гарячого напою.

Як говорив Сєченов, асоціації існують завдяки тому, що образи і явища відображаються і відтворюються не відокремлено один від одного, а в зв'язку один з одним. Один образ тягне слідом інший і так по ланцюжку. Вони впливають на створення тимчасових зв'язків в корі головного мозку, які служать фізичною основою фіксації і подальшого відтворення.

Принцип асоціації поширювали на всі психічні явища послідовники асоціативної психології. Д. Юм, У. Джемс, Г. Спенсер та інші послідовники течії свого часу переоцінили значення асоціацій. Це призвело до наслідків, і у людей з'явилася оманлива думка про пам'ять як психічний процес. У період головування асоціативної теорії запам'ятовування аналізувалося з точки зору створення складних асоціацій, а відтворення - застосування вже сформованих асоціацій. Основний критерій для народження асоціації - багаторазове відтворення одного і того ж елемента у часі.

У переважній більшості випадків асоціативна психологія механістично трактує психічні процеси. Послідовники асоціативного напрямку розуміють психічні процеси як зв'язок, який об'єднується самостійно, незважаючи на питання, чи буде усвідомлений людиною зв'язок предметів і явищ, відображенням яких є психічні процеси.

У повсякденному житті неможливо відхреститися від присутності асоціативних зв'язків. І. М. Сєченов та І. П. Павлов у свій час аргументували їх існування, розкрили функції і принципи. На їхню думку асоціації - це тимчасовий зв'язок, який народжується внаслідок впливу одного або двох збудників на кору головного мозку. На даний момент учені не аналізують асоціації як основний і єдиний механізм пам'яті. Вони вважають що асоціації - один з багатьох її феноменів.

Дослідження пам'яті - одна з перших галузей психології, до якої було вирішено застосувати експериментальний метод. Ще в XIX століття німецький психолог Г. Еббінгауз запропонував використовувати методику, яка дасть можливість освоїти закони пам'яті. Дослідник використав термін «чиста пам'ять», і, на його думку, було необхідно відокремити цей психічний процес від іншого - мислення. Методика полягала в заучуванні абсурдних і ніяк не пов'язаних один з одним складів. В ході дослідження вчений вивів основні криві заучування матеріалу, відкрив виключення вираження асоціативних прийомів і визначив, що порівняно примітивні події, які спричинили яскраве враження, можуть відразу і надовго відкластися в пам'яті. Одночасно з цим складні, але менш інтенсивні по яскравості події, суб'єкт може переживати багато разів, але вони, тим не менш, затримаються в пам'яті на недовгий термін.

Також дослідником було встановлено, що на тривалість запам'ятовування впливає увага. Якщо інтерес суб'єкта був пильним, подію досить відчути один раз, щоб вона була відображена в пам'яті надовго.

Г. Еббінгауз зробив ще один цікавий висновок. Запам'ятовуючи довгий ряд, в подальшому найкраще згадуються ті дані, які перебували на кінцях ряду. Цей феномен отримав назву «ефект краю».

Найважливішим із досягнень дослідника можна вважати виведення закону забування. Г. Еббінгауз з'ясував, грунтуючись на своїх експериментах, що після першого безпомилкового відтворення ряду безглуздих трибуквених складів, деградація настає стрімко, і вже протягом першої години випробовуваний втрачає до 60% вивчених даних. Через тиждень респондент здатен згадати до 20% від загального числа даних.

Забування по більшій мірі обумовлено видом діяльності, яка відбувалася суб'єктом безпосередньо до і після моменту запам'ятовування. Тобто швидке забування обумовлене роботою без належного відпочинку і впливом подальшого заняття - в даному випадку відбувається ретроактивне гальмування. Ретроактивне гальмування виникає в тому випадку, якщо людина після заучування не розриває зв'язок, а виконує східну діяльність.

Плідність пам'яті залежить від часу доби, тобто найкраще інформація, яка буде потрібна на наступний ранок, запам'ятовується безпосередньо перед сном. Протягом дня можна помітити збої в продуктивності пам'яті. Рано вранці і до обіду пам'ять знаходиться на піку можливостей, а протягом дня значно знижується, щоб вночі знову піднятися. У разі якщо головний мозок не стомлений, пам'ять почне активно працювати вже в вечірні години.

Особливістю мимовільної пам'яті є те, що людина запам'ятовує лише привабливу і значиму інформацію. Щоб відбулося довільне запам'ятовування, людина повинна спровокувати свою пам'ять, поставити перед собою потрібну установку і докласти зусиль. Довільним і випадковим може бути відтворення образів.

Одночасно з Г. Еббінгаузом і інші вчені експериментували і вивчали пам'ять. Наприклад, німецький психіатр Е. Крепелін вивчав механізм роботи пам'яті у психічно хворих пацієнтів, а психолог Г. Е. Мюллер в свою чергу провів дослідження основних законів завпечатління і відтворення слідів людської пам'яті.

Спочатку дослідники психічного процесу були зайняті лише вивченням свідомої мнемічної діяльності, тобто були захоплені свідомою роботою з пам'яттю. Природні механізми запам'ятовування майже не вивчалися. Це упущення було пов'язано з популяризацією методу інтроспекції - методу самоспостереження.

Коли стало активно розвиватися вивчення поведінки тварин, область пам'яті як психічного процесу значно збагатилася. На початку XX століття світ побачили дослідження американського психолога Е. Торндайка, який предметом вивчення визначив формування навичок у тварини.

Питання розвитку пам'яті можна розбирати і з позиції інших теорій, не тільки асоціативної. Її змінила нова теорія під назвою «гештальт-теорія», де головним судженням була цілісна організація явищ і предметів - гештальт. Послідовники напрямку стверджували, що психічні процеси обумовлені освітою гештальту.

Саме поняття «гештальт», що з'явилося в Німеччині в XX століття означає щось ціле, структурне. В його рамках укладена програма дослідження психічного з точки зору гештальтів. У зв'язку з цим, науковий напрямок отримав назву «гештальтпсихологія». Його основою вважається думка, що системна організація цілого встановлює властивості і функції утворені його елементами. Вивчаючи пам'ять, прихильники напрямку виходили з того, що при запам'ятовуванні і відтворенні матеріал, з яким людина працює, постає у вигляді гештальта, а не набору елементів, пов'язаних між собою за допомогою асоціацій.

У гештальтпсихології механізм запам'ятовування або фіксації пояснений таким чином: актуальний стан раптом формує у людини установку на запам'ятовування або відтворення. Та в свою чергу провокує появу структурних образів, за допомогою яких в пам'яті відкладається матеріал. Установка обумовлює відбір необхідної інформації, яка в подальшому залишиться в пам'яті.

Гештальтпсихология вивела кілька цікавих фактів, які вплинули на всю науку. Наприклад, Б. В. Зейгарник провела кілька основоположних експериментів. Вона з'ясувала, що якщо в ході експерименту респондентам задати для виконання серію завдань і деякі дозволити завершити, а решту припинити, то «незавершені справи» не залишать респондентів в спокої. Респонденти пригадували їх в два рази частіше, ніж доведені до кінця. Цей феномен пов'язаний з бажанням випробуваного закінчити завдання К. Левін називав «квазіпотребність», яка збільшується в процесі вирішення поставленого завдання. Квазипотребність стає задоволеною, якщо завдання реалізовано і навпаки. Дослідники прийшли до висновку, що мотивація випробуваного впливає на вибірковість пам'яті, зберігаючи сліди незавершених завдань.

Незважаючи на очевидні успіхи гештальтпсихології, вона виявилася безсила відповісти на найважливіші питання з приводу вивчення механізмів пам'яті. Гештальтпсихология так і не дала відповідь на одвічне питання: «Як саме сталася пам'ять?». Він залишається без відповіді, хоч за нього бралися дослідники таких течій як біхевіоризм і психоаналіз.

Біхевіористи встали в одну шеренгу з представниками ассоціанизму. Однак біхевіористи підкреслили роль стимулу для запам'ятовування матеріалу, а представники психоаналізу відкрили роль емоцій, мотивів і потреб у формуванні пам'яті. Фахівці з'ясували, що найпростіше в пам'яті повторюються події, які мають позитивне забарвлення, а в свою чергу негативні події швидко розчиняються.

На початку XX століття з'явилася смислова теорія пам'яті. У її послідовників точка зору відрізнялася: робота процесів пам'яті безпосередньо пов'язана з наявністю або відсутністю асоціативних і смислових зв'язок, які скріплюють ці частинки в більш-менш великі структури. Найяскравішими представниками течії були А. Біне і К. Бюлер. Вони довели, що на перший план при фіксації і відтворенні висувається суть матеріалу, його смисловий зміст.

Вперше серйозне дослідження вищих форм пам'яті у дітей провів вітчизняний психолог Л. С. Виготський. В кінці 1920-х років вчений щільно підступив до дослідження цього питання спільно зі своїми вихованцями. В ході експериментів він продемонстрував, що вищі форми пам'яті - це складна форма психічної діяльності, соціальної за своїм походженням.

Л. С. Виготський запропонував теорію вищих психічних функцій, при цьому виокремивши довільну і мимовільну, а також опосередковану і безпосередню функції. Праці відомого вітчизняного вченого дали поштовх формуванню досліджень П. Жане. Французький вчений П. Жане одним з перших став тлумачити пам'ять як систему дій, орієнтованих на запам'ятовування, переробку і збереження інформації. Учні французької психологічної школи були тими, хто аргументував вплив соціуму на механізм розвитку і роботу психічного процесу. Вони з'ясували, що пам'ять тісно пов'язана з практичною діяльністю людини.

Тим часом вітчизняні дослідники активно вивчали складні форми довільної пам'яті, і саме тоді виявили зв'язок між пам'яттю і мисленням. А. А. Смирнов і П. І. Зінченко успішно сформували закономірність пам'яті як осмисленої діяльності. Вчені визначили залежність запам'ятовування від встановленого завдання і видокремили найважливіші прийоми фіксації складних образів. А. А. Смирнов з'ясував, що дії легше відкладаються в пам'яті, ніж думки. А серед дій простіше запам'ятовуються ті, виходячи з експериментів Зейгарник, які були перервані до завершення.

Незважаючи на перераховані успіхи, механізм пам'яті досі до кінця не досліджений. Для психологів нового покоління залишається багато нерозгаданих таємниць. На початку XX століття наукові діячі обмежилися лише тим, що вказали що пам'ять - це загальна властивість матерії. До сорокових років у вітчизняній психології вже усталене враження, що пам'ять - це функція мозку, а фізіологія елементів пам'яті зводиться до гнучкості нервової системи. Названа особливість полягає в тому, що всі процеси зберігають після себе сліди, які впливають на характер інших процесів і створюють плідний грунт для їх вторинного народження, навіть якщо елемент-збудник, що впливає на органи чуття, відсутній.

У 30 роках були проведені експерименти, які показали, що такі функції пам'яті як відкладення, збереження і відтворення слідів пов'язані з біохімічними процесами, зокрема з модифікацією РНК. Крім цього сліди пам'яті можна переносити гуморальним і біохімічним шляхом. У ті роки активно досліджувалися процеси «реверберації збудження» і поступової консолідації слідів психічного процесу. Перші розбиралися як фізіологічний субстрат пам'яті, а другі досліджувалися як процес поступового закріплення інформації.

Говорячи про типи пам'яті, потрібно сказати, що їх абсорбують завдяки тому, як саме людина фіксує і відтворює необхідні дані [21, с.118]. Адже люди по-різному запам'ятовують матеріал. Деякі можуть з легкістю запам'ятати картини, предмети або звуки, що означає, що вони мають наочно-образною пам'ять. Інші краще закріплюють в пам'яті думки і поняття - це люди з наявністю словесно-логічного типу пам'яті. Остання група прекрасно впорається із запам'ятовуванням і того і іншого - це змішана група, яка в рівній мірі володіє і наочно-образним і словесно-логічним типом пам'яті.

Крім іншого кожна людина має індивідуальні способи запам'ятовування: слухові, зорові, рухові або змішани, в тому випадку, якщо не володіє домінуючим способом. Для більш продуктивного фіксування потрібного матеріалу рекомендується використовувати взаємозв'язок всіх способів - таким чином запам'ятовування відбудеться швидше і надійніше.

Як говорилося раніше, у пам'яті є свої особливості і процеси. До процесів, тобто функцій, можна віднести запам'ятовування, збереження, відтворення і забування.

Запам'ятовування - це процес, в результаті якого в пам'яті відбувається зв'язка образів і явищ з їх подальшим закріпленням. Названа функція зв'язується з придбаним раніше досвідом, і обумовлена периферійним і веденим типом пам'яті. Існує довільне і мимовільне, довгострокове і короткочасне, а також оперативне запам'ятовування.

Відтворення - процес пам'яті, який зміцнює становище образів і явищ. Відтворення витягує інформацію з довготривалої пам'яті і поміщає її в оперативну. Ця функція відрізняється різноманітним рівнем перебігу, і може бути важкою або складною.

Відтворення, на відміну від пізнавання, відбувається без безпосереднього пред'явлення предмета, тобто людина мимоволі відтворює раніше побачений образ. Згадування може виникнути не тільки мимоволі або спеціально. Іноді виникає феномен ремінісценції - суб'єкт несподівано, без зусиль, згадує дані, які, здавалося, були назавжди втрачені.

У суб'єкта може зустрічатися часткове і повне забування. Часткове забування характеризується неможливістю відтворення образу або явища, але в потенційної можливості його впізнати. Наприклад, студент не в змозі повторити лекцію викладача, але на наступному занятті він згадає, що вже чув ці слова і терміни. Якісно засвоєним можна вважати тільки той матеріал, який суб'єкт в змозі дізнатися, почувши повторно, і переказати. І, навпаки, абсолютне забування - нездатність ні згадати, ні переказати матеріал. [34, с.76].

Все, що зафіксувалося, може залишитися в пам'яті надовго. Значний матеріал, об'єднаний з елементами потреб людини, її інтересами і заняттями, втрачається повільніше. Збереження може бути відкритим - в такому випадку дані витягуються з пам'яті в будь-який час за бажанням, і закритим - для відтворення цієї інформації будуть потрібні спеціальні методи, наприклад гіпноз і самонавіювання [28, с.186].

Психічний процес, про який йде мова, організовується і поліпшується за допомогою спеціальних методик. Для початку потрібно скористатися спеціальними прийомами, які допомагають оформити потрібний матеріал так, щоб його легше було зафіксувати.

Одна з головних методик виховання психічного явища - «система накопичення». Щоб натренувати пам'ять, ніби м'язи в тілі, необхідно знайти цікавий текст, і кожен день протягом тижня вивчати по рядку. Слова потрібно відчути і укласти в пам'яті, а не просто зазубрити. Кожен день, прямуючи з назви методики, до рядку потрібно додавати новий, повторюючи при цьому попередній. Згодом потрібно збільшити кількість рядків. Через два тижні можна збільшити до трьох рядків і так - до трьох сторінок в день. Якщо за обставинами не було можливості запам'ятати встановлену на день кількість інформації, нічого страшного - потрібно повторити вивчений матеріал.

Наукові діячі сучасності більше не стверджують, що пам'ять - це єдине психічне утворення. Більш того, простеживши шлях інформації, яка подорожує по пам'яті, можна відзначити, що вона може існувати на кількох рівнях: короткочасному, сенсорному, довготривалому.

Сенсорна пам'ять працює на рівні рефлексів і рецепторів - тільки завдяки їм вона здатна зберігати матеріал. Сенсорна пам'ять має нетривалим фіксуванням слідів пам'яті, і окремі її елементи мають відмінні назви: іконична та ехоічна - зорова і слухова сенсорна пам'ять. Якщо не укоренити дані в короткочасної і довготривалої пам'яті, через кілька секунд вона безслідно зникне [38, с.92].

Сенсорна пам'ять також індивідуальна, як і інші її види. Деякі люди можуть зберігати образи кілька секунд, інші - до десяти хвилин. Це явище пояснює феномен ейдетизму - можливість бачити картину, предмет або явище вже після того, як образ зник з поля зору. Ейдетизм часто проявляється вже в дитинстві і з віком стає слабкішим.

Залежно від часу можна виокремити три види пам'яті: оперативну, короткочасну і довготривалу. Короткочасна пам'ять відрізняється невеликим тимчасовим інтервалом, необхідним для глибокого відображення образів і тільки що трапившихся подій. Через короткий проміжок враження серіють і губляться, і суб'єкт вже не може нічого пригадати. Утримувані в пам'яті дані - це часткове відображення пережитих подій.

Довготривала пам'ять відрізняється якістю і тривалістю фіксування зображеного матеріалу. У цьому «резерві» накопичуються відомості в перебудованому вигляді - вже організовані і структуровані для кращого сприйняття. Довготривала пам'ять - це теж тлумачення подій, проте образи можуть вилучатись через значний часовий проміжок.

Оперативна пам'ять відрізняється здатністю відтворювати чітку картину світу, яка встановлюється за допомогою органів почуттів: дотику, нюху, зору. Названий вид пам'яті відрізняється нетривалим часовим проміжком - довгота варіюється від декількох секунд до годин. Явище проявляється в ході виконання певного заняття, де затребуваний той чи інший образ - саме він і витягується зі спогадів. Оперативна пам'ять - це інформація, яка дається організмом на той час, який необхідно для якісного вирішення завдання (спілкування, роботи, іншого виду діяльності).

Оперативна пам'ять у кожної людини індивідуальна і неповторна. Всі особливості і «відмінні риси» характеризують людину як особистість, стають її властивостями. В оперативну пам'ять, немов в буфер, надходить інформація з інших галузей цього психічного процесу. Після того як діяльність, де був потрібен «робочий матеріал», завершена, інформація знову повертається на колишнє місце або забувається [32, с.146].

Дослідник М. С. Роговин вважав, що оперативна пам'ять - це лише відгалуження короткочасної пам'яті. В оперативній пам'яті тривалість збереження залежить від того, наскільки довго будуть утримані основні елементи роботи, без яких вона буде неможлива [46]. Її відмітними ознаками є обсяг, точність, швидкість запам'ятовування та вилучення, тривалість фіксування, лабільність і стійкість перед перешкодами.

Таким чином, дослідження пам'яті ще не дало відповідей на багато провідних питань, але психологія володіє об'ємним матеріалом для того, щоб відповіді в майбутньому були дані. В даний час є величезна кількість різнорівневих методик для вивчення пам'яті. І чим складніше система психічного процесу, тим, природно, складніше теорія, яка намагається знайти механізм, що лежить в її основі.

## 1.2. Наукові концепції розвитку пам'яті

Основна концепція розвитку пам'яті аналізується з тієї точки зору, де говориться, що існує чотири види пам'яті: моторна, емоційна, образна і словесна. Виходячи з цієї концепції, перераховані види пам'яті - це генетично обумовлені ступені її розвитку, які виникають саме в цій послідовності.

Ключем в концепції розвитку пам'яті дитини є проблема взаємини образної і словесно логічної пам'яті. В даному випадку образна пам'ять має ранній низький рівень розвитку в порівнянні зі словесної (вербальної) пам'яттю.

На першому місці в розвитку пам'яті знаходиться моторна або рухова пам'ять. Даний вид зароджується у немовляти в перші дні життя і проявляється в рухових умовних рефлексах.

Початок афективної пам'яті (емоційної) припадає на перші шість місяців життя маленької людини. У цей період виникають перші ознаки вільних спогадів, які є передумовою образної пам'яті, що з'являється до другого року життя. Образна пам'ять у людини виявляється набагато раніше вербальної, але значно пізніше, ніж моторна і емоційна.

Зрозуміло, кажучи про щаблях розвитку пам'яті, не варто думати, що виникнення подібної пам'яті обумовлює зникнення словесної пам'яті. Вона продовжує залишатися відносно нижчим рівнем психічного процесу. Цей же принцип стосується інших видів пам'яті, які знаходяться на вищому рівні в ланцюжку розвитку, наприклад, до зорових образів, які відтворюються саме тоді найлегше, коли свідомість людини знаходиться на межі між сном і неспанням.

На жаль, зорова пам'ять бідна порівняно з іншими видами. Варто знову згадати «пам'ять-розповідь» П. П. Блонського, адже вчений свого часу висловив точку зору, що в онтогенезі види психічного процесу з'являлися послідовно крок за кроком.

 «Пам'ять-розповідь» є у дитини вже в трирічному віці в порівняно елементарних формах, проте вже в юності досягає нормального рівня розвитку. Надалі її виховання обумовлено утворенням і самоосвітою людини, тобто пов'язане з його пізнавальної та розумової діяльністю.

Уже в старшому дошкільному віці розвиток пам'яті переходить на наступний рівень, і мимовільна пам'ять змінюється початковими, посередніми етапами довільного запам'ятовування і відтворення. У цей момент починається диференціація дій, які відповідають поставленим цілям: повторити, запам'ятати, пригадати.

 Варто згадати про проблеми розвитку концепції. Це питання свого часу породив грандіозні суперечки між дослідниками. Незважаючи на те, що проблема вивчення пам'яті дітей здається актуальною і очевидною, теоретичні положення, на жаль, не мають точки опори і класичного єдиного образу. У своїх роботах вітчизняний психолог Л. С. Виготський згадав, що жодна тема в сучасній психології не уклала в собі стільки суперечок і протилежних теорій, що пояснюють проблему розвитку пам'яті.

Свого часу Л. С. Виготський і П. П. Блонський наполягали на тому, що в онтогенезі існує два види пам'яті. Перший вид відповідає іншим психічним явищам в людському тілі і розглядається як своєрідна функція мозку. Також в тілі малюка починається паралельний розвиток іншого виду пам'яті, який містить в собі духовну діяльність - це ідеалістична теорія. Матеріалізм в свою чергу стверджує, що пам'ять не розвивається, а стає максимальною вже на самому початку дитячого віку, передаючись із покоління в покоління через гени.

Третя категорія вчених стверджувала, що формування психічного процесу досягає піку до 10 років, а потім активно скочується вниз. Згадані три точки зору повністю протилежні один одному, вони ясно дають зрозуміти, наскільки спрощено ставиться питання про проблеми розвитку пам'яті в наукових школах.

Варто заглибитися в це питання і розібратися, що саме лежить в основі психічного процесу. Пам'ять, стверджують багато вчених - це якесь властивість нервової тканини змінюватися під впливом різного роду подразників. Вона здатна фіксувати сліди виробленого нервового збудження. Сліди - це це електрохімічні та біохімічні зміни в нейронах. При певних обставинах, коли подразник відсутня, всередині них поновлюється процес пожвавлення. Цей період називається впізнавання і згадуванням. [16. ст.26].

Як вже говорилося раніше, механізми пам'яті можна розглядати на різному рівні з різних точок зору. І, якщо спиратися на асоціативну теорію, можна виявити що фізіологічними механізмами освіти асоціацій є тимчасові нервові зв'язки.

Дія відбувається таким чином: сліди в корі головного мозку утворюються, а потім зберігаються, і їх згасання і пожвавлення є фундаментом асоціацій. Про це йшла мова ще у працях І. П. Павлова: «Тимчасова нервовий зв'язок - це універсальне фізіологічне явище у тваринному світі і в нас самих». Вчений стверджував, що даний зв'язок одночасно є психічної, тобто асоціація - формування зв'язок зі всіляких дій, вражень або букв, слів і думок [16, с. 27].

З вищесказаного можна зробити висновок, що вчені так і не зійшлися в думці, і в даний час немає жодної загальної теорії механізмів пам'яті. Однак, незважаючи на це, варто розглянути наявні точки зору відомих дослідників.

Однією з переконливих представляється нейронна теорія, суть якої полягає в думці, що нейрони утворюють ланцюги, по яких пересуваються і повідомляються біоструми. Цією дією обумовлені модифікації в синапсах, що це значно полегшує подальшу циркуляцію біострумів цими коліями [16, с. 27]. В молекулярної теорії пам'яті йдеться, що під впливом біострумів в протоплазмі нейронів створюються особливі білкові молекули, на які «реєструється» надходить в мозок інформація [16. ст.28].

Тривалий час питанням пам'яті займалася тільки філософія. Можливо тому, що особливе значення психічного процесу можна угледіти ще в давньогрецькій міфології. Велична богиня пам'яті Мнемосина славилася тим, що була покровителькою муз, ремесел і наук.

Вперше над проблемою задумався Аристотель, піднявши питання в своєму науковому трактаті «Про пам'ять і спогад». Пам'ять властива всім живим істотам, у яких присутня психіка, проте спогад дано лише людині. Спогад, говорив Аристотель, це «своєрідне відшукування» образів, і воно буває лише у тих, хто здатний міркувати, хто може згадувати, робити висновки про те, що бачив або чув раніше. Саме Аристотелем були вперше сформульовані правила для успішної роботи зі своєю пам'яттю, де античний вчений також розповідав, як успішно згадувати згодом знову «відкриті» в якості основних законів асоціації [9. ст.64].

Фундаментом пам'яті є генетично обумовлена ​​можливість запам'ятовувати інформацію. Основа пам'яті - фундамент - носить назву «природна пам'ять», тому що функціонує завдяки «мнемо» - пластичності нервово-мозкової тканини [9. ст.64].

Класифікація видів пам'яті виділяється за кількома критеріями. До першого відноситься об'єкт запам'ятовування - це предмети і явища, думки і рухи, а також почуття. Завдяки першою ознакою, за допомогою якого розрізняють пам'ять, виділяються види: образна, словесно-логічна, рухова і емоційна.

Другий критерій - регулятивна ступінь волі як психічного процесу. Завдяки цим критерієм пам'ять стає довільною і мимовільною. Третій критерій - «тимчасова валюта» збереження образів і явищ в пам'яті. За цим критерієм відрізняють довготривалу, короткочасну і оперативну пам'ять [10. ст.124]. Говорячи простою мовою, види пам'яті розрізняють в залежності від того, що саме запам'ятовується і скільки часу інформація тримається в голові.

Образна пам'ять - це пам'ять на уявлення, картини природи, а також звуки, запахи і смаки. Зорова і слухова пам'ять часто добре розвинені і відіграють провідну роль в життєвій орієнтуванні всіх нормальних людей. На відміну від них дотикова, нюхова і смакова пам'ять в деякому роді є професійними видами. Як і відповідні відчуття, ці види пам'яті особливо інтенсивно розвиваються в умовах специфічної роботи [10. ст.125].

Основою словесно-логічної пам'яті є думки. Головну роль грає друга сигнальна система. Названий вид пам'яті властивий виключно людині, в той час як рухова, емоційна і образна зустрічаються у тварин.

Згодом словесно-логічна пам'ять стає провідною по відношенню до інших видів, проте від успішності її формування і функціонування залежить благополучний розвиток інших видів. Словесно-логічна пам'ять відіграє провідну роль в засвоєнні знань в процесі навчальної діяльності [10. ст.126].

Суть рухової пам'яті - запам'ятовування і подальше відтворення різних рухів та систем. Цей вид призначається для якісного формування практичних і трудових навичок, вміння ходити і листи і т.д. Якби людині не була властива рухова пам'ять, йому доводилося б кожен день заново пізнавати світ, вчитися реалізовувати ті чи інші дії [10. ст.126].

Якщо запам'ятовування і відтворення носять соціальний характер, то така пам'ять називається мимовільної. Якщо мета запам'ятати інформацію ставиться самим людиною, пам'ять стає довільною, і процеси в ній виступають в ролі мнемічних актів [10. ст.128]. Ці акти в свою чергу є своєрідними ступенями розвитку пам'яті.

Кожна людина прекрасно обізнаний, що мимовільна пам'ять надзвичайно важлива в повсякденному житті. Вона є міцним фундаментом основний пам'яті і в цілому життєвого досвіду. Під час діяльності нерідко виникає потреба контролювати свою пам'ять. У подібних умовах важливе місце займає довільна пам'ять, яка дає можливість навмисно відобразити і відтворити образи і явища - то, що необхідно [10. ст.128].

Довготривала пам'ять забезпечує тривале зберігання важливих даних, і відрізняється великим обсягом у порівнянні з іншими видами. Зрозуміло, лише механічне повторення якоїсь інформації не призведе до стійкого запам'ятовування - для якісного результату потрібно вдатися до інших методів фіксації. Важливо усвідомлювати, що запам'ятовується, встановити між відомою і новою інформацією чіткий асоціативний зв'язок. [16. ст.30].

Короткочасна пам'ять в свою чергу відрізняється нетривалим періодом фіксації [16. ст.3]. Якщо не перенести дані з короткочасної пам'яті в довготривалу, вони назавжди будуть втрачені.

Сучасні дослідження показують, що існуючі обмеження короткочасної пам'яті зовсім не є перешкодою для фіксації великих обсягів осмисленого перцептивного інформації [16. ст.31].

В оперативній пам'яті відбувається запам'ятовування певних відомостей і даних на час, необхідний для успішного виконання конкретної роботи [16. ст.32]. На перших порах школяреві властива образна пам'ять, але її вагомість з роками знижується. Незважаючи на це, відкладення відбувається продуктивніше, якщо присутній опора на наочний матеріал. Тому для ефективного запам'ятовування дитині рекомендується використовувати «смішні» методики [5. ст.42].

Окрім іншого, при розгляді концепції формування пам'яті як виняткового психічного явища, необхідно зупинитися на такому понятті як «сензитивність». Сензитивность - це підвищена чутливість до певного роду впливам.

У сучасній психології можна помітити цікаву тенденцію: вчені поступово, але невідворотно стирають кордони між такими психічними процесами як сприйняття, пам'ять і мислення. Цьому посприяло вивчення принципу діяльності і процесів пам'яті, проведені П. І. Зінченко, О. М. Леонтьєвим, А. А. Смирновим і їх помічниками, а також процесів сприйняття [1, 15, 20].

У XIX ст. проблема операційного складу і структури пам'яті стала ключовою. Для вирішення цієї проблеми змінили саму суть методів дослідження. Вчені відмовилися від усталеного в часі об'єкта досліджень, про який коротко можна було написати «лабораторна» пам'ять, і почали вивчати функції психічного процесу, які проявляються в повсякденному житті суб'єкта.

Зрозуміло, з переліку методик були виключені лабораторні експерименти. Навпаки: були розроблені нові методи дослідження процесу, і, на відміну від колишніх, вони якісніше відтворювали прояви пам'яті в реальній діяльності людини. До новоутворенням можна віднести те, що вчені перефразовували і уточнили проблему розвитку та виховання процесів запам'ятовування.

При постановці цього питання найбільш виявленими виявилися переваги генетичного методу дослідження. Операційний аналіз процесу запам'ятовування і вивчення динаміки операцій на різних вікових стадіях стали можливими завдяки порівняльного вивчення мимовільного і довільного запам'ятовування на різних вікових стадіях дошкільного і шкільного дитинства.

На основі цього можна зробити сміливе висновок, що саме в дослідженнях пам'яті вченими був вперше відкинутий традиційний спосіб вивчення, суть якого полягала в реальному, поліфункціональному дослідженні психіки. У випадку з функціональним підходом до пізнавальним процесам, предметна осмислена діяльність суб'єкта бралася лише в якості формального обставини була присутня в експерименті змінної, але не грала ключову роль і не піддавалася ґрунтовному аналізу.

Генетичний метод застосовувався поетапно, і це призвело до того, що основним об'єктом вивчення стали різні форми предметної і осмисленої діяльності [17, с.167].

Вчені зовсім інакше стали розуміти пам'ять. Тепер пам'ять - це організована система пізнавальних процесів і мнемічних дій. Згадана установка допомогла інакше розглянути проблему зв'язку і взаємовідносин між запам'ятовуванням і мисленням, і, як наслідок, намітити шляхи подальшого ефективного дослідження.

Подолання традиційної емпіричної позиції, згідно з якою мислення і пам'ять - це самостійні функції, полягало в тому, щоб експериментально вивчити динаміку міцності, точності і обсягу пам'яті, яка відбувається під впливом формуються пізнавальних і розумових явищ.

Отже, успіхи в дослідженні памяті стало можливим завдяки працям дослідників, де позначився ключовий спосіб, який грає найважливішу роль: повторне відтворення текстової інформації по пам'яті - показник не тільки успішного розвитку психічного процесу, але також високого рівня мислення. Зрозуміло, існують винятки, наприклад, люди-саванти, проте дана формула властива більшості.

## 1.3. Вікові особливості пам'яті молодшого школяра

Під час існування людина переживає безліч важливих змін не тільки в зв'язку з психічним процесом пам'яті, але і з іншими процесами. Такі зміни залежать від придбаних дитиною довільних рис пам'яті, які згодом стають свідомо регульованими і опосередкованими.

Розвиток мнемической функції пам'яті продиктовано кількома умовами. Збільшення рівня результативності на рівень вище необхідно для того, щоб дитина могла справлятися із завданнями, які постають перед кожним школярем в процесі навчальної діяльності. У зв'язку з цим школяр багато здатний запам'ятати, а також переказати і навмисно відтворити. У разі якщо дитина в ході свого навчання так і не пристосувався до того рівня пам'яті, який необхідний, починає страждати його навчальна діяльність і ставлення до школи в цілому.

У дошкільнят і першокласників на високому рівні знаходиться мимовільна пам'ять, коли ніяких особливих маніпуляцій для фіксування даних не потрібно. У цей період життя малюк акцентує увагу на яскравих, емоційно насичених відомостях і події [16].

До закінчення молодшого шкільного віку пам'ять набуває три якісно різні мимовільні форми, але лише одна з цих форм забезпечує регулярне запам'ятовування даних. Решта форми виявляються більш ніж у 80% дітей, але не забезпечують стійкий мнемический ефект. Їх вираз залежить від особливостей заучиваемого матеріалу і стандартних методів операцій, але ніяк не від справжніх проблем роботи. На жаль для школяра, не все, що необхідно запам'ятати під час навчання, є потенційно цікавим і привабливим. Саме на цьому етапі діяльності природний тип пам'яті стає безсилим для виконання поставлених завдань [24].

Ніхто не заперечує, що ключовими обставинами для виховання пам'яті дитини є його власний інтерес в навчанні, жвава позиція, а також високий рівень бажання пізнати і вивчити нове. Але незважаючи на це твердження, практика показує, що одного тільки уваги до досліджуваного матеріалу мало для того щоб розвинувся високий рівень довільної пам'яті.

Пам'ять поліпшується залежно від придбаних під час навчальної роботи нових способів і стратегій фіксування матеріалу. Такі стратегії дозволяють учню організовувати і обробляти потрібні дані. Під час молодшого шкільного віку важливо спеціально працювати на формування способів запам'ятовування, тому що в іншому випадку вони сформіровиваются стихійно і безконтрольно, і часто бувають непродуктивними і навіть шкідливими [24].

Протягом навчання у дітей зростає здатність до довільного запам'ятовування. Восьмирічний вік відрізняється тим, що цього періоду притаманні обставини, коли дитині легко що-небудь зафіксувати в пам'яті без використання спеціальних засобів і прийомів, але складно, якщо почати запам'ятовувати інформацію свідомо і організовано. Якщо задати школяреві питання, яким чином він запам'ятовував матеріал, швидше за все відповідь буде таким: «Я просто вивчив і все» [28].

У міру того як для школярів ускладнюються завдання, вказівка ​​«просто запам'ятати», яке діяло в першому класі, перестає бути дієвим. Це змушує дитину шукати нові способи та методики організації пам'яті для плідної діяльності. Найчастіше вибір в цьому віці зупиняється на найпопулярнішому прийомі - неодноразовому відтворенні матеріалу, яке забезпечує несвідоме зазубрювання.

У молодших класах цей спосіб переважає тому, що учневі необхідно використовувати лише невеликий фрагмент інформації. На жаль, не рідко відбувається так, що механічне запам'ятовування супроводжує учня на протязі всього навчання. Це відбувається тому, що дитина не переступив вчасно поріг між довільним і осмисленим запам'ятовуванням. Осмислене запам'ятовування є кістяком логічної пам'яті, і тому вона виявилася недостатньо сформованою. Логічна пам'ять характеризується застосуванням розумових процесів в якості ключового підстави для фіксування в пам'яті даних. Тобто логічна пам'ять утворена на осмисленні, і її прийомами можуть служити: змістове співвідношення і складання асоціацій, класифікація, виведення смислових опор і складання плану.

В ході виявлення прийомів мнемичного навчання, в основі якого лежить інтелектуальна дія, було проведено дослідження, внаслідок чого виведено два рівня, які складають навчання: виховання власне інтелектуального вчинку і застосування цієї дії як мнемического прийому. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що перш ніж вжити, наприклад, спосіб «систематизації» для запам'ятовування даних, дитина повинна оволодіти класифікацією як окремої розумової роботою [28].

Процес виховання вищезазначеної логічної пам'яті у молодших школярів повинен бути навмисно сформований. Адже більшість дітей цього віку, без спеціального навчання самостійно не застосовують способи смислової обробки інформації, і з метою запам'ятовування звертаються до звичного методу - повторення. Однак, навіть благополучно укоренивши методики логічного запам'ятовування, діти не здатні негайно приступити до їх використання під час навчання. На даному етапі потрібно спеціальне спонукання з боку дорослого. Уже до кінця початкової школи дитина навчиться сам, без стороннього втручання, використовувати на практиці наявні прийоми осмисленого запам'ятовування і аналізу [34].

У вихованні довільної логічної пам'яті є ще один важливий аспект. На цьому етапі розвитку психічного процесу молодший школяр вчиться працювати зі знаковими і символічними прийомами запам'ятовування (лист і малюнок). У міру того як вкорінюються знання, діти опановують опосередкованим запам'ятовуванням вдаючись до письмової мови як знакової засобу. У цей період дитині потрібна допомога наставника і його грамотне керівництво, тому що цей процес відбувається у молодших школярів також стихійно і безконтрольно, як і при народженні довільних форм запам'ятовування.

На даному етапі важливо навчити дитину не просто відтворити письмову мову, але побудувати контекст. Дитина повинна навчитися не тільки переказувати отриману інформацію, але також складати нові тексти, а найкраще - казки.

Молодший шкільний вік сензитивен для формування вищих форм довільної пам'яті. Тому дитині необхідна допомога в оволодінні мнемической роботи. Для її правильного формування фіксуються всі відмінні риси учня: обсяг пам'яті, її модальність (зорова, слухова, моторна) і т. Д. Не дивлячись на ці умови, кожна дитина з раннього віку повинен правильно організувати матеріал і активно його опрацювати. Інакше не можна розраховувати на правильне і тривалий запам'ятовування.

Шадриков В. Д. та Черемошкина Л. В. в своїх дослідженнях виділили мнемические способи, які допомагають якісно зафіксувати матеріал в пам'яті: поділ інформації на групи, виведення опорних тез, складання плану, класифікація, структурування, схематизація. А також встановлення аналогій і асоціацій, перекодування, добудова матеріалу, що запам'ятовується, серійна організація, множинне повторне відтворення [46]. У молодшому шкільному віці доцільно розповісти дітям про різні техніки запам'ятовування і допомогти в оволодінні тими з методик, які виявляться найбільш ефективними для кожної дитини, враховуючи всі індивідуальні якості.

З раннього віку пам'ять дитини розвивається кількома шляхами. Для початку звична механічна пам'ять добудовується, а потім і зовсім замінюється логічною пам'яттю. Після цього запам'ятовування перетворюється в опосередковане запам'ятовування, і зв'язується з активним і усвідомленим застосуванням для фіксації і подальшого відтворення інформації. Після цього мимовільне запам'ятовування, яке домінувало в ранньому віці, перетворюється в довільне в дорослому. Хороші показники психічного процесу спостерігаються у кожного окремо взятого індивіда під час його соціалізації і залучення до матеріальних і культурних успіхів людства [37].

Найважливіший внесок у вивчення філогенезу виховання пам'яті вніс вчений П. П. Блонський [7]. Він стверджував, що ступені розвитку психічного процесу вважаються филогенетическими, тому що різні види пам'яті є також і різними етапами її історичного формування. Це відноситься до даної послідовності перетворення пам'яті: спочатку з'являється рухова, потім афективна, образна і логічна. Вчений озвучив і розвинув думку, що в історії розвитку людства ці види з'являлися по черзі один за іншим. В онтогенезі всі види пам'яті формуються у дитини досить рано і також в певній послідовності. Пізніше інших складається й починає функціонувати логічна пам'ять або, як назвав її вчений, «пам'ять-розповідь». Цей вид присутній вже у трирічної дитини в примітивних формах, і досягає щодо високого рівня розвитку лише в підлітковому і юнацькому віці. Її вдосконалення і подальше поліпшення пов'язані з навчанням людини основам наук, які запускають розумові процеси.

Вчений стверджував, що з моменту народження першим проявом психічного процесу стає моторний або руховий вид - він передує всім іншим. Приблизно в шість місяців у дитини починає проявлятися афективна пам'ять. Образна пам'ять виявляє себе на другому році життя, і досягає апогею розвитку до шістнадцяти-вісімнадцяти років [7].

Незважаючи на ці вселяють довіри дані, існують факти, що у новонародженого насамперед виявляється афективна пам'ять. Про це свідчать емоційні прояви немовляти на появу і звернення матері до нього. Цілком можливо, що і моторна і афективна пам'ять розвиваються в рівній мірі. У будь-якому випадку, поки що відповіді на це питання вчені не дали.

Дослідник Л. С. Виготський мислив трохи інакше. Він стверджував, що пам'ять - в деякому роді ланцюг, на яку ланками нашаровуються форми пам'яті [13]. На думку вченого, цю теорію підтверджує історія. Згодом, вважав Л. С. Виготський, збагачуючи і розвиваючи свою культуру, людина винаходить поліпшені і більш витончені способи і методики запам'ятовування. Найважливішим з них є письмова мова.

Протягом двадцятого століття, вже після того як відомий вчений пішов з життя, до його досліджень додалися інші. Відкрилося безліч дієвих прийомів запам'ятовування і зберігання інформації, особливо в зв'язку з науково-технічним прогресом. Завдяки різним формам мови, людина зуміла підпорядкувати своїй волі пам'ять, навчився контролювати хід запам'ятовування, управляти процесом зйомки і відтворення інформації.

У міру розвитку пам'ять тісніше стикалася з іншим психічним процесом - мисленням. Дослідник стверджував, що пам'ять особливо впливає на мислення, а мислення в деякому роді обумовлено пам'яттю. Для дитини в ранньому віці мислення означає згадування. І, як стверджував учений, мислення ніколи не виявляє такої кореляції з пам'яттю, як у самому ранньому віці. Мислення, як показують дослідження, розвивається в безпосередній залежності від пам'яті [13, С. 387].

Переломний момент, коли зв'язок між пам'яттю і іншими процесами змінюється, починається ближче до юнацького віку. Зустрічаються зміни протилежні тим, які сформувалися між пам'яттю і психічними процесами в дитячі роки. Наприклад, якщо в дошкільному віці дитина мислив - пригадував, то з віком це поняття змінюється на ставлення, згідно з яким запам'ятовування зводиться до правила «запам'ятати або згадати - значить зрозуміти, осмислити, збагнути».

Спеціальні дослідження безпосереднього і опосередкованого запам'ятовування в дитячому віці провів О. М. Леонтьєв. У своїх експериментах він довів, що безпосереднє запам'ятовування з віком замінюється опосередкованим. Це відбувається завдяки придбанню дитиною більш досконалих стимулів-засобів запам'ятовування і відтворення інформації.

Вчений стверджував, що роль прийомів для поліпшення психічного процесу полягає в наступному: звертаючись до вживання допоміжних методик, суб'єкт змінює структуру акту запам'ятовування. І перш за все пряме, безпосереднє запам'ятовування стає опосередкованим. При розвитку внутрішніх засобів запам'ятовування головна роль належить мови [24, с. 140].

Способи запам'ятовування розвиваються таким чином: спершу вони виступають як зовнішні, наприклад, використання різних предметів для запам'ятовування: зарубок, пальців рук і іншого. Після переходять у внутрішні прийоми: почуття, асоціації та аналогії, уявлення, образи і думки.

О. М. Леонтьєв провів експерименти з дітьми і студентами. Він вивів криву розвитку видів запам'ятовування [24]. Його вивчення йшло під назвою «паралелограм розвитку пам'яті», і показало, що з віком у дошкільнят поліпшується безпосереднє запам'ятовування, причому його розвиток йде швидше, ніж розвиток опосередкованого запам'ятовування. Одночасно з цим збільшується розрив в продуктивності даних видів запам'ятовування на користь першого.

Згодом «криві паралелограма» зближуються, тому що опосередковане запам'ятовування, швидко розвиваючись, наздоганяє безпосереднє. І, якщо запам'ятовування у дошкільнят в основному безпосереднє, то у дорослого воно опосередковане.

Отже, як говорилося раніше, одну з ключових ролей у формуванні пам'яті у молодшому дошкільному віці грає мова. Тому процес еволюції і вдосконалення пам'яті людини розвивається паралельно з розвитком мови.

## 1.4. Специфіка розвитку пам'яті у дитини в процесі навчальної діяльності

Мимовільна пам'ять - це здатність мозку встановлювати зв'язки автоматично, коли суб'єкту немає потреби прикладати зусилля для фіксації матеріалу. Наприклад, автоматично запам'ятовується дорога на вулиці, інтер'єр приміщення, встановлюються тісні зв'язки між образами і словами [6, с.248]. Але говорячи про запам'ятовуванні знакової інформації, яка не викликає зорових образів, потрібно мати на увазі, що мозок не може утворити автоматичну зв'язок. У цьому випадку мова йде про довільне, навмисне запам'ятовуванні. Суб'єкту доводиться прикладати вольові зусилля, щоб утворювати знаки в образи, внаслідок чого можна відкласти інформацію в пам'яті. В іншому випадку можна багаторазово і методично повторювати потрібний фрагмент поки той не запам'ятається. Для якісно проробленого навички запам'ятовування краще користуватися першим методом - методом перетворення інформації в образи, адже зазублена частина даних набагато швидше випарується з пам'яті. Якщо навик поводження даних в образи буде сформований в недостатній мірі, то операції по запам'ятовуванню будуть здійснюватися повільно і неякісно. Якщо ж цей спосіб буде доведений до автоматизму, то процес запам'ятовування будуть проходити без труднощів і напруги, а якість інформації в рази підвищиться [30]. Прекрасний демонстраційний приклад - «метод сліпого набору». Спочатку суб'єкт працює на комп'ютері повільно, робить помилки і недоліки, а потім, коли навик доведений до автоматизму, дія вже не складає труднощів. Навпаки, людина скорочує час роботи на комп'ютері та з часом навіть здатний здійснювати кілька справ одночасно.

Навик запам'ятовування характеризується відмінними рисами. До них відноситься наявність образних кодів, що дозволяють швидко запам'ятовувати інформацію, швидко кадрувати запам'ятовуються відомості в образи і асоціації, і швидко з'єднувати зв'язку в уяві. Людина може утримувати такі зв'язки до першої години. При цьому спостерігається підвищена стійкість уваги, що дозволяє якісно реалізовувати операції із запам'ятовування протягом тривалого часу без втоми. Покращений навик дозволяє суб'єкту відтворювати величезні шматки пам'яті за раз для їх кращого закріплення, і створювати системи опорних образів. Вони служать фундаментом і дозволяють запам'ятовувати послідовність даних [26, с.82].

Молодший шкільний вік припадає на 6-7, 9-10 років. Виділення цього віку в окремий етап історично склалося зовсім недавно і, так як його соціальні завдання оформилися не остаточне, рамки молодшого шкільного віку не можна вважати незмінними.

Соціальна ситуація в сучасності вимагає від дитини особливої ​​діяльності - навчальної. Коли малюк приходить в перший клас, навчальної діяльності як такої ще немає. Вона тільки починає формуватися у вигляді вміння вчитися - це першорядне завдання для дитини. Основна проблема в даному випадку полягає в тому, що у молодшого школяра мотиви ніяк не пов'язані з навчанням, - важливіше подружитися з однокласниками і налагодити контакт з учителями, дізнатися нове про себе і про людей. На перших порах у дитини переважає соціальна оцінюється діяльність, замість пізнавальної [20, с.118].

У школі учень засвоює наукові поняття, закони, стандартні прийоми і техніки вирішення завдань, а вже в інших видах діяльності вчиться застосовувати отримані навички на практиці. Наприклад, в ході гри дитина намагається виконати відведену йому роль, і засвоєння правил гри сприяє ключової мети. Знання в даному випадку виступають як побічний ефект. У випадку з навчальною діяльністю грамотне засвоєння шкільної програми - це основна мета молодшого школяра. Спираючись на вчителя, дитина вчиться оперувати науковими поняттями і законами.

Навчальна діяльність супроводжує учня все шкільні роки від першого до останнього класу, однак її суть полягає в початкових класах, коли необхідно грамотно закласти фундамент. На цьому етапі дитина повинна зрозуміти суть навчання в школі. Може здатися, що предметом будь-якої навчальної діяльності є самі знання, вкладені в мозок учня, однак якщо задуматися, можна помітити парадокс. Згодом лише дитина, засвоюваний знання, змінюється і вдосконалюється, в той час як знання не зазнають значних трансформацій.

Навчальна діяльність виховує дитину, вчить оцінювати самого себе, міркувати над суттєвим питанням «ким я був» і «ким я став». Рефлексія і процес самозміни, самовдосконалення, займають особливе місце в зростанні особистості дитини. Тому перед початком навчальної діяльності майбутнього школяра оцінюють, щоб протягом навчального року зафіксувати показники успіху [24, с.187].

Будь-яка навчальна діяльність обумовлена ​​тим, що школяр зможе опанувати своїми діями і поведінкою, а також навчиться керувати психічними процесами. Якщо малюк навчиться підкоряти здоровому глузду свої безконтрольні і часом безпосередні «хочу», він створить нові психічні зв'язку та установки. Нова довільність, підпорядкована дисципліні силою волі, проявить себе в умінні свідомо і грамотно ставити цілі, усвідомлено шукати і знаходити засоби досягнення цих цілей, а також долати труднощі і різні перешкоди на шляху досягнення.

Контроль і самоконтроль, вимоги від дітей словестних звітів і оцінок, - все це формує у молодших школярів якісну здатність до планування і виконання дій подумки, на рівні інтроспекції.

У молодшому шкільному віці діти вчаться будувати свої власні міркування, відстоювати точку зору, аналізувати власні думки і дії на предмет розумності, відповідності задумом і діяльності. В даному віці новоприобретениями вважаються производность, внутрішній план дій та рефлексія дитини. В цей час психічні процеси якісно поліпшуються і перетворюються.

Про навчальну діяльність в цьому віці можна сказати так: це складна індивідуальна активність, яка ділиться на навчальні ситуації, навчальні дії, дії самоконтролю і самооцінки. Дитина освоює знання, перетворює навчальний матеріал, щоб той якісно відклався у пам'яті, міркує над тим, де він допустив помилки і як ці помилки виправити.

В ході навчальної ситуації дитина опановує прийомами вирішення завдань і вчиться зберігати їх в пам'яті для подальшого вилучення. Так накопичується досвід. Важливо не плутати конкретно-практичну задачу і навчальну задачу. Наприклад, якщо дитині дати завдання вивчити конкретне вірш - це конкретно-практичне завдання, але якщо попросити навчитися заучувати будь вірші - це навчальне завдання. У школі важливо навчитися працювати саме з навчальними завданнями, які є способом вирішення для цілого ряду подібних завдань.

Навчальна ситуація формується з декількох дій, які дитина обов'язково повинен виконати для подальшої продуктивної роботи. Особливе місце займають відтворення і засвоєння зразків загальних способів вирішення завдань і прийомів визначення умов їх застосування. Ці дії молодший школяр може виконувати як в предметному, так і в розумовому плані [14, с.216].

Особливі навчальні дії відповідають оволодіння кожного фундаментального поняття в будь-якому навчальному предметі. Наприклад, для засвоєння граматичних правил про будову слова і значення морфем, молодші школярі виконують цілий ланцюжок дій. По-перше, дитина повинна змінити вихідне слово і отримати його варіантні форми або споріднені слова. По-друге, навчитися порівнювати значення вихідного слова і виділяти морфеми. По-третє, зіставити форми слова і морфеми і т.д.

Без оволодіння шаблоном систем навчальних дій, молодший школяр не зможе свідомо засвоїти матеріал, тому завдання вчителя - спеціально і наполегливо сформувати систему навчальних дій і складових їх операцій [19, с.214].

Навчальна діяльність розвивається тоді, коли вчитель передає учневі свої знання - окремі ланки діяльності. Для якісного засвоєння вчитель повинен показати дитині поетапність роботи, і особливо відзначити ті рівні, які повинні бути виконані в предметному, внешнеречевой або розумовому плані. Учитель створює умови, де зовнішні дії можуть перетворюватися, стаючи узагальненими, скороченими і освоєними. Якщо ця принципова послідовність не дотримується, то навчальна діяльність неможлива.

Другий важливий закон полягає в наступному: беззаперечно слідуючи слідом за вчителем, підкоряючись його напрямку, дитина через 1-2 роки переходить на рівень саморегуляції, де продовжує нарощувати досвід методом самоконтролю і самооцінки. Далі учень освоює моделювання. На цьому рівні дитина вчиться в конкретних приватних завданнях бачити закономірність, знаходити спільне ланка, серцевину. Дитина самостійно вчиться трансформувати конкретно-практичні завдання в навчальні, тому що розуміє саму схему дій [51, с.67].

У молодшому шкільному віці психічний процес відрізняється непроизвольностью, коли легше запам'ятати щось яскраве, незвичайне. Саме барвистість справляє незабутнє емоційне враження. Крім того краще запам'ятовується наочний матеріал, ніж словесний. У словесній інформації гірше запам'ятовуються абстрактні поняття, і краще - назви предметів.

У працях радянських вчених виявлено, що на запам'ятовування конкретних і абстрактних слів великий вплив надає єдність сигнальних систем. Так, школярі міцно запам'ятовують в пам'яті ту конкретну інформацію, яка фіксується в пам'яті з опорою на наочні образи і необхідна для розуміння того, що запам'ятовується (наприклад, географічні назви, позначені на карті і т.д.). Гірше фіксуються дані, які не мають опори на наочний образ (назви, не пов'язані з картою, описи) і не є значимим при засвоєнні того, що запам'ятовується.

Конкретно - образний характер пам'яті молодших школярів проявляється в тому, що діти пересилює навіть такі складні способи запам'ятовування, як співвідношення, поділ тексту на частини і т.д. Головна умова для успішної роботи - опора на наочність, наприклад, відповідні ілюстрації [24, c.221].

Навчання в школі практично з перших же днів вимагає від школяра довільне запам'ятовування матеріалу. Необхідно звикати до нового режиму дня, робити домашні завдання, вчити правила з підручника, запам'ятовувати сказане вчителем. Без болісних зусиль дитина зможе запам'ятати ті аспекти, які будуть включені в його повсякденну активну діяльність, таким чином виникне зв'язок між матеріалом і інтересами дитини.

Пам'ять перетворюється тому, що дитина починає розуміти, що стоїть перед ним мнемическую завдання і вчиться ізолювати цю задачу від інших. Уже в першому класі школярі тренуються розрізняти типи мнемических завдань: щось необхідно запам'ятати дослівно, щось вивчити механічно, а щось переказати своїми словами [50, с.216]. Далі дитина вчиться опановувати прийоми запам'ятовування. Спочатку молодші школярі застосовують найпростіші способи: довго розглядають матеріал, багаторазово повторюють його, розділивши на рівні частини що не збігаються зі смисловими одиницями і т.д. У цей період починає спрацьовувати ілюзорне впізнавання, коли дитина дивиться в текст і йому здається, що він завчив його.

Більшості дітей потрібне спеціальне навчення, якийсь поштовх для розвитку свідомого запам'ятовування. Лише деякі здатні самостійно переступити з початкового рівня на рівень раціональних прийомів довільного запам'ятовування. Воно передбачає «розчленування» матеріалу на рівні фрагменти, які мають смислові зв'язки: одиниці, групи.

Обидва види психічного процесу - і довільна і мимовільна пам'ять - в молодшому шкільному віці зазнають значних трансформацій, і вже в четвертому класі можна відзначити значне зростання продуктивності.

Мимовільна пам'ять, як було сказано вище, в навчальній діяльності відіграє величезну роль. А. А. Смирнов, П. І. Зінченко та інші вітчизняні дослідники провели експерименти і з'ясували, що діти з легкістю запам'ятовують той матеріал, з яким безпосередньо працюють. Наприклад, П. І. Зінченко в своєму дослідженні запропонував учням різних класів класифікувати п'ятнадцять зображень за змістом, не даючи ніяких вказівок або натяків запам'ятати малюнки. В ході експерименту дослідником було відзначено, що навик мимовільного запам'ятовування з віком покращився. Дошкільнята змогли згадати шість зображень, а молодші школярі тринадцять [16, c.206].

Продуктивність пам'яті характеризується тим, що з віком у дитини починає збільшуватися обсяг запам'ятовування цікавлять його текстів, віршів, казок. Учень з інтересом переказує їх, ділиться деталями і глибоко передає зміст.

Деякі психологи вважають, що у молодших школярів особливу роль відіграє механічне запам'ятовування. Дослідник Е. Мейман стверджував, що логічна пам'ять починає переважати тільки в 13-14 річному віці. Вчений В. Штерн вважав, що розуміння сенсу слів в дитячому віці має мале значення. [24, c.214].

В ході досліджень, вітчизняні вчені з'ясували, що механічне зазубрювання не так ефективно, як осмислене. Запам'ятати матеріал, який не має ніякого значення і сенсу, в дитячому віці важче, ніж в дорослому. Проблема в тому, що у дорослої людини вже досить розвинена сила волі, а вона - той ключ для безглуздого заучування, якого поки що немає у дітей. Експеримент показав, що дитина краще запам'ятовує осмислені слова, ніж безглузді склади. При порівнянні даних, отриманих в ході експериментального порівняння групи дітей і дорослих, було з'ясовано, що у молодших школярів величезна різниця в продуктивності запам'ятовування безглуздих складів і слів словникового зразка, ніж у дорослих. Незважаючи на цей факт є багато випадків, коли діти прекрасно і без зусиль запам'ятовують безглузді для них тексти пісень і незрозумілі фрази, почуті від дорослих. Як стверджував А. А. Смирнов, питання полягає в тому, як саме дитина відноситься до даної інформації. Якщо вона безглузда і нелогічна, але чимось привернула увагу школяра, він з легкістю її запам'ятає. Ефективність запам'ятовування залежить також від допитливості дитини, бажанні з'ясувати що означає почута фраза, пісня і т.д. [48, c.146]. Крім того часто не весь текст незрозумілий дитині. Знайома фраза, вибивається з полотна незнайомих, обов'язково його зацікавить. Найчастіше безглуздий текст заінтриговує школяра звуковим набором, що також грає велику роль в запам'ятовуванні. Наприклад, при вивченні лічилок-пісеньок, виникає почуття комічності або інше позитивне ставлення в плані емоцій.

В результаті вивчення психічного процесу А.А. Смирнов виявив, що спосіб прочитання має відмінні риси в перші роки навчання. Найменш здібні школярі обмежуються одноманітним читанням тексту. У зв'язку з тим, що вони не володіють технікою читання, їхня увага зосереджена на тому, щоб без помилок прочитати текст. Уявне відтворення, тобто розповідь самому собі, у учнів молодших класів відсутня. Більш здібні школярі вносять в запам'ятовування деяку різноманітність. «В перший раз, - каже один з сильних учнів, - читав повільно, щоб можна було краще розібратися. Другий раз прочитав швидше, щоб краще запам'ятати. Коли читав в третій раз, вже знав розповідь, тому читав, щоб підкріпити як слід, щоб потім ще не помилитися. У четвертий раз читав не все, а тільки те, що погано запам'ятав ... ». На основі цього прикладу можна зробити висновок, що кожен раз повторення тексту було обумовлено конкретною метою [48, c.152].

А. А. Смирнов вивів схему фіксації текстового матеріалу. Виходячи з досліджень вченого, перший ступінь якісного запам'ятовування обумовлена ​​множинним монотонним читанням. На наступному ступені відзначається різноманіття під час дії. На цьому етапі молодший школяр не усвідомлює, що кожен раз читає даний матеріал по-різному, тому що не ставить такої мети. На третьому етапі учень вже встановлює для себе планку і використовує читання для вирішення поставленої проблеми. На цьому етапі знаходяться школярі третього класу. У цьому віці діти вже застосовують ті техніки для запам'ятовування, якими користуються дорослі: повертаються до тих частин тексту, який потрібно глибше зрозуміти, подумки пригадують прочитане, незважаючи на те, що робота не завершена [48, c.154].

Особливість осмисленого запам'ятовування - дроблення тексту на смислові зони. А. А. Смирнов стверджує в своїх роботах, що запам'ятовуючи текст, другокласники не ділять його на смислові частки і навіть старшокласники дуже рідко застосовують цей спосіб. Учні нечасто використовують метод освіти зв'язків. Коли вони ділять даний текст на частини, вони керуються не бажанням відшукати сенс і суть, а метою зазубрити кожен шматок інформації окремо. Дроблення тексту носить технічної характер, найважливіша мета якого - визначити порядок зазубрювання готельних епізодів і визначити для себе межі того, що необхідно зафіксувати в пам'яті за один підхід.

Молодші школярі не виокремлює з тексту ключові думки, які по ланках змогли б відновити в голові повний текст. Швидше вони керуються простотою. Починаючи працювати з великим матеріалом, учень «кришить» вихідний текст на дрібні шматки аж до декількох пропозицій. Одночасно з цим дитина, читаючи текст, не уловлює загальної думки в розірваних реченнях. Також, даючи діленим частинах назви, учень не керується загальною думкою, а вибирає назву безпосередньо з тексту. Даний прийом запам'ятовування не може називатися ефективним, тому позбавляється головних пріоритетів і функції, наприклад, вміння по загальній думці відтворити весь текст або його відрізок.

Для того щоб навчити учня ефективно застосовувати ресурси пам'яті і мислення, необхідні контроль і організація. Адже без спеціальних прийомів, якими вже в повній мірі володіє дорослий, дитина не зможе грамотно користуватися пам'яттю. Наприклад, без підказки дитина не зможе використовувати комбіноване повторення при заучуванні правил з підручників, і, замість того щоб вивчити правило спершу по шматочках а потім повністю, дитина спробує запам'ятати його цілком, чому не вловив суть правила і швидко його забуде. Ту ж помилку учні допускають, коли при заучуванні віршів ділять вірш не по строфах, а по рядках. Це призводить до механічного зазубрювання.

Тільки після спеціального навчання школярі зможуть успішно використовувати техніки заучування, застосовувати комбінований і цілісний прийом запам'ятовування і розподіляти повторення в часі.

Ефективною методикою, яка істотно полегшує запам'ятовування і відтворення матеріалу, вважається «утворення зв'язків». Дослідженням цієї проблеми займався О. М. Леонтьєв [24, c.218]. Суть методики полягає в пошуку співвідношення запам'ятовується з уже відомими даними або зіставлення окремих частин питання всередині запам'ятовується. Спочатку розвиток цього процесу перейде на зовнішній рівень запам'ятовування (образи), а потім на внутрішній - складання уявного плану, відтворення вголос або про себе, вишукування подібності між новим і старим.

Досвід О. М. Леонтьєва все ще заснований на запам'ятовуванні безглуздих складів і звичайних слів. У першій групі дослідів дослідник запропонував респондентам матеріал без допоміжних засобів, які могли бути використані респондентами як якийсь фундамент для відтворення.

У другій групі застосовувалися допоміжні засоби - картки із зображеннями. В інструкції сказано, що при проголошенні слова вголос, потрібно вибрати картинку, яка найкраще допоможе пригадати слово.

В результаті досвіду дослідник отримав цікаві дані. Діти дошкільного віку користувалися виключно безпосереднім, натуральним запам'ятовуванням. Діти не вдалися до спеціальних технік запам'ятовування і відтворення, вони обійшлися без картинок. А молодші школярі скористалися допомогою карток. Надалі вони застосовувалися вже в меншому ступені, тому що діти перейшли на внутрішній рівень запам'ятовування і користувалися не зовнішніми засобами, а мовними і розумовими.

А. А. Смирнов з такою ж скрупульозністю вивчав процеси співвіднесення і зіставлення інформації. Під час експерименту респонденти повинні були зафіксувати тексти, які включали в себе специфічний матеріал, особливо стимулюючий зіставлення: імена, назви, дати, цифри. Після закінчення запам'ятовування кожному підопічному задавали питання, які саме частини тексту стимулювали співвіднесення [48, c.289].

В результаті цих же досліджень вчені виявили цікавий факт: школярі четвертих класів майже не користувалися прийомами співвіднесення. Мало хто встановив зв'язок між трьома датами 57, 37, 17 рр. до н.е., - діти запам'ятали кожну з дат окремо, незважаючи на те, що в тексті вони слідували один за одним по порядку і були пов'язані зі схожими подіями - виникненням трьох держав, з яких була утворена Корея. Точно така ж картина спостерігалася в схожому досвіді, коли для назви одного з держав «Кокур», дорослі використовували різні схожі слова, в той час як діти запам'ятовували його безпосередньо без спотворень. А. А. Смирнов пояснює відмову молодших школярів від співвіднесення двох схожих об'єктів тим, що діти не можуть знайти аналогічне слово або предмет.

Для з'ясування цих причин дослідник провів окремий експеримент з учнями другого, четвертого і шостого класів. Другокласники не користувалися прийомом співвідношення, тому як сам процес порівняння і виокремлення загального викликав труднощі. Четвертий і шостий клас відзначився тим, що діти не зазнавали труднощів у співвідношенні. Однак самостійно, без впливу ззовні вони не могли знайти подібності між двома схожими фразами. Це вказує на той факт, що прийом співвідношення не став одним з основних технік зйомки. Ці показові дані зовсім не вказують на те, що молодші школярі не зможуть опанувати названої технікою. Необхідно розвивати вміння дітей шукати порівняння, спонукати їх користуватися співвіднесенням і виокремлення суті при запам'ятовуванні і відтворенні матеріалу [48, c.326].

Молодші школярі не можуть повторити вивчену інформацію, тому що відтворення передбачає вміння ставити мету, активізувати мислення, а до цього учні приходять поступово. Перш за все у них з'являється необхідність в повторенні при заучуванні, і вони реалізують її «підглядаючи» в текст.

Функцією відтворення учні починають повною мірою користуватися, коли заучують матеріал напам'ять, проте на перших порах основний текст служить лише опорою. До пригадування вони звертаються нечасто, тому що воно вимагає деяких зусиль і зокрема напруги нервової системи. З віком школярі вчаться збільшувати розумову обробку матеріалу в плані систематизації та узагальнення, і починають працювати з пам'яттю більш вільно і зв'язно.

У наукових роботах Т. А. Корман позначена тимчасова зв'язок. В її експериментах учні вільніше і об'ємніше відтворювали науково-популярний текст через кілька місяців після запам'ятовування, ніж безпосередньо після прочитання [24, c.219]. С. Л. Рубінштейн пов'язує феномен ремінісценції з осмисленням матеріалу. На думку вченого, у дітей поліпшення відстроченого сприйняття здійснюється не відразу, а поступово. Молодші школярі більш цілісно відтворюють матеріал лише через деякий час. З фізіологічної точки зору це пояснюється зняттям негативної індукції, що з'являється під час запам'ятовування [46, c.206]. У свою чергу процес забування залежить від того, яку техніку використовувалися для запам'ятовування.

Отже, навчаючись в молодших класах, дитина вимагає до себе особливої ​​уваги з боку дорослого. Школярі потребують того, щоб їх робота по запам'ятовуванню спрямовувалась керівником, тому що самі діти все ще не в змозі встановити перед собою конкретну мету та стимулювати свою пам'ять. Діти молодшого шкільного віку не взмозі точно запам'ятати інформацію, переказати її своїми словами, та в цілому користуватися своєю пам'ятю на всі сто відсотків.

Роблячи висновок з усього сказаного, можна зрозуміти, що коли завдання по запам'ятовуванню встановлено, а дитина отримує спеціальні вправи для розвутку психічного процесу, з часом вона навчиться справлятися з усіма завданнями. В іншому випадку, якщо така мета відсутня, то діти молодшого шкільного віку вдаряться до безпосереднього запам'ятовування. Це станеться особливо у тому випадку, коли перед ними стає ціль запам'ятати невеликий матеріал.

# ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

На основі всього вище перерахованого можна зробити висновок, що пам'ять - це здатність організації і збереження життєвого досвіду, що дозволяє його повторне ісользованіе в діяльності або повернення в сферу свідомості. Пам'ять тісно пов'язує минуле, сьогодення і майбутнє і є однією з найважливіших психічних функцій. Ця функція забезпечує розвиток здорового суб'єкта і його навчання.

До основних процесів пам'яті відносяться: запам'ятовування, утримання, відтворення, а також забування [9].

Кожен з цих процесів має яскраво виражені, характерні для певної вікової категорії особливості. Якщо вчителю доступні знання про ці відмітні ознаки, якщо він здатен грамотно організувати навчання маленьких студентів, в дальнішому ця діяльність принесе не тільки задоволення, але посприяє розвитку психічних процесів особливо пам'яті та мислення.

На основі аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури можна зробити наступні висновки:

Пам'ять впливає не тільки на психіку людини, вона пов'язана з усіма пізнавальними психічними процесами, а також виступає в ролі психічного відображення, фундаментом якої є закріплення, збереження минулого досвіду, який може бути відтворений в діяльності або повернутий в сферу свідомості.

Існує кілька видів пам'яті, і вони діляться на кілька груп: за характером психічної активності - рухова, образна, словесно-логічна, емоційна; за характером цілей діяльності - довільна і мимовільна; за тривалістю збереження матеріалу - оперативна, короткочасна і довготривала [45].

Короткочасна пам'ять важлива для глибокого відображення образів щодо подій, що відбулися. Вона забезпечує оперативне утримання і перетворення матеріалу, необхідного в процесі безпосередньої діяльності. Цей вид пам'яті переробляє великі обсяги інформації, відсіваючи всю непотрібну і залишаючи потенційно корисну.

Довготривала пам'ять характеризується тривалістю та кількістю утримуваного матеріалу. Для перекладу запам'ятовувати інформацію в довготривалу пам'ять, необхідна її осмислена інтерпретація.

Оперативна пам'ять дозволяє людині відтворювати якісні образи навколишнього середовища, які потерпають змін за допомогою почуттів. Оперативна пам'ять - це мнемічні процеси, які обслуговують дії, безпосередньо здійснювані суб'єктом.

У розвитку пам'яті ключову роль грають два періоди: дошкільний і молодший шкільний вік. На даному етапі на перший план висуваються слухові, зорові і рухові враження.

Чим молодша дитина, тим більш безпосередніми є його почуття, тобто задоволення і незадоволення. Саме на цих ранніх почуттях і будується вся система педагогічного впливу. Згодом пам'ять на почуття перетворюється, як і самі почуття і причини, які раніше їх викликали, і працювати з ними стає складніше.

З віком пам'ять молодшого школяра набуває три якісно різні мимовільні форми, але лише одна з цих форм забезпечує регулярне запам'ятовування даних. Решта форми виявляються більш ніж у 80% дітей, але не забезпечують стійкий мнемический ефект.

# РОЗДІЛ 2.

# ЕМПІРІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

## 2.1. Опис методів і методик дослідження пам'яті у дітей молодшого шкільного віку

Коли приходить час вступати в перший клас, виникає необхідність визначити рівень психічного розвитку дитини і, особливо, розвитку пізнавальних процесів. Щоб оцінити готовність малюка до школи, зокрема потрібно провести дослідження пам'яті. Для цього підібрати певну психодиагностическую методику, яка допоможе ефективно оцінити розвиток психічного процесу. За допомогою одного або двох приватних показників неможливо отримати ефективну оцінку пам'яті, адже вона багатоаспектна і включає в себе велику кількість функцій.

Перед вступом до школи потрібно досліджувати наступні функції процесу:

1. Короткочасну зорову і слухову пам'ять.

2. Опосередковану пам'ять.

3. Оцінити динамічні особливості процесу запам'ятовування і пригадування (динамічність заучування, кількість повторень, необхідних для безпомилкового пригадування і т.д.).

При оцінці пам'яті важливо оцінювати пам'ять не в загальному, а диференційовано, звертаючи увагу на окремі показники. По кожному з показників необхідно робити окремий висновок. У висновках про стан пам'яті найкраще спиратися на приватні показники.

Психодіагностичне дослідження пам'яті у молодших школярів проводилося на базі Севєродонецької загальноосвітньої школи № 20. У дослідженні взяли участь 12 чоловік: 7 хлопчиків і 5 дівчаток. Експеримент тривав 5,5 тижнів.

В ході дослідження були використані наступні методики:

1. Визначення обсягу короткочасної зорової пам'яті.

2. Оцінка оперативної зорової пам'яті.

3. Оцінка обсягу короткочасної слухової пам'яті.

4. Оцінка оперативної слухової пам'яті.

5. Діагностика опосередкованої пам'яті.

6. Діагностика динамічних особливостей процесу запам'ятовування.

Під час досліджень при розрахунках середнього показника, особливо при побудові графіків і діаграм, до уваги приймалося також кількість випробовуваних.

*Визначення обсягу короткочасної пам'яті.* Методика заснована на пропозиції дитині двох точкових малюнків. На відкладення малюнка в пам'яті дається 15 секунд. Після пред'явлення кожної картки з малюнком, молодшому школяреві дають точковий трафарет, на якому він повинен по пам'яті відтворити прототип. Пацієнта просять намалювати все лінії, які він бачив і запам'ятав на малюнку. За результатами 1 і 2 досвіду з різними малюнками ламаних ліній, встановлюється середня кількість зображених і відтворених ліній.

Правильно відтвореною лінією на малюнку вважається та, довжина і нахил якої не сильно відрізняється від оригіналу. Отриманий результат оцінюється в залежності від числа правильно намальованих ліній і розглядається як обсяг зорової пам'яті.

*Оцінка оперативної зорової пам'яті*. За допомогою цієї методики можна з'ясувати, наскільки довго дитина здатна зберігати в пам'яті інформацію, необхідну для вирішення того чи іншого завдання. Основним показником оперативної пам'яті вважається час, протягом якого утримується матеріал. Додатковою характеристикою прийнято вважати загальний обсяг помилок, допущених молодшим школярем під час вирішення завдання.

Для оцінки характеристики дитині необхідно поетапно показувати на 15 секунд заздалегідь заготовлені картки з малюнками. На малюнках зображено 6 по-різному заштрихованих трикутників. Після того як дитина 15 секунд дивився на малюнок, картка прибирається, і йому пропонується поглянути на матрицю із зображенням всіх 24 різних трикутників. Серед них знаходяться ті 6 трикутників, які дитина бачила раніше. Завдання полягає в тому, щоб серед картинок безпомилково виявити 6 зразків.

Оцінюється оперативна зорова пам'ять за формулою: частка від ділення часу рішення задачі в хвилинах, на число помилок, допущених в процесі пошуку рішення, плюс одиниця. Помилками вважаються неправильно зазначені в матриці трикутники або ті з них, які дитина не зміг знайти.

Для отримання необхідного показника по всіх чотирьох картках потрібно визначити кількість правильних відповідей, потім загальна кількість поділити на 4. Отримана цифра - середній показник правильно виявлених трикутників. Дане число згодом віднімається з 6, і отриману відповідь фіксується як середня кількість допущених помилок.

Після цього виводиться середній час роботи молодшого школяра над завданням, яке виходить шляхом ділення на 4 загального сумарного часу роботи. Час закінчення фіксується після того, як дитині задається питання, чи зробив він усе можливе. Якщо молодший школяр відповідає ствердно, тестування закінчено.

Шуканий показник визначається за допомогою розподілу середнього часу роботи дитини над пошуком на картках потрібного трикутника на кількість допущених помилок.

*Оцінка обсягу короткочасної слухової пам'яті*. Методика для оцінки обсягу короткочасної слухової пам'яті називається «Запам'ятай цифри». Перед початком дослідження молодшому школяреві зачитується інструкція: «Зараз я буду називати цифри, а ти, після того як я скажу« повтори », повинен повторити їх по порядку».

Після цього молодшому школяреві зачитується ряд цифр, представлених на малюнку. Між цифрами робиться інтервал в 1 секунду. Після прослуховування кожного ряду чисел дитина повинна безпомилково відтворити їх. Дослідження триває до тих пір, поки молодший школяр не допустить помилку. Коли буде допущена помилка, необхідно повторити сусідній ряд цифр, що знаходиться праворуч на малюнку і складається з такої ж кількості цифр, в якому була допущена помилка. Якщо дитина знову помилиться на відтворенні цифр одного і того ж кількісного ряду, дана частина експерименту вважається завершеною. На цьому етапі відзначається довжина попереднього ряду, якій було озвучено повністю і без помилок.

Після цього починається друга частина експерименту. Молодшому школяреві зачитуються ряди цифр, наступних в протилежному напрямку - в порядку спадання.

Короткочасна слухова пам'ять оцінюється таким чином: обсяг чисельно дорівнює напівсумі максимальної кількості цифр в ряду, який був правильно відтворено в першому і другому випадках.

В даному випадку 10 балів отримує молодший школяр, у якого обсяг короткочасної пам'яті дорівнює 8 одиницям і вище. Якщо обсяг пам'яті дитини становить 6-7 одиниць, він отримує 8 балів, і отримує 4 бали, якщо його пам'ять дорівнює 4-5 одиницям. У разі якщо обсяг короткочасної пам'яті прирівнюється 2-3 одиницям, дитина отримує 2 бали, якщо 0 або 1 одиниця - 0 балів.

*Оцінка оперативної слухової пам'яті*. Дана методика відрізняється від попередньої тим, що молодшому школяреві по черзі, з інтервалом в 1 секунду, зачитуються наступні групи слів:

1. Місяць, дерево, стрибати, жовтий, лялька, сумка.

2. Килим, стакан, плисти, важкий, книга, яблуко.

3. Вилка, диван, жартувати, сміливий, пальто, телефон.

4. Людина, школа, спати, червоний, зошит, квітка.

Після прослуховування кожної групи слів молодшому школяреві через 4-5 секунд повільно починають читати наступний набір, що складається з 36 слів. Інтервал між словами - 5 секунд:

Стакан, школа, вилка, гудзик, килим, місяць, стілець, людина, диван, корова, телевізор, дерево, птах, спати, сміливий, жартувати, червоний, лебідь, картинка, важкий, плисти, м'яч, жовтий, будинок, стрибати, зошит, пальто, книга, квітка, телефон, яблуко, лялька, сумка, кінь, лежати, слон.

У перерахованому списку слів містяться слова з сприйнятих раніше груп. Дитина повинна на слух виявити в довгому переліку саме ті зразки, які раніше були зачитані. Молодший школяр повинен говорити «так» або «ні».

Ця методика не має стандартизованих показників. На її основі можна зробити ефективні висновки про рівень розвитку пам'яті дитини. Показники можна порівнювати тільки у різних дітей або у одного і того ж дитину при повторному обстеженні. На основі оцінки можна зробити висновок як пам'ять оного дитини відрізняється від пам'яті іншого або про те, які зміни з останнього дослідження відбулися в пам'яті молодшого школяра.

Результати оцінюються таким чином: загальний час роботи над завданням ділиться на чотири. Показник оперативної слухової пам'яті визначається як частка від ділення середнього часу, витраченого на ідентифікацію 6 слів у великому наборі, на середня кількість допущених при цьому помилок плюс одиниця. Помилками вважаються слова, які вказані неправильно або слова, які дитина не зміг знайти за відведений час.

*Діагностика опосередкованої пам'яті*. Для діагностики опосередкованої пам'яті будуть потрібні папір і ручка. Перед початком обстеження дитини має бути попереджено: «Зараз я буду називати слова і пропозиції, а також робити паузи. Ти повинен будеш під час паузи намалювати щось, що допоможе легко запам'ятати слово. Малюнки і записи робити необхідно якомога швидше, тому що слів і виразів багато ».

Молодшому школяреві зачитуються наступні слова і фрази: «Будинок. Палка. Дерево. Стрибати високо. Сонце світить. Весела людина. Діти грають в м'яч. Годинники стоять. Човен пливе по річці. Кішка їсть рибу ».

Після прочитання кожного слова або словосполучення необхідно робити паузу на 20 секунд. Протягом відведеного часу дитина фіксує на аркуші щось, що дозволить йому надалі відтворити слово або фразу. Навіть якщо за наданий час він не зумів зробити запис слова або малюнок, дії перериваються і зачитується наступний зразок. Після того як експеримент буде закінчений, молодший школяр за допомогою своїх записів повинен відтворити слова і вирази, які були зачитані.

За кожне слово, яке учень зміг повторити правильно, він отримує 1 бал. Правильними словами також вважаються ті, які дитина описав синонімами, словами, схожими за змістом. Приблизно правильне відтворення слова або фрази зараховується в 0,5 бала, а невірне - 0 балів.

Можлива максимальна оцінка - 10 балів. Школяр отримує її в тому випадку, якщо безпомилково відтворив всі слова без винятку. Якщо випробуваний не зміг згадати жодного слова, результат оцінюється в 0 балів.

*Характеристика динамічних особливостей процесу запам'ятовування*. Молодшому школяреві пропонується ряд з 10 простих слів для запам'ятовування шляхом кількаразового повторення. Після кожного повторення необхідно зафіксувати кількість слів, які дитина змогла безпомилково відтворити.

Набори слів:

1. Будинок, парта, білий, хороший, груша, мед, сильний, чашка, свічка, стіл.

2. Кот, ручка, синій, погано, яблуко, підлогу, слабкий, вилка, лампа, олівець.

3. Лялька, ложка, червоний, машина, високо, кисть, мама, книга, курка.

4. Собака, вікно, квітка, килим, низький, конверт, небо, буква, сон.

5. Годинники, вітер, риба, зірка, слон, цукерка, папір, стілець, мотузка.

Під час дослідження динамічних особливостей процесу запам'ятовування у молодших школярів в різних класах, необхідно підбирати різні набори слів, щоб не позначався ефект колишнього заучування ряду. Число повторень обмежено шістьма. З кожною спробою необхідно фіксувати кількість правильно відтворених слів. Отримані дані зображуються у вигляді графіка.

На основі аналізу кривої заучування, яка зображена на графіку, визначаються наступні показники:

1. Динамічність заучування. Встановлюється за характером кривої. Якщо з кількістю повторень вона росте вгору, процес вважається динамічним. Якщо результати залишаються на одному і тому ж рівні, в такому випадку процес заучування характеризується як среднедінамічний. Якщо показники погіршуються, процес фіксується як нединамічний.

2. Продуктивність заучування.

В результаті отриманих даних, молодший школяр отримує одну з трьох оцінок за такою шкалою:

- Динамічний процес заучування - відмінно.

- Среднедінамічний процес заучування - задовільно.

- нединамічною процес заучування - погано.

Продуктивність оцінюється за шкалою:

10 балів - дитина зумів запам'ятати і безпомилково відтворити все десять слів, витративши на це менше, ніж шість повторень.

8-9 балів - молодший школяр відтворив всі слова рівно за 6 повторень.

6-7 балів - за 6 повторень відтворені від 7 до 9 слів.

2-3 балів - за 6 повторень відтворені 4-6 слів.

2-3 бали - за 6 повторень відтворені 2-3 слова.

1-0 балів - за 6 повторень відтворено від 1 до 0 слів.

До навчання в школі готові діти з високим та середнім динамічністю процесу заучування. Також хорошу оцінку отримують ті молодші школярі, у яких за методикою визначення продуктивності вийшло від 8 і більше балів. Не цілком готові до навчання діти, результат яких незадовільний і продуктивність коливається від 4 до 7 балів. Зовсім не готові до навчання діти, у яких незадовільна оцінка і від 3 і менше балів за шкалою продуктивності.

## 2.2. Аналіз результатів дослідження

Першим етапом дослідження було проведення методики «Визначення обсягу короткочасної зорової пам'яті» з використанням карток з ідентичними малюнками. Отримані результати представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Визначення обсягу короткочасної зорової пам'яті

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Хлопчики | Дівчатка |
|  | Результат | Объєм пам'яти | Результат | Объєм пам'яти |
| 7 років | 3 и 3 | 2 |  |  |
| 8 років | 5 и 5 | 5 | 4 и 4 | 4 |
| 9 років | 5 и 4 | 4,5 | 4 и 5 | 4,5 |
| 10 років | 6 и 7  | 6,5  | 4 и 5 | 4,5 |
| 10 років  | 8 и 7 | 7,5 |  |  |
| 11 років | 7 и 7 | 7 | 8 и 8 | 8 |
| 12 років | 9 и 9 | 9 | 9 и 9 | 9 |

На основі порівняльного аналізу, можна виявити цікаву особливість зорової короткочасної пам'яті молодших школярів. З віком короткочасна зорова пам'ять значно збільшилася і до 10-12 років діти могли показати хороший результат запам'ятовування.

Порівняльна характеристика обсягу зорової пам'яті наглядно представлено на рисунку 2.1.

Рис 2.1. Діаграма обсягу зорової пам'яті хлопчиків і дівчаток

На другому етапі проводиться дослідження оперативної зорової пам'яті. Для цього використовується схожа методика, яка застосовувалася в вивченні короткочасної зорової пам'яті.

На її основі було здійснено порівняльний аналіз хлопчиків і дівчаток від 7 до 12 років. Результати представлені в таблицях 2.2 і 2.3.

Таблиця 2.2

Оцінка оперативної зорової пам'яті хлопчиків

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Вік | Час (хв) | Кількість помилок | Одиниця пам'яті |
| 7 | 3 | 7 | 7 |
| 8 | 5 | 5 | 8 |
| 9 | 5,5 | 1 | 8 |
| 10 | 4 | 8 | 9 |
| 10 | 4,1 | 3 | 10 |
| 11 | 3,7 | 4 | 10 |
| 12 | 2,9 | 2 | 10 |

Як видно з отриманих в експерименті даних, хлопчики в середньому витрачали близько 5 секунд на те, щоб запам'ятати кількість трикутників на картках. З віком особливість оперувати пам'яттю зросла, і молодші школярі віком від 10 до 12 років могли показати хороший результат. На основі таблиці представлений графік з 4 кривими.

Рис 2.2. Графік оцінки оперативної зорової пам'яті хлопчиків

На графіку (див. рис. 2.2.) чітко видно, що з віком одиниця пам'яті зростає, і разом з цим знижуються показники часу і помилок. Дванадцятирічні хлопчики витрачали менше часу на те, щоб вирішити задачу. Незважаючи на зменшений час, кількість помилок також знизилося.

Таблиця 2.3

Оцінка оперативної зорової пам'яті дівчаток

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Вік | Час (хв) | Кількість помилок | Одиниця пам'яті |
| 8 | 5 | 4 | 8 |
| 9 | 5,5 | 2 | 8 |
| 10 | 4 | 6 | 9 |
| 11 | 3,7 | 3 | 10 |
| 12 | 2,9 | 4 | 9 |

Як видно з таблиці 2.3, у дівчаток молодших класів пам'ять в середньому краще, ніж у хлопчиків. Коефіцієнт їх пам'яті досягає 8 одиниць, що є хорошим показником. На основі таблиці представлений показовий графік з чотирма кривими. На горизонтальній осі позначений вік дівчаток, на вертикальній - номер випробуваної.

Рис 2.3. Графік оцінки оперативної зорової пам'яті дівчаток

Як було сказано вище, дана методика, яка оцінює зорову і слухову оперативну пам'яті, може застосовуватися тільки для порівняльного аналізу у різних дітей або одну дитину з різним віковим проміжком. Ця методика виключає наявність стандартних показників.

На третьому етапі у молодших школярів оцінюється обсяг короткочасної слухової пам'яті, яка грає важливу роль в навчальній діяльності та повсякденному житті. Результати вивчення наведені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Оцінка обсягу короткочасної слухової пам'яті

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Хлопчики | Дівчатка |
|  | Результат | Объєм пам'яти | Результат | Объєм пам'яти |
| 7 років | 8 балів | 8 |  |  |
| 8 років | 8 балів | 8 | 7 балів | 8 |
| 9 років | 10 балів | 8 | 10 балів | 9 |
| 10 років | 10 балів | 9 | 10 балів | 9 |
| 10 років | 8 балів | 7 |  |  |
| 11 років | 7 балів | 6 | 9 балів | 9 |
| 12 років | 10 балів | 9 | 10 балів | 10 |

По результатах наведених в таблиці 2.4 була побудована гістограма, яка наглядно демонструє порівняльний аналіз обсягу короткочасної слухової пам'яті хлопчиків і дівчаток від 7 до 12 років (див. рис. 2.4).

Рис 2.4. Гістограма порівняльного обсягу короткочасної слухової пам'яті хлопчиків і дівчаток

Виходячи з отриманих результатів, можна зробити наступні висновки. В середньому у хлопчиків, які брали участь в дослідженні, обсяг короткочасної пам'яті варіюється в межах 8 одиниць. У дівчаток середнє число - 9 одиниць. Діти, які пройшли тест і в середньому мають обсяг короткочасної слухової пам'яті в 7-10 одиниць, готові до навчання в школі.

На четвертому етапі оцінювалась оперативна слухова пам'ять. Результати дослідження наведені в таблицях 2.5 і 2.6.

Таблиця 2.5

Оцінка оперативної слухової пам'яті у хлопчиків

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Номер | Вік | Час (хв.) | Помилки |
| 1 | 7 | 5 | 2 |
| 2 | 8 | 4 | 0 |
| 3 | 9 | 3,9 | 1 |
| 4 | 10 | 3,5 | 0 |
| 5 | 10 | 3 | 3 |
| 6 | 11 | 3,8 | 2 |
| 7 | 12 | 3 | 3 |

На діаграмі, складеної на підставі результатів дослідження оперативної слухової пам'яті у хлопчиків, можна побачити відміну хлопчиків 8 і 10 років. Вони не зробили під час випробування жодної помилки. Тому на графіку відсутня шкала «Кількість помилок». В цілому діти показали хороший результат для свого віку.

Рис. 2.5. Гістограма оцінки оперативної слухової пам'яті хлопчиків

Таблиця 2.6

Оцінка оперативної слухової пам'яті у дівчаток

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Номер | Вік | Час (хв.) | Помилки |
| 1 | 8 | 2 | 1 |
| 2 | 9 | 3,7 | 2 |
| 3 | 10 | 3,1 | 1 |
| 4 | 11 | 3 | 2 |
| 5 | 12 | 2,5 | 1 |

Пам'ять дівчаток з групи випробовуваних, як показано на діаграмі, має відносно середній показник. Кількість помилок не перевищує 2 одиниць, а час варіюється від 2 до 4 хвилин.

Рис. 2.6. Гістограма оцінки оперативної слухової пам'яті дівчаток

Виходячи з отриманих в результаті дослідження даних, можна зробити висновок, що пам'ять у кожної дитини принципово відрізняється, і ці відмінності є в той же час яскравими особливостями. Експеримент, проведений з молодшими школярами від 7 до 12 років, показує, що одним дітям зручніше і легше запам'ятовувати наочний матеріал, а іншим легше запам'ятати інформацію на слух.

Якщо порівнювати оперативну зорову і слухову пам'ять даної групи молодших школярів, можна виявити, що оперативна слухова пам'ять у дітей розвинена краще, ніж зорова. У більшості з них не було труднощів з тим, щоб відтворити почуті слова, і це говорить про переваги слухового запам'ятовування.

На п'ятому етапі вивчається опосередкована пам'ять. Її характерні риси - можливість зв'язати минулий отриманий досвід з новими даними для вирішення поставленого завдання. Результати дослідження наведені в таблицях 2.7 і 2.8.

Таблиця 2.7

Діагностика опосередкованої пам'яті хлопчиків

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Вік | Час (сек) | Кількість правильних відповідей | Оцінка |
| 7 | 10,95 | 7 | Средній показник |
| 8 | 7,04 | 6 | Средній показник |
| 9 | 5,32 | 7 | Средній показник |
| 10 | 03,81 | 8 | Високий показник |
| 10 | 11,87 | 10 | Дуже високий показник |
| 11 | 20 | 10 | Дуже високий показник |
| 12 | 20 | 10 | Дуже високий показник |

На основі таблиці складено графік, на якому чітко видно, що з віком у дітей збільшується час на засвоєння інформації. Разом з цим зростає продуктивність опосередкованої пам'яті. Можна припустити, що збільшення часу пов'язано з мисленням - дитина намагається осмислити інформацію, щоб краще її запам'ятати.

Рис. 2.7. Графік діагностики опосередкованої пам'яті хлопчиків

Таблиця 2.8

Діагностика опосередкованої пам'яті дівчаток

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Вік | Час (сек) | Кількість правильних відповідей | Оцінка |
| 8 | 11,05 | 9 | Високий показник |
| 9 | 19,09 | 9 | Високий показник |
| 10 | 17,81 | 8 | Високий показник |
| 11 | 15,89 | 9 | Дуже високий показник |
| 12 | 20 | 10 | Дуже високий показник |

Дослідження опосередкованої пам'яті дівчаток, проведене серед випробовуваних від 8 до 12 років, показує на графіку більш хаотичні результати. Лінія, що зображає час в секундах, демонструє, що десятирічна випробувана зафіксувала 8 відповідей з 10 за 17,81 секунди. Це нижче, ніж у попередньої та подальшої випробуваної. Але, незважаючи на цікавий показник, опосередкована пам'ять, оцінюється в 8 одиниць, є хорошим результатом.

Рис. 2.8. Графік діагностики опосередкованої пам'яті дівчаток

На останньому етапі проводиться діагностика динамічних особливостей запам'ятовування - динаміки і продуктивності заучування. Результати останнього дослідження наведені в таблицях 2.9 і 2.10, а також зображені на відповідних графіках.

Таблиця 2.9

Діагностика динамічних особливостей процесу запам'ятовування хлопчиків

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вік | Оперативність пам'яті | Кількість повторювань |
|  |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | низька | 3 | 4 | 4 | 5 | 6 | 6 |
| 8 | низька | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9 | низька | 3 | 3 | 4 | 5 | 6 | 6 |
| 10 | середня | 4 | 5 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 10 | середня | 5 | 5 | 6 | 7 | 8 | 8 |
| 11 | висока | 6 | 6 | 7 | 7 | 8 | 9 |
| 12 | висока | 7 | 8 | 8 | 9 | 10 | 10 |

Як показано в таблиці, у трьох хлопчиків, у віці від 7 до 9 років зафіксована низька оперативна пам'ять для цього віку. У двох наступних респондентів - хлопчиків 10 років, опосередкована пам'ять має середній показник, і у двох випробовуваних - хлопчиків 11 і 12 років - найстарших з групи - опосередкована пам'ять є досить високою для цього віку.

На основі даних таблиці складено детальний графік з кількістю зафіксованих слів і кількістю повторень, задіяних під час дослідження.

Рис 2.9. Графік діагностики динамічних особливостей процесу запам'ятовування хлопчиків

Таблиця 2.10

Діагностика динамічних особливостей процесу запам'ятовування дівчаток

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вік | Оперативність пам'яті | Кількість повторювань |
|  |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8 | низька | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 6 |
| 9 | низька | 4 | 4 | 5 | 5 | 6 | 6 |
| 10 | середня | 5 | 6 | 6 | 6 | 7 | 8 |
| 11 | висока | 7 | 7 | 8 | 8 | 9 | 9 |
| 12 | висока | 7 | 8 | 8 | 10 | 10 | 10 |

Дівчата продемонстрували такі ж результати, як і хлопчики. У піддослідних 8 і 9 років опосередкована пам'ять виявилася на досить низькому рівні. У дівчинки 10 років виявлено середня пам'ять, а у дітей 11 і 12 років висока. Виходячи з названих даних можна зробити висновок, що з часом у дітей накопичується досвід в запам'ятовуванні, і пам'ять стає гнучкою і розширює межі.

Рис 2.10. Графік діагностики динамічних особливостей процесу запам'ятовування дівчаток

Якщо говорити про успішність молодших школярів в цілому, те, що серед 12 дітей виявилося лише 4 з високим показником, одиниця пам'яті яких в середньому варіюється від 7 до 10 одиниць, говорить про незадовільний результат.

Кожен результат можна виправити завдяки правильній стимуляцій пізнавального процесу. Для цього потрібно регулярно виконувати корисні вправи для розвитку пам'яті.

## 2.3. Психологічні рекомендації щодо розвитку пам'яті учнів у процесі навчальної діяльності

Множинні дослідження, які проводилися протягом багатьох років шанованими фахівцями, підтверджують думку, що продуктивність запам'ятовування залежить від осмислення завдання і необхідних установок для фіксування даних в пам'яті. Робочі мотиви, де важливу роль відіграє запам'ятовування, безпосередньо впливають на продуктивність пам'яті. Якщо один фрагмент матеріалу молодший школяр запам'ятає з установкою, що інформація не знадобиться в подальшому, а інший фрагмент з установкою, що знадобиться, у другому випадку дані запам'ятаються швидше і на тривалий час (робота Г.Б. Баларіч). Таким же буде результат, якщо дитина дасть собі вказівку на тривале запам'ятовування (робота Л.В. Занкова).

Мета вчителя в даному альянсі - грамотно виховати пам'ять. Учитель повинен навчити підопічних технікам і способам запам'ятовування, смисловий угруповання матеріалу. Вивчення пам'яті таких видатних вчених як М.П. Блонський, О. М. Леонтьєв та інші, чітко показують, що якісним способом запам'ятовування є чергування читання і спроб повторити матеріал, одночасно намагаючись контролівать процес.

Праці вчених підтверджують, що учень самостійно використовує найпростіший прийом фіксіровкі інформації - її повторення. На цьому етапі вчитель повинен виховати в дитині бажання вчитися, натренувати силу волі, яка в подальшому допоможе утримувати в пам'яті дані.

Існують ефективні способи виховання пам'яті:

1. Наочні образи. Образи, які дитина чітко бачить перед собою, роблять враження більш яскравими і збагачують чуттєвий досвід. Для фіксування інформації дитині часто дитині необхідно спирати на наочний матеріал, наприклад, картинки, макети та інше.

2. Неодноразове повторення. Багато викладачів вважають повторення ключовим засобом для якісного запам'ятовування. Однак практика показує, що школярі починають нудьгувати під час множинного повторення. Для ефективності необхідно зробити повторення різними, використовувати їх в різних вправах. Практика благополучно закріпить матеріал. Наприклад, каліграфічне виведення однієї і тієї ж букви не тільки не веде до її запам'ятовуванню, а навпаки. В такому випадку завдання можна розбавити: наприклад, написати букву різними кольорами, використовувати її в різних словах і т.д.

3. Самоконтроль. Для того щоб закріпити вироблене дію, учень повинен оцінити набутий результат. Коли молодшому школяреві пропонують тільки написати задану букву і обмежуються загальною оцінкою "добре", "погано", "дуже погано" - це нічому не вчить учня. Йому невідомо, що саме погано або добре. Він не здатний до кінця розібратися в причинах, чому одна буква вийшла красивою, а інша - ні. Щоб методика була ефективною, необхідно знайти причину. Самоконтроль при написанні однієї і тієї ж букви дасть хороші результати. Учням можна сказати наступне: "Напишіть 5 разів букву Н. Тепер нехай кожен подивиться на те, що він написав, і знайде ту букву, яка вийшла найкрасивішою. ​​Підкресліть цю букву. Тепер знайдіть ту букву, яка виявилася найбільш невдалим. Обведіть її кружечком . Чому вона вийшла негарною? Хто знайшов причину? ». Самоконтроль для молодших школярів має особливий сенс, тому що у дітей виробляється вміння працювати і почуття відповідальності за виконання завдання.

4. Мотиви та установка. Молодший школяр для більш якісного запам'ятовування, повинен знати, для чого йому інформація, і хотіти досягти результату - тобто запам'ятовування. Крім мотивів дитина може керуватися пізнавальними інтересами - прагненню дізнатися щось нове роблять навчання цікавим і такою, що запам'ятовується.

5. Усвідомленість запам'ятовування. Якість запам'ятовування підвищує усвідомленість запам'ятовуються даних. Шляхи усвідомленості у молодшого школяра різні. Одним з важливих прийомів є складання плану потрібного матеріалу. Наприклад, якщо дитині необхідно запам'ятати текст, цей текст потрібно розбити на смислові фрагменти, виділити в кожному з них основну думку і на її основі запам'ятовувати інформацію. Будь-яка форма роботи на усвідомленістю запам'ятовування - це спосіб активації розумової роботи учнів.

6. В якості допоміжного способу розвитку і виховання пам'яті як психічного процесу, можна скористатися спеціальними іграми.

Ігри для розвитку пам'яті

1. Гра «Трійка слів». Перед початком вправи молодшим школярам зачитується інструкція: «Спочатку я скажу 3 слова, які ви повинні запам'ятати. Потім, коли я назву перше слово, ви додасте інші два ». Після цього інструктор зачитує групи слів: «Літо-сонце-море, бджола-вулик-мед, цирк-клоуни-веселощі, міст-річка-вода».

2. Вправа «Хто більше запам'ятає». Ця вправа відрізняється креативністю і активированием мислення. Діти повинні сісти в коло, а потім перший школяр вимовляє слово, звертаючись до дитини, що сидить праворуч від нього. Наступний школяр повторює слово свого однокласника і додає своє, пов'язане за змістом. Наприклад, перший учень говорить «Квітка», а друга дитина додає «Квітка красивий» і т.д. Переможцем у грі стає той молодший школяр, який запам'ятав більше всіх слів.

3. Гра для розвитку візуальної пам'яті. Ця техніка має два варіанти. У першому випадку учням пропонується зафіксувати в пам'яті розташування точок на аркуші-зразку, а потім спробувати відтворити їх на приготованих чистих листках. Гра нагадує методику для діагностики зорової пам'яті. У другому випадку учням пропонуються картки з картинками, які діти по пам'яті повинні описати в зошиті.

4. Гра «Снігова куля». При використанні цієї техніки, інструктор попереджає дітей, що буде називати слова, які учень повинен повторити, додати до них своє слово. Наступний учень повинен повторити нову групу слів, додати до них своє слово. Виграє дитина, який запам'ятав більшу кількість слів.

5. Гра для розвитку зорової пам'яті. Для цієї вправи інструктор пропонує тебе уважно прочитати групу з шести слів, дати собі установку на запам'ятовування, а потім спробувати відповісти письмово на наступні питання:

а) скільки було літер в останньому слові?

б) яким було третє слово?

в) скільки слів закінчувалося на приголосну букву?

г) в яких словах зустрілася буква «о»?

Укладаючи, потрібно сказати, що незважаючи на те, що пам'ять школярів вимагає серйозної роботи, одночасно з цим вона досить податлива і гнучка, і незабаром на основі спеціальних вправ даних вище, діти зможуть закласти відмінний фундамент для подальшого розвитку психічного процесу.

Вчителю важливо зробити перший і головний поштовх, підготувати сприятливий грунт для продуктивного розвитку пам'яті і далі буде потрібно лише збільшувати навантаження для вироблення кращих результатів.

# ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Експериментальне дослідження пам'яті молодших школярів показало, що в кожному віці у дитини є домінуючий вид пам'яті. Структуроване навчання, засноване на розумової діяльності дітей, розумінні і усвідомленні заучиваемого матеріалу, а також підкріплення інформації наочними образами, гарантує осмислення того, що учні сприймають. Осмислення, прийняття інформації - запорука якісного, довгого зберігання і більш точного відтворення даних.

В експерименті з дослідження пам'яті молодших школярів, участь брали 12 учнів - 7 хлопчиків від 7 до 12 років, і 5 дівчаток від 8 до 12 років. Експеримент тривав 5,5 тижнів.

Використовувалося 6 спеціальних методик, що дозволяють визначити функціонування і розвиток пам'яті молодших школярів: обсяг короткочасної зорової пам'яті, обсяг короткочасної слухової пам'яті, оперативну зорову пам'ять, оперативну слухову пам'ять, а також опосередковану пам'ять і динамічні особливості процесу запам'ятовування.

Група респондентів показала середній результат за всіма критеріями. Особливо потрібно виділити методику з вивчення динаміки і продуктивності пам'яті у молодших школярів, яка показала, що з часом у дітей накопичується досвід в запам'ятовуванні, і пам'ять стає гнучкою і розширюються її межі. Це, як було згадано в роботі вище, говорить про тісний зв'язок розумового процесу, сили волі і пам'яті.

Викладач повинен грамотно розробити техніку навчання, щоб в першу чергу стимулювати роботу пам'яті молодших школярів. Адже як стає зрозуміло з другого розділу роботи, психічні процеси тісно переплетені один з одним.

По результатах експериментального дослідження були надані практичні рекомендації щодо розвитку пам'яті у молодшого школяра, які містять педагогічні поради, психологічні вправи та ігри.

**ВИСНОВКИ**

Проблема вивчення пам'яті відіграє значну роль в житті не тільки дітей, але також дорослих. Узята за основу тема вивчення - психічний процес у молодших школярів, - показує, наскільки глибоко впливає виховання і формування пам'яті на життя школяра. Проведене в бакалаврській роботі дослідження дозволило зробити наступні висновки:

1. Аналіз стану вивчення проблеми пам'яті в науковій психологічній літературі зарубіжних та вітчизняних психологів показав, що існує величезна кількість теорій пам'яті, які мають право на існування, однак жодна з них не дала конкретної відповіді на питання як саме виникає даний психічний процес, які його механізми. Множинні теорії пам'яті є родючим грунтом для подальших досліджень майбутнього покоління практичних психологів. На даний момент величезну популярність отримали такі теорії виникнення і розвитку пам'яті як асоціативна, гештальт-теорія, психоаналітична та бихевіористична. Крім створення шкіл, які вивчали психічний процес, було розроблено безліч різнорівневих методик для дослідження пам'яті.

2. Дослідження вікових особливостей пам'яті молодших школярів, продемонструвало, що у кожної дитини на певному етапі один з видів пам'яті залишається домінуючим. Якщо в дошкільному та дошкільному віці у дитини ведуча пам'ять має мимовільний характер, то в молодшому шкільному віці відбувається бурхливий розвиток і розвиток характеристик пам'яті, що безпосередньо пов'язано з процесом навчання. Процес фіксації нових знань обумовлює в першу чергу розвиток довільної пам'яті. На даному етапі діти молодшого шкільного віку змушені запам'ятовувати і відтворювати не те, що їм цікаво, а конкретну інформацію, нав'язану шкільною програмою. Під впливом ряду вимог функції пам'яті стають більш гнучкими і активними.

3. Вивчення специфічних особливостей розвитку пам'яті молодшого школяра в процесі навчання підтвердило, що дитина в тому чи іншому випадку навчиться керувати власними психічними процесами, тобто придбає навички мимовільного або довільного запам'ятовування. У процесі навчальної діяльності молодший школяр вчиться оцінювати самого себе, планувати дії і т.д. У молодшому шкільному віці діти вчаться відстоювати власну точку зору, аналізувати власні думки і дії на предмет розумності і зіставлення дійсності і діяльності. На даному етапі у дитини найважливішим психічним новопридбанням вважається производность, внутрішній план дій та рефлексія. Навчальна діяльність займає місце складної індивідуальної активності, яка ділиться на навчальні ситуації, навчальні дії, дії самоконтролю і оцінки. Дитина вчиться застосовувати техніки і способи вирішення завдань, вчиться зберігати їх в пам'яті для подальшого вилучення, - таким чином, накопичується досвід.

4. В ході експериментального дослідження пам'яті молодших школярів приймали участь 12 дітей. На цьому етапі використались методики для оцінки короткочасної і оперативної пам'яті, а також діагностики продуктивності і динаміки запам'ятовування у кількості шістьох. В цілому діти показали стандартні, для сучасної освіти, результати, але якщо говорити про успішність дітей молодшого шкільного віку в цілому, те, що серед них виявилося лише 4 з високим показником, де одиниця пам'яті в середньому варіюється від 7 до 10 одиниць, говорить про незадовільний результат.

5. На основі отриманих даних були зроблені психологічні рекомендації для розвитку зорової та слухової пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. Рекомендації містять п'ять вправ, які є креативними, цікавими та здатними активувати уяву і розумовий процес. Крім того наведено список з розвиваючими і формуючими пам'ять іграми.

Перспективами подальшого дослідження ми вважаємо вивчення ефективності запропонованих заходів з розвитку памяті під час навчання дітей в середніх закладах освіти.

На останнє варто додати, що чим важче досліджувана система пам'яті, тим складніше теорія, яка спробує знайти відповідь на одвічне питання про те, що саме знаходиться в основі її механізму.

# СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова.  – М. :  Академ. Проект, 2005. – 702 с.
2. Айсмонтас Б. Б. Общая психология: схемы [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 288 с.
3. Акимова М. К. Психологическая диагностика / М. К. Акимова, К. М. Гуревич. – СПб. : Питер, 2008. – 625 с.
4. Амонашвили Ш. А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе / Ш. А. Амонашвили. – М. : Владос-Пресс, 1984. – 283 с.
5. Андреева Т.В. Семейная психология / Т. В. Андреева. – М. : Речь, 2005. –343 с.
6. Андрущенко Т. Ю. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения / Т. Ю. Андрущенко, Н. В. Карабекова. М. : Просвещение, 1993. – 193 с.
7. Андрущенко Т. Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте / Т. Ю. Андрущенко. – СПб. : Питер, 1998. – № 4.
8. Ануфриев С. И. Как преодолеть трудности в обучении детей / С. И. Ануфриев, А.Ф. Костромина. – М. : Издательский центр «ОСЬ-89», 2000. – 108-109 с.
9. Блейхер В. М.. Толковый словапь психологических терминов / В. М. Блейхер, И. Крук. – М. : Медицина, 2001. – 509  с.
10. Блонский П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1997. – 175-180 с.
11. Блонский П.П. Память и мышление / П. П. Блонский. – М. : Норма, 2007. – 234 с.
12. Богачкина Н.А. Психология / Н. А. Богачкина. – М. : МОСКВА, 2007. – 160 с.
13. Богданова Л. Я. Познавательные процессы и способности в обучении / Л. Я. Богданова, И. П. Волков. – М. : Просвещение, 2007. – 213-218 с.
14. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. :Просвещение, 2000. – 324 с.
15. Брегдон А.Д. Как развить умственные способности, память и внимание / А. Д. Брегдон, Д. Гамон. – К. : Клуб семейного досуга, 2005. – 318 с.
16. Вахрушев С.В. Психодиагностика трудностей в обучении учителям начальных классов / С. В. Вахрушев. – М. :Просвещение, 2005. – 19-23 с.
17. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, 2008. – 324 с.
18. Выготский Л.С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо-пресс, 2002. – 108 с.
19. Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от 3 до 5 лет: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей / А. С. Галанов. – М. : АРКТИ, 2006. ― 112 с.
20. Гальперин П.Я. Введение в психологию. Учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 2000. – 336 с.
21. Гамезо М. В. Атлас по психологии / М. В. Гамезо, И. А. Домашко. – М. : Просвещение, 2004. – 201 с.
22. Головлева И. В. Самоучитель по развитию памяти / И. В. Головлева. – М. : Мир книги, 2005. – 320 с.
23. Дружинин В.Н. Психология / В. Н. Дружинин. – СПб. : Союз, 2009. – 656 с.
24. Дубровина И. В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей [Текст]: пособие для учителя / И. В. Дубровина [и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 2003. – 110 с.
25. Дубровина И.В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – М. : Академия, 2003. – 464 с.
26. Зейгарник Б. В. Психология личности: норма и патология [Текст]: избр. психол. тр. / Б. В. Зейгарник; под ред. М. Р. Гинзбурга; РАО, Моск. психол. - соц. ин-т. - 2-е изд., испр. – М. : МПСИ, 2003. – 416 с.
27. Зинц Р. Обучение и память / Под ред. Б. А. Бенедиктова. – М. : Просвещение, 1997. – 89-112 с.
28. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1991. – 562 с.
29. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. [Текст] / Т. П. Зинченко. – СПб. : Питер, 2008. – 625 с.
30. Зяблицева М. А. Развитие памяти и воображения у детей / М. А. Зяблицева. -Ростов-на-Дону. : Феникс, 2005. – 169-171 с.
31. Ипполитов Ф. В. Память и ее воспитание / Ф. В. Ипполитов, Е.С. Махлах. - М. : Знание, 2004. – 57-60 с.
32. Истомина 3.М. Возрастные и индивидуальные различия в соотношении разных видов и сторон памяти в дошкольном детстве / З. М. Истомина. – М. : Владос-Пресс, 2006. ― 242 с.
33. Истомина 3.М. Формирование у дошкольников смыслового соотнесения как приема запоминания / З. М. Истомина. – М. : Педагогика, 2005. ― 334 с.
34. Истомина З. М. Развитие памяти. Учебно-методическое пособие / З. М. Истомина. – М. : Педагогика, 2008. – 374 с.
35. Калинин, С.И. Компьютерная обработка данных для психологов / С.И. Калинин. – М. : Речь, 2003. – 118 c.
36. Коломинский Я. П. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Книга для учителя / Я. П. Коломинский, Е. А. Панько. - М. : Просвещение, 2008. – 190 с.
37. Коломинского Я. Л. Детская психология / Я. Л. Коломинский, Е.А. Панько, А. Н. Белоус. – М. : Университетское, 2005. – 399 с.
38. Кравцова Е. Психология и педагогика обучения дошкольников / Е. Кравцова. – М. : Мозаика-Синтез, 2013. ― 433 с.
39. Крейн У. Теории развития / У. Крейн. – СПб. : Питер, 2006. – 453  с.
40. Ларина О.А. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций / О.  А. Ларина, Т. В. Каратьян, А. В. Акрушенко. – М. : Владос-Пресс, 2008. ― 431 с.
41. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания [Текст] / А.Н. Леонтьев // Хрестоматия по общей психологии: психология памяти. – М. : Просвещение, 2009. – 672 с.
42. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка / А. А. Люблинская. М. : Издательство Академии пед. наук. РСФСР, 2001. – 547 с.
43. Ляудис В.Я. Память в процессе развития / В. Я. Ляудис. - М. : МГУ, 2005. – 170-180 с.
44. Макарова И.В. Психология / И. В. Макарова. – М. : Столетие, 2010. ― 242 с.
45. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
46. Мальцева К. П. Развитие памяти школьника / К. П. Мальцева. – М. : Знание, 1998. – 120-139 с.
47. Маценко, В.Ф. Психология создания / В.Ф. Маценко. – М. : Ника-Центр, 2002. – 112 c.
48. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 2014. – 496 с.
49. Нуркова В. В. Память / В. В. Нуркова. – М. : Академия, 2006. – 320с.
50. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 2014. – 250 с.
51. Сапогова Е. Е. Психология развития человека / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 211 с.
52. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 2008. – 423 с.
53. Соколова Е. Е. Введение в психологию / Е. Е. Соколова. – М. : Академия, 2005. – 312 с.
54. Сорокун П.А. Основы психологии / П. А. Сорокун. – М. : Университетское, 2005. – 246 с.
55. Сосновского. Б. А. Психология : учебник для педагогических вузов / Б. А. Сосновского. – М. : Высшее образование, 2008. – 660 с.
56. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – СПб. : Питер, 2005. – 227 с.
57. Фрейд З. Психоанализ: хрестоматия [Текст] / З. Фрейд; сост. и общ. ред. В. М. Лейбина. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.
58. Хилько М.Е. Возрастная психология / Е. М. Хилько, М. С. Ткачева. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 243 с.
59. Хэдьюсон Х. Практикум по игровой психологии / Х. Хэдьюсон, Ч. Шеффер. – СПб. : Владос, 2002. – 235 с.
60. Хэнкок Джонатан. Как тренировать память. Не думайте о памяти - лучше используйте ее на все сто! / Джонатан Хэнкок. – М. : Претекст, 2013. – 288 c.
61. Черемошкина Л. В. Развитие памяти у детей [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. "Педагогика и методика начального образования" / Л. В. Черемошкина. – М. : Академия, 2005. – 96 с.
62. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение / Н. И. Чуприкова. – М. : Столетие, 2005. – 135-137 с.
63. Шаповаленко И.В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
64. Эббингауз Г. О памяти / Г. Эббингауз. – М. : Владос-Пресс, 2006. – 119 с.

**ДОДАТКИ**

Додаток А